

POR DENTRO DA ESCOLA: CLASSIFICAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ETHOS ESCOLAR

INSIDE THE SCHOOL: RANKINGS, ORGANIZATION AND SCHOOL ETHOS

Raquel Ferreira Rangel Gomes¹



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014
p. 45-59

RESUMO: Nas últimas décadas, no plano da cobertura e do acesso aos diferentes níveis de ensino, são perceptíveis as melhorias ocorridas no sistema educacional brasileiro. Todavia ainda há muito por fazer no que concerne à qualidade do ensino ofertado, à regularização dos fluxos escolares, à redução da defasagem idade/série e ao aumento das taxas de conclusão. Esse trabalho buscou contribuir para esse campo por meio de uma etnografia em uma escola pública estadual de ensino médio na cidade do Rio de Janeiro. Foi analisado seu cotidiano na tentativa de compreender como são construídas as trajetórias escolares dos alunos. Desde o clássico “Algumas formas primitivas de classificação”, os sistemas de classificação são objetos centrais aos antropólogos. As formas de classificação escolar, como as formas primitivas de classificação descritas por Durkheim e Mauss, são transmitidas na (e pela) prática. São organizadas de acordo com o modelo de cada sociedade, tratando-se, portanto, de representações coletivas, produtos de uma intensa cooperação no tempo e no espaço. Esse caráter social é que permite compreender de onde vem a necessidade de elaboração das categorias classificatórias. Essas categorias não servem apenas para reunir elementos em grupos distintos, mas também para manter o coletivo e para tornar inteligíveis as relações. Na escola, acrescenta-se ainda que a “cultura de gestão” operante será responsável por marcar ou não certos elementos e, assim, moldar o que deve ser valorizado. De um modo geral, as categorias classificatórias relacionadas com o comportamento dos alunos eram as mais significativas – frequência nas aulas, participação e realização das atividades e trabalhos –. Em seguida, estavam as categorias relacionadas à aparência física, ao estilo de vida e à origem social. Essas por sua vez estavam inseridas no plano moral e eram utilizadas pelos professores como justificativa para o comportamento dos alunos. Assim, ao fim e ao cabo, as relações eram organizadas a partir de critérios de aproximação e distanciamento. Na prática, o sistema classificatório era a base para a organização escolar e, por meio de rótulos e classificações, o desempenho e a trajetória dos alunos eram desenhados.

¹Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia, Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT: In recent decades, in terms of coverage and access to different levels of education, are noticeable improvements occurred in the Brazilian educational system. However, much remains to be done regarding the quality of education offered, to regulate student flows, the reduction of age / grade lag and to increase completion rates. This study sought to contribute through an ethnography in a state public high school in the city of Rio de Janeiro, analyzing their daily lives in an attempt to understand how they are constructed on the school history students. From the classic "Some Primitive Classification" rating systems are central to anthropologists objects. Forms of school classification as primitive forms of classification described by Durkheim and Mauss are transmitted in practice and practice. Are organized according to the model of each company, as regards thus collective representations, products of an intensive cooperation in time and space. This social character is what allows us to understand where it comes from the need to prepare the qualifying categories. These categories serve not only to gather evidence for distinct groups, but also to maintain the collective and to make intelligible relations. At school, it adds further that "management culture" operant will be responsible for scoring, or not, certain elements, and thus shape what should be valued. In general, the classification categories related to student behavior were the most significant - often in class participation, performance of activities and work - . Then categories were related to physical appearance, lifestyle and social origin. These in turn were placed on the moral plane and were used by teachers as a justification for the behavior of students. So, after all, the relations were arranged from criteria approach and distancing. In practice, the classification system was the basis for the school and through labels and ratings performance and the trajectory of the students were designed organization.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no plano da cobertura e do acesso aos diferentes níveis de ensino, são perceptíveis as melhorias ocorridas no sistema educacional. Todavia ainda há muito por fazer no que concerne à qualidade do ensino ofertado, à regularização dos fluxos escolares, à redução da defasagem idade/série e, ao aumento das taxas de conclusão. Nesse sentido, esse trabalho buscou contribuir para o entendimento dessas questões por meio de uma etnografia² em uma escola pública estadual de ensino médio na cidade do Rio de Janeiro, analisando o cotidiano da unidade escolar para compreender como são construídas as trajetórias escolares dos alunos.

No final de 2010, quando assisti pela primeira vez ao conselho de classe (COC), me deparei com uma rotina dividida entre a análise da turma e do que era chamado nos conselhos de classe de "destaques", que se subdividiam em "positivos" e "negativos". Percebi então que os professores, coordenadores e diretores – e mais tarde observei essa prática entre os próprios alunos – se organizavam em torno de dois pólos: o "*destaque positivo*", também chamado de "*bom aluno*", e o "*destaque negativo*" ou "*mau aluno*".

Diante dessa prática, busquei compreender como a escola – seja por meio dos professores (mais diretamente), dos coordenadores e dos diretores, de forma mais geral e indireta, seja por meio dos próprios estudantes – constrói um sistema que classifica e organiza os alunos. Isso significa conhecer como classificam e constroem os rotulados de "bons" e "maus" alunos, assim como quais critérios utilizados nessa classificação e qual a relação desse sistema de classificação com a cultura de gestão escolar vigente.

O COLÉGIO

O Colégio Estadual Calixto Campus³ atendia a 3.500 alunos do ensino médio de várias partes da cidade. Dois dos principais motivos dessa variedade de público na escola, segundo diziam os próprios estudantes e até os professores e funcionários, era em primeiro lugar a sua localização que aumentava a procura de alunos que trabalhavam no centro e adjacências, pois podiam estudar em um período, almoçar na escola e depois ir para o trabalho sem grandes

deslocamentos. E, em segundo lugar, a facilidade no acesso pela variedade de meios de transporte próximos à escola, como o metrô e as várias linhas de ônibus com trajetos que ligavam a zona norte ao centro e à zona sul.

O colégio funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite. Durante o trabalho de campo, ouvia frequentemente a seguinte afirmação: “São três escolas completamente diferentes: na parte da manhã é uma, à tarde é outra e, à noite, outra ainda mais diferente.”. Seria oportuno perguntar então: o que tornava os três turnos tão diferentes entre si? Como ocorria a construção dessa diferença? Em momentos distintos aquelas afirmações pareciam fato consumado, uma conclusão óbvia para quem conhecia aquela realidade.

