

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

CAROLINE ROMANZINI FREIRE

**SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NO CONSELHO DE CLASSE: UMA
ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO *HABITUS* PROFESSORAL**

ALFENAS/MG

2026

CAROLINE ROMANZINI FREIRE

**SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NO CONSELHO DE CLASSE: UMA
ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO *HABITUS* PROFESSORAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sara Esther Dias Zarucki Tabac.

ALFENAS/MG

2026

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Freire, Caroline Romanzini.

Sucesso e fracasso escolar no conselho de classe : uma análise sociológica do habitus professoral / Caroline Romanzini Freire. - Alfenas, MG, 2026.

118 f. : il. -

Orientador(a): Sara Esther Dias Zarucki Tabac.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2026.

Bibliografia.

1. Juízo professoral. 2. Reprodução social. 3. Educação básica. 4. sociologia da educação. I. Tabac, Sara Esther Dias Zarucki , orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NO CONSELHO DE CLASSE: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO HABITUS PROFESSORAL

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 06 de março de 2026.

Profa. Dra. Sara Esther Dias Zarucki Tabac
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado digitalmente

SARA ESTHER DIAS ZARUCKI TABAC

Data: 09/04/2026 10:42:17-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria de Lourdes Sá Earp de Mello e Silva
Instituição: Centro de Estudos e Pesquisas de Sociologia, Economia e Administração (CESGRANRIO - RJ)

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Sara Esther Dias Zarucki Tabac, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2026, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1738808** e o código CRC **F455C31F**.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para a realização desta pesquisa e são merecedoras do meu sincero agradecimento. Início pela minha amada irmã, Mariana Romanzini Freire, que me incentivou a ingressar no Curso de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL e me ofereceu todo o apoio necessário para a conclusão desta dissertação. Estendo minha gratidão aos demais familiares, em especial aos meus pais, Sueli e Sérgio (in memoriam), que sempre incentivaram a mim e às minhas irmãs a estudar e demonstraram orgulho ao nos ver trilhar uma jornada acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sara Esther Dias Zarucki Tabac, agradeço a orientação dedicada e competente no desenvolvimento desta pesquisa, cuja condução cuidadosa foi fundamental para o avanço da investigação e para a compreensão do objeto de estudo.

Manifesto também minha gratidão aos professores, colegas de trabalho, equipe de supervisão pedagógica e direção da escola pesquisada, pelo desimpedimento ao participarem deste estudo. Sou igualmente grata aos alunos com quem convivi, pois, ainda que de forma indireta, contribuíram para a construção do olhar que orientou esta investigação.

Agradeço, ainda, aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, com quem tive a honra de aprender no Programa de Pós-Graduação, e Profa. Dra. Maria de Lourdes Sá Earp, cujas contribuições teóricas foram relevantes para o desenvolvimento desta dissertação. Ambos colaboraram com sugestões e críticas construtivas fundamentais para o aprimoramento do trabalho final.

Por fim, o meu mais sincero agradecimento a Deus, que me deu saúde e ânimo para perseverar na minha escolha e concluir esta importante etapa dos meus estudos.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta dissertação trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, realizada em uma escola pública estadual do sul de Minas Gerais, no ano letivo de 2025. “Sucesso e fracasso escolar no conselho de classe: uma análise sociológica do *habitus* professoral” se propôs a investigar como o sistema de ensino pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais a partir das práticas e discursos docentes em reuniões de Conselho de Classe. O estudo partiu das contribuições teóricas de alguns autores da Sociologia da Educação para compreender de que maneira as expectativas professorais e os juízos construídos sobre os alunos influenciam seus percursos escolares. A pesquisa questionou até que ponto o Conselho de Classe se configura como um espaço de reflexão pedagógica ou se atua predominantemente como recurso de classificações que reforçam o sucesso de alguns e o fracasso de outros. Foram observadas quatro reuniões de Conselho de Classe, além da análise de documentos institucionais e diagnósticos pedagógicos. A investigação buscou compreender as falas, posicionamentos e decisões dos professores, relacionando-as às disposições incorporadas ao longo de suas trajetórias e às exigências estruturais do sistema escolar. Concluiu-se que o Conselho de Classe, embora apresente potencial para promover reflexões coletivas e reorientações pedagógicas, opera como espaço de consolidação de classificações e expectativas que dialogam com a lógica da reprodução social. A pesquisa não pretendeu culpabilizar os docentes, mas problematizar as condições estruturais e culturais que moldam o *habitus* professoral e influenciam os processos de sucesso e fracasso escolar, a fim de contribuir para o debate sobre a escola como espaço simultâneo de reprodução e possibilidade de transformação social, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas mais reflexivas, conscientes e comprometidas com a equidade educacional.

Palavras-chave: juízo professoral; reprodução social; educação básica; sociologia da educação.

ABSTRACT

This dissertation is a qualitative study with an ethnographic approach, conducted in a public state school in the southern region of Minas Gerais during the 2025 academic year. Entitled “*School Success and Failure in the Class Council: A Sociological Analysis of Teacher Habitus*,” it aimed to investigate how the educational system may contribute to the reproduction of social inequalities through teachers’ practices and discourses in Class Council meetings. The study drew on theoretical contributions from scholars in the Sociology of Education in order to understand how teachers’ expectations and the judgments constructed about students influence their educational trajectories. It questioned the extent to which the Class Council functions as a space for pedagogical reflection or whether it predominantly operates as a mechanism of classification that reinforces the success of some students and the failure of others. Four Class Council meetings were observed, in addition to the analysis of institutional documents and pedagogical diagnostic reports. The research sought to understand teachers’ statements, positions, and decisions, relating them to dispositions incorporated throughout their professional trajectories and to the structural demands of the school system. It was concluded that, although the Class Council has the potential to promote collective reflection and pedagogical reorientation, it also operates as a space for consolidating classifications and expectations aligned with the logic of social reproduction. The study did not intend to blame teachers, but rather to problematize the structural and cultural conditions that shape teacher habitus and influence processes of school success and failure. In doing so, it contributes to the debate on the school as a space that simultaneously reproduces inequalities and holds the potential for social transformation, highlighting the need for more reflective, conscious, and equity-oriented pedagogical practices.

Keywords: teacher judgment; social reproduction; basic education; sociology of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Biblioteca da escola	29
Figura 2 - Pátio da escola	29
Figura 3 - Pátio central.....	30
Figura 4 - Laboratório de informática.....	30

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental, em comparativo com escolas similares à estudada.....	34
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modelo da Planilha de Diagnóstico Geral das Turmas por Bimestre.....	25
Tabela 2 - Descrição do Nível das habilidades dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental	35
Tabela 3 - Número de reprovação de alunos por turmas.....	64
Tabela 4 - Ano escolar de reprovação dos estudantes.....	65
Tabela 5 - Quantidade de alunos encaminhados para avaliação eletrônica dos estudos independentes de recuperação.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APC - Aprovado pelo Conselho

CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada

CF - Constituição Federal

EF - Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEUB - Profissional da Educação para o Uso da Biblioteca

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SERDI - Serviço Especializado de Reabilitação em Deficiência Intelectual

SIMAVE - Sistema de Avaliação Estadual

SRE - Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
2 OBJETIVOS.....	12
2.1 Objetivo Geral	12
2.2 Objetivos Específicos.....	12
3 PLANO METODOLÓGICO.....	13
3.1 Caracterização e Análise do Roteiro de Pesquisa	18
4 DO DISCURSO À REALIDADE: ESTRUTURA E CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA	24
4.1 Família, Comunidade e Sociedade Escolar	26
4.2 Rendimento da Aprendizagem	28
5 O APRENDIZADO COM A LITERATURA: UM PEQUENO PANORAMA.....	32
5.1 Desigualdades escolares no século XX: uma perspectiva sociológica	34
5.2 A influência do capital cultural e <i>habitus</i> escolar: Pierre Bourdieu.....	38
5.3 O sistema educacional e a inculcação de sucesso ou fracasso escolar	42
6 CONSELHO DE CLASSE: PARA QUEM E PARA QUÊ?.....	46
7 ÊXITO ESCOLAR, ACASO OU DESTINO?.....	52
8 RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO NOS CONSELHOS DE CLASSE: DADOS ETNOGRÁFICOS.....	57
8.1 1º Conselho de Classe: “[...] nós sabemos que somos voto vencido.”	60
8.2 2º Conselho de Classe: “É bom para eles verem que a vida não é um ‘morango!’”	71
8.3 3º Conselho de Classe: “E se nós disséssemos que eles vão ‘bombar’?”	77
8.4 4º Conselho de Classe: “Esse aí passou, esse aí passou, esse aí passou!”	87
9 ANÁLISE DOS CONSELHOS DE CLASSE.....	98
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	109

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, será descrito um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional, a fim de fazer entender o percurso que corroborou para a determinação desta dissertação e sua base teórica, bem como os pontos cruciais que permeiam a realidade do ambiente escolar que será investigado e que, portanto, faz-se relevante. Acredito ser apropriado descrever um pouco da minha experiência como estudante de forma que se compreenda como o propósito do meu trabalho é, também, parte da minha vivência pessoal.

Logo que concluí o ensino médio, no ano de 2003, ingressei na universidade. Na época, o meio de acesso ao ambiente universitário era apenas o vestibular. Oriunda de escola pública e ciente dos limites que me impediriam de cursar uma faculdade federal, optei por cursar Pedagogia em uma universidade particular do estado de Minas Gerais e, em 2006, formei-me professora. Posteriormente, já trabalhando como professora regente de turma na educação infantil, fiz uma especialização à distância em Educação Especial e passei a lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental, no ensino público e privado, e na educação especial.

O Curso de Pedagogia não era propriamente o que eu queria, mas uma escolha possível, visto que, por condições socioculturais e econômicas as chances de formar-me como professora eram mais rentáveis. Durante quase 20 anos de trabalho docente, inquietações em relação ao processo de ensino-aprendizagem sempre estiveram presentes em meu cotidiano, das quais, até mesmo, a frustração de uma escolha profissional que não correspondia às minhas expectativas. Muitas dessas inquietações estavam atreladas à estrutura do sistema de ensino, mas por não conhecer os princípios bourdieusianos, responsabilizava a mim ou aos meus alunos pelo desempenho escolar aquém do desejável.

Quando voltei ao ambiente acadêmico, no ano de 2011, como discente do curso de Letras, as discussões sobre as problemáticas da área educacional ganharam um novo ímpeto e, a contar desse momento, percebi o quão complexo pode ser o sistema de ensino. Foi no decorrer de minha formação que me deparei com as ideias sobre educação de Pierre Bourdieu, as reflexões feitas pelo sociólogo apresentaram-me um diferente entendimento em relação aos encargos da profissão docente, bem como uma nova concepção de educação escolar quanto à mobilidade social.

Ademais, minha nomeação na rede estadual de ensino de Minas Gerais, em agosto de 2022, como regente de aulas de Língua Portuguesa, em um ambiente de ensino e aprendizagem adverso, em que o capital cultural e situações particulares da vida familiar e social dos alunos repercutiam no convívio e no avanço das práticas educativas da escola, me causou certo

desconforto sobre o *habitus* professoral e desencadeou o objeto da minha pesquisa.

A realidade da escola em que leciono é de um corpo docente insatisfeito com a falta de interação dos estudantes aos conteúdos de ensino e, principalmente, com a indisciplina estudantil, em grande parte, os alunos mostram-se apáticos durante as aulas e constrangidos em participar das atividades propostas, principalmente, quando essas atividades envolvem oralidade e exposição. Os professores servem-se do contexto social dos alunos para justificar o fracasso escolar e a sua própria desmotivação profissional em contribuir com uma trajetória escolar de êxito para esses alunos, o consenso da equipe é de que eles não têm interesse pela escola, tampouco perspectiva em dar continuidade aos estudos em um ambiente acadêmico.

No intento de suprir as dificuldades expostas, proponho-me a desvelar ambos os lados deste sistema socioeducacional, pois partilho das mesmas angústias professorais que os demais colegas, mas almejo desvencilhar os motivos que podem estar impedindo o desenvolvimento dos alunos. Inicialmente, busco responder algumas questões centrais: como mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, considerando o capital cultural trazido por eles, sem deixar de observar e analisar os valores socioculturais já construídos e consolidados pelo sistema educacional? Como o *habitus* professoral, por meio de planos pedagógicos e ações didáticas, ainda que de maneira implícita, interioriza um conjunto de valores predefinidos de exigências que o sistema escolar faz aos diferentes alunos? Como o capital cultural age no desenvolvimento dos alunos que não receberam uma educação mais formal, previamente, ao ingressarem na escola? Por que o sistema de ensino impõe um modelo cultural e social a ser seguido que parece não condizer com a realidade de muitos alunos? Como os conceitos de Bourdieu contribuem com essa pesquisa a partir das observações dos conselhos de classe?

É importante dizer que o intuito de pesquisar no ambiente em que trabalho, amparada pela aceitação do Comitê de Ética em Pesquisa, gestão escolar e equipe docente da escola em questão, com base em teóricos do campo da sociologia da educação, é tentar estabelecer uma nova óptica para tal demanda escolar no sentido de refletir até que ponto pode ser atribuído aos professores a responsabilidade pelo insucesso estudantil e, conseqüentemente, gerar uma mudança de consciência sobre a necessidade de um sistema de ensino cujas práticas pedagógicas respeitem as variadas características dos alunos e facilitem o processo de aprendizagem, considerando os aspectos relativos ao conjunto de conhecimentos prévios aos quais tiveram acesso pela estrutura familiar e social da qual fazem parte, na tentativa de promover a interação entre as variadas culturas presentes no âmbito escolar. Não se trata de culpabilizar os meus colegas de profissão, mas de compreender quais são as expectativas

professorais e a proporção em que elas divergem dos fatores sociais que permeiam o cotidiano dos alunos e, também, quiçá, possibilitar que os interesses dos alunos possam ser conduzidos por meio de práticas pedagógicas que agreguem, realmente, conhecimentos valiosos e não somente reproduzam uma estrutura social desigual e excludente.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender como o sistema de ensino corrobora com a reprodução social, observando em reuniões de Conselho de Classe, como os educadores, enquanto agentes desse sistema, atuam, por meio de suas expectativas professorais, para viabilizar esse pressuposto.

2.2 Objetivos Específicos

- Refletir como o sucesso e o fracasso escolar são construídos a partir das perspectivas dos professores em reuniões de Conselhos de Classe;
- Investigar de que modo o *habitus* professoral se expressa nas práticas pedagógicas e nos juízos docentes, e como essas disposições contribuem para a produção do sucesso e fracasso escolar de estudantes;
- Analisar como o capital cultural interfere no desenvolvimento da aprendizagem de crianças e/ou jovens ao ingressarem nas escolas;
- Observar se o sistema de ensino impõe um modelo sociocultural a ser seguido que não acolhe a todos os estudantes;
- Problematizar a ideia de escola como um ambiente democratizador por meio da investigação das reuniões de Conselho de Classe;
- Observar em reuniões de Conselho de Classe, da escola pesquisada, como os professores da educação básica, enquanto agentes constituintes do ambiente escolar, contribuem com a reprodução das desigualdades sociais;
- Averiguar se o Conselho de Classe conduz a uma modificação das relações e procedimentos internos da escola ou se é um sistema puramente formal.

3 PLANO METODOLÓGICO

A metodologia escolhida foi a qualitativa, pois teve como foco investigar aspectos subjetivos dos agentes escolares, como suas motivações, ideologias e comportamento. Pretendeu-se averiguar em que proporção as expectativas professorais e os padrões educacionais impostos pela escola interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que as disparidades de capital cultural entre eles são, possivelmente, valorizadas pelos professores de maneira distinta.

Para tanto, realizou-se um trabalho de campo em uma escola pública de ensino básico da rede estadual do sul de Minas Gerais, situada no município de Alfenas, durante o ano letivo de 2025, em que os princípios da pesquisa etnográfica conduziram a observação da rotina escolar, com foco na estrutura do Conselho de Classe e nas falas e posturas dos agentes escolares, que foram registradas e, posteriormente, analisadas, no intuito de compreender como se dá o juízo professoral e de que maneira ele afeta o desempenho e o destino escolar dos alunos que estão aquém de suas expectativas.

A escolha por desenvolver uma pesquisa etnográfica não foi ao acaso, mas pelo fato de ela permitir compreender a realidade escolar em profundidade, observando como o processo educativo ocorre no cotidiano, nas interações entre professores, alunos e a escola. A ideia era conhecer a escola como um espaço social e cultural, onde se formam hábitos, valores e significados próprios, para além do que está posto em leis e normativas que regem a educação brasileira ou aquilo que é planejado pela escola e seu corpo docente.

Almejou-se compreender o contexto escolar mediante a escuta das perspectivas dos professores em reuniões de Conselho de Classe, considerando os posicionamentos de cada um deles, a fim de constatar como a cultura escolar influencia o ensino e a aprendizagem. Logo, estar inserida no ambiente escolar, como integrante da equipe docente da escola e, ao mesmo tempo, como pesquisadora, favoreceu o entendimento acerca de situações e emoções vivenciadas, rotineiramente, por professores, gestores e alunos, bem como permitiu relacionar o que foi observado em campo com as teorias educacionais para, assim, repensar práticas pedagógicas e viabilizar mudanças na realidade observada que, por vezes, ocasiona carências ao desenvolvimento da educação escolar.

De antemão, é justo que se faça uma explanação, ainda que sucinta, sobre o que é etnografia, suas principais características e contribuições para pesquisas, tal como esta, na área da educação. Neste sentido, o estudo vale-se de alguns autores que definem e exemplificam o conceito desta vertente das ciências sociais, que acompanhou o estudo de

campo por meio da análise de documentos e observação participativa, cuja metodologia amparou esta pesquisa e objetivou interpretar como os professores pensam e percebem a si mesmos e as atribuições do cargo docente, no contexto em que estão inseridos, para que se chegasse às análises postas.

À vista disso, para Angrosino (2009), “A pesquisa etnográfica é fundamentada na observação regular e repetida de pessoas e situações, muitas vezes com a intenção de responder a alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento ou da organização social”. Ele explica que, ao contrário de um tipo de observação que pode ser guiada por uma situação clínica, a observação etnográfica é realizada em campo, em situações concretas, nas quais o pesquisador-observador envolve-se, em maior ou menor grau, com o tema de investigação.

Borges e Castro (2019) também investigam, a partir de uma abordagem etnográfica, como ocorre a relação entre os agentes escolares, o conhecimento e a cultura, no contexto da escola pública. Para eles,

a etnografia ao aproximar o pesquisador da realidade da escola o conduzirá à múltiplas experiências escolares existentes. Estes achados de pesquisa podem servir de referencial às políticas públicas em educação, de modo que assegurem qualidade aos processos educacionais para uma vivência de sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades respeitando a diferença que nos constitui como sujeitos em si (Borges e Castro, 2019, p.421).

Os autores tentam captar como os agentes escolares sentem, experienciam e/ou produzem o saber por meio de práticas escolares de ensino e aprendizagem. Explicam que a pesquisa etnográfica possibilita encontrar possíveis lacunas no processo de ensino e aprendizagem que ficam ocultos quando a escola é interpretada apenas por indicadores quantitativos.

Vale ressaltar a discussão proposta por Marli André (2013), em *Etnografia da Prática Escolar*, na qual ela explica que a etnografia se trata de um método de pesquisa qualitativo, de caráter antropológico, desenvolvido para estudar a cultura e a sociedade e que foi adaptado para o uso no contexto escolar. Contudo, ela aponta que há uma diferença no enfoque das investigações feitas pelos etnógrafos, cujo interesse mostra-se em descrever a cultura de um grupo social, e no enfoque dos educadores, que visam retratar aspectos do processo educativo.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (André, 2013, p.30).

De acordo com a autora, a pesquisa etnográfica adota elementos como estratégias de

observação e imersão na comunidade estudada, observação participante de hábitos desse mesmo grupo, coleta de dados sobre a cultura e trocas sociais do grupo, a fim de interpretar padrões de comportamento no cotidiano, descrever e analisar os seus significados, enquanto a pesquisa do “tipo etnográfica” adota elementos da etnografia, mas não cumpre todos os requisitos da etnografia “pura” ou “estrita” como na antropologia.

Marli André (2013) considera os estudos inspirados na etnografia no campo da educação, pois acredita que eles favoreçam o entendimento sobre o funcionamento do sistema de ensino, mas reconhece que nem sempre é possível aplicar uma “etnografia” no sentido antropológico, denso de culturas, práticas, crenças de um grupo, com uma longa estadia em campo e contato profundo na rotina escolar, pois, às vezes, há limitações práticas, de tempo, de acesso, de escopo. Por isso, de acordo com ela, muitos estudos na área educacional são do “tipo etnográfico”, ou seja, aproximam-se do método, mas não o adotam integralmente. A autora, apesar de criticar o uso de “tipo etnográfico”, admite esse uso em pesquisas educacionais, considerando que é uma maneira, ainda que relativa, de aproximar o trabalho de pesquisa ao meio escolar, contribuindo para que se possa repensar e avançar em questões da prática educacional.

Por conseguinte, Amurabi Oliveira (2023), refuta a ideia das pesquisas do “tipo etnográfico”, pois, para o autor, a etnografia exige imersão em campo, convívio, diálogo, observação do cotidiano, uma relação com os sujeitos, assim, não pode ser feita de modo superficial, sem fazer o percurso completo que a etnografia exige. Para ele,

[...] a etnografia não é uma “técnica” a ser apropriada pelo campo da educação, pois remete a uma forma particular de produzir conhecimento, de produzir uma pesquisa não sobre as pessoas, mas com as pessoas, de conviver com elas e escrever sobre isso de maneira reflexiva, articulando o particular e o geral; [...] não é preciso ser um antropólogo no sentido estrito do termo para produzir boas etnografias, mas para isso o diálogo com a antropologia será fundamental (Oliveira, 2023, p.106).

De tal modo, o autor (2023, p. 34) aponta para o fato de “a etnografia exigir a capacidade do pesquisador em compreender o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre o próprio pesquisador e seu objetivo em campo”. Ele entende a etnografia como produção de conhecimento antropológico para a educação, não apenas como uma metodologia de observação escolar, portanto, julga insuficiente o uso de “tipo etnográfico”.

Oliveira (2023) defende que as pesquisas na área educacional exigem do pesquisador comprometimento ético, cultural e teórico, e sem que haja envolvimento e empatia na relação com o outro, em campo, não há etnografia, pois para que o pesquisador seja capaz de estabelecer juízo moral sobre o objeto de pesquisa requer-se rigor metodológico. Ele ainda enfatiza que teoria e método são indissociáveis e que a etnografia não pode ser entendida

como mera coleta de dados, mas sim como meio de produzir conhecimento antropológico.

[...] os dados não estão simplesmente postos, prontos para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção de dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado (Oliveira, 2023, p.34).

Outro autor que valida a concepção da produção científica por meio da interação entre o pesquisador e o objeto de estudo é Gilberto Velho (1978). Além disso, em “Observando o Familiar”, ele defende que é possível, nas ciências sociais, particularmente na área da antropologia, que o pesquisador explore aspectos da sociedade e do contexto ao qual pertence, desde que o pesquisador seja capaz de estabelecer uma óptica crítica sobre aquilo que lhe é habitual. O autor argumenta que é necessário ao pesquisador desnaturalizar hábitos e valores comuns a ele para perceber aspectos da própria comunidade.

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (Velho, 1978, p.123).

Velho (1978) também esclarece que é um desafio para o pesquisador estranhar o que é próximo, pois por serem práticas e valores comuns e integrantes do cotidiano do pesquisador, possivelmente, passem despercebidos. Contudo, ele acredita que se houver um “esforço de deslocamento simbólico”, o pesquisador consegue analisar seu grupo social como objeto de estudo com o mesmo rigor que teria ao observar uma cultura diferente.

O autor ainda explica que pertencer a um contexto social e cultural é intrínseco ao pesquisador e que os juízos de valor constituídos pelas relações sociais, por si só, influenciam sua forma de pensar e entender o mundo, de modo que é necessário reconhecer que há limites na imparcialidade e, vai além, diz que estar familiarizado com determinada realidade social não significa compreendê-la e que não há um ideal de distanciamento entre o pesquisador e o objeto de estudo, apenas é exigido do pesquisador o reconhecimento da proximidade com o próprio contexto social e uma reflexão sobre ela. Para Velho (1989), “o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”.

O convívio regular no ambiente de pesquisa, sob um olhar para a praxe escolar, considerando o ponto de vista dos demais sujeitos envolvidos, do funcionamento da escola e/ou do próprio sistema de ensino, das perspectivas e expectativas dos professores, fizeram refletir sobre a prática de ensino e romper com as aparentes certezas sobre o contexto escolar.

Conhecer a instituição escolar é uma tarefa que exige do pesquisador um esforço

para “estranhar o familiar” (Velho, 2008), a fim de desnaturalizar a escola e seus rituais. Uma das vias para a construção deste conhecimento é a etnografia, concebida como descrição, observação e trabalho de campo a partir de uma experiência pessoal. Para Greertz (1978), a etnografia é o que os antropólogos fazem por meio da chamada descrição densa (Sá Earp, 2014, p.169).

Esta pesquisa etnográfica, por virtude de analisar sobre as peculiaridades socioculturais de um nicho social, especificamente, dos agentes escolares, por meio da imersão no contexto de pesquisa e de uma análise da observação participante das reuniões de Conselho de Classe, no qual houve uma interação direta com os agentes da escola, em situações afins, favoreceu a interpretação de como a cultura escolar, questões de autoridade, diretrizes educacionais e conflitos particulares do ambiente pesquisado, se conectam e geram os significados das demandas escolares, desvendando a cultura intrínseca própria de um corpo docente que interfere no sucesso ou fracasso escolar de alunos e impacta no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem como também em implicações de reprodução social.

Além da pesquisa de campo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de textos que tratam sobre educação e cultura, na qual obras teóricas e pesquisas acadêmicas, relacionadas ao sistema de ensino e aos principais impasses sobre a educação como meio de reprodução social, foram selecionadas e utilizadas, no intuito de auxiliar na compreensão sobre o modo como é estruturado o ambiente escolar e suas implicações no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Concomitantemente, buscou-se entender aspectos socioculturais dos estudantes, compreender conflitos e dinâmicas de poder na escola, analisar práticas pedagógicas de forma crítica e reflexiva e averiguar se saberes locais e cotidianos dos alunos e da comunidade escolar são valorizados.

Houve, também, um levantamento bibliográfico de autores que versam sobre as especificidades das reuniões de Conselhos de Classe, com o intuito de compreender aspectos essenciais para observação participativa realizada na pesquisa de campo. A seleção dos artigos ocorreu por meio de pesquisa em plataformas acadêmicas, tais como o Google Acadêmico e Plataforma CAPES, buscando textos nacionais, utilizando-se de palavras-chave, tais como: desigualdade educacional na educação básica, repetência escolar, juízo professoral, etnografia na educação, conselho de classe, professores e conselho de classe e perspectivas em relação ao conselho de classe.

Durante a escrita desta dissertação, o sistema de inteligência artificial, especificamente o ChatGPT, foi utilizado como apoio no processo de escrita. Esse sistema foi utilizado com criticidade, para ajudar na organização de ideias, na estruturação de parágrafos e na revisão

da gramática normativa do texto. Reforço que seu uso não substituiu a produção autoral e interpretativa de análise teórica. Trata-se somente de uma tática funcional e ética, que contribuiu para a composição coesa do texto da pesquisa

3.1 Caracterização e Análise do Roteiro de Pesquisa

A planilha disposta neste subcapítulo (tabela 1) foi utilizada como roteiro para as observações feitas no decorrer das reuniões de Conselhos de Classe da escola pesquisada, favorecendo uma interpretação do desempenho docente, como as ações e intervenções propostas pelos professores ao longo do ano letivo e propiciou uma visão global do rendimento escolar dos alunos do 6º ao 9º ano.

Na planilha constavam todas as turmas do Ensino Fundamental II e ela funcionava como um suporte para a análise do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe docente da escola, sendo utilizada durante o 1º, 2º e 3º bimestres. Apenas no 4º bimestre, a planilha foi adaptada e substituída por um modelo no qual se observava exclusivamente a soma das notas de cada bimestre por aluno e por turma, com a finalidade de averiguar se os estudantes haviam atingido o percentual mínimo de 60% de aproveitamento nas disciplinas escolares.

A planilha foi utilizada como instrumento de acompanhamento pedagógico durante as reuniões do Conselho de Classe. Os professores regentes do 6º ao 9º ano, deveriam preenchê-la previamente antes das reuniões de Conselho de Classe. Durante os encontros, o material era projetado na sala, de modo que todos os participantes tivessem acesso às informações e pudessem compartilhá-las coletivamente, com o objetivo de sistematizar e analisar os resultados de aprendizagem dos alunos em cada componente curricular

Um aspecto relevante observado a partir do uso da planilha foi a recorrência dos mesmos alunos, desde o 1º bimestre até o último Conselho de Classe, nas descrições daqueles indicados para o reforço escolar. Situação semelhante ocorreu em relação aos alunos com faltas. Além disso, as propostas de intervenções pedagógicas apresentadas pelos professores mostraram-se pouco variadas, assumindo, em muitos casos, um caráter repetitivo, semelhante a um procedimento de “copiar e colar” de um bimestre para outro.

Entre as metodologias, estratégias e ações descritas nas intervenções pedagógicas, destacaram-se revisão de conteúdos e exercícios de fixação, correção coletiva, organização do caderno de forma mais lúdica, atividades em dupla, atendimento individualizado quando necessário, reaplicação de provas, provas de recuperação, trabalhos em grupo, atividades no quadro e utilização de jogos pedagógicos. As intervenções pedagógicas permaneceram muito semelhantes e os resultados das intervenções não foram discutidos em nenhum momento.

A análise comparativa entre os diagnósticos pedagógicos por bimestre evidenciou que, apesar da realização de intervenções pedagógicas, as dificuldades centrais permaneceram praticamente inalteradas. A comparação entre os dados colocados nos três diagnósticos revelou que as estratégias indicadas permaneceram, em grande medida, as mesmas. Ações como retomada de conteúdo, reforço escolar, acompanhamento individualizado e adaptação de atividades, reapareceram no preenchimento da planilha sem alterações significativas em sua concepção ou execução. Não houve registros que avaliassem a eficácia das intervenções anteriormente realizadas, tampouco evidências de reformulação das práticas a partir dos resultados obtidos.

Componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, concentraram os maiores índices de dificuldades, sobretudo no que se referia à leitura e interpretação de textos, à produção escrita e ao domínio das operações matemáticas básicas. Tal persistência sugere que as dificuldades não se configuram apenas como episódios isolados, mas como fenômenos recorrentes.

Essa recorrência aponta para uma lógica de gestão do fracasso escolar, mais do que para seu efetivo enfrentamento. O diagnóstico, nesse sentido, cumpriu uma função descritiva e burocrática, sem problematizar as condições pedagógicas e institucionais que produzem tais dificuldades. Conforme evidencia Sá Earp (2021), o “[...] não saber é culturalmente compreendido como um defeito pessoal, uma deficiência do aluno”, o que contribui para uma visão determinista das desigualdades escolares, ao explicar o insucesso a partir de supostos “problemas” da natureza do indivíduo, configurando “uma maneira de biologizar, individualizar, naturalizar a relação de ensino” (Sá Earp, 2021, p. 266).

A persistência das mesmas intervenções, frente à manutenção das mesmas dificuldades, demonstrou contribuir para a naturalização do fracasso escolar e para a estagnação de trajetórias educacionais desiguais, visto que os alunos permaneceram em situação de vulnerabilidade pedagógica, mesmo diante de intervenções reiteradas. Tal processo se expressa à ótica das teorias de Bourdieu, em consequência do juízo professoral, que tende a categorizar trajetórias escolares por intermédio de disposições incorporadas pelos alunos, isto é, de seus *habitus*, cujo será exposto no subcapítulo 5.2.

