

**O Tribunal Escolar: um estudo
sobre a produção da
jurisprudência professoral nos
conselhos de classe**

**The School Court: a study on
the production of professorial
jurisprudence in class councils**

*Vinicius Kapicius Plessim**



Imperatriz (MA), v. 6, e-062402, jan./dez. 2024
ISSN 2675-0805

Recebido em: 06 de abril de 2024
Aprovado em: 05 de novembro de 2024

RESUMO

O artigo se propõe a analisar a produção da jurisprudência professoral nos conselhos de classe. Procuramos ainda entender as diferentes leituras que os profissionais da educação realizam dessa realidade social. As percepções são operacionalizadas como esquemas capazes de legitimar os rumos do estudante na instituição. Por intermédio da pesquisa qualitativa, no estudo de campo realizado escola da rede municipal de ensino do município de Duque de Caxias-RJ, foram produzidas nove entrevistas com docentes que atuam nesse espaço. O trabalho tem como hipótese que o conselho de classe se transforma num tribunal marcado pelas imposições das vontades professorais. Este trabalho se justifica por buscar compreender os diferentes sentidos da prática docente através de sua atuação nos conselhos de classe. Enquanto um lugar das apreciações e da produção do julgamento professoral, os conselhos de classe legitimam a conservação social da escola, pois, nesse âmbito, o professor define o destino escolar do aluno e imputa a este último a prerrogativa de ser aprovado ou reprovado frente aos seus esquemas classificatórios.

Palavras-chave: Aluno. Jurisprudência. Conselho de classe. Docente.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP), na área de cultura, filosofia e história da educação. Mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF) pelo programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Membro do projeto /grupo de pesquisa Clio Mnemósine - Centro de Estudos e Pesquisas em História oral e memória, órgão este vinculado ao Instituto Federal do Maranhão (IFMA). E-mail: vinikapicius@usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2236-6025>

ABSTRACT

The article aims to analyze the production of professorial jurisprudence in class councils. We also seek to understand the different readings by education professionals of this social reality. Perceptions are operationalized as schemes that legitimize the student's direction in the institution. Through qualitative research carried out as a field study at a municipal school, nine interviews were conducted with teachers who work there. The study hypothesizes that the class council becomes a court where professorial wishes are imposed. This work is justified because it aims to understand the different meanings of the teaching practice through teachers' participation in class councils. As a moment for assessments and the production of teacher judgment, class councils legitimize the social conservation of the school as teachers define the students' academic destiny and give them the prerogative of being approved or not according to their classification schemes.

Keywords: Student. Jurisprudence. Class Council. Teacher.

Introdução

O artigo tem como objetivo central compreender a produção da jurisprudência professoral nos Conselhos de classe. Nesse sentido, tencionamos perceber a produção das categorias operacionalizadas no campo escolar que ratificam as percepções e apreciações dos professores quanto ao seu aluno.

A partir da pesquisa qualitativa, realizada no estudo de campo em uma escola municipal localizada na periferia carioca, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, foram produzidas nove entrevistas com docentes que lecionam na instituição. Devido à pandemia mundial do coronavírus, algumas seções aconteceram online através das plataformas do *Google Meet* e do *Zoom*. Com o avanço da vacinação, a escola deixou de ofertar o ensino remoto e passou a adotar o modelo híbrido, o que fez com que paulatinamente o magistério institucional voltasse as suas atribuições. Na escola, as entrevistas aconteceram na sala dos professores, com respeito ao distanciamento social, uso de máscaras e oferecimento de álcool em gel.

A escola pesquisada foi, no passado, ginásio público (Ensino Secundário) ofertado com tutela da municipalidade para a população caxiense. Atualmente, oferece a possibilidade de os alunos estudarem no período matutino e vespertino o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II. No curso noturno, destina suas atividades para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através do Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF), em comum consenso com a direção pedagógica da instituição. As entrevistas tiveram duração de cerca de uma hora, o que permitiu que o magistério refletisse sobre a sua carreira e as práticas desenvolvidas no interior do estabelecimento. Por questões éticas, respeitamos o anonimato dos depoentes, cujos nomes originais foram substituídos por pseudônimos.

Importante destacar que os professores entrevistados em comum acordo após a realização da entrevista, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para a realização das entrevistas. Este trabalho é parte de pesquisa de doutoramento cujos resultados estão sendo evidenciados e divulgados por meio de publicações em periódicos científicos.