Para mim, no entanto, aquela divisão não era tão clara: os professores, em sua maioria, eram os mesmos, assim como os funcionários e a administração. O que efetivamente mudava, a cada turno, eram os alunos. Assim, seria o cerne da questão: quais características desses alunos geravam uma visão tão singular de cada turno? Professores, diretores, alunos e funcionários afirmavam a todo o momento que “os melhorzinhos” eram os alunos da manhã, que os da tarde seriam o meio termo e que, no turno noturno, estariam os piores, ou seja, os que “não queriam nada”.

Parafraseando Roberto DaMatta, a “fábula das três escolas” funcionaria como um meio de amedrontar o aluno para obter um comportamento melhor. Isso fica patente com a prática de troca de turnos para alunos com problemas disciplinares e/ou repetentes. Do ponto de vista da concepção meritocrática vigente, a transferência para os turnos da tarde e da noite seria legítima e viável para “resolver problemas” da escola. Ficava claro que o isolamento entre os turnos era apenas aparente; a dinâmica entre as “três escolas” era movida pela pedagogia da repetência⁴.

A escola contava com um diretor geral e três diretores adjuntos. Ao todo, eram 36 professores e professoras com cargas horárias variáveis que atendiam às turmas de segundo ano. O prédio, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), tinha dois andares, era arejado e espaçoso, embora apresentasse problemas de conservação que chegavam a comprometer o uso de determinados espaços, como as quadras e algumas partes do pátio. A escola tinha biblioteca, refeitório, auditório, duas quadras esportivas (sendo que uma estava desativada devido a problemas de estrutura), sala de multimídia equipada com DVD, televisão, data show e condicionador de ar, além de um pequeno pátio onde os alunos circulavam na hora do intervalo.

Escolhi realizar minha pesquisa de campo com os alunos do turno da manhã pelo fato de ser considerado pela própria escola como sendo “o melhor”. Dessa forma, acompanhei 315 alunos do segundo ano, divididos em sete turmas inicialmente e, depois, organizados em cinco turmas no terceiro ano até a sua formatura no ensino médio. Optei por acompanhar aqueles que sobreviviam aos bimestres, isto é, aqueles que conseguiam avançar e não desistiam e/ou saíam da escola ao longo do ano letivo.

A opção por essa série foi feita considerando o sistema de alocação dos alunos que operava principalmente no segundo ano. Como a escola não tinha processo seletivo para entrada de alunos, no primeiro ano não havia ainda como selecioná-los. A escola não os “conhecia”. A seleção acontecia ao longo do percurso escolar. No segundo ano, a direção e os professores classificavam e elegiam os alunos que seriam alocados em turmas boas e fracas. Nas palavras que ouvi ao longo do trabalho de campo as turmas eram apontadas assim: “essa turma é boa!”, “essa não é tão boa”, “essa é uma turma difícil”, “essas são turmas-problema”. Essas afirmações quase sempre estavam relacionadas com o número de repetentes e de alunos com problemas disciplinares: os “bagunceiros”.

No último conselho de classe do ano, quando os professores já sabiam quantos alunos repetiriam e quantos “passariam direto”, começava a ser feita uma divisão para a formação das turmas do ano seguinte. Dentre os critérios para fazer essa alocação de estudantes, os dois principais eram os seguintes: a separação de “grupos de bagunceiros” – o grupo era desfeito, colocando-se um aluno ou no máximo dois em cada turma – e dos repetentes, que geralmente

eram reunidos em uma única turma ou divididos em duas ou três turmas. Nos casos em que os repetentes eram também os bagunceiros, o grupo era dividido entre o máximo de turmas possível.

O Colégio Estadual Calixto Campus era uma escola centenária, cuja história era em muitos momentos lembrada e valorizada pelos alunos até mesmo como forma de se diferenciarem de outros alunos da mesma rede estadual. Em uma ocasião em que os alunos discutiam o documentário “Pro dia nascer feliz”, dirigido por João Jardim, durante uma aula de sociologia, uma das alunas falava sobre alguns problemas da escola e apontou o uniforme. Ela não questionava o uso do uniforme, e sim a mudança de uma camisa (branca, de gola estilo “pólo”, com o emblema do colégio bordado na frente) para a camisa padrão da rede estadual (cinza, com duas faixas azuis nas mangas, tendo na frente uma inscrição com a logomarca da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro).

O questionamento da aluna não era tanto pela beleza do antigo uniforme em comparação com o novo, o que ela reclamava era a diferenciação perdida em relação aos outros alunos das escolas estaduais. Segundo ela, “uma coisa era você entrar nas Lojas Americanas com a camisa do *Calixto* e outra é você entrar com essa camisa igual a todo mundo”. A aluna, nesse e em outros momentos, apoiada pelos outros estudantes, fazia menção a essa “tradição” que, por sua vez, era reconhecida não só no entorno da escola como em bairros mais afastados. Essa tradição se traduzia na prática na repercussão de uma fama de “boa escola”, que funcionava como fator de atração para alunos que residiam em bairros mais afastados da unidade escolar.

O SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Desde o clássico “Algumas formas primitivas de classificação”, os sistemas de classificação são objetos centrais das ciências sociais. Durkheim e Mauss (1981: 399) afirmam que “as descobertas da psicologia contemporânea evidenciaram a ilusão tão frequente que nos fez tomar como simples e elementares operações mentais que na realidade são muito complexas.” Os autores se referiam à complexidade da função classificatória. Tal função, até então considerada como inata e produto da atividade individual, é colocada como uma construção social. “Nada nos autoriza a supor que nosso espírito, desde o nascimento, traga já elaborado em si o protótipo deste quadro elementar de toda classificação” (DURKHEIM e MAUSS, 1981: 402).

As formas de classificação escolar, como as formas primitivas de classificação descritas por Durkheim e Mauss, são transmitidas na prática e pela prática, sendo organizadas de acordo com o modelo de cada grupo social. Tratam-se, portanto, de representações coletivas, produtos de uma intensa cooperação no tempo e no espaço.

Essa é a razão para o compartilhamento de concepções entre professores e alunos sobre as características pertencentes aos “bons” ou “maus” alunos. Por se tratar de representações coletivas, e não frutos da ação individual, atravessam o tempo e o espaço, integrando gerações. Assim, apesar da distância temporal e, portanto, geracional separando esses dois grupos – professores e alunos–, eles parecem compartilhar um mesmo significado para as categorias de classificação ali construídas de bom e mau aluno.