Em consonância com os escritos de Maria de Lourdes Sá Earp (2021), quando determinados estudantes deixam de ser o “centro” das práticas docentes, passam a ocupar um papel secundário no interior da sala de aula, ou seja, passam a ser desinvestidos pedagogicamente. “[...] alunos que deixam de ser foco do professor se tornam ‘periferia’ na sala de aula” (Sá Earp, 2021, p.266). Nessa lógica, o insucesso é atribuído a características

particulares do aluno pelo próprio professor, favorecendo os mecanismos que reproduzem a exclusão escolar.

Bourdieu (1999 [1975]), afirma que as formas de avaliação e classificação escolar reforçam a reprodução social. Para ele, a escola é o espaço onde ficam mais evidentes os princípios que organizam o sistema de ensino, que não apreende só a seleção do aluno que progride ou do que fica para trás, mas reforça valores e critérios que a própria escola considera importantes.

As operações de classificação que, [...] são operações de cooptação, investidas de uma função análoga àquela que incumbe às estratégias de sucessão em outros universos, são, sem dúvida, o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino, [...] não somente os procedimentos de seleção [...], mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir, portanto, as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido (Bourdieu, 1999 [1975], p. 188).

É sabido que o diagnóstico de defasagens na aprendizagem escolar faz parte do processo de ensino/aprendizagem, mas é imprescindível que haja uma interpretação crítica desses diagnósticos para que se estabeleça intervenções adequadas a superação das dificuldades pedagógicas, e não para se transformar em um instrumento de rotulação e incapacidade individual do aluno, visto que, por vezes, o cerne do problema não está na aprendizagem, mas no processo de ensino que resulta de práticas e relações pedagógicas desiguais. Nesse sentido,

as teorias de aprendizagem mostraram que todo o ser humano é capaz de aprender: aprender é inerente à condição de humano. Todos somos capazes de aprender. Claro que uns mais, outros menos, mas de fato não existe aluno incapaz de aprender. A sala de aula é para o aluno que *quer* saber é um mito que psicologiza o ensino (Sá Earp, 2021, p.266).

Conclui-se, portanto, que a análise comparativa dos diagnósticos evidenciou a necessidade de repensar o papel desse instrumento no cotidiano escolar, pois para que cumpra uma função efetivamente formativa, é necessário que os diagnósticos estejam articulados a processos reflexivos coletivos, capazes de reorientar as práticas pedagógicas e romper com a lógica de repetição que sustenta a reprodução do fracasso escolar.

Tabela 1: Modelo da Planilha de Diagnóstico Geral das Turmas por Bimestre.

DIAGNÓSTICO GERAL DA TURMA NO BIMESTRE														
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS														
A presente ficha deve ser preenchida por todos(as) os(as) Professores(as) que atuam nas turmas.														
ANO DE ESCOLARIDADE: TURMA:											1º	2º	3º	4º
BIMESTRE:														
Escola:														
Números de estudantes matriculados:														
Nome dos(as) Professores(as):														
Arte														
Ciências														
Educação Física														
Ensino Religioso														
Geografia														
História														
Língua Inglesa														
Língua Portuguesa														
Matemática														
Relação de estudantes infrequentes:														
Apontar se o(a) estudante está em situação de afastamento hospitalar ou domiciliar														
Componente/Estudantes														
Arte														
Ciências														
Educação Física														
Ensino Religioso														
Geografia														
História														
Língua Inglesa														
Língua Portuguesa														
Matemática														
Sobre os estudantes com aproveitamento abaixo da média:														
Componentes	Quantidade de estudantes abaixo da média	Relação de estudantes com aproveitamento abaixo da média:												
Arte														
Ciências														
Educação Física														
Ensino Religioso														

Geografia		
História		
Língua Inglesa		
Língua Portuguesa		
Matemática		
Características relevantes da turma no decorrer do bimestre que seja importante destacar:		
Arte		
Ciências		
Educação Física		
Ensino Religioso		
Geografia		
História		
Língua Inglesa		
Língua Portuguesa		
Matemática		
Foram realizadas Intervenções Pedagógicas durante o bimestre?		
Arte	SIM	Não
Ciências	SIM	Não
Educação Física	SIM	Não
Ensino Religioso	SIM	Não
Geografia	SIM	Não
História	SIM	Não
Língua Inglesa	SIM	Não
Língua Portuguesa	SIM	Não
Matemática	SIM	Não
Quais metodologias, estratégias ou ações foram implementadas na intervenção pedagógica?		
Arte		
Ciências		
Educação Física		
Ensino Religioso		
Geografia		
História		
Língua Inglesa		
Língua Portuguesa		
Matemática		
Relação de estudantes que podem ser encaminhados para o Reforço Escolar:		
Arte		

Ciências	
Educação Física	
Ensino Religioso	
Geografia	
História	
Língua Inglesa	
Língua Portuguesa	
Matemática	
Relação de estudantes que ainda não finalizaram Progressão Parcial:	
Arte	
Ciências	
Educação Física	
Ensino Religioso	
Geografia	
História	
Língua Inglesa	
Língua Portuguesa	
Matemática	
Relação de estudantes não Alfabetizados:	
Arte	
Ciências	
Educação Física	
Ensino Religioso	
Geografia	
História	
Língua Inglesa	
Língua Portuguesa	
Matemática	
Relação de estudantes público da Educação Especial que NÃO possuem Plano de Desenvolvimento Individual - PDI:	

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

4 DO DISCURSO À REALIDADE: ESTRUTURA E CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

O presente capítulo irá tratar sobre o espaço físico e características socioeducativas do ambiente escolar em análise, com a intenção de contextualizar a teoria proposta neste estudo com a realidade escolar vivenciada e reafirmar os motivos que fazem jus a escolha deste ambiente de pesquisa. As principais informações dispostas neste capítulo constam no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, cujos dados são referentes ao censo escolar de 2023. Vale destacar que

este documento é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva – o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar (Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023, p.4)

Assim, o PPP é um documento formulado por todos os integrantes da comunidade escolar, equipe gestora, docentes, demais funcionários, alunos e familiares, no qual se revela a identidade e reflete a cultura da escola e, principalmente, no qual se definem metas e estratégias para aquisição de competências que a escola pretende desenvolver em seus alunos

Há, no referido documento, a descrição de particularidades da escola em números, no qual constam 40 professores, sendo 13 professores dos anos iniciais e 27 professores dos anos finais do ensino fundamental. A escola atende aos alunos do Ensino Fundamental com nove anos de duração, organizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em dois Ciclos: Ciclo da Alfabetização, com a duração de dois anos de escolaridade e Ciclo Complementar com a duração de três anos de escolaridade. Os quatro Anos Finais do Ensino Fundamental, organizados em regime anual, têm a denominação de 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. A escola tem um total de 575 alunos, dos quais 224 alunos estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 351 alunos nos anos finais do ensino fundamental. Dos alunos matriculados 55% são do sexo masculino e 45% do sexo feminino. Do número total de alunos, 97% residem na zona urbana e 3% residem na zona rural, e só 2% utilizam o transporte público para ir à escola. Quanto à distribuição de estudantes por cor/raça, 17% declaram-se brancos, 3% pretos, 15% pardos, 0% de amarelos e indígenas e 65% não declararam sua cor ou etnia.

No que se refere ao espaço físico da escola e oportunidades de acesso dos estudantes a equipamentos tecnológicos e culturais, consta no PPP que no ambiente da escola existem: uma biblioteca (Figura 1) com condição de uso considerada boa pela escola e uma frequência muito pequena de utilização pelos alunos, um espaço público para a realização de atividades esportivas e/ou de lazer (Figura 2), com condição de uso considerada razoável pela escola e

com uma frequência boa pela utilização dos alunos, um espaço público para acesso à internet (Figura 3), com condição de uso tida como razoável pela escola e com pouca frequência de utilização pelos alunos, dois espaços públicos para acesso a atividades culturais (como teatros, cinemas e outros), com condições de uso considerada boa pela escola e com pouca frequência de utilização pelos alunos e três Unidades Básicas de Saúde (UBS), com condição de uso considerada boa pela escola. Destaca-se no PPP o seguinte trecho

Não apenas os indivíduos, mas o próprio espaço, o lugar de convivência também deve se mostrar educador. Faz parte das intencionalidades desta unidade escolar criar um ambiente de convívio que seja capaz de educar também por si. Nesse sentido, consideramos que as paredes desta escola, as carteiras e cadeiras, a organização do ambiente, o chão que pisamos e temos a opção de plantar, enfim, da terra ao teto temos uma infinidade de espaços que também exercem função de educar. Nosso espaço, somado ao conhecimento de nossa comunidade, é capaz de transformar nossa sociedade, bem como nós mesmos (Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2023, p. 11).

Figura 1: Biblioteca da escola.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2: Pátio da escola



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3: Pátio central

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4: Laboratório de informática.

Fonte: Acervo pessoal.

Contudo, ao conhecer as dependências físicas da escola, nota-se alguns fatores limitantes que implicam na pouca utilização desses espaços públicos. A biblioteca, apesar de reestruturada há pouco tempo, não comporta, confortavelmente, o número de alunos por turma. O espaço físico para práticas esportivas é um pátio descoberto, cimentado e pequeno, em que o recreio dos alunos, geralmente, acontece. A sala de informática não possui computadores em quantidade suficiente para atender a demanda de alunos e a qualidade da internet oscila. O espaço público de atividades culturais é reconhecido na escola como sala de multimídia, em que há uma lousa digital, mas a oscilação da internet, falta de conhecimento tecnológico e de auxílio para a utilização desse recurso pelos professores, tornam-se um impedimento para o uso frequente desse espaço. Não foram identificadas as três Unidades Básicas de Saúde; talvez constem no PPP devido ao retorno presencial pós-pandemia do Covid-19. E, apesar de constar no PPP o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma transversal ao ensino regular e Sala de Recursos, não há espaço físico disponível na escola para atendimento à comunidade escolar em uma Sala de Recursos, portanto, não se aplica.

4.1 Família, Comunidade e Sociedade Escolar

Para compreender a relação da escola com a comunidade, é fundamental caracterizar os fatores que permeiam a realidade da escola e, principalmente, dos alunos que nela estudam. Faz-se necessário entender os agentes e suas aspirações, os possíveis percalços que eles enfrentam diante da dinâmica escolar e as aptidões natas que trazem consigo e podem

contribuir para o estabelecimento da mútua confiança e respeito entre os integrantes da escola, fortalecendo o ensino e a aprendizagem. Além do mais, é preciso considerar a condição socioeconômica, pois pode retratar um contexto de vulnerabilidade ou segurança, que por sua vez, influencia na restrição ou ampliação das oportunidades de vida para os estudantes.

De acordo com informações dispostas no PPP da escola, após um questionário, elaborado e aplicado pela própria equipe diretiva da escola aos alunos do 6º ao 9º ano, datado da época da elaboração do referido documento, 60 % das respostas indicaram que o percentual aproximado de alunos desta escola que exercem atividades remuneradas é de 26 %.

Os alunos que responderam às perguntas foram questionados sobre de que maneira eles se sentem valorizados e acolhidos pela escola, eles responderam que se sentem valorizados “*com o planejamento e dedicação dos professores*” e que se sentem acolhidos pelas “*práticas de boa convivência, resolução de conflitos ocorridos no cotidiano e pela oferta de uma merenda de qualidade*”. Quando perguntados sobre de que maneira se reconhecem como protagonistas das ações educativas, responderam que “*nas aulas dialogadas onde expõem suas ideias e pensamentos sobre o tema em questão*”.

De acordo com a pesquisa realizada, há um percentual de 20 % de alunos que consideram a escola um lugar muito interessante, 40 % interessante, 30 % pouco interessante e 10 % nada interessante.

Ao serem indagados sobre expectativas futuras em relação a própria escolaridade, aproximadamente 85 % dos alunos da escola acreditam que vale a pena estudar, 90 % acreditam que concluirão a educação básica, 70 % acreditam que frequentarão uma Instituição de Ensino Superior e 85 % acreditam que serão absorvidos pelo mercado de trabalho.

A escola também fez uma sondagem com os estudantes sobre suas opiniões e perspectivas acerca da participação de suas famílias na vida escolar. De acordo com eles, o percentual aproximado de responsáveis que acompanham as atividades de estudos realizadas pelos filhos é de 30 % que acompanham totalmente, de 60 % que acompanham parcialmente e de 10 % que não acompanham.

Em contrapartida, a frequência com que a escola recebe os pais ou responsáveis nas atividades realizadas pela escola, seja diariamente, em reuniões ou assembleias bimestrais, ocasiões festivas ou apresentações culturais, é de 30 % que participam totalmente, de 40 % que participam parcialmente e de 30 % que não participam. Conforme a escola, a participação da família afeta positivamente a aprendizagem dos estudantes e estimula o desenvolvimento do aprendizado do aluno, além de auxiliar em situações de indisciplina apresentadas no ambiente escolar.

Ainda em relação ao envolvimento da comunidade escolar nas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, em uma escala de 0 a 10, em que 0 significa “muito inativa” e 10 significa “muito ativa”, a nota atribuída pela escola sobre a atuação de sua comunidade escolar é 4. Em suma, o que motivou essa nota foi a falta de interesse dos pais ou responsáveis no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos.

Consta, ainda, no PPP da escola, que é por meio das relações interinstitucionais, entre os agentes da comunidade e seus territórios, que se consegue compreender a realidade socioespacial da instituição de ensino e fortalecer o currículo escolar e a própria instituição. Há parcerias da escola com a rede local de grupos e instituições sociais, como: Unifal, Unifenas, Conselho Tutelar, Guarda Municipal, Polícia Militar. Nos últimos anos, foram desenvolvidas por essas instituições projetos ambientais, de pesquisa e sociais, projetos antiviolência e drogas, bem como apoio aos alunos de risco social. Assim, de acordo com o pressuposto apresentado pelo PPP, “pensar o território nos permite identificar suas potencialidades e incluí-lo como espaços educativos, de modo que a escola compartilhe o processo educacional com demais grupos e instituições” (Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2023, p.20)

Fica claro, ao ler o PPP, que a escola acredita na importância das redes locais para auxiliá-la nas demandas educativas, uma vez que tais demandas podem levá-la a ficar sobrecarregada e desviar-se de seus objetivos primordiais de ensino/aprendizagem.

4.2 Rendimento da Aprendizagem

Entender os dados da escola é um fator indispensável para todos os agentes da comunidade escolar e demais pessoas que se importam com o futuro da educação. De tal modo, o governo estabelece um boletim de dados educacionais, no qual é preciso levar em consideração o contexto socioeconômico e cultural da escola, pois, como dito anteriormente, tais fatores influenciam na hora de analisar os dados apresentados nos boletins, visto que uma escola de comunidade carente, normalmente, terá desafios diferentes dos desafios de uma escola de classe média alta, portanto, é preciso considerar o ponto de partida de cada escola e alguns indicadores, tal como, o Nível Socioeconômico dos alunos, que é dividido em VI níveis e formado pela combinação de dois elementos: a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços. O nível I é o maior nível da escala, enquanto o nível VI é o menor da escala. Há, também, o Indicador de Complexidade de Gestão, tal indicador das escolas resume em uma única medida as informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade das etapas ofertadas. São 6 níveis, em que o 1 é o de menor complexidade

e o nível 6 o de maior complexidade.

Outro indicador importante é o Fluxo Escolar, que leva em conta as taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola, ou seja, considera a trajetória dos alunos dentro do sistema de ensino. Vale enfatizar que uma alta taxa de aprovação não, necessariamente, configura que o processo de aprendizagem está consistente, é preciso averiguar se o índice de aprovação está acompanhado de um aprendizado real e, com esse objetivo, o governo dispõe dos resultados das avaliações externas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação Estadual (SIMAVE), essas provas avaliam os alunos em Língua Portuguesa e Matemática e buscam dar uma ideia do nível de aprendizado deles. No caso do SIMAVE, os alunos são classificados em quatro padrões de desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. De acordo com a prerrogativa do governo, o intuito é usar essas informações para promover mudanças positivas na educação, propiciando que as escolas consigam criar um plano de ação, identificar as áreas que precisam de mais atenção, buscar recursos e direcionar os seus esforços.

O Boletim da escola em questão, na edição 2023 do SAEB, em Língua Portuguesa (Leitura) mostrou os seguintes dados sobre os indicadores contextuais e desempenho acadêmico dos alunos e do sistema de ensino ofertado pela escola: O Nível socioeconômico, como dito anteriormente, possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato social, estando a escola classificada no Grupo V.

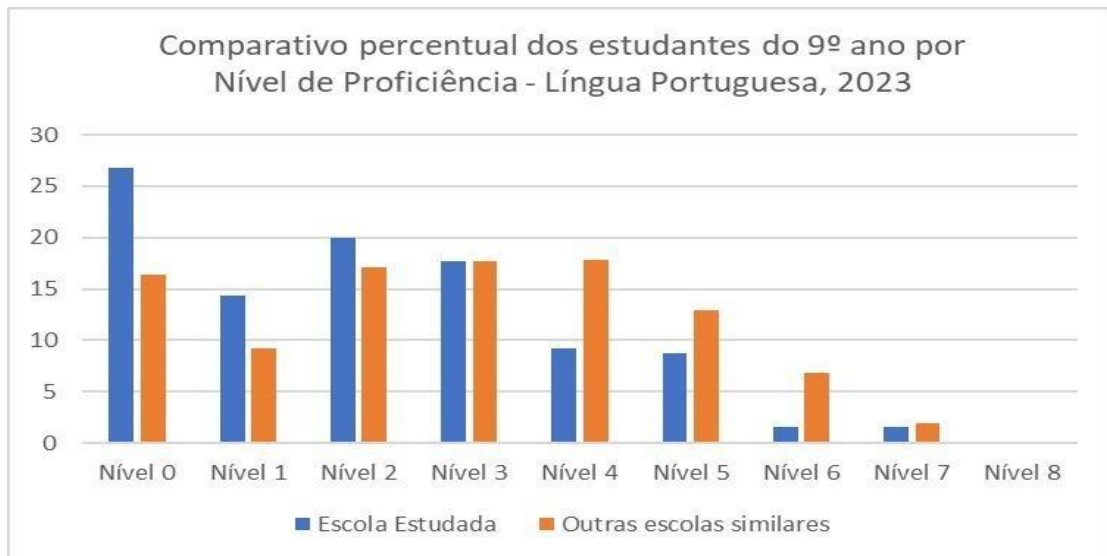
Outro indicador é o Indicador de Adequação da Formação Docente, que analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. 74.10% correspondem à formação docente dos servidores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) da referida escola.

Quanto à participação na avaliação, o total de estudantes presentes na etapa avaliada no dia de aplicação e consistentes com o Censo vigente, de 74 alunos do 9º ano do EF, matriculados no Censo, 69 estavam presentes, culminando em 93.24% de taxa de participação da escola. (SAEB, 2023).

Como resultado, nota-se que em níveis de habilidades elementares (Tabela 2), os estudantes da escola pesquisada representam uma taxa maior ou igual aos estudantes de outras escolas similares, contudo, diante das competências exigidas em níveis de habilidades mais complexas, o desempenho mostra-se aquém em relação aos dos estudantes de escolas

similares. (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental, em comparativo com escolas similares à estudada.



Fonte: Saeb, 2023. Elaborado pela autora (2025).

Tabela 2 - Descrição do Nível das habilidades dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Saeb, 2023.

5 O APRENDIZADO COM A LITERATURA: UM PEQUENO PANORAMA

Em face histórica, relativa ao final dos anos 60, a perspectiva de que os agentes sociais conseguiriam a desejada ascensão social por meio da educação escolar começou a enfraquecer e eclodiu a ideologia de que a escola seria, na verdade, uma instituição que corrobora com a reprodução social através de práticas classificatórias. Tão logo, a partir do início da década de 70, até o presente momento, há discussões que almejam explicar o funcionamento e o objetivo do processo escolar, tendo em pauta como se dá a interação entre docentes, estudantes e o objeto de conhecimento nesses espaços destinados à aprendizagem.

Portanto, neste capítulo, tratar-se-á, sobre alguns aspectos da teoria de Bourdieu, como também de outros autores, relacionadas à educação, no intuito de ampliar a discussão sobre o surgimento do conceito de reprodução social no âmbito escolar e apresentar o esboço proposto com esta pesquisa.

Isso posto, segundo Nogueira e Nogueira (2002), o desenvolvimento da Sociologia da Educação, por muito tempo, esteve relacionado a um viés funcionalista, no qual predominavam concepções que viam a escola como uma instituição neutra, agente da integração e da mobilidade social dos indivíduos.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) (Nogueira e Nogueira, 2002. p.16).

De antemão, é importante inteirar-se sobre o contexto histórico do final da década de 1950 até o início dos anos 1960, quando ocorreu a universalização do ensino secundário e se ampliou os investimentos no setor educacional.

Era notável à investidura do Estado para que ocorresse um crescimento elevado dos efetivos escolares e havia um interesse na formação educacional do povo, pois necessitava-se de trabalhadores com nível formal de instrução, já que o enfoque econômico era em atender a demanda do capital e dos avanços tecnológicos presentes no período pós-Segunda Guerra Mundial.

Tal fato se intensificou em circunstância da Guerra Fria, uma vez que havia um atrito político e ideológico, envolvendo Estados Unidos e União Soviética, posto que os dois países saíram com status de potência após a guerra e disputavam pela supremacia militar, “Quando se tem em mente que tal supremacia passa inevitavelmente pela supremacia tecnológica, compreende-se com facilidade que os dois grandes blocos tenham se engajado em uma ‘batalha

de produção” (Nogueira, 1990), como também pelo aumento demográfico, denominado *baby-boom* do pós-guerra.

Vivia-se um momento de efervescência socioeconômica, pois a economia encontrava-se em profusão e, em conjunto, houve o avanço das Ciências Sociais na área da educação, que coincidiu com o novo ímpeto econômico e político, no qual culminou-se na tentativa de diminuir as disparidades sociais por meio da educação escolar.

Houve uma montagem de aparatos estatais de serviços e de proteção social no intuito de diminuir as desigualdades por meio de políticas de combate à pobreza, programas de reforma social e um forte crescimento econômico que englobou a educação. Apesar disso, os resultados nem sempre foram satisfatórios (Nogueira, 1990).

Com base na perspectiva desenvolvimentista e produtivista do campo sociopolítico, as expectativas estabelecidas pelo viés educativo eram de otimismo em relação a que as instituições escolares funcionariam como meio democratizador da sociedade, pairava sobre a Sociologia da Educação a premissa de oportunidades acadêmicas como meio de equidade social e projetava-se que, com o amplo acesso à educação escolar para as classes populares, seria possível superar as desigualdades sociais.

[...] um novo ideário relativo ao papel social da escola surge com força. É que as discussões, controvérsias e conflitos políticos acerca das desigualdades sociais em geral que marcaram o período do imediato pós-guerra, refletiam-se de modo percuciente nos domínios da educação, dando origem a um fervilhante debate sobre as desigualdades educacionais e as condições para uma democratização das oportunidades escolares (Nogueira, 1990, p. 50).

Entretanto, isso não ocorreu, as políticas igualitárias não obtiveram sucesso, e, ao fim da década de 1960, diversas revoltas sociais, envolvendo conflitos raciais, culturais, de classe, entre outros, despontaram. Estados Unidos, Inglaterra e França enfrentaram conflitos de diferentes grupos estudantis que envolviam não só um descontentamento de diferenças econômicas, como também reivindicavam a aceitação de grupos minoritários na Educação e o assentimento da diversidade cultural, o que ocasionou questionamentos sobre a organização e os interesses sociais da Universidade e suscitou uma crise sociopolítica.

E a razão disso é que a realidade atestava a expansão/transformação do aparelho escolar não havia correspondido uma modificação das estruturas sociais, nem sequer uma redução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais ou uma alteração importante das relações que cada grupo social mantém com a cultura escolar. Com efeito, o crescimento não beneficiava igualmente a todos [...] (Nogueira, 1990, p.53).

O pressuposto de democratização social, por intermédio do acesso aos ambientes escolares, foi amplamente questionado e, o cenário dos anos subseqüentes, década de 1960 e início dos anos 1970, sofreu um abrupto rompimento dos ideais sociológicos da educação. Surgiram, como respostas críticas às transformações sociais, econômicas e políticas específicas

daquele período, as chamadas teorias reprodutivistas, na quais a expansão da escolarização rompia com a promessa de igualdade social e passava a polemizar o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais.

Devido à eclosão dessa problemática, cuja reprodução social gerava-se, também, no âmbito escolar, a perspectiva de escola como instrumento de mobilidade social começou a ser questionada, dado que apesar da ampliação do acesso, às desigualdades sociais persistiram sob a aparência do mérito, pois embora o acesso à educação tivesse sido ampliado, tal processo não foi acompanhado por transformações estruturais capazes de reduzir, de forma efetiva, as desigualdades sociais e educacionais. Ao contrário, a escola passou a ser progressivamente interpretada como um espaço atravessado por relações de poder, interesses sociais e mecanismos simbólicos que contribuíam para a manutenção das hierarquias sociais.

Nesse sentido, a Sociologia da Educação passou a participar, consideravelmente, das pesquisas e dos debates sobre o tema (Nogueira, 1990). O surgimento das teorias reprodutivistas representou um marco fundamental na Sociologia da Educação, ao deslocar o olhar da função integradora da escola para a análise crítica de seus mecanismos internos e de sua articulação com as estruturas sociais mais amplas.

À vista disso, a compreensão do papel da escola na sociedade moderna exigiu o afastamento de leituras simplistas que a concebiam, exclusivamente, como instrumento de mobilidade social. Tornou-se imprescindível, com base na Sociologia da Reprodução, aprofundar a investigação sobre como tais desigualdades se manifestaram ao longo do século XX, considerando os diferentes contextos históricos, as transformações sociais e as contribuições da sociologia para a compreensão de tal fenômeno.

É nesse horizonte que se insere o subcapítulo 5.1, intitulado “*Desigualdades escolares no século XX: uma perspectiva sociológica*”, no qual serão apresentadas algumas interpretações sociológicas acerca das desigualdades educacionais, seus determinantes sociais e certos conceitos teóricos que permitem compreender a persistência, até os dias de hoje, das disparidades no interior dos sistemas escolares.

5.1 Desigualdades escolares no século XX: uma perspectiva sociológica

Como visto anteriormente, a perspectiva funcionalista passou a ser debatida a partir das décadas de 1960 e 1970, quando emergem as chamadas teorias reprodutivistas, as quais polemizaram sobre a função da escola no processo de reprodução das desigualdades sociais, mostrando como o sistema escolar pode legitimar privilégios de classe por meio de mecanismos simbólicos.

Nesse contexto, Jean-Claude Forquin (1995), na obra *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*, organizou um compilado de estudos, desenvolvidos na década de 1960, os quais evidenciaram que o acesso à escolarização não se distribuía de maneira igualitária, sendo fortemente condicionado pela origem socioeconômica dos alunos. Esses estudos enfraqueceram a crença de que a expansão dos sistemas de ensino e a ampliação do acesso a esses espaços seriam suficientes para promover a democratização educacional. Longe disso, indicaram que a escola funcionava como um espaço de seleção social, no qual persistiam desigualdades estruturais.

Entre as pesquisas mais influentes desse período, destacam-se o Relatório Coleman e os estudos do I.N.E.D., que se tornaram referência fundamental para os debates teóricos. A pesquisa longitudinal do I.N.E.D., em especial, revelou os mecanismos de seleção escolar, demonstrando como fatores escolares e sociais se articulavam e interferiam diretamente nas trajetórias educacionais dos estudantes. Os dados mostraram que o acesso ao ensino continuava desigual, pois alunos das classes populares eram minoria e iam sendo excluídos ao longo do percurso escolar, enquanto os das classes privilegiadas sobressaíam.

Entre 1946 e 1956, a porcentagem de filhos de operários admitidos no ensino secundário permanecia estável (12%). Em 1956, metade da população ativa (operários e camponeses) constituía somente um sexto dos alunos matriculados, enquanto um décimo dos alunos provinha de um grupo que representava apenas 0,6% dessa mesma população: as profissões liberais. As distorções eram muito mais fortes no ensino clássico do que no ensino moderno e, entre a 5ª série e a 2ª série do 2º grau, agravavam-se à medida em que os alunos iam avançando nos seus estudos (Forquin, 1995, p.23).

Pesquisas realizadas entre 1962 e 1972 também evidenciaram a influência de critérios como idade adequada à série, juízos professorais, meio geográfico e origem social no sucesso escolar. Alunos da zona rural apresentavam menores índices de acesso e continuidade nos estudos, e filhos de executivos da classe A eram mais frequentemente avaliados como “bons alunos” em comparação aos filhos de operários. Esses resultados indicaram que as variáveis socioculturais interferiam de maneira decisiva no destino escolar muitas vezes mais do que fatores estritamente intelectuais ou econômicos.

Tais pesquisas indicavam que, com o passar do tempo, a presença de filhos de operários e camponeses na escola quase não aumentou, enquanto filhos das classes mais favorecidas eram maioria, mesmo representando uma parcela muito pequena da população. Essas desigualdades ficavam ainda mais fortes no ensino clássico e aumentavam conforme os alunos avançavam nas séries, ou seja, muitos estudantes das classes populares iam sendo excluídos ao longo do percurso escolar.

De acordo com Forquin (1995), a desigualdade no âmbito escolar imperava por fatores

econômicos, culturais e sociais, que funcionavam como uma espécie de critério de seleção dentro das escolas. O sistema escolar valorizava os códigos culturais das classes dominantes, transformando o capital cultural herdado em vantagem escolar legítima. Assim, a escola, sob a aparência de neutralidade, contribuía para a reprodução das desigualdades sociais, ao tratar como mérito aquilo que era socialmente adquirido. As desigualdades de acesso e de percurso no sistema escolar, portanto, continuaram “revestidas” de um discurso de valorização do mérito, do esforço e das aptidões individuais, pertencente à reprodução social.

As análises também apontaram para o fato de que as variáveis socioculturais, mais do que fatores intelectuais e econômicos, interferiam no destino escolar dos alunos. Tal fato incitou questionamentos acerca dos motivos pelos quais alunos da classe popular, apesar de terem atenuados os obstáculos de acesso à educação, não obtinham sucesso escolar.

Dentre as explicações, de início, trabalhou-se com o pressuposto de que as desigualdades escolares estariam vinculadas aos diferentes critérios de valor dado aos estudos pela classe popular, que teriam expectativas mais limitadas e menor valorização da educação, ao passo que as classes mais altas valorizavam mais o esforço, a competição e o mérito individual.

Existiria, assim, uma oposição entre o racionalismo ascético, o voluntarismo, o espírito de competição e o esforço peculiaridades das classes altas e a passividade, o fatalismo, até mesmo a irresponsabilidade dos membros das classes baixas: em última análise, esses traços culturais ou “traços de mentalidade” característicos é que seriam responsáveis pela ausência de motivações em relação à educação e pela estagnação social destes últimos (Forquin, 1995, p.38).

Houve, também, a ideia de que as classes altas se preocupavam mais com o futuro acadêmico e profissional, ao contrário da classe popular, cujo foco era o momento em curso. Contudo, essa “lógica” foi refutada, visto que as condições sociais objetivas da classe popular é que as conduziam para escolhas “palpáveis” de formação acadêmica. “Nada permite, portanto, dizer que as classes baixas demonstrariam menos ambição ou menos espírito de competição do que as classes altas” (Forquin, 1995, p.40).

Outro aspecto relevante do texto de Forquin (1995) são conjecturas, apresentadas por alguns autores, sobre a relação do desempenho escolar e o caráter educativo no meio familiar, cujos pressupostos indicavam que o sucesso escolar não estava associado unicamente com questões econômicas da família, mas com o tipo de educação que o indivíduo recebia em casa.

As suposições eram de que diferentes classes sociais adotavam modos educativos próprios e distintos, que influenciavam o desempenho escolar. O estudo de Kohn (1959), *apud* Forquin (1995), explica que “os operários aplicariam mais castigos corporais aos filhos, enquanto as famílias da classe média e alta utilizariam a razão e o apelo à culpabilidade.” Em

síntese, a educação ofertada pela classe média formaria indivíduos, segundo o estudo citado, mais “autodisciplinados”, “estudiosos” e aptos a se adaptarem às imposições da escola, enquanto a maneira educativa da classe operária formaria indivíduos mais subservientes e menos autônomos.