Como hipótese adotada neste estudo, acreditamos que o Conselho de classe se transforma em um tribunal escolar, no qual o aluno tem as ações e práticas sociais e escolares julgadas por seus mestres, na premissa de confirmar a sua aprovação ou retenção no ano letivo. Nesse sentido, este trabalho procura apresentar a escola como espaço de desigualdade, pois o discente não se encontra nos Conselhos para tecer suas impressões e fazer uso de sua defesa no jogo escolar.

Acreditamos que este trabalho possa colaborar para que novas reflexões possam ser levantadas no campo educacional e descortinar novos horizontes quanto ao espaço do Conselho de Classe. Estrategicamente, trouxemos as entrevistas no corpo textual. Este estudo espera encorajar professores de diferentes modalidades, de escolas particulares ou públicas, realidades municipais, estaduais ou federais se questionem e reflitam sobre as suas ações em seu campo profissional.

Espaço que mascara as diferenças socioeconômicas existentes, a escola é vista para além a sua dimensão formativa e integradora. Acreditamos que esse lugar, por meio de seus agentes, transformam as classificações sociais em classificações escolares a partir da jurisprudência professoral. Campo das relações objetivas e físicas, a instituição de ensino é entendida como o espaço das subjetividades e das relações construídas por meio da socialização de seus indivíduos constitutivos.

Bourdieu e Saint – Martin (2015), ao analisarem o sistema de educação superior na França e a produção das desigualdades em suas estruturas internas, compreendem que constantemente o docente, em seu ofício, transforma as classificações sociais em classificações escolares, na premissa de evidenciar o seu julgamento sobre o aluno na instituição de ensino.

O artigo se estruturou em duas seções: no primeiro momento, trouxemos as percepções que estes profissionais detêm sobre o Conselho de Classe e como enxergam a sua importância nesse espaço. Por último, procuramos compreender os critérios utilizados por esses docentes na premissa de produzir o veredito sobre o destino escolar do estudante.

As representações dos professores sobre o conselho de classe: a estruturação das posições e das apreciações no campo

A seção tem como finalidade compreender como os docentes entrevistados enxergam o seu lugar de fala nos Conselhos de classe. Nesse sentido, procuramos identificar os seus posicionamentos e as percepções assumidas num lugar marcado por trocas culturais e simbólicas constantes, bem como a configuração de um espaço de estratégias, negociações e conflitos dentro da própria da escola.

Da especificidade em sala de aula para a totalidade exercida ao longo do ano letivo, esse espaço produz a imagem do fracasso escolar, bem como o discurso de responsabilização diretamente dos alunos pelos erros cometidos na sua trajetória de escolarização: “*No Conselho de classe avalia muito o aluno como um todo. O porquê do fracasso do aluno, a gente atribui a que o fracasso do aluno na sua disciplina*” (Professora Vanessa).

Maria Helena Souza Patto (2000), Regina C. Ellero Gualtieri e Rosário Genta Lugli (2012) procuraram em suas pesquisas compreender a produção do fracasso na escola. Ambas concordam que esse processo sistêmico nas estruturas da escola foi construído socialmente e historicamente por fatores internos e externos que propiciaram a precarização do sistema de ensino ofertado ao público que ocupa os bancos do colégio.

Patto (2000), influenciada pela teoria do cotidiano de Heller, destaca que o fracasso escolar está intimamente ligado à realidade social do aluno, com as suas especificidades, na margem do processo de escolarização, mas o entendimento das origens sociais dos estudantes possibilita a compreensão de sua aprendizagem na escola:

Partindo do modo materialista histórico de pensar essa relação é que afirmamos a necessidade de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais (Patto, 2000, p. 35).

Gualtieri e Lugli (2012, p. 11) afirmam que os baixos rendimentos escolares do público da escola marca um processo histórico de repetências e evasão na instituição, o que impede com que o aluno complete a sua trajetória de escolarização, ou ainda faz com que esses agentes não aceitem as regras de funcionamento do jogo escolar, o que faz desses indivíduos seres indesejáveis pela instituição.