Analisando as respostas de alunos e professores quando indagados sobre as principais características do “bom”⁶ aluno, é possível perceber como as respostas se encontram. As perguntas foram abertas, no entanto, as respostas se limitaram a frases com sentidos semelhantes organizados em torno de seis eixos principais, conforme mostra o gráfico 1.

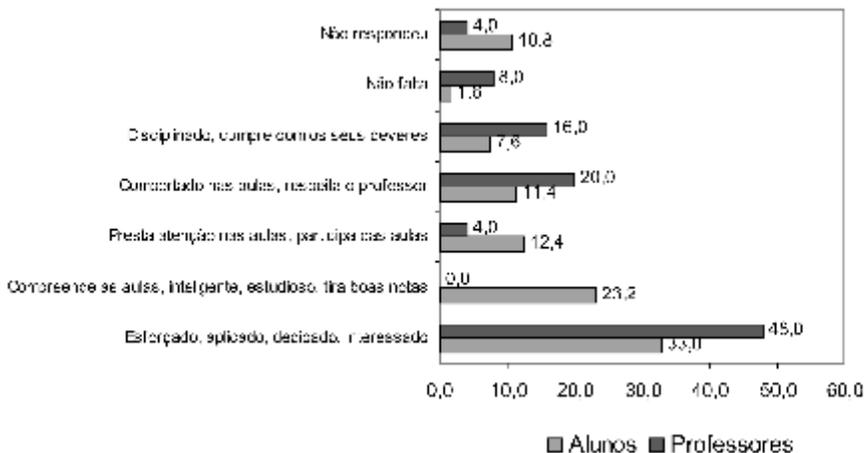


Gráfico I: Características do “bom aluno”, por professores e alunos

O caráter esforçado e dedicado do estudante é o que mais caracteriza um “bom aluno” na opinião de alunos e professores. Uma categoria bastante acessada por ambos é “interesse”. O professor valoriza a demonstração de interesse por meio da feitura dos exercícios e trabalho, da participação e do cumprimento das tarefas propostas no dia a dia da sala de aula. E o aluno também reconhecia essa categoria como sendo essencial e sabia como “demonstrar” isso ao professor. Certa vez, eu estava conversando com alguns deles sobre essa questão e uma menina me explicou: “não adianta você fazer os exercícios e ficar quieto no seu canto, você precisa fingir que não entendeu, dizer que tem dúvidas, ir à mesa do professor perguntar, pra ele poder perceber que você está interessado”. A jovem deixou claro que também há um controle por parte dos estudantes sobre essa categoria de classificação: eles sabem o que é entendido como sinal de interesse e agem desse modo para obter o reconhecimento dos professores.

Para os alunos, outra característica destacada está relacionada com a compreensão da matéria e a inteligência. Essa característica diz respeito à uma dimensão mais objetiva: “boas notas”. Mas nenhum professor utilizou esse eixo de resposta. Por fim, outro atributo destacado, principalmente pelos professores, está ligado com o comportamento do aluno nas aulas e o respeito ao professor. Nas palavras de um professor, para ser um bom aluno é preciso ter “boa postura em sala de aula, interesse, compromisso, abertura para novas ideias e atividades, criatividade, honestidade, respeito com professores, colegas e funcionários, hábito de estudo”.

No caso do campo estudado, a escola, acrescenta-se ainda que a “cultura de gestão”¹⁷ operante será responsável por marcar ou não certos elementos e, assim, de alguma forma vai moldar o que seria valorizado na construção das classificações positivas e o que seria visto como uma característica negativa. Vale ainda acrescentar que classificar não é apenas construir grupos, é também dispor esses grupos segundo relações muito especiais: relações de hierarquia. De acordo com Durkheim e Mauss, as classificações se organizam por pares de oposição e os objetos da classificação estão dispostos segundo uma ordem hierárquica em que há caracteres dominantes e caracteres subordinados, dispostos uns em relação aos outros.

As formas de classificação escolar eram partes de um sistema de noções hierarquizadas socialmente. Os professores e alunos compartilhavam significados semelhantes com relação às características que compunham a categoria “bom aluno”: aquele que faz as atividades escolares, obtém boas notas, mostra-se “interessado”, frequenta as aulas e copia a matéria. Todavia, apesar

de essa categoria ser compartilhada, o “bom” aluno tentava se equilibrar em uma espécie de “corda bamba”. Se, por um lado, essas características eram valorizadas pelos professores, por outro eram frequentemente alvo de chacotas e “zoadas” por parte dos outros alunos, sendo passíveis de receber alcunhas como de “CDF” e *nerd*. Já os elementos considerados característicos de um “mau” aluno eram desvalorizados pelos professores e por vezes prestigiados pelos alunos, visto que em muitos casos esses eram considerados os alunos mais “populares” da escola e possuíam “fama” entre os colegas. Assim, embora não fosse um cumpridor das tarefas escolares, era considerado “gente boa” e por isso era “popular” e prestigiado pelos colegas.

É importante lembrar que essa pesquisa se iniciou com os alunos do 2º ano do ensino médio e acompanhou sua trajetória ao longo do último ano escolar. Sendo assim, as características do “mau” aluno, em pouquíssimos casos, tinha relação com problemas de indisciplina ou violência. Geralmente, nessa etapa da vida estudantil, o mau aluno estava associado com o estudante que manifestava “falta de interesse”, era repete e/ou frequentava pouco as aulas.

De um modo geral, as categorias classificatórias relacionadas com o comportamento dos alunos eram as mais significativas e as que apareciam em primeiro lugar para definir o estudante. Em seguida estavam as categorias relacionadas com a aparência física, o estilo de vida, a origem social e os gostos. Tais categorias classificatórias se inserem no plano moral e diziam respeito ao comportamento dos alunos, assim as relações eram organizadas a partir de critérios de aproximação e distanciamento.

Na prática, o sistema classificatório era a base para a organização escolar. Para entender o funcionamento do sistema classificatório, que imperava no ambiente da escola estudada, será necessário descrever sua organização interna.