Neste aspecto, as reflexões de Maria Alice Nogueira (2009) contribuem com o debate reprodutivista. A autora argumenta que as teorias de reprodução social compreendem a escola apenas como reprodutora das desigualdades sociais o que, segunda ela, gera uma concepção muito determinista da educação. Tal visão desconsidera que no campo educacional existam conflitos e/ou possibilidades de mudança.

Por conseguinte, ao problematizar os limites das interpretações deterministas, no texto, *A Sociologia da Educação e Suas Duas Tensões*, Nogueira (2009) apresenta duas significativas tensões que compõem o estudo da Sociologia da Educação na tentativa de explicar o fenômeno social das desigualdades escolares: os fatores extraescolares e os fatores intraescolares.

Essas duas tensões tiveram origem já nos primórdios da Sociologia da Educação como campo de investigações empírica, ou seja, ao final da Segunda Guerra mundial, quando surgiram nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França correntes de pesquisa muito similares que convergiam em sua preocupação com a democratização das oportunidades escolares e em suas análises macroscópicas e quantitativas, o que levou historiadores da disciplina a reuni-las sob a designação de ‘empirismo metodológico’ (Forquin, 1995, *apud* Nogueira, 2009, p.1).

Nogueira (2009) apresenta os fatores extraescolares como determinantes sociais, econômicos, culturais e familiares que antecedem e ultrapassam a experiência escolar. Também defende que tais elementos estão relacionados à posição dos alunos na estrutura social e, de acordo com ela, esses elementos influenciam, de maneira desigual, a relação dos alunos com o saber e com a escola. Já os fatores intraescolares referem-se aos métodos, práticas e relações que se desenvolvem no interior da escola, mas que também produzem desigualdades. Contudo, nos fatores intraescolares, o foco é no funcionamento, propriamente dito, da instituição escolar.

Basicamente, segundo a autora, os fatores extraescolares dizem respeito às condições sociais e culturais que os alunos trazem para a escola, enquanto os fatores intraescolares referem-se às práticas e relações produzidas no interior da instituição escolar. De acordo com ela, o fracasso escolar resulta da interação entre esses dois conjuntos de fatores, não podendo ser explicado nem exclusivamente pela origem social dos alunos, nem apenas pelo funcionamento interno da escola.

Nogueira (2009) enfatiza que, de acordo com os pesquisadores da *school effectiveness*, “[...] a explicação para as diferenças nos resultados escolares não deve ser buscada apenas na família e no meio social do aluno” (p. 3), pois, segundos eles, as características do ambiente de

ensino e suas ações pedagógicas podem “fazer alguma diferença” nos resultados escolares.

Com isso, a autora estabelece uma compreensão crítica dos processos de escolarização e das desigualdades educacionais por meio da proposição de que o fracasso escolar é um fenômeno socialmente produzido e que surge da combinação entre fatores extraescolares e intraescolares. Ela explica que as desigualdades sociais externas à escola são reforçadas pelas práticas escolares internas. Assim, a escola não cria sozinha as desigualdades, mas também não pode ser tida como um ambiente imparcial na produção delas.

Logo, ambos os autores possibilitam compreender que as desigualdades escolares não se originam apenas das condições internas ao sistema educacional, nem apenas fora dele. Mas resultam da articulação entre diferenças de capital cultural, social e simbólico trazidas pelos sujeitos e os mecanismos internos de funcionamento da escola. Ao questionar a aparente neutralidade da escola e o discurso meritocrático que a sustenta, Forquin (1995) e Nogueira (2009) revelam a persistência das desigualdades sob novas formas, ainda que a escola também possa constituir-se como um espaço de possibilidade de transformação.

5.2 A influência do capital cultural e *habitus* escolar: Pierre Bourdieu

Dando sequência às considerações sobre como a bagagem sociocultural dos alunos interfere no desempenho escolar e no futuro acadêmico de cada um deles, far-se-á uma reflexão, a partir dos conceitos de Pierre Bourdieu, a respeito da influência do legado cultural herdado pela família como um fator contundente na relação entre origem social e saberes escolares. Posto que o modo como se estrutura o sistema de ensino não é neutro, uma vez que reflete e reproduz estruturas sociais desiguais. Assim como a maneira pela qual o professor avalia o desempenho e o comportamento dos alunos é influenciada por valores culturais e por *habitus* de classe, ainda que, frequentemente, de maneira inconsciente.

Segundo Bourdieu (1999[1979]), Capital Cultural corresponde ao conjunto de valores culturais que se adquirem por meio da socialização e podem influenciar o desempenho escolar. Ele explica que as manifestações culturais e bens de consumo não são, igualmente, valorizados pela cultura escolar, fato que faz com que os alunos, cujo capital cultural é compreendido como inferior às máximas escolares, tenham que adaptar-se aos códigos culturais impostos pela escola.

Bourdieu (1999[1979]), em “Os três estados do capital cultural”, explica, também, o capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado, que serão definidos adiante.

A noção do capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças

provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e as frações de classe. Este ponto de partida implica numa ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (Bourdieu 1999[1979], p.73).

Nessa perspectiva, o desempenho escolar estaria vinculado à posse de capital cultural, de modo que o rendimento escolar do estudante estaria vinculado a um conjunto de conhecimentos e habilidades influentes na organização do sistema de ensino, cujas famílias empenhariam esforços em seus filhos, para obterem os bons resultados objetivados pela escola.

Sobre o capital incorporado, Bourdieu diz ser aquele em que o sujeito possui domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar, exemplificando que

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um “*habitus*”. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo (Bourdieu, 1999 [1975], p.74-75).

No estado incorporado, Bourdieu (1999 [1979]) argumenta que o indivíduo apreende um conjunto de procedimentos que se incorporam por meio de experiências sociais adquiridas (ou já impostas no seio familiar) e que formarão um “rol” de diferentes aspectos culturais, como a apreciação por determinado tipo de música, leitura, comida, vestuário, arte etc.

Bourdieu (1999[1979]) afirma que o capital cultural, no estado objetivado, está ligado ao capital econômico, pois, para possuir os bens econômicos na sua materialidade, é necessário ter o recurso financeiro.

No estado objetivado, observa-se que a cultura imposta vem da necessidade de se adquirir objetos ligados à cultura em geral, como obras de arte, quadros de pintores renomados, esculturas, livros etc., que formalizam o conhecimento no intuito de enriquecer o sujeito culturalmente.

O capital cultural no estado objetivado detém certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem (senão melhor, porque num grau de eufemização superior) quanto o capital econômico. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação

específica, isto é, a posseção dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (Bourdieu, 1999[1979], p.77).

No estado institucionalizado do capital cultural, Bourdieu esclarece que o valor dado a um certificado escolar é resultado do esforço empreendido no período escolar e que trouxe resultados satisfatórios no decorrer do aprendizado acadêmico.

Para o sociólogo, o estado institucionalizado é aquele em que a herança cultural familiar atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos seus descendentes.

Desse modo, a desigualdade social está relacionada à desigualdade do capital cultural e o êxito escolar não depende exclusivamente do aluno, mas da bagagem cultural na qual ele foi previamente exposto no meio familiar.

Com base em Bourdieu (1999[1966]), as representações de mundo, como a maneira de sentir, pensar e agir em sociedade, são mediadas entre o indivíduo e o meio social de modo consciente e inconsciente por meio de ações práticas.

De tal maneira, a formação do indivíduo é resultado da percepção que ele possui relativamente aos estímulos externos que recebe no seu cotidiano. Esta lógica é conceituada por Bourdieu como *habitus*, ou seja, o poder de uma determinada estrutura familiar e social promover a incorporação de normas de conduta ao indivíduo.

Bourdieu argumenta que o *habitus* é uma espécie de princípio norteador dos agentes na sociedade, um conjunto de disposições que os orienta, por meio de seu capital cultural, isto é, experiências de vida, modos de pensar e agir que apreendem e partilham no convívio social, que influenciam as chances que eles têm de alcançar determinadas posições sociais.

No espaço escolar, segundo Bourdieu (1999[1966]), não é observado apenas o potencial intelectual que o aluno possui, ou a facilidade de compreender o conteúdo que lhe é repassado, outros fatores também são observados, sendo o capital cultural capaz de introduzir um conjunto de valores indispensáveis para o sucesso escolar, em termos de comportamento e ideais desejados aos alunos, como a postura que o aluno apresenta no espaço escolar, a etiqueta que compõe o “berço familiar” do qual ele é oriundo, os valores e princípios morais que cercam a família a qual pertence, sua maneira de falar e de se expressar.

Assim, pode-se dizer que o *habitus* é moldado desde a infância, visto que os alunos já trazem conceitos que foram inseridos por uma educação familiar, cuja variável social interfere na percepção de mundo e determina a maneira como eles interagem com o objeto de conhecimento. Os estímulos do meio e o modo como o indivíduo abstrai e incorpora os conhecimentos funcionam, para Bourdieu (1983), como um sistema de disposições duráveis

que orientam suas ações. À vista disso, o *habitus* pode ser entendido como uma completude de

[...] estruturas estruturadas predispostas a funcionar com estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim [...] (Bourdieu, 1983, p. 61).

Da mesma maneira, o *habitus* professoral é também uma estrutura estruturada pelas experiências sociais e institucionais do professor decorrentes de sua trajetória de formação, da sua própria experiência enquanto aluno, das condições de trabalho etc., paralelamente, é uma estrutura estruturante das práticas pedagógicas, pois ele incorporou o modo de ensinar e avaliar, o jeito de falar com os alunos, a valorizar determinados comportamento e participação em sala de aula, permitindo que ele atue dentro de um padrão predeterminado e, ao mesmo tempo, “natural”.

Por este aspecto, retomando a teoria de Nogueira (2009), o *habitus* professoral funcionaria como mediador entre o extraescolar e o intraescolar. Os juízos professorais orientam práticas pedagógicas, avaliações e expectativas que, geralmente, valorizam os alunos cuja cultura escolar é mais semelhante à da classe dominante. Dessa forma, os fatores extraescolares dos alunos são transformados pela escola em sucesso ou fracasso escolar.

Consequentemente, o juízo professoral é por si mesmo a condição do ser docente, e essa função, para Bourdieu (1999 [1975]), está relacionada às questões da violência simbólica¹ presente no cotidiano escolar, ocorrendo de maneira naturalizada, sem que, necessariamente, professores e alunos se deem conta.

O professor pode tudo se permitir, incluindo as alusões mais transparentes à classificação social (“vulgar”, “pesado”, “pobre”, “estreito”, “mediocre”, “gauche”, “desajeitado”, etc.) porque é fora de cogitação, aqui, que alguém possa “pensar mal”: a neutralidade escolar não passa na verdade dessa extraordinária denegação coletiva que faz por exemplo que o professor possa, em nome da autoridade que lhe delega a instituição escolar, condenar como *escolares* as produções e as expressões que apenas são o que a instituição escolar produz e exige (Bourdieu, 1999 [1975] p. 197).

Logo, o juízo professoral exerce um poder simbólico que reproduz as diferenças sociais, pois privilegia aqueles cujo modo de ser, falar e agir assemelham-se aos do ideal escolar e do próprio ser docente, sob a aparência de neutralidade pedagógica.

No texto, As Categoria do Juízo Professoral, (1999[1975]), ele expõe que o julgamento escolar não se baseia somente em critérios objetivos de mérito, mas em critérios simbólicos e culturais que reforçam e dão vantagem a determinados grupos sociais e a escola, ao se apresentar como um espaço meritocrático, dissimula a reprodução das desigualdades sociais.

¹ Trata-se de um conceito de Pierre Bourdieu sobre uma forma de dominação invisível, sutil e naturalizada, exercida através da cultura, linguagem e normas sociais.

Nesse sentido, é oportuno retomar a discussão proposta por Forquin (1995), o qual também compreende que a cultura escolar não é neutra, e sim resultado de uma seleção cultural que privilegia determinados saberes, linguagens e comportamentos mais próximos das classes socialmente favorecidas.

Forquin (1995), inclusive, revela que na década de 1960, cogitou-se a hipótese de que o fracasso escolar dos alunos de classe social menos favorecida estaria relacionado a um “déficit cultural”, causado por uma suposta alienação cultural do ambiente familiar, e que programas de ensino foram criados como tentativa de suprir tais “déficits” no aprendizado.

Assim, fica evidente que o sistema educacional não se limita a avaliar apenas os conhecimentos escolares adquiridos pelos estudantes, para além desses conhecimentos, outros valores passam a ser considerados, extrapolando os limites da instituição.

Aos alunos cabe, geralmente, concordar com o que o sistema educacional impõe, uma vez que seu capital cultural e educacional é considerado como aquém do desejado e há falta de familiaridade com os conteúdos escolares oferecidos para os alunos, pois são distantes dos princípios assimilados pelo convívio familiar, isso faz com que eles tenham mais dificuldade em se adaptar ao ensino ofertado pela escola. Uma vez possuindo bagagem cultural mediorizada aos padrões de ensino, para que os alunos sejam integrados no ambiente escolar e obtenham êxito, far-se-á necessário que eles se adequem às imposições escolares que, por vezes, irão de encontro com suas noções de valores e conhecimentos prévios.

Ao se verem compelidos a deixar no esquecimento os saberes que, desde a tenra infância, lhes foram oferecidos, os alunos inibem-se de problematizar ou questionar quaisquer situações próprias da dinâmica escolar, já que é um ambiente adverso do mundo do qual eles fazem parte e veem-se circundados por novos tipos de valores e regras, sendo a adesão a tais valores, a única forma de sentirem-se inseridos no ambiente escolar, fazendo com que o processo coercitivo originário das instituições escolares se firme de forma contundente e absoluta.

5.3 O sistema educacional e a inculcação de sucesso ou fracasso escolar

No interior do sistema educacional, o capital cultural articula-se ao *ethos* de classe na definição das condutas escolares e das atitudes dos alunos diante da escola. O *ethos*, que no grego significa costumes, é algo característico e predominante nas atitudes e sentimentos dos indivíduos que pertencem a um mesmo grupo ou comunidade e que marca suas realizações culturais.

Em síntese, o *ethos*, na Sociologia, trata-se da forma como um determinado grupo é

percebido, por si e/ou por outros, seriam os costumes e crenças de um povo, em que os hábitos que integram e unem pessoas ou comunidades por meio de associações são singulares, únicos, criando com isso uma identidade específica que os diferencia de outros grupos. Portanto, nessa relação em que o capital cultural e o *ethos* se alinham, há um conjunto de costumes, hábitos e valores que caracterizam o meio social que os acolhe.

Quando articulado ao capital cultural, ele passa a exercer um papel central na conformação das trajetórias escolares, pois define aquilo que é percebido como possível, desejável ou inalcançável no campo educacional. Assim, as oportunidades relacionadas à escolarização, que se apresentam de forma direta, nada mais são do que esperanças ou desesperanças subjetivas, em que o *ethos* de classe se insere mediante a interiorização de um futuro que pode ser observado na forma de experiência abarcada pelo sucesso ou pela derrota (Bourdieu, 1999[1966]).

Diante desse fato, Bourdieu (1999[1966]) afirma que, “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial dos alunos das diferentes classes sociais”. Portanto, com base em Bourdieu, apreende-se que os alunos pertencentes à classe social dos dominados, para sobressaírem nos estudos, deverão provar não só para si mesmos, mas para sua própria família e educadores, do quanto são capazes e que por esse motivo merecem a chance de se projetarem intelectual e profissionalmente.

Assim, o *ethos* pode ser entendido como uma construção moral, simbólica e prática das atitudes incorporadas pelos alunos de diferentes classes sociais, de modo que o sucesso ou o fracasso escolar não se configuram apenas como resultados posteriores à trajetória educacional, mas experiências simbolicamente incorporadas desde cedo, moldando expectativas, investimentos e limites tal como são percebidos pelos alunos de diferentes posições na estrutura social.

Há, ainda, de se considerar o *ethos* docente, isto é, o modo de ser professor, cujo conjunto de valores, crenças, atitudes e expectativas orientam a práxis pedagógica e o julgamento do professor sobre os alunos. Esse *ethos* é influenciado pela origem social do professor, mas também é moldado pela formação acadêmica e por normativas institucionais da escola.

Nesse sentido, os professores, enquanto mediadores e agentes de inculcação dos valores escolares, orientados por seu *ethos* docente, atuam no cotidiano da sala de aula por meio de escolhas pedagógicas e avaliativas que parecem naturais, mas que são socialmente construídas. Os professores fazem isso, por exemplo, quando estabelecem critérios de disciplina,

participação e rendimento escolar. Muitas vezes, e até de forma inconsciente, os professores privilegiam a cultura dominante, posto que a cultura escolar de tais estudantes, geralmente, já está alinhada aos códigos culturais similares aos da escola e, com isso, reforçam-se processos de exclusão simbólica.

Bourdieu (1999 [1966]), também expõe que os alunos mais novos em idade têm maiores probabilidades de adaptarem-se às escolas, uma vez que “moldá-los” aos princípios que legitimam a educação escolar é mais fácil do que alunos mais velhos, que já possuem um senso crítico e uma opinião formada sobre alguns fatos e que, na maioria das vezes, não condiz com o que já está devidamente alicerçado pelos dogmas escolares.

O que se observa é uma desvalorização do aprendizado recebido no início da vida do aluno de classe popular, uma vez que são conhecimentos antagônicos ao que se observa nas instituições escolares, assim, dever-se-á ter como único caminho a ser trilhado, caso os alunos queiram se projetar no meio escolar, os conteúdos, os princípios e as regras estabelecidas pela escola, pois a bagagem cultural que herdaram de seus ancestrais, comumente, é diferente e mediocrizada pelas instituições escolares e seus agentes.

Nesse contexto, a escola impõe como caminho legítimo para o sucesso escolar a adesão irrestrita aos conteúdos, princípios e regras por ela estabelecidos. A bagagem cultural herdada dos ancestrais, que poderia constituir uma forma alternativa de conhecimento é, frequentemente, desqualificada ou invisibilizada pelas instituições escolares e por seus agentes.

Bourdieu (1999[1966]) afirma que

tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sanção às desigualdades iniciais diante da cultura [...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. (Bourdieu, 1999 [1966], p.45).

O sistema de ensino pode acolher educandos em número considerável, favorecendo o ensino de massa, porém o mesmo deverá ser feito de acordo com as aptidões que as escolas consideram como necessárias e relevantes para que o tradicionalismo absorvido como regra seja seguido e se perpetue.

O sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção conforme os ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (Bourdieu, 1999[1966], p. 59).

A cultura popular é vista como algo que de nada poderá acrescer intelectualmente às classes que dela fazem parte, não tendo valor nenhum nem para os que dominam e nem para quem embora estando na condição de dominado, insiste em não manter a origem que o elevou

em posterior condição social.

O sistema escolar tem esse efeito paradoxal de produzir, por um lado, os efeitos do contato médio com a literatura e a cultura erudita, ao mesmo tempo em que destrói a experiência popular para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária abolida e uma cultura erudita que se frequentou o suficiente para não poder falar mais da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada para dizer (Bourdieu e Passeron, 2008, p. 240).

Para o sociólogo, Pierre Bourdieu, mesmo que o filho de um camponês ou de um operário consiga frequentar uma universidade, o conhecimento assimilado por ele não veio atrelado às heranças culturais e, portanto, são saberes adquiridos no decorrer do Ensino Superior (saberes esses já previamente elaborados e não concretizados por ele mesmo) e que se projetaram apenas em uma realidade adquirida posteriormente e não em conhecimentos conquistados nos primórdios da idade, em que foram passados por seus respectivos pais e tidos como riqueza que só a origem social pode delimitar. Portanto, ainda que ele esteja inserido no meio acadêmico, o sistema educacional corrobora para que as desigualdades sociais permaneçam no ambiente de ensino, devido à seleção de valores que são determinados ao escolher o indivíduo por aspectos relacionados à cultura, sociedade e, também, domínio econômico, advindos da linhagem familiar e a posição ocupada em diferentes esferas da sociedade.

6 CONSELHO DE CLASSE: PARA QUEM E PARA QUÊ?

O seguinte capítulo tratará sobre o surgimento e os objetivos das Reuniões de Conselho de Classe, como também se elas contribuem no processo escolar para o desenvolvimento socioeducativo dos estudantes e a respeito dos julgamentos que os professores utilizam ao avaliar o desempenho escolar de cada aluno.

A ideia de Conselho de Classe surgiu no Brasil em virtude da ida de educadores do Estado do Rio de Janeiro, em 1958, ao Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, na França, em que um grupo de três orientadoras educacionais e sete professoras foram estagiar em classes experimentais que haviam sido introduzidas no ensino francês, desde 1945, devido à necessidade de um trabalho interdisciplinar que visava conduzir o acesso dos alunos ao ensino clássico ou técnico. Entre as inovações observadas pelo grupo de visitantes brasileiros, o Conselho de Classe sobressaiu-se, uma vez que tal prática educativa não compunha a realidade do sistema de ensino do Brasil. (Rocha, 1986)

Assim, em 1959, foram introduzidas, com financiamento do Ministério de Educação e Cultura, as classes experimentais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap) e organizaram-se os Conselhos de Classe dessas turmas. Em seguida, a prática das reuniões de Conselho de Classe se expandiu para as demais turmas desse colégio e para outras escolas, tais como o Centro Educacional de Niterói e o Colégio Brasileiro Almeida, ambas do estado do Rio de Janeiro, o Colégio Santa Cruz, de São Paulo e o Colégio São João d'El-Rei em Minas Gerais. (Rocha, 1986)

Com a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases, 5.692/71, que estabelecia o ensino de 1º e 2º graus, o Colégio de Aplicação passou a ser amplamente requisitado por outras instituições de ensino e educadores que desejavam adequar-se aos propósitos da lei e aderir às reuniões de Conselhos de Classe. É importante ter definido qual era o objetivo de tais reuniões, que ficaria por incumbência do estabelecimento de ensino, com base em seu regimento, de modo que, almejava-se orientar os professores na avaliação permanente de cada aluno, discutir o aproveitamento das turmas, elaborar estratégias de assistência estudantil para alunos com desempenho aquém do esperado, estabelecer conteúdos programáticos a serem desenvolvidos durante as aulas, aperfeiçoar o trabalho dos professores e promover a autorreflexão do trabalho docentes. (Rocha, 1986).

Essas primeiras ações contribuíram para que Conselhos de Classe fossem, pouco a pouco, regulamentados pelos Conselhos Estaduais de Educação, abrindo caminho para um reformismo político de democratização. Posto isso,

[...] destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, de 1996, que representam a expressão das reivindicações dos movimentos da sociedade civil organizada, que passou a requerer mudanças pela via da participação social e política, repercutindo na organização e funcionamento da escola (Sá Earp, 2014, p.168).

Assim, desde o começo, o Conselho de Classe esteve relacionado a processos avaliativos. Dalben (2014) trata da relevância do Conselho de Classe em oportunizar um panorama coletivo sobre o desempenho dos alunos, das práticas docentes e possíveis projetos interdisciplinares.

Atualmente, o Conselho de Classe é amparado pelo Decreto n.º 6.394/68, pela Lei Federal n.º 9.394/96, pela Resolução SEE/MG n.º 4.947/2024, pelo Regimento Escolar e pelos Pareceres Estaduais de Educação. Trata-se de uma instância que analisa o trabalho pedagógico desenvolvido no decorrer dos bimestres letivos para proceder com o planejamento das ações educacionais e, quando necessário, o replanejamento dos métodos desenvolvidos na/pela escola, com o intuito de amparar a equipe gestora e o corpo docente na construção de uma óptica que abranja os vários aspectos referentes aos processos de ensino aprendizagem, garantindo que estes sejam democráticos em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes, que deverá respeitar as características relativas ao seu desenvolvimento, quanto à garantia da participação de diversos agentes, integrantes da equipe pedagógica e comunidade escolar.

De acordo com as Diretrizes para o Conselho de Classe propostas pela Secretaria de Estado de Educação -SEE/MG, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica,

O Conselho de Classe é um órgão colegiado que discute, avalia e reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem ao longo dos bimestres. Possui natureza consultiva e deliberativa, amparado pelo Projeto Político Pedagógico e pelo Regimento Escolar. O Conselho permite o planejamento de estratégias pedagógicas, muitas vezes coletivas, para o aperfeiçoamento desses processos, assegurando que sejam democráticos (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

Considerando isso, o Conselho de Classe almeja a discussão e análise sobre o desempenho dos alunos, definindo ações que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Em tese, é nele que se define e observa as necessidades individuais e coletivas dos estudantes, se planejam ações para um melhor rendimento escolar, discute-se as questões pedagógicas e se identifica possíveis transtornos de aprendizagem.

Nas Diretrizes do Conselho de Classe é indicado que este é um espaço privilegiado de reflexão e organização do trabalho pedagógico de maneira democrática. É neste momento que são apresentadas as ferramentas de sistematização, com o objetivo de gerar evidências que

possam embasar e orientar as análises e deliberações realizadas pelos professores e pela escola. Suas discussões não devem se limitar ao desempenho ou comportamento dos estudantes nas aulas, fazendo a abordagem de outros fatores, tais como, “as normatizações do Regimento Escolar, a atuação docente, o currículo, o planejamento, as práticas dos professores, os direitos de aprendizagem dos estudantes e as avaliações da aprendizagem”. (DCC-MG, 2023)

Contudo, Mattos (2005, *apud* Papi, 2015) aponta que é em Reuniões de Conselhos de Classe que os professores, em conjunto, deliberam suas impressões sobre os alunos e reforçam práticas pedagógicas individuais, em que a avaliação realizada no Conselho não envolve a interação pedagógica, mas tão somente os alunos, reiterando que não há entre o grupo de professores uma argumentação voltada para os casos apresentados, mas simplesmente relatos soltos desses casos.

Dalben (2014) reflete sobre o Conselho de Classe e esclarece que tanto a gestão escolar quanto os professores da instituição de ensino precisam ficar atentos às relações sociais presentes na organização do ensino e do trabalho escolar. Pois depende da relação pedagógica determinada entre os sujeitos e sua prática, bem como do tipo de conhecimento que se produz nessa relação, a construção de uma escola crítica e democrática ou, ao contrário, a escola e seus agentes permanecerão reproduzindo uma cultura escolar autoritária, a seletividade e à exclusão social.

A autora também constatou que as práticas nas Reuniões de Conselhos de Classe eram apenas uma reprodução da turma por vários profissionais, segundo ela, cada professor apresentava o quociente obtido como resultado de seus alunos nos "diários de classe", e os especialistas, orientador ou supervisor pedagógico traziam para a reunião apenas os gráficos e tabelas organizados segundo esses resultados já fornecidos pelo corpo docente. As discussões sobre as estratégias pedagógicas eram superficiais e havia pouca interação entre os professores, dificultando que novas possibilidades de ações educativas pudessem acontecer. Os professores somente expunham os resultados do seu trabalho e fechavam-se em suas perspectivas, não partilhavam opiniões sobre os critérios utilizados na definição das notas, dos conteúdos desenvolvidos na sua matéria, das metodologias, dos exercícios propostos ou dos recursos de ensino que os forneceram. A avaliação escolar apresentava-se presa a critérios quantitativos, e o diálogo centrava-se no aluno como portador de problemas, que geralmente recaíam sobre a "falta de estudo", "falta de disciplina" e "falta de interesse" pelas atividades escolares. "Passavam em revista" todos os alunos, verbalizando notas, resultados ou pontos de vista desconexos, como se estivessem "trocando figurinhas". (1992, *apud* 2014)

Castro (2011) se refere à escola como um possível espaço de estigmatização, cujos alunos que não se encaixam nos padrões de normalidade instaurados pelo sistema escolar são rotulados e excluídos. A autora explica que as pessoas que não se assemelham aos ditos normais causam estranheza e tendem a ser ignoradas no convívio social. Diante do exposto, bem como na sociedade, os alunos que não correspondem às máximas do sistema escolar, são postos à margem do corpo social.

Na escola, tal como na sociedade, é possível visualizar essa repulsa ao diferente. Os alunos quando não se encaixam nos padrões de normalidade impostos pelo sistema escolar, recebem uma marca, passando a serem conhecidos no meio escolar por tais atribuições (Castro, 2011, p.163).

No ano letivo de 2006, a autora desenvolveu um estudo etnográfico em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, baseada na interação entre professor e aluno, em que observava à sala de aula e Conselhos de Classe, com o propósito de entender as práticas escolares, principalmente, aquelas que visam estigmatizar os alunos e associá-los a mazelas educacionais e sociais. Das observações feitas no referido estudo, ao em vez de ver vigorar as premissas dos Conselhos de Classe, organizados com objetivo de proporcionar uma reflexão, por parte de professores e gestores, acerca das ações educativas, Castro se deparou com um conjunto de avaliações e julgamentos de professores sobre a capacidade de seus alunos. A autora expõe que, na tentativa de identificar um culpado para as dificuldades escolares dos alunos, os professores tendem a culpabilizar a família, cuja bagagem cultural e hábitos dos pais influenciariam de modo negativo.

A questão de “quem é a culpa do fracasso escolar” ainda permeia as discussões, de um certo número de profissionais da Educação, que tendem a projetar toda e qualquer dificuldade encontrada no âmbito escolar a fatores externos a ele, prevalecendo, como na sabedoria popular de que o “Filho de peixe, peixinho é”. Os professores associavam o comportamento dos filhos às atitudes dos pais quando de sua ida à escola e, ainda, com os irmãos de demais parentes que estivessem matriculados na mesma (Castro, 2011, p.164).

Ela ainda averiguou que as Reuniões de Conselho de Classe eram espaços de desabafo entre os professores, de modo que eles compartilhavam situações experienciadas em sala de aula e percepções em relação à capacidade ou incapacidade dos alunos em atender, prontamente, a cada atividade proposta. Outro aspecto interessante, mencionado pela autora, é de que os professores, comumente, sucumbiam às posições uns dos outros em relação ao destino escolar dos alunos, por vezes, determinado devido ao comportamento do aluno em sala de aula.

Nos conselhos de classe analisados, os professores, com frequência, se reportam ao histórico comportamental, familiar e de saúde física e mental dos alunos, para ratificar a sua argumentação, na maioria dos casos negativa, com relação aos alunos.

O discurso dos professores acaba por definir o futuro escolar de seus alunos que, na impossibilidade de superarem a realidade excludente, tornam-se vítimas do fracasso escolar (Castro, 2011, p. 169).

De tal modo, o que se constata é que, na maioria, os professores utilizam o Conselho para discutir aspectos comportamentais de alunos, usando critérios alheios ao desenvolvimento escolar, considerando os aspectos extraescolares e o âmbito familiar de cada estudante, avaliando características individuais dos alunos.

Pode-se inferir que a avaliação é um processo muito mais cruel do que simplesmente a verificação da aprendizagem, já que nesse processo é colocada em pauta não só a capacidade intelectual, mas também características sociais, morais e culturais dos alunos, favorecendo aquele indivíduo já “treinado”, “socializado” pela família, com mais capital cultural compatível com a instituição (Oliveira e Medeiros, 2018, p.721).

Bourdieu (1999 [1975]), em “As categorias do juízo professoral”, esclarece que o julgamento professoral não é neutro, mas uma prática classificatória, ainda que inconsciente, que privilegia uma hierarquia social. Com base no sociólogo, os agentes escolares operam a classificação social sob a forma de uma classificação escolar e acrescenta a tal teoria, que os professores também são “produtos” de um código cultural valorizado pela escola.

Eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque *acreditam* fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles *acreditam* no que eles *acreditam* fazer. Mistificadores mistificados, eles são as *primeiras vítimas* das operações que efetuam (Bourdieu, 1999, p. 198).

Portanto, o julgamento docente está intimamente relacionado ao modo como as vivências de mundo do professor interferem para formação de um *habitus* professoral, que não se limita ao processo de ensino e aprendizagem, mas engloba aspectos subjetivos em relação ao crivo social e cultural do professor para com os seus alunos. Assim, comumente, o professor prestigia o aluno que corresponde ao seu próprio perfil.