Se por um lado esse espaço reúne a categoria profissional para transparecer os seus apontamentos quanto aos alunos que tiveram déficit na sua aprendizagem, por outro percebemos a formação de um lugar também para externar as angústias das precárias condições de trabalho. Para a docente Solange, a questão de decidir sobre o destino do aluno está condicionada por fatores externos que impactam diretamente o rendimento escolar desse estudante e do trabalho docente:

Então a gente levantava muitas questões no Conselho de classe, e questões relativas até mesmo à rede: Questões políticas de preferência, questões que a gente tinha de problema na escola, questão da falta de apoio, então o Conselho de classe sempre foi um ring, sempre foi uma loucura, onde todos os conflitos ali apareciam (Professora Morgana).

A revisão dos métodos perpetrada para o endossamento crítico posicional do professor quanto ao seu aluno elenca a necessidade de refletir a sua posição assumida nesse campo social. O educador se reinventa constantemente em seu cotidiano, nesse quesito a sua didática é utilizada como ferramenta para definir o futuro de seu aluno naquele espaço:

Quais foram as atividades? O que você fez para ajudar aquele aluno, e aí esgotou-se tudo? Por que o aluno chegou no final com a nota quatro e não atingiu seis que é a nossa média? Então, quais foram as estratégias usadas? Quais os meios que você usou? Essa parte eu sempre gosto. Agora nota, eu sempre brinco com eles e, falando sério, que entre aprovar ou reprovar, você tem caneta e o diário. O que a gente quer não é aprovar ou reprovar o aluno, o que a gente quer é preparar o aluno (Professora Vanessa).

Michel de Certeau, padre jesuíta, define o cotidiano como: “(...) aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente” (2013, p. 31). Assim, o cotidiano da escola se transforma num espaço de posições que procuram ser legitimadas por seus agentes. Esse processo transcorre a partir de tensões, conflitos e negociações entre os indivíduos que procuram dar sentido e significado a suas práticas representativas.

A escola, campo social das relações objetivas e subjetivas, das trocas simbólicas entre os seus agentes, secciona um caminho para o docente assumir diante dos demais agentes constitutivos desse espaço o seu lado, seja a favor ou contrário ao estudante, pois necessita apresentar as suas impressões e percepções estruturadas nas taxonomias elaboradas: *“Eu faço o básico só, quando chega na hora de interceder, falar alguma coisa que queira sobre os alunos, mas na maior parte eu participo fazendo o básico, eu não sou uma pessoa de liderança, de muita palavra”* (Professora Silvia).

As distintas leituras que os sujeitos fazem sobre o espaço social suscita a necessidade de compreender as suas especificidades que os circundam, logo, uma análise profícua das estruturas que a originam (Bourdieu, 2011, p. 15). O entendimento da escola, enquanto “mundo social”, considera as suas estruturas estruturadas, cuja compreensão exige o entendimento das propriedades particulares desse campo.

Na compreensão de Roger Chartier (1990, p. 17), as diferentes percepções sobre o mundo social não são discursos neutros, mas barganham as posições empregadas a partir de estratégias que imponham a sua autoridade e justifiquem a legitimação de um processo sistêmico. Assim, as representações se inserem num campo de poder e de dominação dos agentes cujas competições ocorrem através dos discursos desenvolvidos.

O espaço pedagógico se transforma num lugar em que se pode transparecer as angústias e o medo de uma carreira desvalorizada. A representação da precarização do trabalho docente nos Conselhos de classe demonstra o posicionamento do grupo de poder, de uma maneira coletiva, ser ouvido e não mais silenciado e esquecido:

“(...) eu acho que é uma hora de catarse, de falar aquilo que eles fazem, daquilo que eles não fazem, da gente reclamar mesmo, de falar a verdade, de expor sempre as dificuldades, de pedir arrego, até para a equipe também de conversar com eles” (Professora Solange).

Para o professor Paulo, neste tribunal escolar em análise, o aluno também necessita ser ouvido, pois um conjunto de fatores irromperam e levaram à defasagem na sua aprendizagem e à queda de seu rendimento: *“Eu tentava sempre pontuar o aluno, para que essas pessoas compreendessem que aluno é esse, como ele se procede e como ele se confronta nas múltiplas situações aqui dentro, até porque antes de mais ainda são relações que se constroem”* (Professor Paulo).