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA - A REPETÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS: UMA RELAÇÃO BASTANTE PRÓXIMA

O Colégio Estadual Calixto Campus tinha, no turno da manhã, 24 turmas, sendo 12 de primeiro ano, sete de segundo e cinco de terceiro. Nesse caso, como em muitas outras escolas, o quantitativo das turmas se afunilava à medida que o estudante avançava no sentido de completar os estudos. A imagem de uma pirâmide, cuja base larga sinaliza o alto índice de repetência nas séries iniciais, mostra ainda o alto índice de evasão nas séries finais.



Ilustração I : A pirâmide do Ensino Médio no Colégio Estadual Calixto Campus

A maioria das salas de aula estava localizada nos dois primeiros andares do imponente prédio centenário. Nas salas do primeiro andar, foram acomodadas oito turmas de 1º ano. O segundo andar, com maior número de salas disponíveis, foi dividido entre as turmas de segundo e terceiro ano, além de quatro turmas de primeiro ano.

As turmas do primeiro ano eram as mais numerosas, no entanto não ocupavam as maiores salas apelidadas pelos professores de “salas maracanã”, que eram ao todo seis e ficavam nas extremidades do prédio no segundo andar. Em geral, além de serem as mais espaçosas, essas eram as salas mais arejadas e iluminadas da escola. Nelas estavam alocadas as turmas de terceiro ano. Embora essas fossem as menores turmas (com 20 alunos em média), ficavam nas maiores salas, enquanto as turmas de primeiro ano, que na maioria dos casos tinham mais que o dobro de alunos das turmas de terceiro ano, ficavam nas menores salas – mal iluminadas, quentes e localizadas em sua maioria ao longo do corredor central do primeiro andar –.

O corredor central onde se encontrava a maioria das salas de aula era o local de maior movimentação e circulação de alunos, professores e funcionário. Havia, portanto, um barulho constante de risadas, pessoas falando e até gritando, que indicavam a presença de um elemento recorrente – os horários vagos—. O barulho constante no corredor parecia não incomodar, embora muitas vezes eu nem conseguisse ouvir a voz do professor, sentada no fundo da sala de aula. Apesar da aparente acomodação da maioria com os ruídos, alguns professores reclamavam, chegando a sair da sala e pedir silêncio no corredor.

Diante disso, separar os alunos do barulho para que pudessem ter maior concentração era a principal justificativa corrente no discurso da direção, dos coordenadores e dos professores para a localização das turmas de terceiro ano nas salas fora do corredor. Mas havia ainda outro motivo que não era tão exposto. Essa alocação era um tipo de “ritual de passagem” para as turmas de primeiro ano para que percebessem, como dizia a coordenadora Sandra, que “não estavam mais no ensino fundamental. Isso aqui é ensino médio”.

Com relação às sete turmas de segundo ano, cinco delas estavam localizadas em salas ao longo do corredor central no segundo andar. Esse corredor era extenso e ficava em frente às escadas que o separava da sala da coordenação de turno e do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP). Somente duas turmas ficavam destacadas do corredor central: a 2007, que estava localizada em uma única sala existente no entorno da escada em frente à sala dos professores, e a 2006, que se encontrava em um pequeno corredor atrás da sala dos professores, de frente apenas para uma turma de terceiro ano.

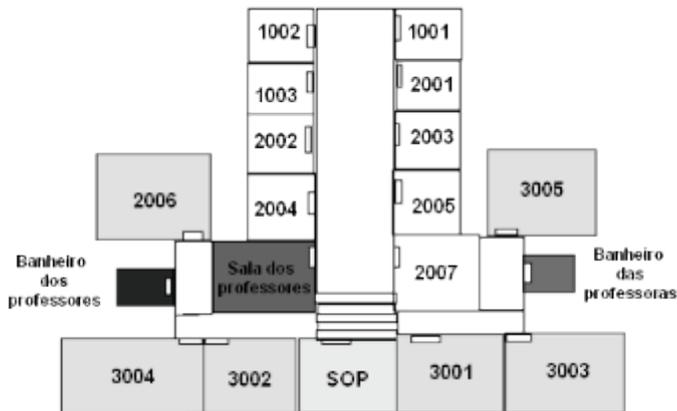


Ilustração 2: Planta do segundo andar do Colégio Estadual Calixto Campus

Na tentativa de saber um pouco mais sobre a trajetória estudantil dos que cursavam o segundo ano, fui à secretaria da escola e, por meio das listagens da situação final dos alunos das turmas dos anos anteriores, descobri que os repetentes foram “divididos” em sua maior parte em três turmas: 2005, 2006, 2007 (tabela I).

Embora houvesse um discurso de igualdade entre as turmas e entre os turnos, a observação cotidiana da escola demonstrou que tanto a direção quanto os professores dividiam e classificavam os alunos. Certamente, existiam outros elementos de classificação que independiam do “tipo” de aluno que compunha a turma ou da localização dos repetentes, todavia o critério mais comum era o agrupamento de alunos com “melhor rendimento” e alunos com “rendimento não muito bom”. Isso significa que, de modo geral, a classificação e a organização das turmas tinham como principais critérios a repetência e as avaliações dos professores sobre esses alunos durante o ano anterior.

Tabela I : Porcentagem de repetentes e não-repetentes, por turma

Qr qj	Repetente	Não-repetente
/ - - .	32,0	68,0
2002	12,1	87,9
2003	18,2	81,8
2004	21,7	78,3
2005	42,3	57,7
2006	37,5	62,5
2007	89,5	10,5
Total	32,8	67,2

A mistura entre os dois “tipos” de alunos, muitas vezes encontrada nas turmas, era uma espécie de “norma” ou de decisão do COC. A organização das turmas geralmente era decidida no último conselho de classe do ano letivo. Em uma dessas ocasiões, presenciei tal discussão. A mistura entre esses dois grupos, “bons” e “maus” alunos, quando encontrada nas turmas decorria de um acordo feito entre professores e a direção. O principal argumento do conselho a favor da “mistura” era um equilíbrio menos desgastante para os professores, uma vez que seria “ótima” uma turma com os melhores alunos, mas em compensação saber que existiria uma turma só com

os piores era “desanimador”. Somava-se ainda o sistema de alocação dos professores por turma, que na prática era feita prioritariamente em função do critério de “antiguidade”. Sendo assim, os professores mais novos perceberam o que poderia “sobrar” para eles e trataram logo de desfazer a ideia. Ainda assim, apesar da mistura, os repetentes geralmente eram concentrados em uma ou duas turmas.

