



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

DESIGUALDADE E DESEMPENHO ESCOLAR: NOTAS ETNOGRÁFICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

Raquel Ferreira Rangel Gomes
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/ UFRJ
raquelfrg@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas são perceptíveis os avanços obtidos no sistema educacional brasileiro quanto à cobertura e ao acesso aos diferentes níveis de ensino. No entanto, mesmo considerando essa expansão e também o fato de que o acesso à escola já não é o maior problema, 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, conseqüentemente, ao aumento das taxas de conclusão de cursos. De maneira geral, o dilema que persiste equidade/qualidade desafia a agenda do sistema educacional brasileiro.

Neste ensaio analiso as formas socialmente construídas de organização da escola e como as classificações e os rótulos produzidos no interior da instituição escolar em relação aos estudantes interferem no seu desempenho representando um obstáculo à distribuição equitativa de conhecimento. Para tanto foi realizado uma etnografia buscando compreender como opera a cultura escolar. O trabalho de campo foi realizado entre os meses de agosto de 2010 e maio de 2011, no turno da manhã, com os estudantes de uma escola pública estadual tradicional de ensino médio localizada em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

O objetivo inicial da pesquisa era descrever e analisar a desigualdade “racial” na escola. Digo “inicial”, porque aos poucos percebi a complexidade que o ambiente escolar reserva, ainda que por vezes haja a tendência da minha parte a minimizar tal fato, uma vez que este ambiente me é familiar já que há tão pouco tempo eu era um daqueles alunos. O dia a dia do trabalho de campo mostrou-me a variedade de temas e assuntos, que muitas vezes, e neste caso quase que todas às vezes, sobrepunham-se à questão “racial”. Com poucas exceções, a temática “racial” frequentemente não era o centro das conversas tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, principalmente em discussões relacionadas ao desempenho escolar. Diante desse fato percebi que era preciso ampliar os horizontes da pesquisa a fim de tentar compreender



melhor o cotidiano que eu observava e os obstáculos enfrentados pelos alunos na difícil tarefa de ser qualificado como bom aluno.

Nesse sentido, busquei compreender como a escola, seja por meio dos professores (mais diretamente), dos coordenadores, dos diretores e funcionários, de forma mais geral e indiretamente, seja por meio dos próprios estudantes, constrói um sistema social que organiza e classifica os alunos; quem são aqueles rotulados “bons” e “maus” alunos e quais os critérios utilizados nessa classificação. Vale ressaltar que meu objetivo torna-se restrito na medida em que descreve apenas uma escola pública carioca, sendo os resultados apresentados, limitados a este universo pesquisado. Não pretendo aqui encerrar todas as discussões sobre o sistema de classificação dentro das escolas do Rio de Janeiro. Porém, esse estudo pode ajudar-nos a conhecer um pouco mais a realidade de escolas com estruturas semelhantes às aqui descritas.

I. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O colégio estadual Calixto Campus¹ está localizado em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e atende a 3.500 alunos do ensino médio de várias partes da cidade, pois está localizado próximo ao centro e é de fácil acesso pela variedade de meios de transporte próximos à escola. O colégio funciona em três turnos: manhã, tarde e noite.

Esta pesquisa foi realizada com 315 alunos do segundo ano do Ensino Médio no turno da manhã. Ao todo são 32 professores e professoras com cargas horárias variáveis que atendem às turmas de segundo ano. No turno da manhã há um coordenador de turno, dois inspetores, e uma supervisora pedagógica. Com relação à estrutura geral, a escola conta ainda com um diretor geral, três diretores adjuntos, seis funcionários na secretaria, seis funcionários na limpeza, três funcionários na cozinha e quatro funcionários na biblioteca. O prédio é grande, com 2 andares, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), arejado e espaçoso, embora apresente problemas de conservação que chegam a comprometer o uso de determinados espaços. A escola possui biblioteca, refeitório, auditório, duas quadras esportivas (sendo que uma está desativada devido a problemas na estrutura), sala de multimídia, equipada

¹ O nome da escola, assim como quaisquer outros nomes que apareçam ao longo do trabalho, é fictício a fim de preservar a identidade dos informantes.



com DVD, televisão, data show e ar condicionado e um pequeno pátio onde os alunos circulam na hora do intervalo.

Como se pode depreender, essa escola apresenta características próprias e condições de funcionamento particularmente adequadas. As turmas de 2º ano contam com em média 23 alunos presentes e mesclam jovens provenientes de setores populares e médios, abrangendo um grupo bastante heterogêneo em termos socioeconômicos e culturais, particularmente se comparado à maior homogeneidade que geralmente se encontra tanto nas escolas públicas de periferia, quanto nas escolas particulares de elite, numa sociedade complexa como o Rio de Janeiro.

A pesquisa foi realizada no intuito de acompanhar os estudantes do segundo ano em sua trajetória até o fim do ensino médio. A opção por esta série foi feita considerando que o sistema de alocação dos alunos opera principalmente após o primeiro ano na escola, visto que ao entrarem não há como selecioná-los, uma vez que a escola ainda não os “conhece”. No entanto, já no segundo ano, a direção e os professores selecionam os alunos e os alocam em turmas boas e fracas, nas palavras que ouvi ao longo do trabalho as turmas são apontadas assim: “*essa turma é boa!*”, “*essa não é tão boa*”, “*essa é uma turma difícil*”.