Não nos restam dúvidas de que o Conselho se torna um espaço de professor externar as suas angústias e tecer as críticas relativas quanto à sua carreira. As vozes, que na maioria das vezes são silenciadas ou negligenciadas, procuram se fazer sentidas e ouvidas nesse ambiente, até para retratar as precárias condições de trabalho. O professor externa, através do corpo, a linguagem da denúncia social, por acreditar que soluções serão produzidas e melhorias atendidas no que concerne as suas reivindicações frente a falta de infraestrutura de trabalho:

O aluno tinha uma escola desconfortável, a gente tinha portas arrebentadas, a gente não tinha uma porta inteira. Eu, às vezes, até comentava que não entendia como uma casa, a gente bota uma porta para toda vida e uma escola todo ano a gente tinha que trocar a porta, porque não tinha porta. Então, esse problema sempre foi aparecendo no Conselho de classe, o fato de o professor estar sozinho nessas situações, que se não fosse esse professor que tenha essa característica, sofre muito, é até cruel presenciar o que a gente via com alguns colegas (Professora Morgana).

Carreira marcada pelo traço solitário nas suas tomadas de posições seja em sala de aula seja ainda quanto aos alunos, a escola se transformou num espaço de tormenta para o ofício docente, cujo profissional sente a necessidade de reproduzir as suas incertezas e inseguranças: *“Conselho de classe, eu sempre via os colegas se sentindo muito sozinhos. Eu sempre vi os professores se sentindo muito só, no sentido de não terem nenhum apoio da escola”* (Professora Morgana).

Isso não significa criar condições em busca de uma atitude consensual em relação ao aluno, até porque falamos de profissionais que possuem distintas leituras de seu campo de trabalho, mas que necessitam se chegar a um “denominador comum” para poder tornar significativo o seu veredito escolar: *“Olha, aqui no Aquino, muita das vezes, sim, por mais que tenhamos divergências, nós conseguimos equacionar a coisa, fazer uma síntese que leva para o consenso”* (Professor Paulo).

Chartier (1990, p. 20) destaca que a representação possui uma relação dual e dicotômica, na primeira o seu sentido se vincula a algo ausente, ou seja, se produz uma distinção entre quem representa e aquilo que é representado e, por último, na segunda instância, a representação pode ser entendida como presença, logo a apreciação pública de algo ou alguém diante da sociedade.

A voz do educador é a linguagem assertiva de sua tomada de decisão no Conselho, contudo, por mais que as individualidades apareçam, o veredito perpassa o grupo, que toma em conjunto as posições finais sobre o estudante: *“O critério é exatamente isso, a palavra do Conselho de classe, a palavra final é a do*

grupo, e leva a dependência, a aprovação parcial que a gente chama aqui aquele que ficou em três matérias” (Professora Vanessa).

Como um “purgatório”, pensado neste momento enquanto um espaço para expiar as transgressões cometidas em vida, a dependência surge como alternativa para evitar a retenção do aluno na série em que se encontra, mas punindo-o pelos erros atrelados ao ensino e à aprendizagem cometidos ao longo do ano. O discente necessita no ano posterior, eliminar essa defasagem presente, logo, ao invés de se tornar uma solução, esse mecanismo não consegue em sua prática equacionar os problemas da escolarização da criança:

(...) é a gente faz de tudo para não deixar o aluno de dependência, porque não funciona, se fosse uma coisa no contraturno, como já foi assim, que nem a recuperação, o aluno tinha que vir no contraturno, o aluno tinha que assistir todas as aulas, fazer todas as provas e os trabalhos daquele professor. Aí, vou pedir para recuperação, para dependência ou aprovação parcial, como queira chamar. Agora, a maneira como é feita não dá, o aluno faz um trabalho, então ele deixou de estudar o ano inteiro, brincou, não levou nada sério (Professora Vanessa).

A docente Solange percebe que a dependência não é a solução para os problemas da aprendizagem da criança, pelo contrário, acentua ainda mais o abismo no tocante ao conteúdo assimilado. Diferentemente, enxerga que quando o seu aluno única e exclusivamente está “preso” em sua matéria sente a necessidade de deixá-lo retido, como penalização pelos problemas escolares:

(...) Porque na realidade já houve época que eu podia reprovar sozinha, se ele vai ficar só comigo alguns eu deixava, mas outros não abriam mão não, porque também é muito ruim para a escola ter um bando de gente em dependência, vamos combinar é ruim para eles porque na realidade eu nunca via a dependência como solução (Professora Solange).