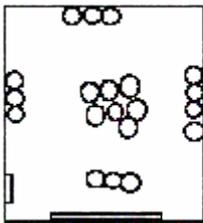
CADA ALUNO NO SEU LUGAR

Ao longo do trabalho de campo, tentei sistematizar por meio de desenhos a arrumação dos alunos. No início, pensei que essa informação poderia não ser útil, pois os alunos mudariam de lugar a cada dia, porém ao longo do trabalho de campo pude observar que havia uma regularidade de organização dentro da sala e as turmas apresentavam desenhos organizacionais distintos se comparadas umas com as outras.

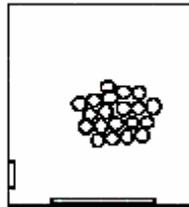
Como fez Encarnação (2007), logo que iniciei o trabalho de campo escolhi o fundo da sala como lugar para me sentar e observar as aulas. Vendo-a como uma pequena sociedade, do fundo da sala podia ter uma visão panorâmica do que se passava e da forma como os alunos se organizavam. Em algumas turmas, havia claramente desenhado uma lógica “centro-periferia”, isto é, um pequeno grupo de alunos – considerados “bons alunos” pelos professores e pelos próprios colegas – sentava-se no centro e um grupo maior no entorno da sala, constituindo a “periferia” que geralmente recebiam menos atenção dos professores.

Em outras situações os alunos sentavam-se como que aglomerados todos no centro da sala, afastando-se apenas quando estavam com sono e queriam dormir. Em outras turmas, os estudantes ficavam divididos em muitos pequenos grupos de dois ou três alunos espalhados pela sala. Nesse tipo de sala existia até um pequeno grupo, localizado na frente e no centro da sala, que ficava mais próximo ao professor e, na maioria das vezes, era formado por “bons alunos”, mas outros “bons alunos” ficavam como que espalhados pela sala e, mesmo assim, detinham a atenção do professor, como concluiu Sá Earp (2006)⁸.

Modelo de pequenos grupos



Modelo aglomerado



Modelo centro/ periferia

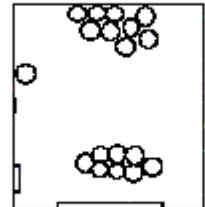


Ilustração 3: Modelos de organização dos alunos na sala de aula

A repetência também apareceu aqui. Em uma ocasião em que passávamos o documentário “Pro dia nascer feliz” para uma turma de terceiro ano, os alunos começaram a discutir e se exaltaram. Tive que entrar na conversa para acalmar os ânimos. O motivo da discussão foi a pergunta sobre a existência (ou não) de discriminação na escola. O aluno Ricardo

respondeu que sim, havia discriminação no colégio. Ele alegava que alguns professores e alunos o tratavam de maneira diferente por ele ser *negro* (termo utilizado pelo próprio aluno ao se definir). Já os colegas da sua turma relataram os mesmos fatos de uma forma bem diferente. Segundo eles, todos eram iguais e ninguém os tratava de forma diferente. De acordo com uma aluna da turma, Alice, que também se definia como negra, o que acontecia era: a maioria dos estudantes da turma tinha mais amizade por terem estudado juntos desde o primeiro ano. Nesse ponto, entrou em cena mais um elemento. Ricardo era repetente e estava cursando pela quarta vez o 3º ano. De fato, Ricardo se sentava sempre na frente, ao lado do Rômulo, um aluno que chegara à escola no terceiro ano, transferido de outro colégio, e de Ester, que também repetiu de série⁹.

A escolha dos lugares não era feita pelos professores nem havia uma organização que seguisse algum princípio como ordem alfabética ou a numeração dos diários por exemplo. Os alunos se sentavam de acordo com suas escolhas, feitas geralmente por afinidade, levando em consideração gostos em comum, tanto que, quando os professores pediam para eles se organizarem em duplas ou trios para a realização de alguma atividade, geralmente a divisão era feita sem grandes deslocamentos. Os alunos apenas aproximavam um pouco mais suas cadeiras. Os grupos se construíam obedecendo a critérios de aproximação, quando se formavam espontaneamente, ou distanciamento, quando havia reprovados ou alunos recém-chegados que não possuíam afinidade com os demais.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Um dos assuntos sempre muito comentados na escola desde o início das aulas até o último dia letivo eram as provas. Na verdade, a prova era apenas um dos meios utilizados pelos professores para avaliar os alunos. No caso do Colégio Estadual Calixto Campus, a maioria dos professores usava três meios para dar notas aos alunos: trabalhos, pontos por frequência e comportamento, e, prova. Os pontos destinados aos trabalhos variavam; o mais usual era que os professores destinassem três pontos para esse fim. O número de trabalhos por bimestre também era bastante variável. Alguns professores preferiam um único trabalho, com uma temática que englobasse o conteúdo trabalhado ao longo do bimestre, enquanto outros optavam por pequenos trabalhos ao final das aulas.

A pontuação por frequência e comportamento geralmente era no total de um ponto, mas podia variar dependendo da necessidade do aluno. Esse ponto era apelidado de “ponto de consideração”. Em outros termos, era dado para aqueles que demonstrassem “interesse”, frequentassem as aulas, tivessem bom comportamento e sempre realizassem as tarefas passadas para casa. Esses alunos certamente teriam a compreensão do professor caso precisassem de alguns pontos ou décimos no final do bimestre para não serem reprovados, mesmo que esse valor passasse de um ponto (1,0). Por fim, havia os seis pontos da prova. Essa ordem poderia ser alterada pelos professores, mantendo-se fixo apenas o valor de pontos da prova.

Os alunos, desde o primeiro bimestre, realizavam constantes contagens de pontos, a todo o momento estavam preocupados com notas e pontos, o medo da reprovação estava sempre presente. Perguntavam “quantos pontos” teriam fazendo os trabalhos; se o professor pedia para fazerem algum exercício, só realizavam a tarefa se soubessem “quantos pontos” poderiam obter. Essa postura, em alguns momentos, era criticada por professores que acreditavam que o aluno não devia se interessar somente pelos pontos que iria receber, mas sim pelo aprendizado que iria obter realizando aquele exercício e/ou trabalho. A prioridade, de acordo com esses professores, deveria ser a obtenção de conhecimento; os pontos viriam, em decorrência do reconhecimento do professor pelo esforço e dedicação do aluno.