De acordo com o número de alunos que consta nos diários de classe, a saber, em torno de 45 por turma (315 no total), é possível perceber, partindo da frequência observada durante a realização desta pesquisa, que o número médio total de estudantes frequentando as turmas de segundo ano fica em torno de 154 alunos. Ou seja, quase a metade dos estudantes chega a frequentar as aulas assiduamente, principalmente a partir do 3º Bimestre, quando muitos já “sabem” que serão reprovados ao final do ano.

No turno da manhã existem sete turmas de 2º ano. Sua distribuição espacial na escola torna-se interessante partindo da afirmação feita por Dyreel (1996), segundo a qual a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Para o autor, desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas e na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida “a priori”.

No colégio estadual Calixto Campus, cinco das sete turmas, estão localizadas em



salas ao longo do corredor central, onde estão também outras duas turmas de primeiro ano. Esse corredor é extenso e fica em frente às escadas que o separam da sala da coordenação. Somente duas turmas ficam destacadas do corredor central. A turma 2007 fica numa única sala que existe no entorno da escada em frente à sala dos professores, e a 2006 fica num pequeno corredor atrás da sala dos professores, de frente apenas para uma turma de terceiro ano. Considerando a existência de uma intencionalidade na organização das turmas, era imperativo tentar conhecer os motivos dessa localização diferenciada das turmas.

No corredor central onde se localizam as cinco turmas mencionadas há um barulho constante de risadas, pessoas falando, e até gritando, conseqüência de um outro fenômeno observado – os horários vagos. Existem basicamente três “tipos” de horários vagos: um primeiro tipo seria o que compõe *a priori* a estrutura do horário escolar decorrente da carência de professores no sistema da secretaria de educação do estado; outro tipo seria o decorrente da falta ocasional de algum professor, pois não há substituto; e um terceiro tipo decorrente da falta de professores por motivo de licença médica, de licença maternidade, etc., e que não são repostos pela secretaria de educação. Os horários vagos acarretam outro elemento bastante comum nesta escola, a saber, o adiantamento das aulas, isto é, alunos e professores, em comum acordo, adiantam os horários, e um professor chega a dar “aula” ao mesmo tempo em até três turmas. Assim, para dar conta de toda essa demanda os professores passam atividades e fichamentos sobre a matéria para que os alunos entreguem ao final do horário, sendo essas atividades os substitutos das aulas.

O barulho constante no corredor parece não incomodar, embora muitas vezes na eu nem conseguisse ouvir a voz do professor já que sempre procurei sentar ao fundo da sala de aula. Alguns professores reclamavam, chegando a sair da sala e pedir silêncio no corredor, mas a maioria prosseguia as atividades normalmente. O interessante é que apenas duas turmas dos 2º anos não estavam no corredor central, sendo que havia salas suficientes para alocar todas no corredor, mesmo porque duas salas que sobravam eram ocupadas por turmas de 1º ano. Mas por que essas duas turmas? Seriam esses os “bons” alunos? Ou seriam os “maus” alunos? Segundo pude observar e em conversas informais que tive com professores e alunos não há uma razão explícita para esse ordenamento espacial das turmas.



Apesar de não haver um reconhecimento das razões da organização, a prática cotidiana aponta para o contrário. A turma 2006, uma das turmas “separadas” é frequentemente elogiada pelos professores como uma “*boa turma*”, onde é possível “*trabalhar sem problemas*”. Por sua vez, a turma 2007, a outra turma “separada” não é alvo de elogios, nem de reclamações, quase ninguém comenta sobre ela ou sobre os alunos dessa classe, ou seja, de alguma forma ela passa despercebida pelos professores. Na tentativa de saber quem eram os estudantes dessas turmas fui à secretaria da escola e através das listagens da situação final dos alunos das turmas dos anos anteriores descobri que os repetentes foram “divididos” em duas turmas: a 2005, localizada no corredor e constante alvo de reclamações dos professores, e a 2007, localizada numa sala anexa em frente à sala dos professores, fora do corredor, que não é alvo nem de reclamações nem de elogios e onde estão alocados a maioria dos repetentes. Seria por esse motivo que a turma 2007 não é muito citada pelos professores, por que esses alunos “*não tem solução*”? Será que a dificuldade em trabalhar com a 2005 é por que nesta turma também estão muitos repetentes?