O aluno depende do olhar misericordioso de seus mestres para evitar a reprovação. Nesse sentido, esse educador procura uma série de repertórios que justifiquem aprovar o estudante ou retê-lo, até para endossar o seu discurso: “*É analisando as atitudes e como é a avaliação dos outros colegas, se discute isso, se vale ou se não vale*” (Professora Débora).

Seja na tomada de postura em aprovar ou reprovar, o Conselho se transforma num lugar de o educador de revisitar a sua prática e rever a sua metodologia pedagógica que era imposta ao aluno em sala de aula durante o ano letivo. Até porque, para cada ação, há uma reação consecutiva que gerará novas problemáticas para a vida escolar do estudante: “*Eu acho que é um espaço onde o professor vai buscar instrumentos, uma base para que ele tenha segurança na sua decisão ou de aprovar ou de reter. E reter é muito difícil, eu sempre falei para meus alunos: aprovar é muito fácil, reter é difícil pra caramba*” (Professora Morgana).

Espaço marcado pelos posicionamentos do magistério, o Conselho de classe possibilita, como um convite elucidativo, que o docente reflita sobre a sua prática, na premissa de entender a centralidade formativa do aluno. Âmbito do

compartilhamento das vivências experimentadas, espaço da reprodução de suas angústias, para o professor o Conselho se torna o lócus central das análises construídas sobre o estudante.

O veredito professoral: a definição do destino escolar do aluno e os instrumentos classificatórios

Nesta última seção, procuramos compreender os mecanismos classificatórios adotados pelo corpo docente no Conselho de Classe. Como esse espaço, portanto, pode definir o destino escolar do aluno, através da sua aprovação ou reprovação? Acreditamos que, ao optarem por reter o estudante, reduzem as chances de manterem o aluno dentro da escola, pois a desmotivação de rever o mesmo conteúdo no ano seguinte associado à perda de amizades estabelecidas na escola em sua turma configura um caminho aberto para a exclusão desse aluno de sua escolarização.

Como um tripé, a frequência, o rendimento e a nota produzida por esses discentes se tornam ferramentas para a jurisprudência professoral no Conselho. Um espaço marcado pelas indicações desses docentes do que suas percepções fomentaram sobre o alunado na escola e nas relações constituídas nesse meio, que se tornam o opúsculo para a ratificação da linha argumentativa do educador:

Frequência, nota e aproveitamento do aluno, porque a gente faz um trato, porque a gente, às vezes, é cobrado: Por que esse aluno não está rendendo? Por que esse aluno tem excesso de abandono ou faltas? Então, todo o Conselho de classe, a gente tem que indicar isso (Professora Patrícia).

O professor tem autonomia dentro do Conselho de tomar as suas posições, contudo esse espaço não se caracteriza por ser um ambiente de posicionamentos uniformes: “*Que eu me lembre era o comportamento da turma, a questão do desempenho, nunca se pediu para passar alguém, sempre nos deixou à vontade*” (Professora Solange). No discurso da docente, percebemos que o aluno indisciplinado perpetrado por seu comportamento em sala de aula é condicionante do esquema classificatório do educador, logo o desajustamento promove a queda de seu rendimento e a não absorção do currículo da instituição.

A docente Morgana ratifica o posicionamento de sua colega de trabalho, ao afirmar que no Conselho se discutia a violência produzida dentro da escola, enquanto critério estabelecido para a retenção do estudante, uma vez que a reprodução das agressões, sejam elas físicas, verbais ou simbólicas, dificulta o trabalho docente em sala de aula, logo a exclusão se torna a solução: “*(...) porque a gente tinha alguns problemas sérios, até mesmo violências, porque, como você vê, o Aquino tem um histórico de violência grande. Então, acho que aparecia no Conselho era isso, os problemas disciplinares*” (Professora Morgana).

A reprovação não é vista como um fator de exclusão do aluno, mas é entendida como um processo necessário para o amadurecimento e aprimoramento do estudante. As precárias condições de ensino acarretam uma educação defasada, o que incide sobre os resultados escolares dos alunos, logo: “*Você as vezes não pode nem, reprovar o aluno, mas ele não sabe nem ler, mas ele é da noite, é uma crueldade você passar aquele aluno, ele tem que ter condições de aprender a ler*” (Professora Laura).