Já em outros momentos os próprios professores incentivavam essa intensa “matemática dos pontos”, quando se utilizavam desse artifício para barganhar algum comportamento ou a

realização de determinada atividade específica. Enfim, mesmo ainda estando no primeiro bimestre, tudo girava em torno dos “pontos”. E essa matemática permitia aos alunos “saberem” ao final do segundo bimestre se já estavam reprovados ou não.

Tentarei exemplificar como eram feitas essas contas. A média de nota necessária para aprovação do aluno no bimestre era 5,0 pontos em cada disciplina. Assim sendo, no último conselho de classe o aluno deveria obter um mínimo de 20,0 pontos em cada disciplina para “passar direto”¹⁰. Um aluno de ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro tem oficialmente 12 matérias na base do seu currículo¹¹. Caso o aluno fosse reprovado em três disciplinas, estaria reprovado de série direto. Caso fosse reprovado em duas disciplinas, poderia “ficar em dependência”¹² para o ano seguinte, no lugar de ser reprovado de série. Voltando ao exemplo, vamos supor que um aluno tivesse obtido no primeiro bimestre as seguintes notas: 3,0 em matemática; 2,0 em física; e 1,0 em química. No segundo bimestre, nessas respectivas matérias obteve as seguintes notas: 2,0; 1,0; e 3,0. Então, ao final do segundo bimestre o aluno possuiria um total de 5,0 pontos em matemática, 3,0 pontos em física, e 4,0 pontos em química. Para obter um mínimo de 20,0 pontos em cada uma dessas disciplinas ao final do ano, o aluno ainda precisaria de 15,0 pontos em matemática; 17,0 pontos em física, e 16,0 pontos em química. Nessa situação, nos dois bimestres seguintes o aluno teria que obter quase que 75% da nota mínima necessária para “passar de ano”¹³.

Muitos alunos, diante dessa constatação, desanimavam e abandonavam a escola nas férias de julho, não voltando para o semestre seguinte. Outros, um pouco mais insistentes ainda retornavam no 3º bimestre. Suponhamos que o aluno do exemplo retornasse das férias e procurasse prestar mais atenção ou como eles dizem “correr atrás do prejuízo” tentando cumprir com as atividades e trabalhos passados pelos professores, frequentando e participando das aulas. No entanto, chegando o período de provas alcançou as seguintes notas: 4,0 em matemática; 3,0 em física e 3,0 em química. Somando ao total de pontos dos bimestres anteriores, o aluno possuiria 9,0; 6,0; e 7,0, nas disciplinas respectivamente. Ele precisaria então de 11,0 pontos em matemática; 14,0 pontos em física, e 13,0 pontos em química. Considerando que isto é matematicamente impossível, já que a nota máxima por bimestre era 10,0, o aluno abandonava a escola, pois já “sabia” que repetiria de série.

Existia ainda uma outra situação relacionada com essa “matemática dos pontos” feita pelos alunos ao longo dos bimestres. Avaliando a mesma situação de notas do aluno do exemplo acima, porém com uma diferença: no lugar de três disciplinas, consideremos apenas matemática e física. Ao final do 2º bimestre, quando o aluno se visse precisando de algo em torno de 75% da nota mínima para passar e tendo conhecimento da possibilidade da dependência em duas disciplinas, parava de frequentar as aulas, de fazer trabalhos e exercícios, e, de fazer as provas. Para o aluno as disciplinas seriam consideradas um caso perdido, optando por deixá-las para a dependência no ano seguinte.

As três disciplinas utilizadas no exemplo não foram escolhidas ao acaso, realmente eram as “vilãs” do ensino médio para os alunos. Este abandono dos alunos com base na “matemática dos pontos” era frequentemente citado pelos professores dessas disciplinas, em que mais aconteciam esses casos, como fator agravante para que não conseguissem dar suas aulas, porque os alunos perdiam o interesse e acabavam atrapalhando a aula, conversando e provocando tumulto dentro da sala.

Diante das dificuldades que os alunos possuíam, principalmente nas disciplinas da área de exatas (matemática, física e química), decorrentes de um acúmulo de defasagens desde o ensino fundamental, “escolhiam” até duas disciplinas em que estavam indo mal e as abandonavam contando com a dependência que poderiam levar para o ano seguinte nessas duas disciplinas. Porém, o que muitas vezes acontecia era que nas outras dez disciplinas a que o aluno tivesse “escolhido” para se dedicar, nem sempre o objetivo era atingido, de maneira que em muitos casos acabava acontecendo a reprovação em três ou quatro disciplinas, levando à reprovação de série.

O CONSELHO DE CLASSE

Como iniciei a pesquisa de campo no final do mês de agosto e tive algumas dificuldades de entrada no campo, não pude assistir ao conselho de classe do terceiro bimestre. Mas, ao longo do período em que estive na escola, fui aos poucos ganhando a confiança de alguns professores, coordenadores e diretores, que por fim permitiram minha presença nos COCs. A própria resistência dos atores sociais participantes do COC quanto à minha presença me chamava atenção. Conforme havia planejado, consegui autorização para assistir ao último COC do ano de 2010, o mais importante, porque ali era decidido não só o destino dos alunos em relação a passar ou não passar nas diversas disciplinas, como também o destino dos alunos em relação a passar ou não passar de série. Todas as minhas expectativas se confirmaram e pude constatar que o COC era realmente o momento em que os julgamentos professorais eram claramente identificáveis. E, assim como definiu Sá Earp (2006), ali eram legitimados os ritos da sala de aula.

O COC foi marcado para o dia 16 de dezembro às 7h30, para avaliar os alunos do 2º ano do turno da manhã. Às 7h20 cheguei à escola e só encontrei Dona Maria, a recepcionista, a coordenadora pedagógica, que estava terminando os últimos preparativos para começar a reunião, e um professor de matemática terminando de lançar algumas notas no “mapão”, como eles costumavam chamar o diário geral do final de ano. Entrei na sala onde iria acontecer a reunião. Era uma sala onde normalmente ficava uma das turmas de 3º ano. As carteiras estavam organizadas uma ao lado da outra, formando um quadrado no centro da sala. Havia somente 21 carteiras arrumadas desse modo, as outras estavam espalhadas pelos cantos. Esse fato me chamou a atenção porque o número de cadeiras arrumadas era bem inferior ao total de 36 professores que lecionavam para aquelas turmas. Com o início da reunião percebi que as cadeiras eram, sim, suficientes para aquela reunião, e ao longo de todo o período da pesquisa observei que a frequência média dos docentes aos COCs era realmente baixa.