À luz das reflexões de Jaqueline Maas de Oliveira (2017), no julgamento professoral em reuniões de Conselho de Classe, “classifica-se o aluno de forma a hierarquizar e excluir os com piores desempenhos” (Oliveira, 2017, p.32).

Como descrito no início deste capítulo, a origem do Conselho de Classe no Brasil intuía estabelecer uma escola democrática, que suprisse a demanda da comunidade escolar e cuja troca de ponto de vista entre os agentes da instituição de ensino permitiria uma mudança na prática avaliativa e no processo de ensino. Objetivava-se destituir o método segmentado de avaliação da aprendizagem, no entanto, não parece ter sido, de fato, o que aconteceu.

Uma educação mais progressista requer ações coletivas dos agentes escolares, considerando a globalidade de ideias dos professores e um fazer político pedagógico que

considere a multiplicidade cultural própria do ambiente escolar, o que exige repensar o papel social da escola, suas práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, bem como o compromisso efetivo do Estado e da sociedade na garantia de condições materiais e simbólicas que possibilitem trajetórias escolares menos desiguais. Em suma, uma educação que reconheça e valorize a diversidade dos sujeitos e atue na redução das desigualdades sociais na ânsia de romper com a lógica reprodutora que historicamente marca o sistema educacional brasileiro.

7 ÊXITO ESCOLAR, ACASO OU DESTINO?

O presente capítulo tratará do direito à educação, um direito social previsto na Constituição Federal do Brasil (CF), documento fundamental do ordenamento jurídico do país, em vigor desde 1988. Dispostas no Capítulo III, nos artigos 205 a 214, estão as bases que regulamentam a educação nacional, desenvolvidas como estratégias que visam assegurar o êxito escolar dos alunos brasileiros. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988, art. 205). Portanto, uma perspectiva que propõe que todos os cidadãos brasileiros são responsáveis, de certa forma, pela educação das futuras gerações.

Isto posto, pretende-se polemizar sobre como o sucesso e/ou o fracasso escolar estão associados às ações do governo, aos espaços e agentes escolares e às diferentes realidades sociais dos alunos.

Faz-se interessante mencionar que a elaboração da CF ocorreu em um período posterior ao da ditadura militar brasileira de 1964, a qual perdurou até os primeiros anos da década de 1980. A CF de 1988 ansiava por uma face democrática, que rompesse com características restritivas da Constituição anterior e que determinaria as bases do que seria previsto para, entre outras coisas, a educação do Brasil.

A Constituição de 1988 foi reestruturada para garantir os direitos fundamentais à sociedade e evitar abusos de poder pelo Estado. Seu texto-base foi reformulado por meio de discussões que envolveram a participação de diversas classes sociais e setores produtivos, cujo ideal eram os pressupostos de igualdade e liberdade; por isso, ficou conhecida como Constituição Cidadã.

Cury (2023) discorre sobre os avanços trazidos pelos, até então, 35 anos da promulgação da CF. Trata, também, dos imperativos educacionais de gratuidade e obrigatoriedade, presentes no artigo 208, e, acerca da obrigatoriedade, considerando o artigo 205, Cury explica que,

se remete à escola como um lugar institucional da democracia, da cidadania, do conhecimento e do valor do trabalho. Hoje, não há outro lugar institucionalizado, sistemático, sistêmico, com 5 dias por semana e mínimo de 4 horas por dia que acolha perto de 40 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar. Ademais da transmissão de conhecimentos e do aprendizado do convívio solidário, para muitas crianças e adolescentes, a escola é um lugar de guarda e de assistência, com referência especial à alimentação escolar (Cury, 2023, p.9).

De tal maneira, a obrigatoriedade é uma imposição que, supostamente, limita a liberdade, mas, na verdade, ela aumenta os espaços da liberdade, pois reduz o peso do senso comum e da ignorância quanto aos conhecimentos produzidos nas áreas da ciência, das artes,

das humanidades, ao mesmo tempo em que amplia a igualdade. “Por regra ou norma igualitária... se entende em geral uma norma ou regra que, eliminando uma discriminação, introduz uma relação de igualdade onde havia antes uma relação de desigualdade.” (Bobbio, 1987, p. 25 *apud* Cury, 2023, p.9)

Ante o exposto, compreende-se que a obrigatoriedade do ensino se faz presente na CF na intenção de propiciar a chance de pertencimento social aos indivíduos até então excluídos dos ambientes de escolarização, partindo da perspectiva de que seria por meio do acesso escolar que as oportunidades de ascensão dar-se-iam às diferentes classes sociais, seria a escola, então, uma instituição capaz de promover aos diversos indivíduos os saberes culturais e científicos necessários a sua formação pessoal e, conseqüentemente, atuação profissional.

Doravante, o artigo 206 da CF apresenta nove princípios que apoiam as leis nas quais a educação brasileira deverá se sustentar e determinam como se deve organizar as escolas. Vide:

- I- Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- Garantia ao padrão de qualidade;
- VIII- Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.
- IX- Garantia ao direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

O inciso I traz o plano de que, mais do que assegurar condições de acesso ao ambiente escolar, é preciso ofertar subsídios econômicos e socioculturais para que o aluno consiga permanecer na escola e, atrelado a isso, os incisos II e III resguardam que o aluno tenha o direito de ter sua bagagem cultural valorizada no ambiente de ensino.

No entanto, para além dos informes da lei, a efetivação dos trâmites é essencial para a criação de um sistema educativo promissor e democrático. Mas, a teoria que versa esta pesquisa aponta para uma realidade oposta, colocada em prática pelo próprio sistema de ensino e seus agentes.

A autora Marília Pinto de Carvalho, no ano de 2003, publicou um texto intitulado,

“Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero”, no qual divulga a transcrição quase direta de sua palestra no seminário internacional “Gênero e educação: educar para igualdade”, sobre as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas no Brasil, entre o período de 1960 e o início dos anos 2000, no qual ela expõe os níveis de analfabetismo por faixas etárias e sexo. Apesar de não competir a esta pesquisa, necessariamente, a questão de gênero, é interessante avaliar certos aspectos abordados pela autora por virem ao encontro da discussão aqui proposta.

Segundo a estudiosa, em relação aos anos médios de estudo na população de 5 anos e mais por sexo no Brasil, em 1960 os homens tinham menos de três anos de escolaridade média enquanto as mulheres, menos de dois anos. Com o decorrer dos anos, houve uma significativa ampliação do acesso à escola; as médias nacionais em 1996 eram em torno de seis anos de escolaridade, porém ocorreu uma mudança entre grupos por sexo, em que as mulheres foram favorecidas. No ano de 1995, as taxas de analfabetismo eram menores entre os jovens, devido ao ingresso no ambiente escolar, em relação aos adultos e idosos, contudo, nas faixas etárias acima de 40 anos, havia mais mulheres do que homens analfabetos, enquanto na faixa de 15 a 19 anos havia quase o dobro de rapazes analfabetos em comparação às moças.

Portanto, a autora chama atenção para os índices da época, em que a maioria dos jovens estudantes, apesar de serem admitidos no ambiente escolar, encontravam dificuldades diante do processo de letramento e acabavam por repetir o ano em curso ou evadir da escola. Ressalta ainda que, mesmo diante de novas estratégias políticas, como o sistema de ciclos e a progressão automática, que passaram a difundir-se pelo país no final dos anos 1990 e trouxeram a possibilidade de um período de permanência maior dos estudantes no sistema de ensino, sem melhoria nas condições de trabalho nas escolas e espaços de formação contínua para os professores, os critérios de avaliação permanecem atrelados à subjetividade docente que nem sempre tem um espaço para debater sobre as desigualdades sociais presentes no âmbito escolar.

Assim, Carvalho (2003) conclui que, uma sociedade marcada por desigualdades sociais, defronte a um sistema de ensino equânime, cujo critério de avaliação por provas impera como instrumento de medida do nível de aprendizagem dos alunos, não é o mesmo que equidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a igualdade formal de critérios avaliativos tende a reproduzir e legitimar desigualdades preexistentes, uma vez que ignora os diferentes capitais culturais, sociais e econômicos dos estudantes.

Luckesi (1995, *apud* Dalben, 2014), diz que esses critérios de avaliação estavam relacionados a um modelo social liberal-conservador, estabelecidos sob a premissa da

equidade social com bases formais, nos quais todos seriam submetidos às mesmas regras e instrumentos, independentemente de suas condições concretas de vida e aprendizagem.

Logo, a diversidade sociocultural é ignorada em função de um ensino padronizado, cujas diferenças no desempenho escolar são justificadas pela ideologia do dom e do mérito, e a avaliação, nesse modelo, assume um caráter classificatório e seletivo, operando mais como mecanismo de controle e exclusão do que como prática pedagógica orientada à aprendizagem. Conseqüentemente, o próprio aluno é encarregado de sua educação e pelo pleno desenvolvimento de sua aprendizagem.

Se o aluno era identificado como "problemático", "incapaz", "sem base" ou "indisciplinado", ele deveria ser "encaminhado". A equipe técnica se responsabilizaria por isso, convocando os pais e "entregando" o caso. O trabalho escolar permaneceria no seu rumo, dentro dos limites do previsto, idealmente considerado adequado (Dalben, 2014, p.8).

Júlia Ventura (2021), afirma que a proposta liberal de educação, embora se apresente como democrática, na verdade mascara desigualdades sociais ao apropriar-se da ideia de meritocracia, esse modelo acaba mantendo as classes populares em posições sociais subjugadas, preparando-as apenas para se adaptar a um sistema econômico capitalista desigual, em vez de promover uma verdadeira igualdade de oportunidades. Ventura (2021) ainda afirma que, “aos que não se enquadram, ou aos que se recusam à subordinação, resta o peso de se verem como responsáveis por seu próprio fracasso, de assumirem essa “culpa” e de caminharem para um processo de exclusão” (Ventura, 2021, p. 87).

Nesse sentido, Dubet (2004, p. 552 *apud* Ventura, 2021, p. 79), afirma que uma escola “meritocrática de massas” produz inevitavelmente “vencidos, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos”, de modo que a ideia de sucesso para todos se configura como “um slogan vazio”, por contradizer os próprios princípios meritocráticos que sustentam o funcionamento do sistema escolar.

De acordo com as ideias apresentadas até aqui, nos pressupostos de escola ideal que a classe dominante concebe, e tida como algo oferecido a todas as classes sociais, a concepção da necessidade de valores culturais, econômicos e de poder para a produção de conhecimentos e de saberes que é delegada à escola são pontos norteadores para que a inserção no ambiente escolar seja feita com sucesso.

Logo, entende-se que, em um país, no qual impera a desigualdade social, é difícil nivelar o aprendizado escolar, assegurando que todos aprendam os conceitos determinados pelo sistema de ensino. Nesse contexto, é observado que, por vezes, as classes populares têm um aprendizado aquém daquele que se prolifera entre as altas camadas da sociedade. Os

alunos que são oriundos de famílias que possuem uma realidade sociocultural desfavorecida em relação aos preceitos escolares, cuja transmissão do capital cultural advindo dos pais é compatível somente com sua posição social, terão acesso à cultura de forma limitada, tendo também o destino escolar semelhante ao de suas gerações ascendentes.

Ventura (2021), considera que cabe à escola empenhar-se em diminuir os impactos das desigualdades sociais vivenciadas pelos alunos externamente ao ambiente escolar, apesar de reconhecer o fato de a própria escola poder reforçar as desigualdades através de práticas excludentes, como elaboração de currículos hegemônicos, avaliações padronizadas e de larga escala, práticas de reprovação e expectativas diferenciadas entre o grupo de alunos.

“Neste sentido, sua condução das trajetórias escolares “desiguais” no campo da meritocracia pedagógica se encontra extremamente limitada a uma perversa e definitiva “triagem” dos melhores alunos em detrimento dos outros, os que apresentam trajetórias de “fracasso” (Ventura, 2021, p. 79).

Percebe-se que o sucesso e o fracasso escolar não podem ser compreendidos como resultado do acaso ou de dons individuais, mas sim como fatos profundamente condicionados por razões sociais, culturais, econômicas e institucionais, que legitimam o êxito de alguns e o fracasso de muitos. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure o direito à educação sob princípios de igualdade, gratuidade, obrigatoriedade e qualidade, a efetivação dessas normas revela-se limitada diante das desigualdades estruturais que permeiam a sociedade brasileira e se reproduzem no interior da escola.

Então, o sucesso escolar mostra-se intimamente vinculado à herança cultural familiar e às condições objetivas de acesso aos bens culturais legitimados pela escola, enquanto o fracasso tende a incidir sobre aqueles que não dispõem desses capitais. Sendo assim, falar em igualdade de oportunidades sem considerar a equidade no processo educativo significa reforçar uma suposta democracia que, na verdade, pouco altera as hierarquias sociais existentes.

8 RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO NOS CONSELHOS DE CLASSE: DADOS ETNOGRÁFICOS

O presente capítulo discorre sobre as observações feitas durante reuniões de Conselho de Classe em uma escola pública da rede estadual do município de Alfenas – MG. Buscou-se constatar como o Conselho de Classe pode ser entendido como um recurso pedagógico que norteia a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, o desenvolvimento e a formação dos alunos.

As reuniões de Conselho de Classe ocorreram ao final de cada bimestre letivo, contando com a participação de professores, coordenadores e/ou gestores, onde se discutiram certas demandas escolares elencadas pela equipe docente e outras apresentadas pela equipe gestora. Em suma, nas reuniões avaliou-se o comportamento dos discentes em cada disciplina e aspectos familiares, emocionais e sociais que, supostamente, influenciam o desempenho escolar, análise de notas, dificuldades de aprendizagem ou baixo rendimento, intervenções pedagógicas e tomaram-se decisões sobre reprovação. Foram avaliadas 11 turmas do sexto ao nono ano no período letivo de 2025.

Cabe mencionar que na avaliação do aproveitamento do aluno das séries finais do ensino fundamental foi adotado o sistema de pontos cumulativos, no valor total de 100 pontos, distribuídos em 25 pontos por bimestre. A distribuição de pontos de cada bimestre, conforme proposta pedagógica construída pela escola, foi de 10 pontos para avaliação bimestral, 10 pontos em sala, extraclasse, trabalhos, pesquisa e outras atividades avaliativas e 5 pontos para avaliações qualitativas.

Destaca-se, no PPP da escola, que

É papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que irá marcar a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação (Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2023, páginas. 23 e 24).

Imagina-se que o intuito dessas práticas é assegurar políticas pedagógicas preventivas, acompanhamento contínuo e intervenções de ações docentes antes que as dificuldades de aprendizado dos estudantes se acumulem. Todavia, mais abaixo (tabela 2) e (tabela 3), estarão discriminados a quantidade de alunos por ano escolar e informações sobre o número de estudantes que já sofreram alguma reprovação em anos anteriores, cujo sugere que o conteúdo descrito no PPP mais parece um modelo preconizado do que, propriamente, o funcionamento da escola.

Ainda, de acordo com dados obtidos pelo PPP, apurou-se uma discrepância nos dados

numéricos da escola no que se refere ao número de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, provavelmente pelo fato de o documento ter sido alterado pela última vez em 2023. De acordo com o levantamento feito durante as reuniões de Conselhos de Classe, há 295 alunos matriculados do sexto ao nono ano.

Tabela 3: Número de reprovação de alunos por turmas.

Turmas	Turno	Número de alunos	Número de alunos reprovados	Número de alunos reprovados da mesma série em curso	Número de alunos com mais de uma reprovação
6º ano 1	Matutino	20	0	0	-
6º ano 2	Matutino	23	2	2	-
6º ano 3	Vespertino	25	7	7	3
7º ano 1	Matutino	35	1	0	-
7º ano 2	Vespertino	21	3	1	2
7º ano 3	Vespertino	25	8	5	2
8º ano 1	Matutino	30	8	0	4
8º ano 2	Matutino	31	4	1	1
8º ano 3	Matutino	30	11	9	7
9º ano 2	Matutino	31	3	1	-
9º ano 3	Matutino	24	3	0	-

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o exposto pela Tabela 3, entre os alunos que já sofreram alguma reprovação, o índice de alunos reprovados é mais acentuado nos sextos e sétimos anos. A seguir, (Tabela 4), apresenta-se o ano escolar em que os estudantes de cada ano reprovaram.

Tabela 4: Ano escolar de reprovação dos estudantes.

Turmas	Reprovados no 6º ano	Número de alunos reprovados mais de uma vez no 6º ano	Reprovados no 7º ano	Número de alunos reprovados mais de uma vez no 7º ano	Reprovados no 8º ano	Reprovados no 9º ano	Número de alunos reprovados mais de uma vez em ano escolar alternado
7º ano 1	1	-	-	-	-	-	-
7º ano 2	1	1	1	1	-	-	-
7º ano 3	3	2	4	-	-	-	-
8º ano 1	3	-	5	2	-	-	2
8º ano 2	2	-	2	-	1	-	1
8º ano 3	4	2	7	1	4	-	4
9º ano 2	-	-	-	-	2	1	-
9º ano 3	3	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela evidencia uma trajetória marcada por reprovações concentradas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, entre o 6º e o 7º anos, além de expor o histórico de reprovações múltiplas, o que reforça a concepção da “cultura da repetência”, criticada por Maria de Lourdes Sá Earp (2021), relacionada ao hábito de reprovar alunos de maneira frequente em vez de lidar com as dificuldades de aprendizado.

Observa-se que as turmas de 7º ano, especialmente o 7º ano 3, apresentam números elevados de alunos reprovados tanto no 6º quanto no 7º ano. Nessa turma, três alunos foram reprovados no 6º ano, sendo dois deles reprovados mais de uma vez, e quatro alunos foram reprovados no 7º ano. Esse dado sugere um percurso marcado por fracasso escolar, indicando que a reprovação não tem funcionado como meio de superação das dificuldades de aprendizagem.

Nas turmas de 8º ano, os dados também se mostram preocupantes. O 8º ano 3 concentra o maior número de reprovações em todos os anos analisados: quatro reprovações no 6º ano, sete no 7º ano e quatro no 8º ano, além de quatro alunos com histórico de reprovação em anos alternados. Tal cenário indica as dificuldades escolares, conforme discutido por autores como Sá Earp, que apontam que a repetência tende a reforçar desigualdades e não a promover, efetivamente, a aprendizagem.

Já as turmas de 9º ano apresentam menor incidência de reprovação nos anos finais, o que pode estar relacionado tanto à evasão escolar ao longo do percurso quanto a práticas institucionais que dificultam a retenção nessa etapa. Ainda assim, nota-se a presença de alunos

que chegam ao 9º ano carregando um histórico de reprovações anteriores, como no 9º ano 3, em que três alunos já haviam sido reprovados no 6º ano.

Esses dados reforçam que a reprovação incide, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental II e, por vezes, sobre os mesmos alunos, portanto não demonstra eficácia como estratégia de recuperação da aprendizagem e, ainda, contribui para trajetórias de estudo marcadas por fracasso escolar.

Sob essa ótica, teve início a observação e análise das reuniões de Conselho de Classe, mediante a intenção de compreender como se dão, na prática, as propostas de intervenção pedagógica da escola, visto que apesar de haver um sistema de ensino com significativo índice de reprovação, muitos alunos ainda apresentam baixo desempenho escolar e, por conseguinte, investigar os critérios de aprovação e reprovação que permeiam o campo educacional, e como determinadas maneiras de pensar, julgar e atuar são resultantes de disposições incorporadas pelos professores ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, disposições essas que, de acordo com Bourdieu (1999[1966]), contribuem para a reprodução de determinadas lógicas escolares e para a constituição do *habitus* docente.

8.1 1º Conselho de Classe: “[...] nós sabemos que somos voto vencido.”

No dia 22 de abril de 2025, ocorreu a primeira reunião do Conselho de Classe da escola pesquisada. Estavam presentes professores regentes de aula, de diferentes componentes curriculares, professoras de apoio (profissionais especializados em educação inclusiva, contratados pelo governo, que atuam como facilitadores do aprendizado de alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizado), e gestores responsáveis pela parte pedagógica e administrativa da escola, que foram mencionados como gestor A e gestor B, cabe mencionar que as letras iniciais não correspondem às iniciais dos nomes de cada gestor. O gestor B participou, por um momento, da reunião. Vale ressaltar que tanto os professores presentes na reunião quanto os gestores foram avisados que a minha participação na reunião de Conselho de Classe faria parte de um projeto de pesquisa acadêmico e concordaram com os termos.

De início, o gestor A solicitou que os professores formassem um semicírculo e, em seguida, projetou a planilha (disposta na metodologia desta pesquisa), preenchida previamente pelos professores, de modo que todos pudessem visualizar e acompanhar os dados postos na planilha.

Então, ele explicou que a reunião trataria da análise dos resultados postos na planilha e da reclassificação de alguns alunos da escola que estavam fora da faixa etária adequada em relação à série em curso.

Cabe contextualizar que o processo de reclassificação, mediante legislação vigente, consiste em um procedimento pedagógico que possibilita aos alunos matriculados em um determinado ano escolar avançarem para um ano mais avançado com o intuito de corrigir uma distorção entre a idade do aluno e o ano escolar em curso. A reclassificação ocorre por meio de avaliações dos componentes curriculares do ano escolar em que o aluno está matriculado e para o ano que ele pretende avançar, deve considerar, para além da idade do aluno, o resultado das avaliações e o histórico escolar.

Todavia, os professores regentes de aula demonstram insatisfação pelo modo como a escola conduziu o processo de reclassificação, visto que não foram os próprios professores quem formularam e corrigiram as avaliações, nem sequer tiveram acesso às avaliações aplicadas aos alunos, o gestor A fez um compilado de questões de cada componente curricular, com base em arquivos de avaliações aplicadas anteriormente e designou um funcionário da escola para auxiliar na aplicação e correção das avaliações.

Isto posto, o gestor A solicitou a presença do gestor B, mas antes que ele chegasse, expôs a planilha e questionou o porquê de alguns professores não terem feito o preenchimento. Alguns professores disseram não ter recebido a planilha pelo e-mail, outros apenas disseram ter esquecido de preencher, mas afirmaram ter todas as informações pertinentes aos alunos anotadas. O gestor A mostrou ter compartilhado a planilha do Google Drive e ressaltou que o preenchimento da planilha era de suma importância, pois não haveria necessidade de averiguar aluno por aluno, mas só os alunos “faltosos” e sem média que estariam descritos na planilha.

Com base na planilha, o gestor A foi contando o número de alunos com muitas faltas e sem média, inicialmente, do 6º ano 1. Averiguou-se que, de 32 alunos matriculados na turma, 4 alunos nunca haviam frequentado as aulas e havia alunos com quantidade significativa de faltas, conseqüentemente, sem média. Dois componentes curriculares foram destacados por ele em relação ao número de alunos sem média no bimestre, em um dos componentes havia 7 alunos sem média e, no outro, 13 alunos com a nota abaixo de 15 pontos. Ele comentou que, ao considerar os demais componentes curriculares, a quantidade de alunos abaixo da média era significativa. Propôs fazer a busca ativa dos alunos infrequentes e, caso não houvesse retorno, tiraria os nomes deles da lista. Um professor interveio, dizendo: “*O problema de tirá-los da lista, é que diminui o número de funcionários da escola.*”. Contudo, o mesmo professor afirmou que uma das alunas infrequentes e sem média, já com 15 anos, tinha um histórico de indisciplina: “*Ela já deu muito problema na Escola Papai Feliz.*²*”, e mencionou que uma das

² Os nomes em *itálico* com asterisco (*) representam nomes fictícios.

professoras, presentes na reunião, já havia dado aula para ela na referida escola. A professora citada concordou com a afirmação. Então, o gestor A disse que tiraria o nome dela da lista.

O gestor A também observou que, apesar de ser um número expressivo de alunos sem média, seria possível recuperar a nota de alguns deles. Ao ler o diagnóstico da turma, a descrição dos professores era de uma turma indisciplinada, com conversa excessiva, o que atrapalhava o andamento das aulas, a turma recebeu um diagnóstico de agitada, em que os alunos brincavam e brigavam muito durante as aulas. Neste momento, o gestor A comentou que alguns pais, mesmo chamados a escola, não pareciam conseguir resolver o problema de indisciplina do filho: *“Vejam o caso do Joãozinho das Couves*, a mãe está todo dia aqui, mas não resolve.”*. Os professores, em coro, concordaram. Até um professor que não dava aula para o aluno manifestou-se: *“Gente, eu vejo a mãe dele todo dia aqui!”*. o gestor A riu e acrescentou: *“Pois é, a gente está chamando, está dando advertência, mas... não sei... parece até que a mãe acha que ele merece um sorvete!”*. Outros professores disseram conhecer a mãe do *Joãozinho das Couves**: *“A mãe dele trabalha em escola.”*, *“Ela trabalha na secretaria da Escola Faz de Conta*.”*. O consenso foi de que a turma precisaria melhorar o comportamento, dever-se-ia fazer advertências e chamar os responsáveis pelos alunos que estavam dando trabalho.

Em seguida, o gestor A passou para outro aspecto posto na planilha, reiterou o nome dos alunos que, de acordo com as informações dadas pelos professores, seriam encaminhados para o reforço escolar. Disse que uma das alunas seria encaminhada para o Serviço Especializado de Reabilitação em Deficiência Intelectual (SERDI), os professores disseram haver pelo menos quatro alunos não alfabetizados na turma e, de acordo com o gestor A, um deles tinha laudo, portanto necessitava de um pouco mais de atenção. *“Os alunos da inclusão precisam de um trabalho diferenciado, mas como é esse trabalho? Não é para tratá-los igual a bebezinhos, é dar uma atividade com menos questões, colocar alguém sentado com eles para ajudar, como um colega, porque fazer atividades em pares é muito importante para quem tem dificuldades”* Um dos professores perguntou se o aluno não teria direito a ter professor de apoio, mas o gestor A disse que não. Outra professora questionou, mesmo não dando aula para o aluno em questão, o porquê de ele não ter direito ao professor de apoio. O gestor A explicou que mesmo ele tendo o laudo de Transtorno Autista, o estado só fornece professor de apoio se for diagnosticado o Transtorno Autista sem comunicação, ou seja, se o aluno não for capaz de verbalizar, se o aluno conseguir estabelecer uma comunicação, então ele não se enquadra. A professora ainda deu como exemplo um outro aluno da escola, também com autismo, que é capaz de se comunicar, porém não consegue responder com coerência perguntas simples e rotineiras, como: *“Você faltou ontem? Você está com fome?”*, de acordo com ela, o aluno não

é capaz de dizer se esteve ausente e/ou por qual motivo, se almoçou antes de vir à aula, se sente fome... *“Ele fica pensativo e diz: ‘Será que eu estou com fome?’”*. O gestor A comentou que, no ano anterior, os responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Superintendência Regional de Ensino (SER) de Varginha, estiveram na escola, fizeram uma investigação com o referido aluno, porém disseram que ele não precisava de professor de apoio. A professora perguntou como era feita a investigação: *“Eles fazem essa investigação em um dia, em uma hora? É assim?”*. Os demais professores riram e o gestor A disse que, realmente, era de se questionar. Uma das professoras de apoio, disse: *“É assim, se o aluno consegue beber água e ir ao banheiro sozinho, então ele não precisa de professor de apoio.”*

Doravante, o gestor A analisou outro item da planilha, sobre as intervenções realizadas pelos professores no decorrer do bimestre. Foi verificado que os professores fizeram trabalhos em duplas, revisão de matéria, correção coletiva de exercícios, recuperação de provas... basicamente, todos usaram as mesmas estratégias. Ele, então, perguntou se deu certo, mas antes que os professores respondessem, o gestor B chegou e interrompeu a reunião para falar sobre outro assunto, a reclassificação de alguns alunos.

Então, a reunião de Conselho de Classe evoluiu para o resultado obtido pelos alunos nas avaliações de reclassificação. O gestor A, na presença do gestor B, disse que todos os alunos foram aprovados, fato que gerou desconforto entre a equipe docente. De imediato, uma das professoras contestou: *“Mas, nós havíamos combinado que nem todos os alunos avançariam.”* E o gestor A disse que trouxe o assunto para a reunião para que todos pudessem se manifestar. Foi citado o nome de um aluno em específico, o *Manoel das Abobrinhas**, cujo grupo de professores estava relutante em aprovar. O gestor B justificou-se: *“O negócio é o seguinte, eu não posso segregar na escola, ele é um menino fora da idade e eu não tenho motivo para segurar um aluno e passar os outros. Alguém tem um motivo plausível para eu não passar o aluno?”*. O gestor A disse que ele passou com notas acima de 80,0 pontos e o gestor B perguntou, rindo, para a professora de apoio, que ficou responsável pela aplicação e correção das avaliações, se o fato procedia, ela acenou que sim com a cabeça. Então, ele continuou a dizer que não havia razões para passar um aluno e não passar o outro, visto que o aluno tinha capacidade cognitiva e conhecimento, que ele só não tinha educação, portanto segurar o aluno por mais um ano na escola não iria resolver o problema, seria apenas mais um ano em que os professores passariam raiva com o aluno do mesmo jeito, que segurá-lo no sétimo ano como ato de punição poderia não resolver o problema, que o aluno já iria completar 15 anos e distorção entre idade e série precisava ser corrigida.

Uma professora argumentou que não seria exatamente para punir o aluno: *“O Manoel*

*das Abobrinhas**, no ano passado, não participava das aulas e dava problemas de disciplina. Sem contar que ele próprio nos respondia não estar preocupado com os estudos, pois sabia que seria aprovado pelas avaliações de recuperação. Quando ele viu que foi reprovado, que faria o sétimo ano novamente, pelo menos na minha disciplina o comportamento dele mudou para melhor. Ele tem feito as atividades, tem participado mais das aulas e não está dando tantos problemas de comportamento. No caso dele, a reprovação funcionou. O ideal é que ele refaça o sétimo ano, pois no ano passado ele só brincou.” A professora sugeriu que um outro aluno, colega do *Manoel das Abobrinhas**, também não fosse aprovado, pois tem muita dificuldade de aprendizado e havia passado para o sétimo ano pelo Conselho de Classe, por já ter sido retido, anteriormente, no sexto ano. Ela também afirmou que o aluno não teria conhecimento nem para estar no sétimo ano, o que dirá no oitavo.

O gestor A interveio dizendo que havia um aluno do sexto ano, com mal comportamento, que seria reclassificado para o sétimo, por isso não era justo segurar o *Manoel das Abobrinhas**. A professora rebateu a fala dizendo que a reclassificação seria para ajudar alguns alunos com defasagem entre idade e série, não para simplesmente “empurrar” todos os alunos. Afirmando ainda que todos os professores, ali presentes, sabiam que nenhum aluno tinha conseguido, por mérito, passar nas avaliações, a professora comentou não ter sido ela própria a formular as questões da avaliação, que nem sequer havia visto a avaliação pronta.

Então, o gestor A declarou: “Gente, vocês estão vendo o que o governo está fazendo, ele contratou professores de reforço para treinar os alunos a passarem na avaliação do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC)³ e entrarem direto no ensino médio. E esses meninos grandes estão atrapalhando os menores, que precisam aprender.”.

O gestor B retomou a argumentação: “Vamos falar o português claro, o que diminui as notas no Saeb, nesses programas do governo, é a distorção entre a série e idade, ou a gente passa eles, desse jeito, para fazer um teatro, ou eles vão passar a gente querendo ou não.” Uma professora interrompeu: “A gente sabe que eles estão passando por causa dos dados do governo.”. O gestor B retomou: “Segurarmos o aluno é pior. Os professores contratados para dar reforço viram as apostilas.”. Então, ele perguntou para um dos professores de reforço se ele queria repetir para o grupo de professores o que ele havia comentado mais cedo sobre o material, e o professor disse: “Bom, o comentário que eu fiz foi que as apostilas do nono ano não tem matéria do nono, é matéria do sexto ano.”. E o gestor B disse: “Isso é para os meninos fazerem o Saeb e as notas “irem lá em cima”, e vai fazer a reclassificação, quem fizer essa

³ É uma maneira de obter a certificação do ensino fundamental e médio para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade adequada.

prova do CESEC o governo vai dar um jeitinho de passar.”. Outra professora se manifestou e disse que aprovar tais alunos iria desmotivar os demais, pois os alunos que interagem e se esforçam, veriam que os alunos que não fazem nada são “premiados” com uma aprovação automática. “Você estimula quem está interessado a piorar.”. Outra professora concordou: “É isso que eu acho. O aluno pensa que pode brincar, não precisa participar, porque aí ele faz uma prova de reclassificação e é aprovado.”. Um dos professores comentou, rindo: “E ele está errado?”