Michel Foucault (2014), em seus estudos, procurou compreender as diferentes formas de coerção e coação social com que as instituições exercem poder sobre os seus agentes. Nessa lógica operante, por meio do poder disciplinar, os indivíduos têm seus corpos adestrados e controlados no espaço escolar através da vigilância e da punição. Estas últimas ressoam como forma de sanção normatizadora na premissa de controlar os comportamentos como garantia de inculcar a cultura escolar: “(...) fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor” (Foucault, 2014, p. 81).

Dominique Julia entende a cultura escolar como: “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 9). Nessa condição de cultura dominante, a escola seleciona os mais aptos e exclui todos aqueles que representam uma ameaça para a consolidação de suas estruturas.

Não diferente, Tardif e Lessard (2014) destacam em suas reflexões o caráter coercitivo da cultura escolar que renega as origens sociais de seus estudantes para promover estereótipos a serem seguidos: “(...) agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização” (2014, p. 59).

De acordo com Morgana a problemática da aprendizagem do aluno não está centrada no comportamento e na inadequação dos métodos ensinados, pois também inclui sua estrutura familiar, mas não se pode meramente responsabilizar a família do estudante, como único condicionante para a sua reprovação dentro do Conselho de classe:

(...) porque no conselho de classe a gente fala sobre o aluno e tem alguns colegas que de repente acham que são as notas, porque outros acham que tem que andar rápido, porque tem outros compromissos, claro todo mundo tem compromisso e as mulheres, as professoras têm aquela coisa de mãe, a gente acaba querendo assim falar muito do aluno em sala, então aquela parte que a gente sabe da família como do problema do aluno em sala de aula (Professora Morgana).

As distintas formas de classificações produzidas pela jurisprudência professoral na escola constituem a organização do pensamento e se tornam expressões de classe e da cultura dominante. As taxonomias reproduzidas pelos docentes consistem em esquemas de cooptação num lugar privilegiado de fala, descortinam hierarquias no sistema escolar por parte do corpo docente, que ao construir seus julgamentos próprios, revelam a capacidade da reprodução da cultura escolar na sociedade (Bourdieu, Saint - Martin, 2015, p. 209).

O gosto e a identificação do aluno são linhas argumentativas para a definição do destino escolar dentro do Conselho. Para Patrícia, a questão não está única e exclusivamente na nota recebida pelo aluno, mas o que ele produziu ao longo do ano. Assim, entendemos a escola também a partir das vontades e das preferências dos alunos, pois esse fator desperta um interesse motivacional de render melhor em relação as suas disciplinas de preferências do que com as quais menos se identifica: “(...) *porque eu na minha época, gostava das matérias que eu mais me identificava mais com o professor, porque tem aluno que se identifica mais com o professor, com aquela disciplina, tem outros que não se identifica*” (Professora Patrícia).

De acordo com Bourdieu (1990, p. 61), o habitus e o héxis corporal estão ligados enquanto disposições que são incorporadas e interiorizadas pelos agentes em seu campo social. Por meio de suas impressões os professores tecem posições estabelecidas, suas características são externadas. O habitus se insere como uma “razão prática”, que opera por meio do senso prático do agente em seu cotidiano. Nesta lógica diretiva, o aluno incorpora para estruturas do campo social escolar na premissa de garantir a sua identificação e pertença com o estabelecimento de ensino.

Bourdieu e Saint-Martin (2015) definem o héxis corporal como: conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa” (p.213). Assim, o corpo externa as marcas de pertencimento ao campo social, permite o seu reconhecimento através das propriedades gerais e específicas do campo, bem como as tomadas de decisões que necessitam ser legitimadas.

Para a docente Laura, o Conselho representa a linha de chegada do trabalho do profissional da educação, não pode ser pensado como único fator capaz de decidir a aprovação ou a retenção do estudante, pois o processo avaliativo na escola é um ato contínuo transcorrido durante o ano letivo: “*Em avaliação não, a avaliação é o ano inteiro, ela é contínua, o dia a dia do aluno essa é a avaliação*” (Professora Laura).