Sentei-me em uma das carteiras do canto, no lado direito da sala, de forma que pudesse ter uma visão panorâmica do lugar. No horário marcado, apenas sete professores haviam chegado. Alguns minutos depois chegou mais uma professora e, às 8h, a reunião foi iniciada pela diretora adjunta Larissa, embora houvesse na sala apenas oito professores presentes. A diretora começou explicando como seria a dinâmica da reunião: à medida que fosse chamando os números e os nomes dos alunos, os professores deveriam levantar uma de suas mãos, sinalizando se aquele aluno não possuía nota suficiente para “passar”. E assim seguiu a reunião, começando pela turma 2001 até chegar à turma 2007.

Conforme a orientação dada, à medida que os nomes eram chamados os professores se manifestavam. O primeiro nome gerou logo uma exclamação, “bom aluno!”, seguida de outras, demonstrando concordância e exaltação dos professores pelo julgamento inicial. Proferido o segundo nome, várias mãos se levantaram e várias exclamações em sentido contrário àquelas feitas para o primeiro aluno: “não participa”, “falta muito”, “quando vem, chega muito atrasada”; por fim, diante da reprovação em três disciplinas, a aluna foi reprovada também no 2º ano, tendo que repetir a série. O terceiro nome chamado também foi alvo de vários elogios dos professores. Ao ouvir o quarto nome, os professores como que em coro exclamaram: “evadido!”. Essa dinâmica foi adotada em grande parte do COC. E assim seguiu a reunião por toda manhã até às 13h, quando acabou a “avaliação” do último aluno.

Durante toda aquela manhã de dezembro de 2010, muitos casos foram considerados, muito elogios e críticas feitas, no entanto em apenas um único momento diante de muitas risadas dos professores por causa de uma turma que havia sido quase toda reprovada em física, a diretora indagou, deixando os professores sem graça: “não seria uma questão de avaliar o ensino, professores? Por que eles não estão aprendendo?” Alguns professores rapidamente pararam de rir, outros continuaram um pouco mais, outros foram logo exclamando algumas das frases conhecidas, como “essa turma não tem jeito”, ou procurando culpar uma infinidade de fatores externos. Eles procuraram eximir-se do problema, dando explicações para a questão dizendo que

os alunos eram provenientes de famílias “desestruturadas” ou explicando o caso pela falta de base decorrente da “aprovação automática”¹⁴. Essa atitude dos professores diante da questão levantada pela diretora demonstra a concepção amplamente aceita por eles de que o fracasso escolar é “culpa” dos próprios alunos, de sua falta de interesse e, sobretudo, de sua falta de vontade de aprender. Não havia uma reflexão sobre o processo de aprendizagem no sentido de buscar uma possível solução para o fato de tantos reprovados.

O julgamento professoral era também seguido de uma negociação entre os docentes. Alguns casos, dependendo do diagnóstico encontrado para explicar o fraco desempenho escolar, eram justificados, e, em seguida anunciado o veredicto: aprovado ou reprovado. Os professores estabeleciam uma hierarquia de critérios, geralmente pautados em fatos extraescolares, tanto para punir quanto para “liberar” os alunos. Uma das causas justificáveis pelo fraco desempenho escolar e que merecia uma negociação era o que eles consideravam “problemas psicológicos”, que incluíam dificuldade de aprendizado, dificuldades emocionais e falta de concentração. Vale destacar que essa prática era legitimada nos COCs, porém professores e diretores não possuíam nem os elementos nem os conhecimentos necessários para tais afirmações.

Um desses exemplos de diagnóstico professoral foi o caso de um aluno da turma 2001. Os professores discutiram por quase meia hora sobre a situação do menino. Diante da reprovação do aluno em quatro disciplinas, o que o reprovava de série, alguns professores entrevistaram afirmando que ele tinha problemas psicológicos, que não conseguia “acompanhar o pensamento”. Uma professora bastante decidida a defender a aprovação do aluno para o terceiro ano afirmou “o tempo dele é lento” sendo necessário, nas palavras dela, “um olhar diferenciado”. Outros afirmavam que “a limitação dele é emocional”. Por fim, o aluno ficou aprovado, com a justificativa de ter sido dado a ele “um voto de confiança”, em consideração à sua situação “especial”.

Além do argumento que considerava os possíveis transtornos psicológicos dos alunos, outro discurso frequente, nesse caso para justificar uma situação em que a reprovação era levada a cabo, era considerar a reprovação como uma estratégia para levar o aluno (a) a um maior amadurecimento. Para os professores, o fato de o aluno ter que repetir a mesma série, rever os mesmos conteúdos e se afastar dos seus colegas de turma, o faria refletir sobre sua situação provocando uma mudança de postura, passando assim de um comportamento infantil, em que tudo era levado na “brincadeira”, para uma conduta mais séria e responsável.

Em suma, é possível dizer que um misto de fatores externos ao ambiente escolar invadia o discurso dos/as professores/as, estigmatizando alunos e alunas e inviabilizando uma busca de soluções para os alunos com pior desempenho. Eram frequentes os argumentos nos quais as dificuldades educacionais do aluno (a) eram vistas como tendo origem na sua incapacidade para construir conhecimentos escolares atribuindo o fracasso a ele próprio. De maneira geral, o processo ensino/aprendizagem era visto pela escola de modo dicotomizado: os professores ensinavam e os alunos deveriam aprender. Assim, quando o processo de aprendizagem desses alunos não era bem sucedido, o problema era atribuído ao fato de serem portadores de um “bloqueio cognitivo” que os impedia de aprender e essa justificativa comumente utilizada era bastante aceita nos COCs.