O gestor A manifestou-se novamente, dizendo que todo ano há avaliação de reclassificação, que é uma prática comum aos alunos, mas uma professora rebateu: *“Sim, todo ano tem, mas o ano passado nenhum aluno conseguiu passar, porque por mérito eles não têm condições de serem aprovados, nós quem elaboramos e corrigimos as avaliações no ano passado, mas este ano a escola resolveu aprovar todo mundo. Nós sabemos que por mérito, nenhum dos alunos passaria este ano também, porque eles não sabem sequer a matéria do sexto ano. Nós sabemos que é para “empurrar”, mas eu acho que por causa do nosso contexto, alguns alunos teriam que ser olhados de uma maneira diferente.”.*

Uma das educadoras fez um adendo: *“Por conta do que houve no Conselho de Classe no final do ano passado, eu não opino em mais nada em relação a progressão, porque eu fiquei extremamente chateada, senti que o meu trabalho não foi levado a sério, chegou no final do ano e os professores falaram que determinados alunos não tinham a menor condição de serem aprovados, mas eles passaram.”.*

Outra professora afirmou: *“É, nós sabemos que somos voto vencido, independente do que a gente falar a escola vai fazer aquilo que ela quiser, mas eu acho que não podemos deixar de falar. O governo quer que aprove, a escola quer empurrar, mas quem está com os alunos, diariamente, somos nós.”.*

Uma das docentes disse que o colega do *Manoel das Abobrinhas** não teria condições de cursar o oitavo ano: *“Pelo amor de Deus, ele não sabe nem ler!”.* Mas, o gestor B questionou: *“E segurar ele no sétimo ano irá adiantar de que? Não adianta eu reter o aluno se eu não consigo oferecer para ele um aprendizado!”.* Outra professora falou: *“Por isso nós chegamos ao consenso de aprovar o Zé dos Cocos* no último Conselho de Classe, porque o cognitivo dele é diferente, o desenvolvimento dele não será pleno, ele não dava retorno do aprendizado, mas ele se comportava como um aluno. Agora, você está querendo passar uma mensagem de que quem não se esforça, não faz nada, vai ser aprovado de todo jeito.”.*

A reunião ficou brevemente silenciada. Então, o gestor B disse: *“Eu entendo, mas eu acredito que o Manoel das Abobrinhas* tenha aprendido a lição, ou não aprendeu, só que a*

vida é quem vai selecionar.”. E tornou a repetir: *“Se não houver uma justificativa plausível, não vamos reter. Eu entendo o anseio de vocês e compartilho dessa frustração, mas, infelizmente, a matemática é número.”*. Outro professor argumentou: *“Mas cadê o resultado da prova, tem ela corrigida?”* e o gestor B perguntou: *“Tem né, Flor*?”*, dirigindo-se a professora de apoio que ficou responsável por aplicar e corrigir as avaliações. Ela, simplesmente, respondeu que sim. Desse modo, o gestor B disse que, infelizmente, ele não tinha possibilidade de “segurar” o aluno. Ouviu-se um murmúrio de determinados professores sobre a fidedignidade da aplicação e correção das avaliações, mas pareciam dar por encerrada a conversa.

O gestor A reafirmou que o comportamento dos alunos, cujo ocorreria a reclassificação, estava atrapalhando a rotina da turma, e que nesse sentido, a reclassificação seria boa. Porém, uma das professoras argumentou: *“Se for por questão de comportamento, eles atrapalharão qualquer turma.”*. E complementou: *“O Manoel da Abobrinhas* vinha dando problema o ano passado, recorrentemente, com mais de um professor, que eu sei, pois comentamos entre nós, eu pedi várias vezes para a mãe dele vir à escola, mas até hoje eu não conversei com ela. Se a escola tomasse medidas para ajudar, durante o ano todo, a gente não precisava chegar nesse conflito, se vai ou não passar, porque não tem nota e não tem bom comportamento, se desde o primeiro bimestre, visto que o aluno estava dando problema, chamassem os pais para conversar”*.

O gestor B dirigiu-se a outra professora e perguntou: *“Nuvem de Algodão*, lembra que no ano passado, nesse mesmo caso, eu disse que não chamaria a família do aluno pois só você havia feito Ata?”*. A professora expressou não lembrar do fato. A professora que expôs o problema da indisciplina disse ter preenchido várias advertências para o referido aluno, disse ainda ter falado inúmeras vezes com o gestor A. O gestor B alegou que tal ação ou omissão não ocorreu por parte da escola, que poderia perguntar para todos os presentes na reunião, e que, talvez, ele não tenha agido da forma como a professora queria, por diferença de pensamento, mas que outros professores já haviam participado de intervenções feitas por ele em relação ao aluno. Nesse momento, uma outra professora comentou: *“Eu já participei, mas não resolveu nada.”*. Então, o gestor B falou não ter o que fazer, mencionou que para “mandar embora” da escola o irmão do *Manoel das Abobrinhas**, deu o que fazer, pois a mãe deles chegou a ir até o Ministério Público. *“O irmão dele também deu muito problema, mesmo assim, o promotor mandou voltar para a sala, porque é direito da criança estar aqui, na escola, só que como ele tinha mais de quinze anos, aí deixou optativo, abaixo de quinze anos ele teria voltado, mesmo eu mandando embora. Ai eu acato, recolho todos os registros de vocês e envio para o promotor,*

para ele decidir se o aluno fica aqui ou vai para outra escola. Para chegar nessa situação, não adianta ter uma professora só reclamando.”. A própria professora declarou que não era uma professora só, pois ela mesma havia registrado várias vezes e falado diretamente com o gestor A, que acatou a colocação e disse que a professora havia mesmo falado. Conseqüentemente, o gestor A disse que por isso estavam todos ali, para decidir em conjunto, mas que se todos pensassem friamente no assunto, o *Manoel da Abobrinhas** era o que mais tinha condições de ser aprovado, reafirmou que todos estavam ali para resolver juntos. Uma professora, então, atestou: “*Já está decidido, né?*”. E outra professora, acrescentou: “*Eu acho que nós precisávamos definir um critério, se vai ser por comportamento ou por nota, e se for por nota, temos que olhar a nota de verdade, porque sabemos que nem todos os alunos teriam condições de passar, se é para olhar a nota, vamos olhar a nota!*”. Mais uma professora se manifestou: “*A gente não é bobo, o Zé dos Cocos* nunca teria condições de fazer a prova e passar.*”. O gestor A desviou o assunto e explicou que o fato de serem meninos maiores em uma sala de alunos menores era prejudicial, bem como o fato de certos alunos se desenvolverem minimamente independente do ano escolar que forem cursar. O gestor B aproveitou a deixa e completou o posicionamento do colega, dizendo: “*Pois é, até em questão de força é diferente.*”. Outra professora, questionou: “*Ué, mas aí pode ter o recreio do quinto ano junto com o pessoal do sexto ano?*”. Ambos os gestores responderam que, nesse caso, a diferença etária é mínima, que o problema está em meninos de 14 e 16 anos estarem destoando em uma turma de alunos com 11 anos. O gestor B ainda afirmou que biologicamente, não faz sentido. Nesse momento, uma professora disse: “*Eu acho que nós estamos perdendo tempo do Conselho de Classe e podemos seguir adiante, porque já foi resolvido que todos vão passar e a gente sabe que o critério para que todos passem é, simplesmente, porque a escola decidiu assim, porque a grande maioria não passou nessa prova sozinho, não somos bobos, mas é para passar todo mundo.*”. Outro professor alertou: “*O Chuchu na Cerca* só tinha uma reprovação, não teria por que ser aprovado.*”. O gestor A explicou que o aluno já tinha 14 anos e estava dentro dos critérios que permitiam realizar a avaliação de reclassificação. Uma professora concluiu: “*Se é para aprovar todo mundo, não tem sentido termos reuniões de Conselho de Classe no final do ano, nem mesmo no fim de cada bimestre, já que as ações que precisam ser tomadas no decorrer do ano não são realizadas! Por exemplo, esses meninos tinham que ter reforço, não tem ou não tem com constância, precisam de um professor de apoio, mas o estado não fornece, dão problema de disciplina, mas escola é obrigada a acatar que o aluno fique, mesmo que ele quebre a escola inteira, se nada pode ser feito para melhorar, se todos terão que ser aprovados para subir o índice da escola, a gente não precisa de Conselho de Classe.*”. Outra professora

revelou: “*É por isso que a minha prova nesse bimestre foi ó... ‘tsc’, e só quem não recuperou comigo foi porque não quis, e eu não movo ‘isso aqui’ para reter ninguém, depois do papel de palhaça que eu fiz no último Conselho, para mim está tudo bem, tranquilamente!*”. Outro professor disse entender, perfeitamente, que alguns alunos têm problemas de aprendizagem ou razões pessoais pelas quais foram retidos e a reclassificação é para ajudá-los e adiantar a vida deles, mas ter outros que entraram no meio e que não mereciam.” A reunião ficou em silêncio, até o gestor B se manifestar: “*Está resolvido, fechou.*”. O gestor A perguntou: “*Está resolvido, passam todos?*”, e o gestor B disse que sim, perguntou se havia mais alguma coisa para ser dita, ninguém respondeu nada, então ele se retirou da sala e coube ao gestor A dar continuidade à reunião.

A amostra de resultados das turmas seguiu pela planilha, mas a interação do corpo docente foi praticamente nula, demonstraram desânimo e pressa para encerrar a reunião de Conselho de Classe, mencionando o adiantado da hora.

Considerações Parciais

A investigação do primeiro Conselho de Classe permitiu evidenciar tensões organizacionais que perpassam a prática escolar, especialmente no que se refere à avaliação, à progressão/retenção de alunos e às relações de poder estabelecidas entre gestão escolar e corpo docente. O encontro, inicialmente apresentado como um espaço coletivo de análise pedagógica, revelou-se, ao longo das discussões, como um cenário de conflitos, silenciamentos e/ou falta de igualdade na tomada de decisões.

Observou-se uma centralidade conferida à planilha de dados previamente preenchida pelos professores. Embora apresentada como mecanismo de organização das informações, a planilha pareceu reduzir algumas questões do processo educativo que deveriam ser debatidas com mais rigor pela equipe docente, como estratégias de intervenção que não funcionaram tão bem ou sobre estratégias que deram certo e deveriam ser postas em prática pelo grupo de professores. De tal maneira, o uso da planilha indicou uma lógica administrativa da gestão escolar que se sobrepôs à reflexão pedagógica qualitativa.

No que se refere à reclassificação, a narrativa é de que se trata de um procedimento pedagógico previsto em legislação, destinado à correção da distorção idade/série. De acordo com o PPP da escola, tal distorção diminuiu ao longo dos anos. Contudo, consta apenas que “as ações desenvolvidas pela escola para reduzir a taxa de distorção idade/série dos seus estudantes, bem como os impactos obtidos são por meio da reclassificação mediante avaliações aplicadas aos alunos com defasagem de idade” (Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2023, p. 34).

No entanto, as falas dos gestores, especialmente do gestor B, revelam que a decisão pela aprovação dos alunos está fortemente condicionada a demandas externas, como os resultados em avaliações do SAEB e as diretrizes implícitas das políticas educacionais vigentes. Nesse sentido, a reclassificação deixa de ser um recurso pedagógico e denota apenas uma estratégia institucional de ajuste estatístico, visando à elevação dos índices educacionais.

É importante mencionar que Sá Earp, ainda no ano de 2011, já havia demonstrado que indicadores do SAEB não eram favoráveis em relação ao desempenho escolar dos alunos e, ao citar Oliveira (2005), expôs que os dados do SAEB, tanto das escolas públicas quanto privadas representavam a ineficácia do sistema de ensino brasileiro.

As intervenções dos professores explicitam um sentimento de frustração e descrédito em relação ao Conselho de Classe enquanto espaço democrático de tomadas de decisões. Posicionamentos do tipo: “*Nós sabemos que somos voto vencido*”, sintetizam a percepção de que as decisões já estão previamente definidas pela gestão escolar, independentemente dos argumentos pedagógicos apresentados. Tal constatação evidencia uma hierarquização das vozes no interior da escola, na qual a experiência cotidiana do professor, quem acompanha o aluno de forma contínua, é deslegitimada.

Outro aspecto relevante refere-se à associação recorrente entre comportamento, aprendizagem e punição. Parte do corpo docente defende a retenção como estratégia que, em determinados casos, tende a produzir mudanças positivas no comportamento discente, enquanto a gestão rejeita essa perspectiva, argumentando que a retenção não resolve problemas disciplinares e apenas prolonga a permanência de alunos considerados “problemáticos” na escola. Há, portanto, concepções distintas de educação no cerne do ambiente escolar: de um lado, uma visão mais normativa e disciplinadora; de outro, uma lógica pragmática que prioriza o fluxo escolar e a adequação aos parâmetros institucionais.

É justo dizer que o tema da reclassificação de alunos com distorção idade/série foi discutido a partir da dificuldade docente em manter o comportamento dos estudantes conforme as normas escolares, como descumprimento das regras, o desrespeito aos professores e aos próprios colegas de classe, a participação nas aulas e o comprometimento com os estudos, foram aspectos citados pelo corpo docente como justificativas que geram prejuízos ao ensino/aprendizagem dos alunos e, sob esse prisma, a não aprovação funcionaria, de acordo com os professores, como uma estratégia para corrigir o comportamento dos alunos e, quem sabe, promover o engajamento deles em relação aos estudos.

No entanto, conforme Sá Earp (2011), a reprovação não deve ser considerada como um recurso pedagógico eficaz, dado que não assegura um melhor desempenho escolar, nem sequer

uma mudança de postura dos alunos referente aos estudos. Ao contrário, a autora afirma que, “a repetência é um recurso pedagógico que transfere toda a responsabilidade do aprendizado para o aluno” (Sá Earp, 2011, p.48).

Logo, a ausência de ações sistemáticas e preventivas por parte da escola para lidar com situações de indisciplina escolar, acaba por refletir nas falas dos professores como um elemento decisivo na avaliação do desempenho dos alunos. Destaca-se a ineficácia das advertências emitidas pela escola, a carência de medidas saneadoras de conflitos em seu interior e a recorrente falta de comprometimento das famílias, sobretudo das mães, pelo comportamento e desempenho dos alunos. Nota-se, portanto, que a escola atribui a responsabilidade educativa aos professores, mas não é capaz de oferecer suporte consistente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, como reflexo, recai sobre os estudantes e suas famílias a culpa pelo fracasso escolar.

Em vista disso, Sá Earp (2021), dialoga com o fato analisado ao explicar a *cultura da repetência*, em que a escola atua, por meio de práticas implícitas, sobre o destino escolar dos estudantes, selecionando-os entre bons e maus, por meio de estereótipos que nada tem a ver com a efetiva aprendizagem.

A repetência é um princípio classificador dos alunos, já que é por meio dela que se cria estereótipos como o “mau aluno”, o “malandro”, “o que não quer nada” etc. A cultura escolar brasileira, baseada na “pedagogia da repetência”, produz classificações como “o bom e o mau aluno”; o “caxias e o malandro”. É na escola que se produz o “bom aluno” e o “mau aluno”. O professor acaba estigmatizando o aluno repetente. Para a escola, os repetentes são os “maus alunos” (Sá Earp, 2021, p.52).

A discussão acerca dos alunos da educação inclusiva também revela fragilidades do sistema educacional. A fala dos gestores e das professoras de apoio expõe critérios restritivos e burocráticos para a concessão de professor de apoio, frequentemente desconectados das reais necessidades pedagógicas dos alunos. O relato irônico de que a autonomia para ir ao banheiro ou beber água seria suficiente para negar o acompanhamento especializado mostra a precarização do atendimento inclusivo e o distanciamento entre as políticas públicas e a realidade escolar.

Por fim, o encerramento da reunião, marcada pela decisão unilateral de aprovação de todos os alunos reclassificados, reforça a percepção do enfraquecimento do papel pedagógico do Conselho de Classe. Ao afirmar que “a matemática é número”, o gestor B sintetiza uma lógica que privilegia resultados quantitativos em detrimento de processos formativos, contribuindo para o desgaste profissional docente e para a naturalização da aprovação automática.

Ainda que o processo de reclassificação seja apresentado como um amparo pedagógico

para a correção da distorção idade/série, ficou evidente que os estudantes aprovados não dominavam os conteúdos mínimos de cada componente curricular e o posicionamento da gestão escolar, diante da afirmação de que “a vida é quem vai selecionar”, demonstra a despreocupação em oferecer aos alunos o acesso real ao conhecimento, atribuindo ao campo social a responsabilidade pedagógica.

Essas observações parciais indicaram que o Conselho de Classe analisado não se configurou como um ambiente democrático de reflexão e tomada de decisões pedagógicas, funcionou como espaço de legitimação de decisões já alinhadas às exigências do sistema educacional, revelando tensões entre política educacional, gestão escolar e prática docente.

8.2 2º Conselho de Classe: “É bom para eles verem que a vida não é um ‘morango!’”

Aconteceu no dia 7 de julho, às 18h, a segunda reunião de Conselho de Classe da escola. Novamente, os professores e o gestor A juntaram-se em uma das salas de aula para deliberar os conceitos do sexto ao nono ano. A sala já estava organizada em círculo e, dessa vez, todos os professores haviam preenchido a planilha. O gestor A fez um compilado das observações dos professores, em relação a cada uma das turmas, e foi escrevendo uma Ata, simultaneamente, com as observações que eram acrescentadas durante a reunião. O Conselho de Classe teve início pelas turmas do 7º ano.

A turma do 7º ano 1 foi a primeira a ser analisada pelo grupo docente, foram mencionados os alunos com faltas e sem média, o gestor A propôs fazer um gráfico comparativo de cada turma, do sexto ao nono ano, em relação aos resultados atingidos em ambos os bimestres e, posteriormente, colocar nas salas de aula. Perguntou a opinião dos professores e, aparentemente, todos concordaram, visto que alguns não manifestaram opinião. Ele explicou que não colocaria o nome dos alunos, apenas faria o gráfico com a média geral por componente curricular e frequência, assim os alunos poderiam acompanhar o resultado da turma. De cor azul registraria o levante de alunos com média e de cor vermelha os que estavam sem média, da mesma maneira faria para registrar a frequência. Um dos professores disse que essa ação era realizada na escola em que ele estudava. Outra professora questionou se seria adequado usar vermelho, sugeriu outra cor, como o laranja, pois em algumas escolas, de acordo com ela, não é permitido usar vermelho em correção de atividades escolares, mas o gestor A falou que não havia problema nenhum em usar vermelho no gráfico, pelo menos ali, na escola em questão, contudo registou em Ata a sugestão e disse que poderia acatá-la. Um dos professores comentou: *“Tem mesmo que expor os resultados para os alunos, eles precisam aprender a lidar com as decepções, é bom para eles verem que a vida não é um ‘morango’!”*.

Em seguida, o gestor A chamou a atenção para o perfil da turma, que mesmo tendo sido trocada de sala, como estratégia de organização, para outra um pouco mais ampla, conforme havia sido solicitado no Conselho de Classe passado, continuou com os mesmos problemas do bimestre anterior. Em seguida, leu as observações anotadas na planilha: *“Sala muito lotada, alunos falantes e que gostam de brincar em sala de aula, a indisciplina de alguns alunos atrapalha o andamento das aulas”*. Apenas uma das professoras havia registrado um aspecto positivo na planilha, de acordo com ela, houve mais comprometimento da turma com o bimestre. O gestor A comparou as notas do primeiro e segundo bimestre no componente curricular lecionado pela professora e, de fato, uma quantidade menor de alunos perderam média. Vale ressaltar que no primeiro bimestre era outra professora que ministrava as aulas. O gestor A questionou os demais professores: *“Gente, só a professora Maria das Flores* percebeu melhora, ninguém mais?”*. Diante disso, outros dois professores disseram que, no geral, a turma havia melhorado um pouquinho, mas nem todos estavam de comum acordo. Outro professor fez a seguinte ressalva: *“Aqueles alunos que atrapalham, esses não melhoraram nada!”*. E mencionou o nome de um dos alunos. A professora, que notou melhora na turma, disse que o referido aluno havia tirado nota 10 na avaliação bimestral que ela aplicou, mas complementou: *“Tem dia que ele deixa a gente até vermelha de raiva, mas é inteligente!”*. Por conseguinte, o professor disse: *“A minha prova eu fiz para ele tirar zero mesmo, e tirou zero!”*. Mais dois professores reclamaram, enfaticamente, do aluno. *“Essa semana eu precisei tirar ele da sala, estava sem condições!”*, *“Ele é caso de expulsão, aliás, não só ele, os irmãos dele também, os quatro deveriam sumir desta escola!”*. Nesse momento, o Conselho de Classe foi interrompido, uma das secretárias da escola foi nos chamar para uma pequena comemoração referente ao aniversário da vice-diretora.

Ao retornarmos, a próxima turma analisada foi o 7º ano 2. Novamente, foram feitos comentários sobre alunos com um número expressivo de faltas e abaixo da média. A indisciplina da turma foi o aspecto mais debatido. Uma das professoras sugeriu a troca de um aluno específico da turma para o turno da manhã, visto que a vice-diretora comentou que existia uma vaga. Essa professora já havia tratado com alguns professores sobre tal possibilidade, uns eram favoráveis e outros eram contrários, por isso a proposta foi posta em pauta durante a reunião de Conselho de Classe. A professora arguiu que o tal aluno era bom de aprendizado e tratava-se de um aluno educado e comprometido com o estudo, mas que o seu comportamento atrapalhava demais a rotina da turma. *“Ele gosta de ser o centro das atenções, não dá chance para os outros alunos participarem, é agitado, tumultua as aulas. A mãe dele já veio duas vezes na escola. Ela comentou que de manhã ele é mais tranquilo, que preferia que ele estudasse de*

manhã.”. O gestor A não concordou, falou que conforme havia sido dito anteriormente, a turma da manhã era muito numerosa. Contudo, disse que outro aluno, do 7º ano 2, iria mudar para a zona rural e que, portanto, a mãe precisava colocá-lo no turno da manhã, caso não houvesse essa possibilidade, a mãe iria retirá-lo da escola. *“Eu vou usar essa vaga para remanejar o Alecrim Dourado*, porque ele é muito bom, a escola não pode perder um aluno assim.”* A professora contestou: *“Mas, ele é o melhor aluno da turma, você vai tirar o melhor aluno? O 7º 2 já é uma turma ruim, só tem alunos problema!”*. Outro professor comentou: *“Ah, mas é justo, ele é muito bom mesmo, não merece estar nessa sala.”*. O gestor A reforçou que era uma questão de organização, ou trocava ele de turma ou perderia o aluno.

Um dos professores falou que a turma não poderia continuar como está, questionou o fato de terem irmãos na mesma turma, também reclamou de alunos recentemente matriculados e que já estão dando problema de comportamento. Disse que o certo era dar uma mesclada entre os alunos dos três sétimos anos. O gestor A, nessa hora, disse que já havia, inclusive, dado um intimado para um dos alunos da manhã: *“Se você não melhorar o seu comportamento e a sua frequência, você vai para o turno da tarde!”*. À vista disso, a professora que havia sugerido o remanejamento de turno para o aluno do 7º 2 manifestou-se, aborrecida: *“Eu não acredito que estou ouvindo isso, esse discurso de novo, eu brigo nesta escola desde que eu entrei por causa disso, o turno da tarde não pode ser posto como um castigo, todo o aluno que dá problema de manhã vocês “jogam à tarde”, as turmas da tarde são fracas, no 7º ano 3 só tem aluno repetente vindo do turno da manhã, eles não se desenvolvem, ou é aluno repetente, ou com laudo, ou indisciplinado!”*. O gestor A, retrucou: *“Eu me expressei mal, eu não quis dizer que traria um aluno ruim para o turno da tarde, ele é bom, mas falta muito, não consegue acordar cedo, não é gente? Quem conhece o Soneca*, quem dá aula para ele?”*. Então, uma das professoras do aluno citado, disse: *“Ele não é ruim, só que quando ele vem, não faz nada, mas também não atrapalha.”*. Outra professora, que dá aula em ambos os turnos, também manifestou a sua insatisfação com o que chamou de “filosofia da escola”: *“É verdade, o turno da tarde é “deposito” de aluno problema, sempre foi assim, mas não adianta falar, é perda de tempo!”* Outro professor sugeriu, em tom de brincadeira: *“Vamos trocar um problema por outro?”*. O gestor A propôs fazer um levantamento de alunos dispostos a trocarem de turno e passar alguns alunos do período da manhã para o período da tarde, bem como tentar colocar o aluno mencionado, do 7º ano 2, de manhã. Ficou acordado que haveria o remanejamento de dois irmãos, que seriam postos em turmas diferentes, um ficaria no 7º ano 2 e o outro no 7º ano 3.

Em relação ao 7º ano 3, os professores não tinham muitas queixas quanto à disciplina,

disseram apenas que dois dos meninos pioraram um pouco o comportamento com a chegada de um aluno novato e de um aluno remanejado pela reclassificação. O índice de alunos sem média foi menor em relação ao bimestre anterior e, na maioria dos casos, os alunos sem média eram os que não estavam frequentando, regularmente, as aulas. O diagnóstico da turma foi de que eles eram apáticos diante dos conteúdos escolares, com certa dificuldade de assimilação em determinadas matérias e insegurança ao participar das atividades propostas.

As queixas em relação às turmas de 8º ano foram unânimes, os alunos que “passaram” na prova de reclassificação estavam atrapalhando muito as turmas. Uma professora comentou: *“Antes, nós tínhamos três alunos problemáticos no 8º 1, agora são seis, dobrou.”*. Mais uma falou: *“O Pedro Batata*, veio para o 8º ano e não tem feito nada, foi com nota 7 no primeiro bimestre e com nota 9 no segundo, ele vai repetir de novo!”*. Outra professora disse: *“Eu avisei, falei que certos alunos não mereciam ser aprovados, que eles levaram um susto com a reprovação e deveriam fazer o 7º ano de novo, mas não quiseram me ouvir, está aí o resultado!”*. Mais um professor pronunciou-se: *“Não adiantou nada fazer a reclassificação do jeito que foi, esses meninos vão repetir do mesmo jeito.”*. Outro professor criticou: *“O ano que vem a reclassificação não pode ser feita como foi este ano, não funcionou.”*. Por fim, o gestor A concordou: *“Pois é gente, não deu certo, só serviu para atrapalhar as turmas do 8º ano, da próxima vez não faremos a reclassificação do mesmo jeito que foi essa.”*

Quanto às turmas do 9º ano, houve mais reclamação do 9º 3. Uma das professoras disse que tentou até mudar de escola, devido à dificuldade que enfrenta ao lecionar nessa turma, mas que por ser contratada, não conseguiu. Ela expôs que os alunos jogam baralho durante as suas aulas, que não a respeitam e não interagem com a matéria, que tem feito de tudo, mas não surte resultado. A professora mencionou o fato de que na época dela, jogos de azar eram proibidos dentro do ambiente escolar e questionou se, hoje em dia, era permitido. Disse que quando ela pede para os alunos guardarem o jogo ou para que entreguem o baralho para que ela mesma guarde, eles não obedecem, falam que outros professores permitem. Um dos professores argumentou: *“Olha, na minha aula, eu quem decido o que é ou não permitido. Na sua aula, quem decide é você. Se você não os deixa jogar, eles precisam acatar, mas se eu não vejo problema...”* O gestor A interveio e colocou-se à disposição para ajudar a professora: *“Quando isso acontecer, você pode me chamar, eu vou à sala e converso com eles, ou pode chamar o gestor B ou o gestor D... nós estamos aqui para ajudar vocês, gente! Mas, cada professor tem liberdade para fazer combinados com os alunos, às vezes, no final da aula, se o professor permite que eles joguem um pouquinho e não vê problemas, tudo bem.”*. Ninguém mais se manifestou sobre o assunto, apenas concordaram que a turma não é muito participativa e que

alguns alunos são difíceis de lidar. Um dos professores disse: *“Eu não sei por que o Faísca* ainda está aqui, ele só atrapalha, esse menino dá problema desde que entrou na escola. Sabe o que ele fez hoje? Ele cortou a mão de um colega com o estilete! Com coisa de o colega se machucar seriamente, sorte que foi um corte superficial.”*. Então, o gestor A disse que ele havia sido “expulso”, depois do ocorrido não voltaria a frequentar as aulas. O professor deu graças a Deus.

Quanto às turmas do 6º ano, as queixas foram em relação aos alunos não alfabetizados e falta de constância nas aulas de reforço, principalmente, no turno da manhã, visto que a professora de biblioteca, responsável por dar aula de reforço para os alunos não alfabetizados, precisa substituir os professores que faltam ao serviço e, por isso, não pode dar sequência às atividades de reforço escolar. Uma das professoras comentou que os alunos não deveriam ser aprovados para 6º ano se não sabem ler e escrever. Então, o gestor A comentou que não é possível reter os alunos das séries iniciais, disse que, ele mesmo, enquanto regente de turma, já tentou reprovar alunos e não pode. Outra professora questionou: *“Mas, no sistema de ciclos, no 3º e 5º ano a legislação permite a reprovação!”*. Porém, o gestor A afirmou que, na prática, não é possível. Os professores lembraram que o professor de reforço (o professor de reforço é um docente contratado da rede estadual para atuar no contraturno ou horário flexível na recuperação de defasagens no aprendizado dos alunos, com foco principal em Língua Portuguesa e Matemática) havia ajudado muito no ano anterior, ele trabalhava durante os dias de semana, por 1 hora, com os alunos não alfabetizados, fora do turno de aula, e perguntaram se este ano o governo não contrataria um novo professor destinado a essa função, mas o gestor A afirmou que não, disse que este ano o professor de reforço seria destinado apenas para os alunos do 9º ano. Os professores disseram não entender essa lógica e um dos professores falou: *“O governo está preocupado com o resultado das avaliações externas, só pode!”*.

Uma das turmas do 6º ano, o 6º ano 3, foi muito elogiada pelos professores, disseram ser uma turma que, apesar das dificuldades, é interessada e participativa. Uma das professoras comentou: *“Eu acho que eles são uma gracinha, sou apaixonada por eles!”*. Outro professor disse: *“Eles são crianças ainda, né! São bem infantis!”* - outra professora complementou: *“Sim, eles são infantis ainda, mas é bom, gostam de participar das aulas.”*. Então, um dos professores falou: *“Só aquele menino, o Pedro Pedreira*, que não devia estar lá, quando ele vem, só atrapalha, não faz nada!”*. Uma das professoras acrescentou: *“Ele destoa da turma porque é repetente, um menino mais velho em uma sala de crianças!”*. Outro professor declarou: *“Ele some uns tempos e quando aparece não traz nem material.”*. Mais uma professora se pronunciou: *“Ele é um dos que não sabe ler, igual a irmã dele, do 8º ano. Quando*

ela vem, dorme a aula inteira.”. O gestor A interferiu: “Pessoal, ela achou ruim comigo porque liguei para a mãe dela, uai, ela não estava vindo à aula, eu precisava saber o que estava acontecendo. Vocês sabiam que eles moram em frente à “biqueira”. Sabe o que ela me disse? Que ela falta às aulas porque trabalha até tarde cuidando de umas crianças que moram lá, “no pedaço”, por isso não consegue acordar cedo, e que se ela não ficar com as crianças, as mães saem e deixam elas sozinhas!”.