A avaliação é um processo sistêmico e contínuo na vida do Homem, possui múltiplas significações, sejam por parte daqueles que avaliam seja daqueles que são constantemente avaliados. O processo de avaliação se configura como uma prática social e escolar, bem como um instrumento de legitimação do poder exercido pelo professor, o que evidencia estratégias na premissa de perceber o resultado da aprendizagem do estudante (Catani, Gallego, 2009, p. 19).

Philippe Perrenoud (1999) destacou que a avaliação surgiu a partir dos colégios no século XVII e se transformou num instrumento crucial a partir do século XIX com o advento do “ensino de massa” e da obrigatoriedade escolar. Enquanto um sistema classificatório por parte dos docentes, o processo de avaliação tem a sua centralidade nas percepções e apreciações desses profissionais. A avaliação representa um esquema de tomadas de decisões por parte do professorado em relação ao discente, o primeiro possui um mecanismo que permite medir o aprendizado e o rendimento de seu público, enquanto para os estudantes a premissa de se obter o êxito ou insucesso concernente ao conteúdo ensinado em sala de aula:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido; a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (Perrenoud, 1999, p. 9).

Do papel de acusador, o docente se posiciona também dentro do Conselho como “advogado de defesa” do aluno, por entender que este não se encontra nesse espaço para exercer os seus argumentos e embasar a sua defesa quanto a sua situação escolar. Seja qual papel assume, o docente tem as preferências, as suas posições e os pontos de vistas quanto aos alunos que envia para o Conselho, contudo necessita de uma base na escuta da linha de raciocínio de outros profissionais para respaldar o seu veredito:

(...) que eu acho um crime com o aluno, você simplesmente lançar uma nota, tá reprovado, e eu não estou lá para defender, para ouvir os colegas falar sobre aquele aluno e de repente refazer o meu resultado final, e também para acusar, e também para defender meu ponto de vista, eu já fui dessas, coloquei lá reprovado pelo Conselho de classe, que eu tinha convicção do trabalho que eu tinha desenvolvido e que o aluno não atingiu os objetivos (Professora Vanessa).

Assim, constatamos que o magistério para referendar o seu veredito e garantir a legitimação de suas classificações perpetradas sobre o aluno, necessita da convivência dos profissionais da educação que se encontram no espaço do Conselho de classe. Como um denominador comum, constroem as suas taxonomias pela jurisprudência de ratificar o êxito ou fracasso do estudante.

Considerações finais

Este trabalho apresentou as diferentes leituras realizadas pelos profissionais da educação sobre o Conselho de classe e a sua participação. Nas narrativas desses profissionais, a busca por um consenso significa legitimar as suas posições e afirmar as categorias necessárias para que o aluno seja aprovado ou retido.

O estudo possibilitou vislumbrar o Conselho como um tribunal escolar, onde o professor ratifica a punição ao estudante que não coadunou com o seu discurso oficial e infringiu as regras funcionais do jogo escolar. Assim, o Conselho permite confirmar a exclusão do interior da instituição para todos aqueles que se configuram como uma ameaça para a reprodução na sociedade da cultura escolar.

Este trabalho apresentou que, na ausência dos alunos no espaço do Conselho de classe, estes se encontram à mercê do “olhar misericordioso” de seus mestres para a definição de seu destino escolar. Marcado pela socialização do professorado, esse lugar se constitui num exercício de fala e escuta do corpo docente para que possa externar as percepções interiorizado no cotidiano do colégio.

Através do Conselho ficou evidenciado que os professores transformam as classificações sociais em classificações escolares. Compete aos profissionais da educação construir as taxonomias que operam como esquemas de percepção e apreciação na premissa de proferir o seu veredito sobre o aluno. O docente tem autonomia e liberdade pedagógica para transmitir as suas impressões, contudo necessita do respaldo dos demais membros para garantir a aprovação de seu constructo. Por último, este trabalho apresentou a face da escola como o lugar de posicionamento e exercício de fala e escuta. Assim, entendemos ainda que o Conselho de classe corrobora a reprodução das desigualdades socioeconômicas no interior do estabelecimento, a partir de utopias / fantasias de igualdade que camuflam as disparidades existenciais.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BOURDIEU, P.; SAINT – MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 185 – 216.
- CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de história da educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, 2001.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Hacker Editores / Edusp, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação entre duas lógicas. *In*: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.