Tanto o discurso como a prática dos professores (as) eram construídos como se a incapacidade cognitiva fosse inerente ao aluno (a). Ilustravam essa afirmação com expressões do tipo “ele não aprende”, “ele não consegue aprender”, “ela tem um bloqueio” ou “não tem mesmo jeito, ela não aprende nada”. E, dessa forma, as impressões individuais emitidas pelos professores/as para justificar o rendimento dos alunos, assim como o perfil que construíam, eram validadas pelo conjunto de pares durante o conselho de classe. De modo geral, mesmo quando a responsabilidade não era diretamente imputada aos alunos, era atribuída de forma indireta, havendo uma culpabilização das famílias “desestruturadas”, do lugar onde moravam, do nível de escolaridade dos pais ou até mesmo falta de infraestrutura escolar. Assim, o foco da discussão (bem como a possibilidade de solucionar o problema) era deslocado da relação aluno-professor para relações e dificuldades extraescolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo constatou a existência de princípios classificatórios no ambiente escolar. Trata-se de representações coletivas que ultrapassam gerações, sendo transmitida aos iniciantes na prática e pela prática. Esse movimento permite o compartilhamento de significados sobre as categorias de classificação construídas – “bons” e “maus” alunos –. Existiam dois elementos principais utilizados para construção desse processo de classificação e organização: o esforço e o “interesse” do aluno e seu “comportamento” na sala de aula.

Em rituais, como os conselhos de classe, os processos de construção de classificação e organização, podiam ser claramente apreendidos. Era nesses momentos que os princípios classificatórios eram legitimados pela comunidade escolar, uma vez que, no seio dessas instâncias coletivas de avaliação os docentes se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre o alunado reforçando aspectos individuais da prática docente, por meio do apoio de seus pares.

A cultura de gestão da escola, isto é, os rituais cotidianos da escola, suas práticas organizacionais e as crenças partilhadas por aqueles que nela trabalham, parece está baseada na crença de que o aprendizado é um dom que alguns recebem (e por isso são considerados “bons” alunos) e outros não (e por isso devem se esforçar e dedicar para serem “bons” alunos). Tanto professores quanto diretores, as famílias e até os próprios alunos, acreditavam que só aprende quem quer e para aprender é preciso ter esse “dom”. O resultado dessa crença é uma cultura de gestão que acaba por investir pouco na universalização do conhecimento e mais nas formas socialmente construídas de organização e distinção entre quem tem ou não competências escolares, a saber, os “bons” e “maus” alunos.

NOTAS

¹O trabalho de campo foi realizado entre agosto de 2010 e dezembro de 2011.

²O nome da escola, assim como quaisquer outros nomes que apareçam ao longo do trabalho, é fictício a fim de preservar a identidade dos informantes.

³Desde o início dos anos 1990, Sérgio Costa Ribeiro avaliou essa situação, uma prática culturalmente aceita no ambiente escolar brasileiro pelos alunos e por suas famílias, no qual a reprovação seria uma atitude pedagógica, portanto, importante para o aprendizado e para o amadurecimento dos alunos – criando o conceito de “pedagogia da repetência”.

⁴Geralmente esses grupos eram compostos por alunos que ficavam sentados na parte de trás da sala, conversavam, não faziam os exercícios, tiravam notas ruins, e frequentemente causavam dificuldades ou impediam que os professores conseguissem prosseguir as aulas. Na maioria dos casos, esses grupos eram compostos somente por meninos, em pouquíssimos casos eram grupos de meninas. Era mais comum existir algumas meninas no meio do grupo masculino da bagunça.

⁵Foram aplicados questionários, feitos exclusivamente para essa pesquisa, aos alunos e professores do Colégio Estadual Calixto Campus.

⁷Entende-se por “cultura de gestão” os rituais cotidianos da escola, suas práticas organizacionais e as crenças partilhadas por aqueles que nela trabalham.

⁸Segundo o modelo centro-periferia desenvolvido por Sá Earp (2006), o professor distinguiria, na sala de aula, o centro da periferia e dirigiria seu ensino, sobretudo aos alunos que percebesse como estando no centro. A autora interroga-se, então, sobre os critérios docentes subjacentes a essa distinção. É importante salientar que o centro em questão não se refere, necessariamente, ao centro geográfico da sala de aula, não se trata de uma categoria com correspondência no espaço, mas sim de um modelo cujos elementos são típico-ideais referindo-se a uma dimensão subjetiva, embora haja casos em que o centro das atenções também corresponda ao centro espacial da sala de aula.

⁹O modelo da turma do Ricardo era semelhante ao modelo de pequenos grupos apontado na ilustração 3.

¹⁰“Passar direto” é uma gíria comum no ambiente escolar que se refere ao fato de o aluno obter a nota mínima necessária em todas as disciplinas.

¹¹Português, literatura, língua estrangeira, história, geografia, física, matemática, química, biologia, sociologia, filosofia e educação física.

¹²Dependência é a categoria utilizada para se referir ao aluno que retorna à escola no ano seguinte para realizar provas de conteúdo referente aquela disciplina que ele não obteve pontuação suficiente para passar no ano anterior. A rede estadual permite que o aluno tenha no máximo duas dependências.

¹³“Passar de ano” é outra gíria bastante utilizada no ambiente escolar, e significa “passar de série”.

¹⁴De maneira geral, o que ficou conhecido como “aprovação automática” foi uma política de escolarização por ciclos. Primeiramente foi instaurado o Ciclo de Alfabetização que tinha como objetivo dar continuidade ao processo de alfabetização, durante um período de três anos com um trabalho não fragmentado. Com ele, almejava-se disponibilizar maiores oportunidades de escolarização aos alunos, sendo

traçados objetivos gerais para o ciclo e específicos para cada ano. Os alunos, no entanto, não ficariam retidos, caso não alcançassem os objetivos previstos. Algum tempo depois o sistema foi expandido para todo o ensino fundamental. Mas, como diz o dito popular, "na prática a teoria é outra".

¹⁵Essa gíria, "liberar", era bastante usual nos COCs. Depois da negociação e dos professores exporem seus argumentos, geralmente um se manifestava espontaneamente ou era convocado a se manifestar no sentido de liberar o aluno daquela reprovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, (1996)
- DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. As formas primitivas de classificação. In: MAUSS, M. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: Perspectiva, p. 399-455, 2001 [1903].
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- MAGGIE, Yvonne. A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos. Relatório parcial de pesquisa. In: **Seminário da Rede Observa: Acompanhando as ações afirmativas no ensino superior**. Disponível em: <http://www.observa.ifcs.urfj.br>. Acesso em: 16/7/2012.
- SÁ EARP, M. de L. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Tese de Doutorado em Antropologia Cultural. Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS. Dezembro 2006.

Recebido em: 08/12/2013

Aprovado para publicação em: 03/04/2014