Considerações Parciais

A segunda reunião de Conselho de Classe revelou juízos docentes que refletem o cotidiano escolar. As discussões evidenciaram que, embora o Conselho de Classe tenha como objetivo principal a análise do processo de ensino/aprendizagem, ele se configura, muitas vezes, como um momento de julgamento dos alunos, marcado por discursos classificatórios, sentenciosos e excludentes.

Observou-se que o centro das discussões recaiu, mais uma vez, sobre aspectos comportamentais e disciplinares dos estudantes, em detrimento de uma reflexão pedagógica mais aprofundada acerca das práticas docentes e das condições de trabalho oferecidas pela escola. A recorrente associação entre indisciplina e baixo rendimento de determinados estudantes reforça a lógica do fracasso escolar, que atribui a responsabilidade do coletivo institucional para o aluno.

A ideia do gestor A de expor gráficos de desempenho e frequência nas salas de aula, ainda que proposta como uma estratégia de acompanhamento do rendimento pedagógico, revela uma postura baseada na meritocrática da avaliação. Tal iniciativa, mesmo sem identificação nominal dos alunos, pretende reforçar um sistema de comparação e rotulação entre turmas e estudantes, podendo contribuir para o processo das desigualdades educacionais e para a culpabilização dos alunos pelo não alcance das médias estabelecidas.

As falas dos professores evidenciaram concepções punitivas em relação aos alunos considerados “problemáticos”, como se nota nas sugestões de expulsão e remanejamento de turno. Nesse contexto, o turno da tarde apareceu como um espaço simbolicamente desvalorizado, associado a alunos repetentes, indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem, o que revelou uma prática escolar de segregação. Os remanejamentos são, várias vezes, dissimulados pelo discurso de favorecer o aprendizado dos alunos e melhorar o desenvolvimento pedagógico das turmas, mas tal lógica contraria princípios de equidade e inclusão, ao transformar a organização escolar em um sistema de exclusão de grupos de alunos, resultando em desigualdade de oportunidades de aprendizado.

Na prática, uma outra motivação fala mais alto: cada professora tenta se livrar dos alunos que lhes são indesejáveis, ou porque contribuirão para aumentar os índices de reprovação em sua classe ou porque perturbam a ordem e a perturbam [...]. Uma recorrente de sentimentos negativos em relação a determinadas crianças as empurra de uma classe para outra, o que contribui para a rápida configuração de estereótipos dos quais não conseguirão mais se libertar (Patto, 1993, *apud* Sá Earp, 2011, p.51).

Outro aspecto relevante se referiu às críticas feitas pelos professores ao processo de reclassificação e às políticas de progressão escolar. Os discursos docentes revelaram uma insatisfação para com essas políticas, frequentemente associadas a certa debilidade das exigências escolares e à produção de alunos considerados despreparados. O corpo docente considerou a necessidade de políticas de assistência pedagógica contínua, especialmente para estudantes com dificuldades de aprendizado e trajetórias escolares marcadas por reprovações, como no que se refere às turmas iniciais dos anos finais do ensino fundamental.

As discussões sobre alunos não alfabetizados no 6º ano evidenciaram a fragilidade das políticas de reforço escolar e a insuficiência de recursos humanos para atender às demandas reais da escola. Segundo os professores, a impossibilidade prática de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, somada à ausência de apoio pedagógico sistemático, resulta na progressão de alunos sem as competências básicas de leitura e escrita, aprofundando as desigualdades ao longo da escolarização.

Por fim, outros fatores sociais externos à escola, como trabalho infantil, vulnerabilidade social e contexto de violência, atravessaram o relato do cotidiano escolar, ainda que tenham sido tratados de forma pontual, reforçaram a limitação da escola em lidar com as demandas apresentadas pelos estudantes e, novamente, o Conselho de Classe demonstrou ser um espaço de incoerências entre as concepções educacionais da equipe docente, pois ao mesmo tempo em que os professores exigem políticas educacionais eficientes, reproduzem práticas excludentes e discursos que reforçam o fracasso escolar, como evidenciado na sentença “a minha prova eu fiz para ele tirar zero mesmo!”.

A análise evidenciou a necessidade de ressignificação da reunião de Conselho de Classe como um ambiente de reflexão crítica, comprometido com a inclusão social e a construção coletiva de estratégias de ensino que considerem a complexidade do processo educativo.

8.3 3º Conselho de Classe: “E se nós disséssemos que eles vão ‘bombar’?”

O Conselho de Classe do terceiro bimestre aconteceu no dia 29 de setembro, às 18h. Desta vez, o gestor A deu início a reunião entregando uma pauta, havia assuntos referentes ao reforço intermitente, com os Profissionais da Educação para o Uso da Biblioteca (PEUBs), para os alunos do 6º e 7º anos, e a possibilidade de remanejar alguns alunos do 8º 2 para outras

turmas, devido a indisciplina deles. Foi exposto, também, como seria a reunião de pais, no dia 4 de outubro, sábado letivo, em que os pais assistiriam uma palestra, “Pais, Escola e Responsabilidade de Acompanhamento”, ministrada pelo gestor A.

A planilha de Conselho de Classe foi projetada, começando pelo 8º ano. O gestor A foi direto para a parte das notas e questionou, especificamente, os professores de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira sobre o fato de haver alunos sem média, dessas, apenas na disciplina de Língua Estrangeira havia alunos do 8º1 abaixo da média, mais da metade da turma.

Contudo, a professora falou que isso foi uma estratégia para tentar “incentivar” os alunos a participarem, ativamente, de suas aulas. Ela explicou que não deixou nenhum aluno com menos de 10 pontos, para que fosse possível eles recuperem a nota no 4º bimestre, e justificou que achava muita vantagem os alunos ficarem à toa, visto que não estavam participando, efetivamente, das aulas, e irem com média. Ela esclareceu que tais alunos foram sem média porque não fizeram as atividades propostas e não tinham matéria no caderno.

O gestor A relatou que os alunos ficaram sem professor no decorrer do 2º bimestre e, ainda assim, haviam ido com média no bimestre, de acordo com o ele, os alunos gostaram da situação. Também explicou que havia combinado, previamente, com a professora de Língua Estrangeira, que ela pressionasse um pouco os alunos, em relação às notas, para que eles se esforçassem mais, contudo os alunos não poderiam ir com nota abaixo de 10 pontos, pois corria-se o risco de ter muitos alunos de progressão por não conseguirem recuperar a média necessária para a aprovação.

Um dos professores, referente a outra disciplina não mencionada pelo gestor A, mencionou ter 17, dos 30 alunos, sem média. Então, um professor perguntou em tom de brincadeira: “*Ué, cadê a sua recuperação paralela?*”. E obteve como resposta, em tom irônico: “*Dessa vez não consegui inventar!*”. O gestor A propôs uma reflexão e sugeriu que fosse feita uma outra planilha para colocar o nome dos alunos que, provavelmente, teriam que fazer a prova final, mas o professor disse que tinha tudo sob controle e que não deixaria muitos alunos de “provão”, daria um jeito de ajudá-los no 4º bimestre.

Nesse momento, uma professora interveio e disse ser necessário “dar uma pegada” na turma, pois metade, ou mais da metade dos alunos, estava sem média na matéria de muitos professores e, a partir daí, vários professores começaram a se manifestar em relação ao mau comportamento da turma. O gestor A lembrou que, na primeira reunião de Conselho de Classe, o 8º1 foi considerado uma das melhores turmas da escola, eis que, mais uma vez, os professores reclamaram dos alunos aprovados pela reclassificação, relatando que eles

tumultuam a sala de aula e atrapalham o aprendizado dos demais alunos. Uma professora disse: “*Se eu soubesse que a reclassificação era tão ruim... olha, nunca mais!*”. Outra professora foi ainda mais enfática: “*A reclassificação destruiu o 8º1!*”. Mencionaram os nomes de cinco alunos e sugeriram que eles começassem a ser suspensos das aulas, um a um. Sobre o remanejamento entre turmas, a maioria optou por não alterar, devido ao final do ano letivo estar próximo, mas houve quem sugeriu alertar os familiares dos alunos sobre uma possível reprovação.

Consequente, a turma do 8º2 foi avaliada, praticamente, com os mesmos problemas, turma muito agitada e com muitos conflitos. Uma das professoras mencionou que eles não se respeitam e não respeitam as regras da escola, que seria bom dar uma misturada nas turmas. Outra professora salientou o fato de o aluno *Manoel da Abobrinhas** não ter sido suspenso nenhuma vez depois da reclassificação. Na opinião dela, a cada semana dever-se-ia suspender um dos alunos problema.

Em seguida, um professor sugeriu que o referido aluno fosse remanejado para a turma do 8º3, mas, imediatamente, uma das professoras interveio: “*Pode parar, não vem não, deixe o 8º3 quieto, já estamos no 4º bimestre, eles estão uma belezinha, pelo menos um oitavo tem que ‘salvar a escola’, no ano que vem, quem sabe eles dão conta de fazer um SAEB bem feito!*”. Outros professores concordaram que, realmente, a turma do 8º3 seria o melhor 9º ano da escola. Uma professora disse: “*O Manoel das Abobrinhas* não, pelo amor de Deus!*”, O gestor A respondeu: “*O Manoel das Abobrinhas* eu vou mandar para..., Deus que vai me perdoar, não estou aguentando mais!*”. Outra professora disse que ele deveria sair da escola. O gestor A mencionou que a mãe dele não comparece à escola e, por isso, entregaria uma documentação do referido aluno para o promotor.

Uma das professoras pôs outro aluno em discussão, o *Juca Espinafre**, disse que ele só sabe falar palavrões e fazer brincadeiras homofóbicas. O aluno em questão já havia sido suspenso, então o gestor A sugeriu que a mãe fosse chamada novamente, disse que ele havia sido transferido por estar com problemas em outra escola, e que a situação dele estava insustentável. Então, uma das professoras desabafou: “*Eles precisavam dar um pouquinho de paz para nós conseguirmos dar aula, porque a gente não está conseguindo*”!

Por fim, o gestor A insistiu que pelo menos o *Manoel das Abobrinhas** fosse remanejado para outra turma, a fim de resolver o problema, mas uma professora argumentou que remanejar o aluno não era resolver o problema. Então, outra professora sugeriu: “*E se nós disséssemos que eles vão ‘bombar’?*”, mas outro professor argumentou: “*Não, eles não estão nem aí para isso!*”. Ficou resolvido que, de fato, não valeria a pena remanejar nenhum dos alunos no último

bimestre e que o ideal era a escola tomar outras providências.

Em relação às turmas do 6º ano, houve muitas queixas em relação aos alunos do 6º1. Os professores disseram que muitos alunos perderam a média, que não é uma turma dedicada, não obedecem e brincam muito durante as aulas. Inicialmente, o Gestor A reforçou a importância de os professores de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira não colocarem nota e frequência para uma das alunas da turma, pois apesar de matriculada não estava frequentando as aulas. Uma das professoras comentou que a aluna não escreve nem o nome. A aluna é irmã de um garoto do 8ºano que foi reclassificado, mas que também frequentava as aulas. Então, outra professora disse: *“Mais um motivo para fe**ar essa mãe, dois filhos que não vem à escola. Ai se eu fosse você!”* O gestor A disse ter ligado para a família e ter conseguido falar com a avó paterna, que achou ruim receber o telefonema, sugeriu que o Gestor A encaminhasse a situação para o Conselho Tutelar e bloqueou o número de telefone da escola. O Gestor A ainda explicou que, a pedido da mãe da aluna, trocou a aluna de turno, mas não adiantou de nada. O nome de mais quatro alunos da turma foi posto na planilha para que frequentassem o reforço. Uma das professoras pareceu indignada por um dos alunos estar com média em algumas disciplinas, visto que ele não sabe ler e escrever, ela disse: *“Gente, ele não sabe nem contar os dedos das mãos, como é que ele foi com média?”*. O Gestor A disse que dos alunos sem média e encaminhados para o reforço, três possuíam laudo. Então, uma professora perguntou: *“Mas, o laudo de deficiência intelectual dá a ele o direito de passar?”*. O Gestor A respondeu que não, mas que todos deveriam arrumar formas de ajudá-lo a aprender. Mas, duas professoras alegaram que os alunos não aprenderam porque não queriam saber de fazer nada. Uma delas disse: *“Ele não aprende porque não senta a bu*da na cadeira, joga bolinha de papel, pede para sair da sala toda hora!”*. A outra professora ponderou: *“Eu acho que a gente tem que reter no sexto.”*. O gestor A disse que os casos extremos poderiam ser retidos e sugeriu focar nos alunos com condição de passar. O nome de um dos alunos da turma foi citado pelos professores como sendo sem educação, respondão e inconveniente.

Sobre o 6º2 e o 6º3, as queixas foram sobre o número de alunos não alfabetizados e com laudos, outra queixa foi em relação ao número de alunos com muitas faltas. O gestor A comentou que alguns alunos do 6º ano 2, não alfabetizados, já haviam sido encaminhados para o SERDI, porém, até o presente momento, não haviam sido chamados para participar da avaliação clínica. Disse, inclusive, que um dos alunos listados na planilha já tinha um diagnóstico “horroroso” (fala do gestor A) de deficiência intelectual severa e dificuldade de aprendizagem, reconhecia que o aluno era indisciplinado, mas atribuiu a dificuldade do aluno em se sentar, estudar e interagir a um diagnóstico complicado. Havia, ainda, mais um aluno da

turma com diagnóstico de deficiência intelectual. Sobre o 6º 3, o problema era sobre a infrequência. Foi dito pelo gestor A que uma das alunas poderia ter “falta real”, porque não estava frequentando as aulas e que não podia ter nota. Outra questão foi o remanejamento de um dos alunos do 6º ano 1 para a turma do 6º ano 3, no turno da tarde. Uma das professoras sugeriu ter uma conversa séria com ele, pois o aluno era considerado “difícil” pelos professores por arrumar muita confusão. Outras duas professoras disseram já ter feito isso. Outro aluno do 6º ano 3 foi posto em pauta, os professores questionaram o gestor A se ele tinha laudo, pois não conseguia fazer nada em relação aos conteúdos e faltava demais. O gestor A disse não chamar mais o responsável na escola, porque toda vez o pai desviava o assunto! *“Gente, o pai chega aqui só para falar dos problemas dele com a ex-mulher. Vocês sabem que ele foi abandonado, né? É um problema social muito sério, aí o pai dele tem dó e não traz ele para a escola... Aí, não tem condições de falar que ele vai passar, né? Não dá!”*

Uma professora interrompeu e perguntou o que deveria fazer em relação a outro aluno da turma, analfabeto, que já repetiu o 6º ano duas vezes. Outra professora disse que ele também não poderia ser aprovado, pois além de muito ausente, também não fazia nada. Mas, a professora que levantou a questão, argumentou: *“É difícil um aluno que não sabe ler e escrever querer fazer alguma coisa e ele tem vergonha que os colegas vejam que ele não sabe.”* O gestor A perguntou se no turno da tarde não estavam pegando os alunos para dar reforço. Foi dito que, às vezes, às segundas-feiras, durante o primeiro horário, o responsável pelo reforço aparecia, isso quando não faltava professor. Mas, deu um exemplo do que havia ocorrido naquela semana. *“O professor responsável pelo reforço levou os meninos, aí, passado um tempo, dois dos alunos voltaram para sala de aula, quando eu perguntei por que eles já estavam de volta e os demais não, me responderam que não tinham lápis, por isso o professor havia mandado eles voltarem para a sala. É complicado, porque responsabilidade não é só deles, a escola não faz nada para ajudar.”* O gestor A falou com os professores que iria combinar de o reforço ter um horário mais flexível, em outros dias da semana, para compensar o dia em que não ocorria, devido a outras demandas da escola.

Contudo, os professores disseram não estar ocorrendo progresso no aprendizado dos alunos com as aulas de reforço ministradas pelo bibliotecário. O gestor A concordou que esse modelo de aula de reforço não era o ideal, que o certo seria o professor eventual, por ser alfabetizador, ajudar os alunos que ainda não leem, mas, de acordo com a analista da escola, o professor eventual só pode trabalhar do 1º ao 5º ano, e que os anos iniciais também estavam precisando de “socorro”. E rebateu a fala anterior da professora, de que a escola não faz nada, disse ser culpa do sistema, não da escola. A professora concordou que a culpa é do sistema, mas

disse que de modo geral, isso recai sobre a escola, os professores e os alunos, que ficam sem ajuda. Também questionou o fato de que, quando falta um professor de 1º a 5º ano, o professor de biblioteca pode substituí-lo, de modo que ele serve aos dois segmentos, e que o mesmo deveria ocorrer em relação ao professor eventual. O gestor A falou ter pedido ao gestor B prioridade para sanar o analfabetismo na escola, mas argumentou que não bastava ter aula de reforço em moldes antigos, baseados em folhinhas de atividades, porque já foi visto que não deu certo. *“Não é tão difícil assim alfabetizar. Temos que fazer uma força tarefa, trabalhar com jogos, usar o lúdico.”*. Além disso, os professores sugeriram que eles próprios dessem o reforço no contraturno, e fizessem um banco de horas, mas foi negado. Propuseram, então, que o bibliotecário pegasse os alunos “bons” para dar uma aula na biblioteca e que os professores regentes ficassem por conta de dar o reforço, o gestor A anotou a sugestão, disse ter gostado da ideia, e prometeu dar um retorno.

Aproveitando a deixa, uma das professoras disse ter percebido que uma aluna do 8º ano não sabia ler, ela disse: *“Gente, vocês sabiam que a Maria Cebolinha* não sabe ler? Eu só descobri agora, porque ela vai fazer a prova e não dá para ‘colar’... aquela menina linda!”* - outra professora comentou: *“Mas, ela fez um trabalho tão bonito na minha disciplina.”* - e questionou: *“Não dá para salvá-la, em relação à alfabetização?”*. O gestor A disse que ninguém havia encaminhado ela para o reforço, mas uma professora corrigiu tal posicionamento, alegando que o nome dela estava posto na planilha do 2º bimestre. O gestor A disse: *“Ué, está?!”*. E a professora leu o nome de todos os alunos listados na planilha referente ao 2º bimestre, então o gestor A pediu desculpas. Neste momento, uma professora perguntou: *“Mas está acontecendo o reforço para alunos do 8º ano?”* - o gestor A respondeu que não, e a professora contra-argumentou: *“Uai, então não adianta colocar o nome deles na planilha!”*. O gestor A disse que verificaria a possibilidade do reforço para o 8º ano. Outra professora perguntou: *“Mas, e aí, nós vamos dar 15 pontos para a Maria Cebolinha* ou vamos reprová-la porque ela não sabe ler?”*. Outro professor se manifestou: *“Não tem como dar 15 pontos para uma menina que está no 8º ano e não sabe ler!”*. O gestor A reafirmou: *“Não dá, ela não tem ponto, não tem laudo, não tem presença, é um caso perdido, porque a gente até pode tentar encaixá-la no reforço, mas ela não vem à aula. Vamos tentar acudir quem a gente consegue.”*.

Os professores também debateram sobre alguns alunos que possuíam laudo e estavam listados na planilha, porém não sabiam ao certo qual o diagnóstico e dificuldades próprias de cada deficiência ou síndrome desses alunos. O gestor A falou que se tratava de deficiência intelectual ou autismo. Os professores expuseram as dificuldades de trabalhar com um dos alunos do 8º ano, pois ele não consegue fazer as atividades propostas, nem se comunicar de

maneira eficiente, relataram que ele só dorme ou desenha durante as aulas e perguntaram o porquê de ele não ter professor de apoio. Uma das professoras exemplificou o tipo de comunicação que o aluno estabelece. *“Você pergunta se ele está com fome, então ele responde: Hum... será que eu estou com fome?!”*. Os professores disseram que mesmo levando exercícios mais fáceis para o aluno, ele não é capaz de fazer. Uma das professoras relatou que ele regrediu em relação ao ano anterior, pois antes o aluno copiava os conteúdos passados no quadro e interagia com os colegas nas aulas de educação física e, atualmente, ele anda em círculos na quadra. Então, umas das professoras justificou que o que acontecera com ele, provavelmente, havia sido o mesmo que havia afetado uma outra colega, também da educação inclusiva. *“Eles estudavam juntos, no turno da tarde, desde o sexto ano, era uma turma excelente, mas, por não haver oitavo ano à tarde, a turma foi desfeita. Esses alunos foram “jogados” em outras turmas e devem ter sentido a diferença.”* - outra professora comentou: *“Faz sentido, porque as turmas são terríveis!”*. Foi dito que, no ano anterior, uma especialista da Superintendência Regional de Ensino de Varginha esteve na escola para conversar com ele, porém ele só teve direito a frequentar a sala de recursos, no contraturno, em outra escola do município, mas a mãe do aluno não conseguiu levá-lo. O gestor A disse que não acha justo reter o aluno, pois não é culpa dele. Disse que a mãe não comparece às reuniões e, concluiu, nem a família, nem o estado, dão suporte para ele. Os professores concordaram em dar nota suficiente para ele ser aprovado.

Em relação ao 8º3, as questões foram apenas sobre os alunos várias faltas ou desistentes, citaram os nomes de dois alunos que foram reclassificados, mas que nunca apareciam na escola. Os professores disseram que um deles sempre estava na pracinha ao lado da escola, com a namorada, mas não aparecia nas aulas. O gestor A disse já ter ligado para a mãe do aluno, mas que achava até pior ligar. Uma professora mencionou que o aluno esteve presente em uma de suas aulas, na qual ela aplicou a avaliação bimestral, e ele conseguiu tirar uma boa nota, mesmo não sendo frequente. Disse ainda se tratar de um bom menino, sem problemas de indisciplina, atento e esperto, mas muito “faltoso”. Outra professora comentou achar que eles eram desistentes, pois não tinham sequer uma presença na disciplina dela. Outra professora comentou: *“O problema é que a família não tem responsabilidade!”*. Mencionaram um novo aluno, proveniente de um município vizinho, mas que faltava muito. Duas meninas matriculadas na turma também não participaram das aulas no 3º bimestre, uma delas foi considerada desistente, a outra frequentou poucos dias, alternados, mas também não tinha nota com nenhum professor. O gestor A alertou, mais uma vez, os professores de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira, para não colocarem média para tais alunos. Uma professora disse achar importante que o nome desses alunos saísse do diário para não elevar o

índice de reprovação.

O 7º ano também teve reclamações sobre o comportamento de determinados alunos e sobre o número de alunos que excederam o limite de faltas. Um dos alunos do 7º3, cujos professores reclamaram muito sobre o comportamento, ficaria sem educação física, junto com o gestor B, durante a semana. O gestor A disse que chamaria a mãe do aluno e que ele seria suspenso. Os professores disseram ter um aluno do 7º1 que só aparecia nos dias de aula de educação física. Neste momento, os professores mostravam-se dispersos, havia muita conversa paralela. Outra questão pontuada foi em relação a uma aluna nova, na turma do 7º 3, que se matriculou na escola no final do 3º bimestre. A aluna chegou a fazer prova de recuperação em algumas disciplinas, por isso, estava com média, entretanto, em certas matérias ela estava sem nota alguma. O gestor A disse para que os professores não se preocupassem, pois a aluna, provavelmente, traria nota da outra escola. Contudo, uma das professoras mencionou que, segundo a aluna, ela não estava frequentando as aulas na outra escola e que não teria nota nem do 2º bimestre. Ainda assim, o gestor A disse que quem teria que correr atrás disso era a aluna. Uma professora comentou ter achado a menina “meio lerdinha”. Outra professora disse ter conversado com a aluna e que ela mencionou ter ficado dois meses sem frequentar a escola por causa de problemas familiares. Disse que a aluna chegou a tempo de fazer a avaliação bimestral, mas que não tirou uma boa nota e que não fez a recuperação. Outra professora disse ter ocorrido a mesma coisa em sua disciplina e acrescentou: “*Ela é bem ‘fraquinha’!*”. O gestor A manteve a orientação. Outro professor comentou: “*Mas, ela não é das piores, se precisar, a gente dá uma ajudinha.*”. - E outra professora falou: “*Ela é alegrinha, né?*”.

Em relação ao 7º2, vários professores reclamaram de um mesmo grupo de alunos. Uma professora disse ter alterado o mapa de sala (que consiste na organização dos lugares de cada aluno na sala de aula) para ver se o comportamento dos alunos melhorava. Comentaram ser um grupo de alunos que, pedagogicamente, atinge a meta, apesar do mal comportamento. Os professores citaram o nome específico de um dos alunos, que já havia sido ponto de discussão no Conselho de Classe do bimestre anterior, cujo desempenho pedagógico é muito bom em todas as matérias, mas ele “perturba” as aulas. Um professor comentou: “*Ele podia tirar notas até mais altas, ser ainda melhor, porque ele é inteligente, mas conversa muito!*”. O gestor A sugeriu chamar a mãe dele na escola, contudo os professores desconsideraram. “*A mãe dele já esteve na escola, mais de uma vez, não adianta, ela não consegue dar um jeito no filho dela, porque ele é chato, esse é o problema, não dá para consertar a chatice do filho dela!*”. Outro professor disse que todos os alunos do “grupinho” estavam chatos e sem limites. Uma das professoras disse ter perdido a paciência e ter falado diretamente para o aluno que ele era chato,

chato, chato! Os professores sugeriram suspendê-lo e chamar a mãe de outros dois alunos.

Sobre o perfil da turma do 7º ano 3, o gestor A chamou atenção para um dos tópicos da planilha, sobre características relevantes da turma, preenchido por um professor, em que o professor escreveu que não havia nada a declarar. O gestor A disse ser nada profissional e inadmissível um professor não ter nada para dizer sobre as turmas em que leciona e que o professor deveria alterar o preenchimento deste tópico. Falaram que os alunos não são bons em comportamento, mas que são melhores do que os alunos do 7º2. Reclamaram de um dos alunos, que tenta liderar os colegas. O gestor A comentou que o aluno, realmente, era um “caso sério”. Foi falado sobre uma desavença dele com um dos colegas que, por isso, acabou saindo da escola. *“Aí, ele arruma confusão com o Pão de Ló*, que era um bom aluno... Sai o bom e o ruim fica!”*. Mas, o gestor A não propôs nenhuma solução.

Neste momento, o gestor A falou sobre o (SIMAVE) de língua portuguesa e matemática, que seria feito pelo 7º ano, em meados de novembro, pediu aos professores para trabalharem determinadas habilidades que seriam cobradas na avaliação.

O 9º ano quase não foi posto em pauta, pouco se falou sobre as turmas. Ao iniciar o Conselho do 9º ano, o gestor A brincou: *“Os nonos serão rapidinho, eles são ótimos!”*. E uma professora disse: *“Os nonos são ‘café com leite’”*. Os professores disseram achar as turmas desarticuladas, referindo-se a uma falta de integração entre os alunos com os professores e pouco envolvidos com questões relacionadas à formatura. Uma das professoras argumentou que faltava a equipe diretiva da escola incentivá-los e ajudá-los a organizar certas coisas, como os “troles” e passeios. Sobre as notas, nas disciplinas de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua estrangeira, todos estavam com média, em matemática seis alunos estavam com menos de 15 pontos. Pontuaram, somente, que o 9º ano 2 era uma turma muito falante, dispersa e apática. Uma professora comentou: *“Eles gostam só dos professores, das matérias não.”*. Outra professora respondeu: *“Já está bom!”*. Uma professora, nova na escola, disse ter sido vaiada pelos alunos e falou que precisou chamar o diretor para acalmar a turma.

O gestor A disse que em relação ao 9º ano era só para tomar cuidado com as notas, porque se os alunos fossem muito abaixo da média, para recuperar depois seria difícil.

Considerações Parciais

Na observação do 3º Conselho de Classe, realizado em 29 de setembro de 2025, um dos aspectos centrais foi a aplicação de avaliações como mecanismo de controle comportamental. Em alguns momentos, a atribuição ou retirada de notas apareceu explicitamente associada à tentativa de “pressionar”, “dar uma pegada” ou “fazer os alunos se esforçarem”, o que revelou

uma idealização de avaliação dissociada de sua função formativa, sendo utilizada como meio punitivo ou repressivo. Outro detalhe relevante foi em relação às medidas de intervenção que não foram comentadas, o foco se deu apenas nas notas.

A concepção da equipe docente sobre reprovação, progressão, “provão” ou possibilidade de “bombar”, mostrou uma cultura escolar marcada pela seletividade, na qual a repetência surgiu tanto como ameaça quanto como solução simbólica para problemas relacionados ao aprendizado e à ordem social. Contudo, apesar da reprovação ser considerada pelo corpo docente como uma estratégia pedagógica, há uma preocupação em evitar índices elevados de reprovação, seja por meio da flexibilização das notas, seja pela aprovação automática de determinados alunos, especialmente aqueles com laudos ou em situação de vulnerabilidade social. As turmas de nono ano foram, praticamente, isentas de reprovação. Tal ambivalência reforça a ideia de que as decisões não se orientam prioritariamente pelo aprendizado efetivo, mas pela gestão de indicadores institucionais.

No que se refere à inclusão escolar, o Conselho de Classe, mais uma vez, revelou as inconsistências das políticas inclusivas. Alunos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista ou outras condições foram mencionados como sendo incapazes de acompanhar as atividades e, por vezes, responsabilizados por atrapalhar o andamento das aulas. Embora a gestão escolar tenha reconhecido que a reprovação não seria justa em alguns casos, as intervenções pedagógicas efetivas para garantir aprendizagem e participação permaneceram pouco definidas, recaindo sobre soluções paliativas, como a simples atribuição de nota para aprovação.

Outro ponto que se repetiu foi sobre a responsabilização das famílias e dos próprios alunos pelo insucesso escolar. No decorrer do Conselho de Classe, foram recorrentes os discursos que atribuíram a infrequência, a indisciplina e a não aprendizagem à falta de “responsabilidade” familiar, ao desinteresse dos estudantes ou a problemas sociais considerados externos à escola. Essa perspectiva desconsidera o papel da instituição escolar na construção de estratégias pedagógicas inclusivas e contextualizadas, além de invisibilizar as limitações estruturais do sistema educacional, como a ausência de profissionais de apoio, a precariedade do reforço escolar e a descontinuidade de políticas públicas.

Destacou-se, ainda, falas estigmatizantes em relação a determinados alunos e turmas. Expressões como “difíceis”, “casos sérios”, “chatíssimos” ou responsáveis por “destruir” a turma rotulam e contribuem para a construção de expectativas negativas em relação a esses alunos, influenciando decisões pedagógicas e administrativas que tendem a reforçar trajetórias de fracasso escolar.

Por fim, a observação do Conselho de Classe permitiu inferir que, apesar de ser um espaço potencialmente privilegiado para a reflexão coletiva sobre práticas pedagógicas, ele se configura, majoritariamente, como um momento de desabafo, negociação de notas e encaminhamentos burocráticos. As discussões sobre metodologias de ensino, estratégias diferenciadas de aprendizagem e acompanhamento sistemático dos estudantes apareceram de forma pontual e fragmentada, sem se consolidarem como ações planejadas e institucionalizadas.

Dessa forma, as evidências analisadas apontaram para a necessidade de ressignificação do Conselho de Classe enquanto espaço formativo, coletivo e pedagógico, capaz de promover reflexões críticas sobre a prática docente, a avaliação e a inclusão, superando abordagens punitivas e meramente administrativas. Essas considerações parciais reforçam a importância de compreender o Conselho de Classe não apenas como um dispositivo de gestão escolar, mas como um locus privilegiado para analisar as contradições, limites e possibilidades da escola pública contemporânea.

8.4 4º Conselho de Classe: “Esse aí passou, esse aí passou, esse aí passou!”

No dia 15/12/2025, aconteceu, às 18h30, a quarta e última reunião de Conselho de Classe, na qual foi deliberado o destino escolar de cada um dos alunos, melhor dizendo, quais alunos seriam aprovados ou reprovados. Estavam presentes três professores de língua portuguesa, dois professores de matemática, dois professores de ciências, dois professores de história, dois professores de educação física, um professor de língua estrangeira, um professor de arte, um professor de ensino religioso, um professor de geografia, uma professora de apoio e dois gestores.

Foi projetada uma nova e diferente planilha, em que constava apenas os nomes dos alunos, do sexto ao nono ano, de cada uma das turmas, e as respectivas notas de cada componente curricular por bimestre, bem como o total de pontos adquiridos no decorrer do ano letivo. Na maior parte dos casos, o gestor B foi lendo os nomes dos alunos pela planilha e perguntando aos professores se os alunos sem média seriam aprovados por APC ou se seriam encaminhados para fazer a avaliação eletrônica⁴. Os critérios de aprovação ou reprovação foram pouco abordados e um tanto incoerentes.

O gestor A, que acompanhou as três primeiras reuniões, saiu de férias-prêmio⁵, sendo

⁴ É um exame digital, focando em provas de múltipla escolha com resultados ágeis, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) no âmbito do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública), para alunos da rede estadual com rendimento abaixo de 60% em componentes curriculares, servindo como instrumento de recuperação final.

⁵ Afastamento do servidor público por 3 meses de licença remunerada a cada 5 anos de serviço ininterrupto.

contratado um outro servidor para substituí-lo, citado como Gestor C. É importante mencionar que o Gestor C não teve tempo hábil para familiarizar-se com todos os alunos, professores e a própria realidade da escola, dependendo da colaboração dos professores e demais gestor para mediar o processo de aprovação ou reprovação dos estudantes.

A reunião do Conselho de Classe teve início com o 9º ano 3. Uma aluna estava respaldada, legalmente, por atestado de licença maternidade, então os professores decidiram aprová-la, mesmo ela não tendo feito as atividades domiciliares. Um dos professores questionou a aprovação de um outro aluno que não tinha nota suficiente para ser aprovado, mas o gestor C disse: *“Não foi um combinado nosso, em conversas anteriores, que o 9º ano a gente ia...”*. Então, o professor disse: *“Ué, se é para aprovar, então eu aprovo! Vamos desenvolver a reunião!”*. E ainda completou: *“Os poetas inventam lindas metáforas, eu invento lindas notas!”*. Os professores disseram que o referido aluno havia feito a recuperação pela “metade”, fez a avaliação de algumas matérias, trabalhos de outras, mas que tudo foi muito mal feito. Por consequência, o gestor C questionou qual seria a situação do aluno e os professores conversaram entre si e concordaram em aprová-lo pelo conselho (APC).

Quanto ao 9º ano 2, apenas uma aluna foi posta em pauta, pois ela estava com muitas faltas e não poderia ter nota, já que não estava frequentando as aulas. Uma das professoras disse que ela era desistente. O gestor B comentou ter falado com o pai da aluna, para mandá-la à escola no início do mês de dezembro para realizar a avaliação de reclassificação, mas não adiantou. Outra professora comentou que, na semana anterior a do Conselho de Classe, havia tentado entrar em contato com a família da aluna, mas o número de telefone do pai ninguém atendia, então tentou ligar em um número de telefone registrado como sendo de uma tia da menina, porém explicou que a moça que atendeu ao telefonema afirmou não ter parentesco nenhum com a aluna e sequer conhecê-la. A professora relatou tentar que uma colega de turma entrasse em contato com a aluna via WhatsApp, mas não houve retorno. De tal modo, ela foi considerada desistente. Houve também o esclarecimento sobre a situação de um “aluno da inclusão”, que seria retido por faltas, mas que fez a avaliação de reclassificação e conseguiu ser aprovado.

Em relação às turmas do 8º ano, os casos mais críticos eram no 8º ano 3, pois havia um número mais expressivo de alunos desistentes. No 8º ano 1, cinco alunos haviam sido reclassificados, receberam a certificação. uma aluna não tinha nota suficiente em dois componentes curriculares, mas os professores deram APC. Uma das professoras comentou que a aluna nem havia feito a prova de recuperação do seu componente curricular, mas que ia aprovar todos os alunos. *“Pode colocar APC aí, para todos os alunos.”*. Outro aluno não tinha

nota em três disciplinas, de modo que os professores concordaram que ele deveria fazer a avaliação eletrônica proposta pelo governo. Em um outro caso, também ficou estipulado que o aluno deveria fazer a avaliação do governo, pois não havia aparecido na escola para realizar a recuperação com os professores.

No 8º2, seis alunos ficaram para fazer a avaliação eletrônica por terem ultrapassado o limite de faltas e não terem nota suficiente em alguns componentes curriculares. O corpo docente apresentou uma justificativa, mais detalhada, somente sobre um aluno. Concordaram que o rendimento escolar dele piorou em relação aos anos anteriores, que ele não estava se esforçando, não realizava as atividades, nem interagia nas aulas. O gestor A disse que não mudaria nada deixar o aluno fazer a avaliação eletrônica, pois o problema dele era familiar. Então, uma das professoras retrucou: *“Ah, mas deixa ele fazer a prova online, está todo mundo dizendo que a prova online é facinho, aí ele passa!”* (a professora refere-se à avaliação eletrônica, cujo aluno tem mais de uma oportunidade para responder a mesma avaliação de múltipla escolha, visando atingir 60% de acertos). O gestor A respondeu: *“Vamos torcer!”*. Foi mencionado também que de todos os alunos do 8º ano, os quais realizaram a avaliação do governo para obter a certificação, apenas um aluno não havia sido aprovado, era dessa turma. Ele foi um dos selecionados para fazer a avaliação eletrônica, pois não conseguiu passar na recuperação proposta pelos professores. Seis alunos foram APC, mesmo não tendo, efetivamente, recuperado a média em todos os componentes curriculares. Houve um outro aluno que não conseguiu os 60 pontos para aprovação, porém os professores também deram APC, diante do seguinte comentário: *“Eu não aguento mais o Erva Daninha*, passa ele pelo amor de Deus! O menino chato, insuportável! Fala que ele nem precisa vir fazer a prova.”* - houve muitas risadas - o gestor A falou: *“É, ele dá azia até em Sonrisal!”*.

A turma do 8º 3 foi a que teve o maior número de alunos considerados desistentes, de 27 alunos, 6 não estavam frequentando as aulas. Fora esses, apenas dois alunos foram selecionados pelos professores, por não terem nota e presença suficiente para fazer a avaliação eletrônica proposta pelo governo. Na turma, cinco alunos já tinham feito a prova eletrônica para certificação do ensino fundamental e médio, regulamentada pela resolução SEE nº 5.209/2025, entre 17/11/2025 e 03/12/2025, em que três deles passaram e foram dispensados do processo de recuperação. Não houve nenhuma reclamação, específica, sobre qualquer estudante da classe.

Uma professora questionou sobre a aprovação de um aluno de que se tratou no Conselho de Classe do 3º bimestre, cujo não conseguia ter professor de apoio, mas apresentava dificuldades de interação e aprendizado, ela disse: *“Gente, ele é quase não verbal, ele não sabe*

se expressar com clareza, ele passou seis meses sem abrir o caderno, ele precisa de um professor de apoio!". O gestor A afirmou que o aluno tinha laudo, e os professores disseram que não, que apesar de todos saberem que ele possui alguma deficiência, provavelmente, autismo, a família do aluno não possui um diagnóstico fechado. O gestor A ficou surpreso. A professora de apoio, presente na reunião, lembrou que uma especialista da Superintendência Regional de Ensino de Varginha esteve em contato com o aluno, mas que ela avaliou o comportamento dele dentro de sala de aula, apenas observou se ele ia ao banheiro sozinho, comia sozinho, sabia falar... Os professores concordaram em dar APC para ele também.

Quanto aos sétimos anos, no 7º ano 3 apenas dois alunos eram desistentes, um outro aluno havia passado na prova de certificação e sete alunos foram deixados para realizar a prova eletrônica. Geralmente, alunos que não tinham nota suficiente com até três professores eram aprovados pelo Conselho de Classe, independentemente da quantidade de pontos que faltassem para atingir 60% de aproveitamento. Ocorreu a mesma situação com dois alunos que fizeram a recuperação proposta pelos professores e não atingiram a média, foram dispensados da prova eletrônica. Apenas uma aluna, considerada "malandra" pela equipe docente, por transitar pelos arredores da escola, mas não entrar para aula ou, mesmo presente, não fazer os exercícios propostos, ainda que soubesse precisar de nota, e mais um outro aluno, amparado por atestado médico por questões de saúde, mas que não concluiu as atividades que lhe foram enviadas em domicílio, foram trazidos para discussão e acordado que fariam a prova eletrônica.

Na turma do 7º ano 2, houve uma aluna que havia sido aprovada pelos professores, com exceção de um professor, que justificou o fato de não a aprovar com a seguinte elocução: *"Deixa ela fazer a prova eletrônica, sem graça, deixa ela sofrer."* – o gesto B ficou em silêncio, como que aguardando que o professor reconsiderasse o seu posicionamento, mas o professor reafirmou: *"Nos dois últimos bimestres ela não veio fazer a minha prova porque estava dormindo, sem graça, deixa ela fazer."*. Outra aluna que ficou retida para fazer a prova eletrônica foi considerada "muito fraca" pelos professores. A aluna não havia estudado no decorrer do segundo bimestre, por isso não tinha nota, nem presença suficiente para ser aprovada. Ela chegou a fazer prova de recuperação de alguns professores, mas não conseguiu atingir a média. Teve também um aluno que foi posto na lista dos que fariam a avaliação eletrônica, cujo alguns professores que disseram que não o aprovariam de jeito nenhum e argumentaram que ele era "malandro". *"Deixa ele fazer a avaliação eletrônica, o que é que tem? Deixa ele perder um pouquinho das férias."*. Mais três alunas precisariam fazer a avaliação eletrônica por excesso de falta. Um professor comentou que, dentre essas alunas, uma delas era a melhor da turma, mas outra professora disse ser um exagero, argumentou que a aluna

cumpria os deveres e era quieta, não era “brilhante”, disse haver alunos melhores e citou outros dois alunos com rendimento acima do que o da referida aluna. Uma professora disse não concordar com o nome de um dos alunos, pois o comportamento dele era muito ruim. Mas a professora explicou estar considerando o aprendizado e participação, não o comportamento. Um dos alunos da turma, quando mencionado pelo gestor B, causou polêmica entre os professores, pois ele estava sem média em mais de quatro componentes curriculares, todavia alguns professores queriam dar APC e outros queriam deixá-lo para realizar a avaliação eletrônica. Uma das professoras disse ter evoluído espiritualmente e, por isso, nunca mais reprovaria ninguém. Contudo, tratou-se de um comentário dissimulado, pois essa mesma professora, em um dos Conselhos anteriores, reclamou do resultado das aprovações no final do ano letivo de 2024, quando certos alunos foram aprovados, mesmo contra a sua vontade. Outra professora disse: *“Na minha aula ele só brincava ou dormia. Deixa ele para a avaliação eletrônica, não vai dar trabalho para gente mesmo.”*. O gestor B comentou não saber se poderia deixar “esse tanto de gente” para fazer a avaliação eletrônica. Então, uma professora em tom de brincadeira comentou: *“Ah, não vem não, já não basta o governo querer empurrar os alunos, agora você também! ‘Dá os seus pulos’”*. Outra professora complementou: *“A avaliação eletrônica já não vai reprovar ninguém. Esse menino quase me fez ter um infarto, fez da minha vida um inferno! Se eu tiver que vir aqui em janeiro para dar prova para ele, eu venho, mas não vou aprová-lo de jeito nenhum, se aprovar ele, eu não seguro mais ninguém! Só de lembrar dele, eu me irrita, nojento!”*. O gestor B riu e consentiu com a decisão.

No 7º ano 1, um dos primeiros alunos mencionados foi aprovado sem discussão. O gestor B fez o seguinte comentário: *“O Patrick Estrela* vai ser aprovado por APC, né? Não tem o que fazer com ele, só ‘matando’!”*. – Um dos professores falou: *“Ele acertou uma questão de múltipla escolha da minha avaliação, considere!”*. O gestor B, com ironia, perguntou: *“A resposta era zero?”*. E o professor, em tom de brincadeira, respondeu: *“Ele conseguiu colocar os números em ordem crescente.”*. O gestor B, rindo, disse: *“Olha só, que evolução!”*. Uma das professoras comentou que o referido aluno precisava ter um professor de apoio. Outra professora disse: *“Tadinho do Patrick Estrela!”*. Então, rindo, o gestor B constatou: *“Nesse caso, a família inteira precisava de apoio!”*. Expôs ainda que havia saído a consulta dele com a psicóloga de uma universidade particular da cidade, mas a mãe não levou. *“Vou ter que catar eles, colocar todo mundo no carro e levar para consultar, porque é mãe, pai, acho que o ‘mais novinho’ também tá na triagem...”*.

Outro aluno, que não era alfabetizado, foi comparado, pelos professores, com o *Patrick Estrela*, mas acrescentaram a informação de que ele era muito preguiçoso, quase não aparecia

nas aulas, pois não gostava de acordar cedo. Por essa razão, ficaram em dúvida ao dar APC, mas, por fim, concordaram em aprová-lo. Uma das professoras disse que ele chegaria ao 8º ano sem saber ler e necessitaria de ajuda.

Houve um caso atípico, em que os professores titubearam. Tratava-se de um aluno que não havia feito todas as avaliações de recuperação propostas pelos professores, pois estava faltando às aulas. Por consequência, precisaria fazer a avaliação eletrônica de certos componentes curriculares, mas uma das professoras argumentou: *“Ele é ‘tão bom’ que não vai conseguir passar na prova eletrônica, aí vai ficar de progressão, é melhor aprová-lo de uma vez.”*.

Sobre as turmas de 6º ano, um dos casos que teve evidência foi de uma aluna, cujo havia ingressado na escola no 3º bimestre, junto com dois meios irmãos, matriculados no 7º ano. Nenhum deles tinha nota do 2º bimestre, porque não estavam frequentando as aulas. Alguns professores queriam aprová-la por APC. Mas outros, devido ao mal comportamento da aluna, queriam que ela fizesse a avaliação eletrônica. Um dos professores explicou que, de acordo com a aluna, os pais haviam se separado e ela precisou ir morar na roça, por isso não ia para a escola. Outra professora acrescentou: *“Vocês sabiam que os pais reataram? Agora, está todo mundo morando junto, na mesma casa. A mãe havia me dito até ter medida protetiva contra o ex-marido!”*. O gestor B, interrompeu: *“Cancelou o processo, porque o pai trouxe todo mundo hoje. Eu vou dar um spoiler de tudo o que aconteceu... Começou com a mãe que agrediu os filhos, aí as crianças ficaram com o pai, mas uma das meninas começou a namorar e o pai a espancou, então voltaram a viver com a mãe. Depois ficaram com a avó, só que parece ter havido um esturpo ‘no meio do caminho’, por consequência, brigou todo mundo. Agora, voltaram.”* Um professor expressou: *“Pois é, eles ficam jogados, pelo contexto deles, eu acho eles bonzinhos.”*. Outra professora falou: *“Eu acho eles uns queridos!”*. Nesse momento, outra professora se pronunciou: *“Ah, também não é assim! Tem alunos piores, mas dizer que eles são uns queridos...”*. Houve risos. O gestor B questionou: *“Mas e aí, a Dora Aventureira* é APC ou vai ficar para fazer a prova eletrônica?”*. Diante disso, houve uma espécie de votação entre a equipe docente, até que chegaram a um consenso. Um dos professores cantarolou: *“Essa aí passou, essa aí passou, essa aí passou!”* – fazendo alusão a música, Dança da Cordinha, do grupo É o Tchan. Apenas uma professora não renunciou que a aluna fizesse a prova eletrônica, os demais a aprovaram por APC. O gestor B ainda tentou argumentar, pedindo que a professora deixasse de ter o “coração duro” e dizendo que ela já havia sido a única em insistir em deixar um outro aluno para fazer a avaliação eletrônica, mas ela cedeu.

Os demais alunos do 6º ano, que precisariam fazer a avaliação eletrônica, em maioria,

era porque haviam excedido o número de faltas, pois os professores pareciam mais complacentes com os alunos do 6º ano, salvo poucas exceções.

Uma aluna, que já havia reprovado o 6º ano duas vezes, só não foi aprovada por APC porque uma professora ponderou: *“Gente, a aluna sabe que não tem nota suficiente para ser aprovada e que excedeu o número de faltas, se nós aprovarmos ela pelo Conselho, no próximo ano ela fará a mesma coisa. Ela tem que ser convocada e vir fazer a prova eletrônica!”*. Outro professor disse que a aluna “matava aula” e que a mãe não tinha ciência disso.

Mais um aluno, que já havia sofrido uma reprovação no sexto ano, não tinha nota suficiente para ser aprovado e entrou em discussão. Um professor fez o seguinte comentário: *“Ele levanta o tempo todo? Sim! Não para no lugar. Mas, esse ano, ele, pelo menos, começava a copiar as coisas.”*. Outra professora contestou: *“Começava, mas não terminava. Ele não tem nenhum visto meu no caderno dele.”* Um outro professor fez uma “brincadeira” sobre a condição física do aluno, visto que o aluno não tem um pedaço de um dos dedos da mão direita. *“É porque falta um pedaço do dedinho, isso atrapalha ele em uns 20%, tem que considerar!”*. Alguns professores riram, outros não acharam graça, uns não entenderam a referência. Então, o gestor B explicou que um cachorro havia mordido o dedo do aluno, o que fez com que ele perdesse um pedaço de dedo. Um dos professores ficou surpreso de nem todos saberem do ocorrido, pois, segundo o professor, o próprio aluno faz questão de contar como aconteceu o episódio. Uma professora ponderou que o aluno faltou muito no decorrer do ano, não concluía as atividades e não deu conta de tirar boas notas, desse modo, o ideal é que ele fizesse a avaliação eletrônica. Mas, se a maioria achasse que ele deveria passar, por já ter sido reprovado uma vez, ela não se oporia. Então, outra professora explicou: *“Sabe o que é, eu acho que ele atingiu o limite dele, pelo menos na minha disciplina, ele não vai conseguir mais além disso!”*. Contudo, a outra professora afirmou que na disciplina dela o aluno não havia tentado atingir o limite dele. No final, o aluno foi aprovado por APC.

Outro professor justificou que as turmas eram fracas e que precisaria haver um certo “jogo de cintura”, não poderiam considerar as notas, pois senão, não haveria alunos suficientes para manter as turmas de 7º ano em 2026. Porém, uma professora alegou que se todos os alunos fossem aprovados não haveria como tentar conseguir “professor alfabetizador” para o próximo ano, já que, de acordo com ela, o governo disponibiliza tais professores mediante o índice de reprovação do 6º ano. Duas professoras disseram que alunos do 6º ano, não alfabetizados, deveriam ser reprovados, porque depois chegariam no 9º ano sem saber “lé com cré”, porque são “empurrados”, e isso seria muito sacrificante, pois os alunos mais velhos sentem-se envergonhados perante os colegas por não saberem ler. Mas, o gestor B explicou que reprová-

los não mudaria nada e que cada ano o governo tem um foco, e que este ano o foco foi o SAEB. Falou ainda que depender de políticas públicas para resolver um problema que é da escola não seria a melhor solução, que haveria de se considerar questões sociais e psicológicas, e que a escola não conseguiria resolver o problema do mundo. Um professor defendeu que a escola poderia criar projetos mais sustentáveis para alfabetização usando o professor eventual e bibliotecário.

Ainda houve mais um aluno, da educação inclusiva, que não tinha frequência e aproveitamento de 60% em nenhum componente curricular, cujo havia feito, sem sucesso, a recuperação de estudos independentes. No entanto, refez as atividades com o auxílio do professor bibliotecário e conseguiu nota mais do que suficiente para ser aprovado. O gestor B, disse: *“Este é aquele que dá bom dia às 3 da tarde? Ele tirou a blusa de frio? Certeza que foi isso!”*. Os professores riram. O gestor explicou tratar-se de um menino sem estrutura familiar, em que a mãe é envolvida com drogas e o abandonou, disse que ele vive apenas com o pai, que de vez em quando surta.

Na mesma turma, outro aluno, que também não sabe ler e escrever, foi aprovado pelo Conselho, mesmo uma das professoras tendo manifestado opinião contrária. De acordo com ela, o aluno faltava muito, não havia assimilado os conteúdos e estava sem média em vários componentes curriculares. Mas, um outro professor falou que se o Conselho tinha aprovado o aluno mencionado acima, seria contraditório não aprovar este. A professora insistiu que achava um absurdo aprovar por APC alunos que estavam sem média em quatro ou mais disciplinas, que não são alfabetizados e faltam muito às aulas, que no mínimo, segundo ela, eles teriam que realizar a prova eletrônica. Outra professora concordou: *“Eu também acho, porque assim, pelo menos, eles veriam que foi o governo que ‘empurrou’ eles e não nós que ‘passamos a mão na cabeça!’”*. Uma outra professora disse que um dos alunos da escola havia feito o seguinte post no Instagram: *“1º bimestre, resenha. 2º bimestre, resenha. 3º bimestre, resenha. 4º bimestre, resenha. Resultado: todos aprovados!”*. O gestor B esboçou um sorriso e perguntou: *“E é mentira?”*.

Apesar disso, na turma do 6º ano 2, três alunos que não são alfabetizados, apesar de muito falatório, foram encaminhados para realizar a avaliação eletrônica. De acordo com uma das professoras, dois deles ao menos copiavam o conteúdo do quadro, mas o outro sequer sabia segurar no lápis. *“Gente, o Bob Esponja*, no dia em que eu vou explicar a matéria, eu tenho que mandar ele ir na sala do Gestor B, ele adora passear lá – risos! Agora, o Marcha Lenta*, não atrapalha, mas ele não sabe nem segurar o lápis!”*.

Por fim, um outro aluno de 6º ano foi considerado desistente, visto que não frequentou

as aulas no decorrer do último bimestre. Uma das professoras comentou que ele morava longe da escola e que não estava conseguindo passe de ônibus na prefeitura, pois havia perdido a carteirinha. Então, outra professora questionou a razão pela qual ele não estudava em uma escola mais próxima a casa dele, o gestor B explicou que o pai do menino queria afastá-lo dos colegas do bairro, por não os considerar boa companhia. A professora riu e fez o seguinte comentário, com ironia: *“Ah tá, e os daqui são, né!”*.

No dia 18/12/2025, o gestor C reuniu os professores, todos os presentes na última reunião de Conselho de Classe, para rever o número de alunos que fariam a avaliação eletrônica proposta pelo governo, pois disse haver um número expressivo de alunos para fazer a avaliação e a escola não conseguiria atender a demanda de estudantes (53 alunos), pois totalizavam 127 avaliações ao considerar cada componente curricular. O gestor C comentou que alguns alunos haviam aparecido na escola, entre os dias 16 e 17 de dezembro, para fazer a avaliação de estudos independentes elaborada pelos professores e propôs que eles fossem aprovados e retirados da lista para a avaliação online. Dessa vez, de uma maneira mais informal, os professores foram repassando as turmas e averiguando quais alunos poderiam ser dispensados da avaliação eletrônica do governo. Os dados constam na tabela 5, disposta logo abaixo.

Tabela 5: Quantidade de alunos encaminhados para avaliação eletrônica dos estudos independentes de recuperação.

Turmas	Quantidade inicial de alunos encaminhados para avaliação eletrônica	Quantidade final de alunos encaminhados para avaliação eletrônica
6°1	6	5
6°2	6	3
6°3	8	6
7°1	1	1
7°2	8	4
7°3	7	5
8°1	2	2
8°2	6	3
8°3	8	7
9°2	1	1
9°3	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

No geral, os alunos que haviam sido retidos por causa de um número excedente de faltas ou por terem vindo transferidos de outra escola e estarem sem nota em bimestres anteriores foram aprovados pelos professores, mesmo sem que os professores tenham tido acesso às avaliações e feito a correção e somatória de pontos para averiguar se os alunos atingiram 60% de aproveitamento. Em alguns casos, somente em certos componentes curriculares os alunos não foram aprovados, como no caso do 7º ano 2, em que dos quatro alunos selecionados para a realização da avaliação eletrônica, um deles fazia a avaliação apenas em língua estrangeira e o outro aluno fazia em língua portuguesa e matemática. O mesmo ocorreu na turma do 7º ano 3, em que três alunos faziam a avaliação online, um aluno em língua estrangeira e os outros dois alunos em ciências e matemática. Vale ressaltar que um dos professores mencionou que não dispensaria um aluno da avaliação eletrônica devido a um incidente ocorrido em sala de aula, pois o aluno havia pegado o grampeador do professor e escondido, mas após ver que os outros docentes haviam aprovado o aluno, o professor acabou reconsiderando.

Considerações parciais

Nota-se que as decisões de aprovação, reprovação ou encaminhamento para avaliação eletrônica foram, consideravelmente, tomadas a partir de critérios subjetivos ou circunstanciais e, até mesmo, contraditórios por parte da equipe docente, em que alunos sem média em variados componentes curriculares, com histórico de faltas excessivas e que nem mesmo haviam realizado a avaliação de estudos independentes, foram aprovados a partir de princípios relacionados a características emocionais ou sociais do estudante, sob aspectos positivos ou negativos, de acordo com a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos.

Em alguns casos, a aprovação ou o encaminhamento para a avaliação eletrônica pareceu funcionar como uma estratégia de alívio da sobrecarga docente ou como punição simbólica ao estudante, desvirtuando a função pedagógica da avaliação. Comentários jocosos, ironias, apelidos e declarações de cansaço, irritação ou antipatia em relação a determinados alunos embasaram o julgamento professoral, indicando a naturalização de discursos depreciativos no ambiente escolar.

É admissível dizer a reunião do Conselho de Classe foi pautada por variáveis políticas, visto que a aplicação da avaliação eletrônica, como estratégia pedagógica de aprovação, foi imposta às escolas da rede estadual de Minas Gerais, a qual, se sobrepôs a recuperação proposta aos estudantes pelos professores da própria escola, flexibilizando as diretrizes para aprovação escolar por meio de avaliações certificadoras, cuja crença entre os professores era de que avaliações externas e eletrônicas “não reprovam ninguém”.

Tal fato, pareceu gerar um misto de sensações entre a equipe docente, como certa irritação, desmotivação e resignação. Além disso, a percepção que se tinha em relação ao posicionamento do Gestor B, sobre as políticas educacionais vigentes, era de conformismo, preocupado apenas com o elevado número de alunos encaminhados para a avaliação eletrônica. Em determinados momentos, o gestor B valeu-se do contexto social dos alunos, demarcando a vulnerabilidade que eles enfrentam, para justificar a aprovação automática, mas não propôs nenhum tipo de encaminhamento pedagógico, apenas reforçou estigmas. Por exemplo: “O Patrick Estrela* vai ser aprovado por APC, né? Não tem o que fazer com ele, só ‘matando’!”, “Nesse caso, a família inteira precisava de apoio!”.

A condução do Conselho de Classe também sofreu por fatores internos da escola, como a substituição do gestor A pelo gestor C, que, sem tempo hábil para conhecer a realidade escolar e os estudantes, dependeu das informações e posicionamentos dos professores, somado ao fato da incapacidade logística da escola em atender a demanda de alunos encaminhados para a avaliação eletrônica, culminando na aprovação automática de um grupo de alunos.

Dessa forma, as situações observadas na 4ª reunião do Conselho de Classe apontaram para uma realidade marcada por improvisações e contradições entre teoria e práticas educacionais, na qual o Conselho de Classe, em vez de se consolidar como espaço de reflexão pedagógica coletiva, assumiu, predominantemente, uma função administrativa de regularização de fluxos escolares que culmina para a desresponsabilização coletiva pelo processo de ensino-aprendizagem e para a transferência simbólica da decisão final ao sistema, ao governo ou às políticas públicas, ainda que estas sejam criticadas no próprio discurso dos profissionais.

9 ANÁLISE DOS CONSELHOS DE CLASSE

Ao fim da observação das reuniões de Conselho de Classe e da análise das descrições, constatou-se que, embora concebido como um espaço coletivo de participação na escola, destinado a refletir sobre a dinâmica de ensino e aprendizagem ao longo dos bimestres, o Conselho de Classe, apesar de debater diferentes ideias e opiniões sobre processo pedagógico, não se mostrou como um recurso de auxílio para a melhoria no desenvolvimento de ensino/aprendizagem dos alunos, nem sequer como um mecanismo de apoio ao enfrentamento dos desafios escolares vivenciados pelo corpo docente, constituiu-se mais como um momento de desabafo e escuta entre os professores, onde cada um manifestou suas inseguranças e insatisfações com o ambiente escolar e as condições de trabalho proporcionadas por política educacionais, no qual se legitimam decisões previamente alinhadas às exigências do sistema educacional e às metas externas de desempenho para regulação do fluxo escolar.

Segundo Fernandes e Freitas (2007), *apud* Oliveira (2017), o momento do Conselho de Classe “[...] ou tornou-se uma récita de notas e conceitos, palco de lamúrias e reclamações ou, simplesmente, inexistente. Acontecendo dessa forma, o conselho de classe coaduna-se com a perspectiva da avaliação classificatória e seletiva, perdendo seu potencial.” (Fernandes; Freitas, 2007, p.36-37 *apud* Oliveira, 2017, p. 29).

Em verdade, os referidos autores compreendem o Conselho de Classe como um espaço propício para o diálogo sobre o desenvolvimento do ensino/aprendizagem e tomadas de decisões estratégicas sobre o trabalho pedagógico, mas alertam que, na prática, ele acaba sendo conduzido de modo burocrático e ineficaz, não contribuindo efetivamente para a aprendizagem nem para a equidade escolar.

Referente às deliberações dos Conselhos de Classe analisados, observou-se que a centralidade conferida às planilhas de dados revelou uma metodologia de trabalho baseada em indicadores de desempenho escolar, muitas vezes desvinculadas da efetiva aprendizagem dos estudantes, à semelhança do atual governo do estado de Minas Gerais, ao estabelecer para o sistema de ensino diretrizes educacionais orientadas por mecanismos de classificação e controle, em detrimento de uma reflexão pedagógica qualitativa.

Tal dinâmica reduz a complexidade do processo educativo a indicadores numéricos, silenciando discussões fundamentais sobre estratégias de intervenção, práticas docentes e condições de ensino mais adequadas às reais necessidades dos alunos. Desse modo, o fracasso escolar não pode ser interpretado como resultado de insuficiência individual dos alunos, mas como um fenômeno socialmente construído e institucionalmente reproduzido.

Dalben (1992, *apud* 2014), desenvolveu uma pesquisa sobre Conselhos de Classe em que mostrou a superficialidade com que tais reuniões eram conduzidas, funcionando apenas como um momento de descrição das turmas e alunos ao invés de ser um espaço de reflexão e deliberação sobre as ações pedagógicas.

"Passavam em revista" todos os alunos, verbalizando notas, resultados ou pontos de vista desconexos, como se estivessem "trocando figurinhas". Cada professor trazia o seu resultado numérico registrado nos "diários de classe", e os especialistas, orientador ou supervisor pedagógicos, que se incumbiam da coordenação dos trabalhos, traziam para a reunião os gráficos e tabelas organizados previamente, segundo esses resultados já fornecidos (Dalben, 1992, *apud* Dalben 2014).

À visto disso, as falas docentes nas reuniões do Conselho de Classe confirmaram a premissa de Dalben (1992, *apud* 2014), ao mostrar professores "passando em revista" os alunos, trocando impressões sobre aspectos comportamentais e resultados numéricos, mais do repensando práticas educativas, como dá para ver em: "Ele é caso de expulsão, aliás, não só ele, os irmão dele também...", "Só tem alunos problema!", "Foi com nota 7 no primeiro bimestre e com nota 9 no segundo, ele vai repetir de novo!", "Aqueles alunos que atrapalham, esses não melhoraram nada!", "Tem mesmo que expor os resultados para os alunos, eles precisam aprender a lidar com as decepções, é bom para eles verem que a vida não é um 'morango'!".

Sob a perspectiva da Sociologia da Educação, especialmente das contribuições de Pierre Bourdieu, é possível compreender esse processo como resultado da relação entre o *habitus* docente e o *habitus* dos alunos. As expectativas, os critérios de avaliação e as práticas pedagógicas tendem a favorecer aqueles estudantes cujo capital cultural se aproxima dos valores legitimados pela escola.

Observa-se a ênfase dada em notas, médias e julgamentos fragmentados, sem a devida reflexão pedagógica, o que há são verbalizações de resultados, julgamentos morais, rótulos e comparações entre alunos e turmas, punições, naturalização do fracasso escolar e responsabilização do aluno.

No que concerne ao sucesso escolar, observou-se a manutenção de um grupo de estudantes que já apresentava desempenho satisfatório desde o primeiro Conselho de Classe. Esses alunos mantiveram uma trajetória escolar mais estável, o que reforça a ideia de que o sucesso escolar está fortemente associado à familiaridade com a cultura escolar e à incorporação prévia das disposições valorizadas pela instituição educativa.

Sá Earp (2011) cita a "pedagogia da primeira fila", proposta por Ribeiro e Paiva (1998), em que, geralmente, muitos professores acabam direcionando sua atenção aos alunos

que manifestam melhor rendimento escolar e deixando de dedicar tempo e trabalho aos alunos que apresentam mais dificuldade, fato que também explicaria tal resultado. Ou, segundo a própria autora, a teoria de centro e periferia, cujo alunos do centro ocupariam posições de privilégio pela análise docente enquanto alunos da periferia sofreriam o estigma de fracasso escolar.

Outro aspecto contraditório analisado no Conselho de Classe foi a reclassificação de alunos com distorção idade/série, embora apresentado na normativa escolar como um mecanismo pedagógico fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), a reclassificação assumiu, nas falas da gestão, um caráter estratégico, voltado, especificamente, ao ajuste estatístico e à melhoria de indicadores educacionais, especialmente aqueles associados às avaliações externas, como o SAEB, indicando que o sucesso ou fracasso escolar baseia-se em resultados, convenientemente, gerados pelas políticas educacionais, e não pelo desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes. Nesse sentido, a decisão pela aprovação deixou de se pautar por critérios pedagógicos para atender a demandas estruturais e burocráticas.

Essa lógica classificatória se intensificou, gradativamente, nas reuniões do Conselho de Classe, nas quais o foco recaía, reiteradamente, sobre aspectos comportamentais dos alunos em detrimento de uma reflexão das práticas pedagógicas e das condições de ensino. Além disso, as falas docentes, por vezes marcadas por frustração e sentimento de impotência, evidenciaram a subordinação a qual os professores são expostos no interior da escola. A percepção de que o professor é “voto vencido” revelou a incoerência do Conselho de Classe enquanto espaço deliberativo sobre a reclassificação dos alunos e a deslegitimação do saber docente, visto ser os professores que acompanham o cotidiano dos alunos e têm uma visão mais completa do desenvolvimento de cada um deles.

Tal cenário contribuiu para que o juízo professoral reproduzisse estereótipos e julgamentos morais sobre os estudantes, sobretudo aqueles associados à indisciplina, ao baixo rendimento ou à vulnerabilidade social, já que o propósito deixou de ser o ensino/aprendizagem e concentrou-se no que é estimado por parte da escola e seus agentes em relação ao comportamento do aluno frente ao professor e as normativas escolares para definir critérios de aprovação ou reprovação.

A proposta de uma escola universal é aquela que insere todos os discentes no ambiente escolar, e este fato independe de classe social, etnia ou religião. Entretanto, a prioridade dada a uma cultura em detrimento da outra faz com que o sistema de ensino assuma um caráter seletivo, pois o capital cultural dos alunos, cujas oportunidades de acesso à cultura legitimada pela escola

são mais valorizadas e vão ao encontro dos objetivos escolares, facilita a socialização e o aprendizado, enquanto os alunos de classe popular têm sua bagagem cultural estigmatizada e acabam sentindo-se inadequados ao contexto. (Bourdieu, 1999[1979]).

Sá Earp (2021), explica que os alunos cujo ritmo de aprendizado se dá de modo diferente da expectativa criada pela escola ou apresentam dificuldades de aprendizado e comportamento impróprio, comumente, são considerados incapazes ou desinteressados e, por vezes, responsabilizados pelo próprio fracasso escolar. A autora ainda esclarece que, geralmente, o julgamento professoral não considera fatores externos à escola, como as desigualdades socioeconômicas e culturais ao empenhar as práticas pedagógicas, nem sequer reavaliá-las diante do insucesso da aprendizagem.

Em parte, na escola investigada, os professores debateram sobre aspectos extraescolares para justificarem a aprovação de determinados alunos, mas pareceu uma tentativa de esquivarem-se da responsabilidade das adversidades próprias do cotidiano escolar e adequarem-se ao padrão de aprovação imposto pelo sistema educacional. Além do mais, este fundamento atendia, somente, alunos em que o comportamento era considerado pertinente ao contexto. Por exemplo de uma aluna, mencionada durante a 3ª reunião de Conselho de Classe, que apesar de não saber ler no curso do 8º ano, os professores proferiram um discurso apaziguador, como: “não é das piores”, “aquela menina linda”, é “fraquinha”, mas é “alegrinha” e pode receber “uma ajudinha”. Nesse sentido, a aluna, embora apresentasse defasagem no aprendizado, foi posta em uma categoria de “aluna possível” de aprovação, devido ao seu bom comportamento.

Portanto, corroborando com a proposição de Sá Earp (2021), a decisão pela aprovação não decorre da superação das dificuldades de aprendizagem, mas de um juízo professoral que valoriza certos atributos extraescolares quando ocorrem em consonância com às perspectivas docentes. Considerar a bagagem sociocultural do aluno deveria servir para determinar estratégias de ensino, de modo a amenizar os entraves educacionais aos quais alguns alunos enfrentam, flexibilizando currículos e práticas pedagógicas para facilitar o aprendizado.

Por conseguinte, a associação entre indisciplina e não aprendizagem demonstrou uma metodologia normativa e disciplinadora de educação, na qual a reprovação apareceu tanto como punição quanto como suposta estratégia pedagógica, e certa incoerência nas decisões: ao mesmo tempo em que a reprovação foi defendida como mecanismo simbólico de controle, ela também foi evitada na prática a fim de não comprometer os índices institucionais de rendimento escolar, resultando em aprovações automáticas ou flexibilizações contraditórias. Essa ambiguidade vai ao encontro da tese de Sá Earp (2021), de que a repetência não é um recurso

pedagógico eficaz, uma vez que funciona como um instrumento simbólico de regulação da ordem escolar.

Na “pedagogia da repetência” o principal recurso para motivar os alunos a aprender é a reprovação. Ribeiro e Paiva¹³² apontam para um tipo de uso da reprovação, ou mesmo sua ameaça, como manifestação de um autoritarismo docente quando os métodos de ensino não funcionam bem. A ameaça da reprovação funciona como único instrumento de motivação, atestando que o “fracasso” é do aluno (Ribeiro; Paiva, 1995, p.636 *apud* Sá Earp, 2021, p.50).

Conforme analisa Sá Earp (2021), a repetência e as práticas avaliativas punitivas operam como princípios classificadores que produzem categorias como “bom aluno” e “mau aluno”, naturalizando o fracasso escolar e individualizando responsabilidades que são, em grande medida, institucionais.

As discussões sobre educação inclusiva também revelaram a fragilidade das políticas públicas e sua implementação no cotidiano escolar. Critérios burocráticos e restritivos para a concessão de apoio especializado, aliados à ausência de intervenções pedagógicas sistemáticas, expõem a precarização do atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Ainda que a reprovação seja, em alguns casos, considerada “injusta”, a solução encontrada frequentemente se limita à atribuição de notas para aprovação, sem garantia de aprendizagem efetiva. Tal prática reforça a lógica de exclusão denunciada por Sá Earp, na medida em que a escola mantém os alunos no sistema sem assegurar o acesso real ao conhecimento.

A observação participante dos Conselhos de Classe evidenciou que os professores se encontram, em parte, imersos e, em certos aspectos, condicionados por um mecanismo educacional sistêmico, cujo limita sua autonomia pedagógica e impõe diretrizes externas. Tal mecanismo acaba por esvaziar o sentido do trabalho pedagógico, deslocando o foco do processo de ensino-aprendizagem para a regularização de fluxos escolares. Entretanto, essa condição não se manifesta de forma totalmente determinante nem passiva, configurando-se como um processo complexo e ambivalente.

De modo que, o que se constatou não foi apenas submissão, mas também uma atuação dos professores na reprodução dessa lógica. Em diversos momentos, as decisões foram tomadas com base em critérios como o cansaço, a antipatia, o desejo de evitar retrabalho ou mesmo a tentativa de “corrigir” o comportamento de determinados alunos. Isso indica que, embora o sistema exerça forte influência, há margem de ação docente, ainda que essa margem esteja sendo utilizada, muitas vezes, para reforçar práticas que desvirtuam o caráter formativo da escola.

Dessa forma, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição paradoxal: ao mesmo tempo em que são condicionados por uma estrutura que limita suas possibilidades de ação, também participam ativamente da manutenção dessa mesma estrutura. A falta de articulação coletiva em torno de critérios pedagógicos e a predominância de decisões circunstanciais fragilizam o Conselho de Classe enquanto espaço de reflexão crítica, convertendo-o em um instrumento burocrático de validação de resultados previamente encaminhados.

Ao longo das quatro reuniões analisadas, tornou-se evidente que o Conselho de Classe se converteu em um espaço de julgamento moral, negociação de notas e encaminhamentos burocráticos, permeado por discursos estigmatizantes e por decisões baseadas em critérios subjetivos, emocionais ou circunstanciais. Comentários depreciativos, ironias e rótulos atribuídos aos estudantes contribuíram para a construção de expectativas negativas e para a consolidação de trajetórias de fracasso escolar, em consonância com a perspectiva de Sá Earp sobre a produção social do “mau aluno”, em que autora explica tratar-se, na verdade, daquele estudante que não se adapta às expectativas escolares.

Assim sendo, a análise das reuniões de Conselho de Classe permitiu afirmar que a cultura da repetência não se manifesta apenas na reprovação formal, mas também nas práticas discursivas, nos critérios implícitos de avaliação e nas decisões contraditórias que atravessam o cotidiano escolar. A ressignificação desse espaço exige a superação de abordagens punitivas e meramente administrativas, bem como o fortalecimento de uma perspectiva formativa, coletiva e inclusiva, comprometida com a aprendizagem e com a equidade educacional.

Júlia Ventura (2021), diz que uma escola justa é aquela em que se almeja combater os efeitos das desigualdades sociais, reconhecendo sua responsabilidade na reprodução dessas desigualdades ao em vez de se isentar da culpa, agindo com criticidade para transformar suas práticas e propor uma real equidade ao processo de ensino/aprendizagem.

A autonomia da escola em relação aos impactos das demais desigualdades sociais deve ser um objetivo central na perseguição do que se possa chamar de uma “escola justa”, porém sem a ingenuidade de se considerar passiva no processo de produção dessas desigualdades em âmbito de sua própria esfera de atuação (Ventura, 2021. p. 79).

A fragilidade do Conselho de Classe como espaço de reflexão crítica torna-se evidente diante da pouca articulação coletiva em torno de critérios pedagógicos mais consistentes e da predominância de decisões pautadas por circunstâncias imediatas. Nesse cenário, o Conselho acaba sendo reduzido a um mecanismo burocrático de validação de resultados já encaminhados. Nessa perspectiva, conforme aponta Sá Earp, ao compreender o Conselho de Classe como um

espaço privilegiado para a análise das contradições da escola pública contemporânea, torna-se necessário reconhecer que o enfrentamento do fracasso escolar não se limita a ajustes pontuais, mas exige transformações estruturais, tanto nas concepções de avaliação quanto nas relações de poder e nas políticas educacionais que orientam a prática pedagógica.

9.1 Desafios em foco: tensionamentos e estratégias no percurso investigativo

A análise das reuniões de Conselho de Classe, conforme evidenciado na presente pesquisa, se constituiu como uma experiência permeada por desafios teóricos, metodológicos e éticos. Nesse sentido, ao me inserir nesse contexto investigativo, enfrentei certas dificuldades decorrentes tanto da minha posição no campo escolar quanto da complexidade do objeto analisado.

Em primeiro lugar, destaco a tensão que vivenciei entre o meu papel como professora e a minha atuação como pesquisadora. Ao ocupar simultaneamente essas duas posições, reconheci minha participação e implicação nas relações analisadas, o que gerou alguns conflitos de ordem subjetiva. A proximidade com os sujeitos da pesquisa, colegas de trabalho, equipe gestora e, indiretamente, os próprios alunos, poderia comprometer o distanciamento analítico necessário à produção de uma interpretação crítica. Tal condição exigiu um constante exercício de reflexividade, especialmente no sentido proposto pela Sociologia da Educação, a fim de evitar tanto a naturalização das práticas observadas quanto julgamentos precipitados.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética da pesquisa. A exposição de falas docentes marcadas por juízos de valor ou estigmas demandou cautela na forma de registro e divulgação dos dados. Precisei equilibrar o compromisso com a veracidade empírica e a responsabilidade de não produzir constrangimentos ou prejuízos aos participantes. Nesse contexto, o anonimato e a problematização crítica das falas tornaram-se estratégias fundamentais.

Ademais, interpretar as práticas discursivas presentes nos Conselhos de Classe revelou-se, para mim, uma tarefa especialmente complexa. As falas dos professores, inclusive as minhas, muitas vezes carregadas de emoções, frustrações e percepções subjetivas, não puderam ser compreendidas de maneira isolada ou literal. Elas precisaram ser analisadas sob condicionantes mais amplos, como as políticas educacionais, as condições de trabalho docente e as desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, os aportes teóricos, referenciados nesta pesquisa, auxiliaram para evitar reducionismos interpretativos.

Além disso, a predominância de discursos classificatórios, a centralidade das notas e

a responsabilização dos alunos pelo fracasso escolar, em certa medida, mostraram-se tão banais à cultura escolar que exigiram cautela no processo de análise e problematização, sobretudo por eu também fazer parte desse contexto. Assim, precisei realizar um esforço de estranhamento da realidade investigada, transformando o familiar em objeto de reflexão crítica.

É importante mencionar a dificuldade em propor interpretações que ultrapassassem a denúncia e apontassem possibilidades de transformação. Ao constatar que o Conselho de Classe se distancia de sua função formativa e se aproxima de uma lógica burocrática e classificatória, eu me deparei com o desafio de pensar caminhos viáveis para a ressignificação desse espaço. Tal tarefa implicou considerar os limites impostos pelas políticas educacionais, pelas condições de trabalho docente e pela própria cultura institucional, evitando proposições ingênuas ou desvinculadas da realidade.

Dessa forma, as possíveis dificuldades enfrentadas por mim evidenciaram que a análise dos Conselhos de Classe não apenas exigiu rigor metodológico, mas também sensibilidade ética, reflexividade crítica sobre a minha própria prática de trabalho e embasamento teórico. Compreender tais desafios é fundamental para reconhecer os limites e as potencialidades da pesquisa no campo educacional, bem como para fortalecer investigações comprometidas com as possíveis mudanças das práticas escolares para promoção de uma educação mais equitativa.

REFERÊNCIAS

- AMURABE, O. **Etnografia para educadores**. Editora Unesp. São Paulo, 2023.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed S. A, 2009. (Publicado originalmente em inglês, 2008).
- BORGES, L. P. C.; CASTRO, P. A. de. A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 404-423, maio/ago. 2019.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, p.39-64, 1999. (Publicado originalmente em francês, 1966).
- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, p.39-64, 1999. (Publicado originalmente em francês, 1975).
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria prática**. ORTIZ, Renato. (org). Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. Editora Ática, São Paulo, 1983. (Publicado originalmente em francês, 1930).
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989. (Publicado originalmente em francês, 1989).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Publicado originalmente em francês, 1970).
- CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2003.
- CASTRO, P. A. O estigma no espaço escolar: a prática dos conselhos de classe. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, 2011.
- CURY, C. R. J. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Pro-Posições**, Campinas, SP, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0070>. Acesso em: 20 de março de 2025.
- DALBEN, A. I. L. F. O papel dos conselhos de classe no processo avaliativo. **Biblioteca do SIAPE - Sistema de Ação Pedagógica**. São Paulo. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/conselho-de-classe/conselho-de-classe/> Acesso em: 19 de março de 2025.
- Diretrizes do Conselho de Classe de Minas Gerais, 2023. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/CONSELHO-DE-CLASSE-2023_Final_11_04_23-2.pdf Acesso em: 30 de novembro de 2024.
- FORQUIN, J. C. Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. **Editora Vozes**. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1995.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, Abril. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> Acesso em: 28 de agosto de 2024.
- NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento

do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n.46. 1990.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação e suas duas tensões. **Pesquisa em Educação no Brasil – Balanços e perspectivas**. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.

OLIVEIRA, J. M. **Categorias do juízo professoral em conselhos de classe: entre interpretações, julgamentos e implicações**. Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, J. M.; MEDEIROS, C. C. C. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamento e implicações. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, 2018.

PAPI, S. O. G. Conselho de classe: que colegiado é esse? Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, 2015.

Patrício, C. J. **COMBINARAM DE NOS MATAR, MAS NÓS COMBINAMOS DE ESTUDAR: trajetória de vida de homens negros em ascensão educacional rumo a “ser alguém na vida”**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2025.

POLITIZE. Constituição Federal de 1988: história, importância e direitos. Disponível em: <https://www.politize.com.br/constituicao-federal-1988/#:~:text=A%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%201988%20marcou,definindo%20os%20deveres%20do%20Estado>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 de fevereiro de 2025.

ROCHA, A. D. C. da. **Conselho de Classe: burocratização ou participação?** 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

SÁ EARP, M. L. **A cultura da repetência**. 1.ed. Curitiba, Appris, 2021.

SÁ EARP, M. L. Avaliação escolar nos conselhos de classe: categorias do juízo professoral. **Aval** – Revista Avaliação de Políticas Públicas. Ano 7, v.2, nº14. 2014.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/conselho-de-classe> Acesso em: 30 de novembro de 2024.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, n. 20, p. 60-154, Maio/Jun./Jul./Ago. 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf> Acesso em: 19 de agosto de 2024.

Sistema de avaliação educacional da educação básica – Saeb. **Boletim da Escola | Saeb 2023**.

STIVAL, M.C.E.E.; FORTUNATO, S.A. de O. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais III Congresso Ibero- Americano sobre violências nas escolas. – CIAVE**. Curitiba, 2008.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VENTURA, J. **Educação é um direito: uma sociologia da exclusão escolar na cidade do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2021.

ANEXOS

Anexo I



Aos vinte e dois dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco, na sala número 1, as dezoito horas, reúnem-se os professores dos anos finais do ensino fundamental e a supervisora ##### para a realização do Conselho de Classe do primeiro Bimestre, a supervisora cumprimenta a todos e ressalta a importância deste momento para afinarmos as ações e para a verificação das aprendizagens dos alunos, verificar também os perfis das turmas e as necessidades para um ajuste das ações para o próximo bimestre; a supervisora inicia o Conselho com a presença do diretor ##### para diálogo e resolução da problemática envolvendo os alunos que fizeram a reclassificação e avançarão para o ano subsequente, na qual é enfatizado que os alunos foram aprovados e que esta aprovação independe de questões de indisciplina, pois estão com uma defasagem na questão da distorção idade/série; em sequência a supervisora reforça que os alunos sem alfabetizar terão intervenções com a professora de biblioteca nas aulas de língua portuguesa; em continuidade inicia as discussões sobre o **sexto ano um**, na qual apresenta a planilha de Diagnóstico Geral da Turma preenchida previamente pelos professores na qual são apresentados os alunos faltosos, as percas de média, o perfil da turma, as intervenções realizadas, os alunos sem alfabetizar e os alunos de inclusão, a supervisora e os professores percebem que os alunos infrequentes e sem nota puxaram a média da turma para baixo, a supervisora reforça a necessidade de se fazer intervenções pontuais na sala com os alunos incluídos e com os alunos sem alfabetização, deverá ter atividades diversificadas ou se trabalhar com pares para que estes alunos possam avançar, os professores reforçam que esta turma é indisciplinada, agitada e conversadeira; dando sequência é verificada a turma do **sexto ano dois** na qual é observada a planilha de Diagnóstico Geral da Turma na qual são apresentados os alunos faltosos, as percas de média, o perfil da turma, as intervenções realizadas, os alunos sem alfabetizar e os alunos de inclusão, os professores fazem suas considerações e reforçam que é uma turma agitada e grande número de alunos com defasagens de aprendizagens básicas e alguns alunos indisciplinados prejudicam os trabalhos na turma, alto índice de conversa promove pausas para retomada da ordem e que o aluno ##### nunca veio a aula e é preciso resolver essa questão; em seguida é verificada a planilha de Diagnóstico Geral do **sexto ano três** e são observados os mesmos itens da turma anterior, os professores ressaltam a necessidade de se fazer um trabalho para que os alunos sejam mais assíduos e frequentes, principalmente nas sextas-feiras, haverá necessidade de se montar estratégias e intervenções para amenizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a melhoria na alfabetização da maioria, os professores salientam que essa turma é participativa e que gostam do lúdico nas aulas, alguns professores sugeriram montarmos um projeto de monitoria dos alunos dos nonos anos para auxiliarem a tarde nesse sexto ano; em sequência analisam o **sétimo ano um** e há a análise dos itens da planilha de diagnóstico e ressalta-se que houve muitos alunos perdendo médias em língua Portuguesa e Ciências, na qual os professores ressaltam que esta turma está indisciplinada, lotada e os alunos conversam muito atrapalhando o rendimento e ressaltam que a indisciplina está acontecendo devido à quantidade de alunos na sala e que seria bom remanejar alguns alunos para o turno da tarde, como medida saneadora os alunos serão mudados de sala pois a sala atual está apertada; em seguida analisam o **sétimo ano dois** e há a análise dos itens da planilha de diagnóstico e ressalta-se grande número de alunos com defasagens de aprendizagens básicas e alguns alunos indisciplinados prejudicam os trabalhos na turma, alto índice de conversa promove pausas para retomada da ordem, alguns alunos infrequentes; em sequência analisam o **sétimo ano três** e há a análise dos itens da planilha de diagnóstico e ressalta-se que há muitos alunos infrequentes e com muita dificuldade de aprendizagem, turma com grande defasagem de aprendizagens em habilidades básicas e desinteresse pela disciplina. Muitos conflitos entre colegas e muitas brincadeiras impróprias. Há diversos

alunos infrequentes; dando sequência analisam o **oitavo ano um** e verifica-se que é uma turma muito boa com o rendimento e frequência exemplar; em seguida faz-se a análise do **oitavo ano dois** e é analisada a planilha de diagnóstico dessa turma na qual salienta-se que é uma turma muito boa em notas e em frequência, porém deixou a desejar nas notas de ciências e língua portuguesa; dando continuidade é analisada a planilha de diagnóstico do **oitavo ano três** na qual se evidencia a dificuldade de alguns alunos e que se verifique também as alunas ##### e ##### em alfabetização pois se tem muita dificuldade e é necessário observar o mapa de sala pois é uma turma complicada e falante, possibilidade de remanejar a aluna ##### pois esta fala muito e atrapalha os colegas sendo necessário separá-la da turma; em continuidade é analisada a planilha do **nono ano dois** em que é analisada a planilha de diagnóstico e os professores ressaltam que a turma apresenta dificuldades em relação a noções básicas, o que demanda sempre revisão, no geral, a maioria dos alunos participam das aulas, muitos alunos insistem em não respeitar o mapa de sala, os comandos dos professores e perde-se muito tempo organizando a sala, contendo a agitação e organizando o mapa de sala. Há alguns alunos ou grupo de alunos que agitam as aulas, são desinteressados em relação à disciplina e tumultuam a realização das atividades, por isso não concluem a atividade durante a aula e não atingem a média e há também bastante conversa paralela durante a realização das atividades, em seguida é analisada a planilha de diagnóstico do **nono ano três** na qual evidencia-se que a turma é bastante desrespeitosa entre os colegas e com o professor (em alguns casos), não respeitando as regras de boa convivência e bem-estar na escola, alguns alunos praticam bullying, brincadeiras/falas vexatórias e desrespeitosas com os colegas, a turma apresenta dificuldades em relação a noções básicas, o que demanda sempre revisão, no geral, a maioria dos alunos participam das aulas e quando querem apresentam bom andamento pedagógico, muitos alunos insistem em não respeitar o mapa de sala, os comandos do professor por isso perde-se muito tempo organizando a sala, contendo a agitação e organizando o mapa de sala, há alguns alunos ou grupo de alunos que agitam as aulas, são desinteressados em relação à disciplina e tumultuam a realização das atividades, por isso não concluem a atividade durante a aula e não atingem a média, há também bastante conversa paralela durante a realização das atividades; após a colocação dos problemas das turmas e da exposição das notas dos alunos e das sugestões esse Conselho é encerrado as vinte horas e 10 minutos com os agradecimentos da supervisora. Os presentes assinam esse documento: _____

Anexo II



E.E. Professor Viana – Ensino Fundamental



Aos sete dias do mês de julho reúnem-se na sala quatro os professores dos anos finais e a supervisora ##### para a realização do Conselho de Classe do segundo Bimestre, a supervisora cumprimenta a todos os presentes e agradece o empenho e trabalho de todos e reforça aos professores a necessidade de se criar gráficos por turma, a partir das planilhas de diagnósticos cujos dados foram inseridos por todos os professores, para informar os alunos dos avanços e das dificuldades de cada sala com relação a perca de média, esta ação será importante para a comparação e tomada de consciência dos próprios alunos e para os professores realizarem intervenções com os alunos; dando sequência inicia-se a análise dos resultados e dificuldades dos alunos dos sétimos anos: **7º ano 1**, na qual os professores salientam que no geral, com a mudança das salas, os alunos melhoraram o comportamento e comprometimento com as matérias, porém alguns alunos ainda estão dando trabalho de disciplina os alunos #####, #####, #####, #####, #####, ##### e ##### pioraram o comportamento será necessário conversar com as famílias, verificar a aluna #####, o aluno ##### não consegue escrever, ##### não consegue acompanhar as matérias; o **7º ano 2**, a turma continua dando trabalho de comportamento, houve muitas perdas de média é uma turma que requer atenção, sugerimos a todos os professores, que se for possível, remanejar o aluno ##### necessita de remanejar para o turno da manhã e, talvez necessite remanejar alguns alunos para a tarde, os professores salientam que os sétimos anos da tarde estão com a maioria dos alunos repetentes e com dificuldades significativas de aprendizagem e reforçam a necessidade de rever a situação de alunos que estão com muitas advertências por indisciplinas e tomar as providências contidas no Regimento Escolar, como medidas saneadoras os professore sugerem que se remanejem os alunos de sala: ##### e ##### para o 7º3, verificar a possibilidade de remanejar algum aluno do 7º da manhã para tarde e remanejar o ##### para o turno da manhã, salientam que ##### está faltoso e não rende, chamar os pais de ##### para conversar; o **7º ano 3** a sala é problemática porém os alunos tiveram um rendimento considerável, porém são apáticos e não interagem, salientam que a aluna ##### está faltosa e convocar os pais do aluno #####; Dando sequência analisam-se os oitavos anos: **8º ano 1** é uma turma agitada, com muita conversa, e alguns realizam brincadeiras "sem graça" o que atrapalha muito os alunos esforçados, os professores reforçam que os alunos que vieram pela reclassificação intensificaram essa característica negativa, eles estão atrapalhando a turma, a sala teve uma piora no rendimento e no comportamento, sendo assim será importante convocar os pais dos alunos: #####, #####, #####, #####, #####, #####, ##### (faltosa), #####, ##### (faltosa), ##### (caiu o rendimento), ##### (caiu o rendimento); o **8º ano2** o rendimento caiu muito pelo desinteresse; alunos sem



E.E. Professor Viana – Ensino Fundamental



média e não realizam atividades, muita conversa atrapalhando o andamento das aulas, desafiam o professor, alunos que praticam bullying tem aumentado os professores salientam que os alunos reclassificados atrapalharam muito a turma, necessidade de verificar a situação das alunas #####, ##### que têm problemas de interação (investigar) e convocar pais dos alunos: ##### (indisciplina), ##### (indisciplina), ##### (indisciplina, passar para o diretor), ##### (aluno de inclusão, não interage, não sabe ler); o **8º ano 3** a turma apresenta dificuldades em se concentrar, a conversa é bastante intensa devido à quantidade de alunos, apresentam dificuldades em relação a noções básicas, o que demanda sempre revisão, no geral, a maioria dos alunos participam das aulas, muitos alunos insistem em não respeitar o mapa de sala e os comandos do professor, perde-se muito tempo organizando a sala, contendo a agitação e organizando o mapa de sala, a turma apresenta dificuldades em relação a noções básicas, o que demanda sempre revisão, há alguns alunos ou grupo de alunos que agitam as aulas e tumultuam as realizações das atividades, por isso não concluem a atividade durante a aula, percebe-se também brincadeiras infantilizadas entre os colegas, os professores sugerem a mudança o mapa de sala e acabar com o canto da janela, remanejar a ##### para o 8º 1 e convocar os pais dos seguintes alunos: ##### (sem notas, e muitas faltas), ##### (reclassificado, mau comportamento e dificuldade de aprendizagem, verificar problemas de visão- encaminhar); em sequência analisa-se os nonos anos: **9º ano 2** a turma apresenta dificuldades em se concentrar, a conversa é bastante intensa devido à quantidade de alunos, apresentam dificuldades em relação a noções básicas, o que demanda sempre revisão, no geral, a maioria dos alunos participam das aulas, porém muitos alunos insistem em não respeitar o mapa de sala e os comandos do professor, perde-se muito tempo organizando a sala, contendo a agitação e organizando o mapa de sala, há alguns alunos ou grupo de alunos que agitam as aulas, são desinteressados em relação à disciplina e tumultuam a realização das atividades, por isso não concluem a atividade durante a aula e não atingem a média, há também bastante conversa paralela durante a realização das atividades, convocar os pais dos alunos faltosos #####, #####, #####, ##### e #####; **9º ano 3** turma desinteressada, não respeitam colegas e nem professores, mexem o tempo todo em celular, se xingam muito, gostam de retrucar quando questionados, sugerem medida saneadora solicitar ao diretor uma conversa séria e firme com essa turma e exigir o cumprimento da legislação que proíbe o uso do celular, convocar pais dos alunos: #####, e #####, #####, #####, #####; como sugestão de intervenção para as duas turmas: fazer intervenções pontuais para os alunos recuperarem as notas e melhorarem a aprendizagem; em seguida analisa-se os sextos anos: **6ºano 1** é uma turma muito agitada, as brincadeiras, entre os meninos, de correr pela sala são frequentes, todos os dias é necessário chamar



E.E. Professor Viana – Ensino Fundamental



a atenção o tempo todo, a maioria dos alunos não tem compromisso com estudos e entrega de trabalhos, a sala possui um número expressivo de alunos analfabetos e com dificuldades na leitura, escrita e matemática, necessário convocar os pais dos alunos: #####, ##### (verificar encaminhamento para o SERDI), ##### e ##### para conversa e orientações pontuais; **6º ano 2** é uma turma muito agitada, as brincadeiras, entre os meninos, de correr pela sala são frequentes, todos os dias é necessário chamar a atenção o tempo todo, a maioria dos alunos não tem compromisso com estudos e entrega de trabalhos, a sala possui um número expressivo de alunos analfabetos e com dificuldades na leitura, escrita e matemática, necessário convocar os pais dos alunos: #####, #####, #####, ##### (serdi), #####, #####; **6º 3** a indisciplina de alguns alunos atrapalha o andamento das aulas, necessário cotidianamente chamar atenção e fazer pausas para retomada da ordem, grande número de alunos infrequentes e dificuldade em aprendizagem, sala muito fraca na aprendizagem, gostam do lúdico para aprender, convocar os pais dos alunos infrequentes: #####, #####, #####, #####, após as análises e as sugestões de medidas saneadoras e intervenções a reunião é encerrada as vinte horas e trinta minutos, e todos assinam esse documento.