Com relação a uma possível tipificação das turmas em “boas” ou “más”, no início do trabalho de campo, em uma conversa no corredor, uma professora de matemática me respondeu que a turma 2005 era a que ela mais tinha dificuldades em dar aula. Em suas palavras era uma “*turma difícil*”. A dificuldade da turma era atribuída pela professora à grande concentração de repetentes. Como a 2005 era constantemente alvo de reclamações por parte dos demais professores e dos inspetores do corredor, pensei que a explicação da professora poderia ser a resposta para a questão: os alunos causavam dificuldade porque eram repetentes. No entanto, a organização da escola não era tão simples assim. Afinal, na prática a maior concentração de repetentes estava na turma 2007. Essa nova informação colocou em cheque a possível hipótese de que o critério de localização das turmas seria decorrente de: turmas compostas por “bons” ou por “maus” alunos e tornou ainda mais densa essa questão, já que a 2007 estava em uma das duas salas “separadas” do corredor central e era uma turma ruim enquanto a 2006 era frequentemente elogiada. Qual seria o motivo desta localização espacial das turmas?

Pensei que poderia ser meramente uma questão de otimização dos espaços em relação ao número de alunos. Essa poderia ser uma explicação da localização da 2007, porque apesar de haver 45 alunos no diário de classe, em média apenas 17



freqüentavam, e essa era a menor turma, e a sala onde ela se localiza realmente também era a menor. Entretanto, essa explicação não poderia ser válida para o caso da 2006, pois possui um número médio em torno de 24 alunos presentes, valor bastante semelhante às demais, sendo que a sala da 2006 é quase o dobro do tamanho das outras salas.

De maneira geral embora haja o discurso de igualdade nas turmas e turnos, a observação cotidiana da escola demonstrou que tanto a direção quanto os professores dividem e classificam os alunos. Existem outros elementos de classificação que independem do tamanho ou do “tipo” de aluno que compõe a turma ou da localização dos repetentes, apesar do critério mais comum ser o agrupamento de alunos com “*melhor rendimento*” e alunos com “*rendimento não muito bom*”. Entretanto, é possível afirmar que a classificação das turmas tem como principais critérios a repetência e o desempenho dos alunos nas atividades escolares nos anos anteriores.

Os fatos que foram salientados até aqui são referentes a uma análise em escala macro na escola, isto é, a organização das turmas. Destaca-se também o que poderia ser considerado uma análise micro, que seria a organização dos alunos dentro da sala de aula. Durante o período de 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 de cinco meses de trabalho pude observar que há uma regularidade de organização dos alunos dentro da sala, e as turmas apresentam desenhos organizacionais bastante distintos se comparadas umas com as outras. Em algumas turmas há claramente desenhado uma lógica “centro-periferia”, isto é, um pequeno grupo de alunos (considerados os “bons alunos” pelos professores) no centro e um grupo maior de alunos no entorno da sala, ficando localizados na “periferia”, geralmente estes estudantes recebem pouca atenção dos professores. Contudo, em outras turmas a organização não é tão definida. Sempre há um pequeno grupo localizado na frente e no centro da sala, que fica mais próximo ao professor, e na maioria das vezes são considerados “bons alunos”, mas outros “bons alunos” ficam como que espalhados pela sala, e mesmo assim detêm a atenção do professor, como conclui Sá Earp² (2006).

² Segundo 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 percebe como estando no



Ao longo do trabalho de campo tentei observar se a atenção dos professores variava em virtude da cor dos estudantes, se haveria uma predileção para responder as dúvidas dos alunos mais claros ou mais escuros, e se os próprios alunos se organizavam em grupos separados de acordo com sua cor. Com relação à atenção dos professores, não observei nenhum caso em que alunos mais escuros não fossem atendidos em suas dúvidas ou não tivessem seus pontos a mais considerados em virtude de alguma resposta certa.

No mesmo sentido foram às observações relacionadas à organização dos alunos dentro da sala em virtude da cor. Os grupos são bastante distintos nesse quesito, sendo mais homogêneos com relação ao gênero (existem grupos separados de meninas e de meninos) e a gostos, como por exemplo, o grupo dos roqueiros, das “patricinhas”, dos “nerds”, dos mais populares na escola, etc. Entretanto, uma série de acontecimentos referentes a um mesmo caso no colégio estadual Calixto Campus pode servir para levantar questões.

Um dos alunos cujo sobrenome “Belo”, bastante singular e alvo de brincadeiras tanto dos colegas como dele próprio, afirma se sentir discriminado na escola por conta da sua cor. O “Belo” é carioca, tem 21 anos, frequenta uma igreja neo pentecostal, participa de um grupo de dança com o qual já fez participações até em clipes de cantores de funk famosos, é integrante de um grupo de teatro na igreja e faz parte do grêmio estudantil da escola. Ele alega que alguns professores e alunos o tratam de maneira diferente porque ele é *negro* (termo este utilizado pelo próprio aluno ao se definir). Já os colegas de turma do “Belo”, relatam os mesmos fatos de uma forma bem diferente. Segundo eles todos são iguais e ninguém trata o “Belo” diferente. De acordo com uma aluna da turma, que também se define como negra, o que acontece é que a maioria dos estudantes da turma tem mais amizade porque estudaram juntos desde o ano anterior. Neste ponto entra em cena mais um elemento. O “Belo” repetiu pela terceira vez o 3º ano. Perguntei-lhe se as suas reprovações eram decorrentes do racismo dos professores. O “Belo” me respondeu que não, pois realmente faltava as aulas e 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.



meio do ano acabava abandonando a escola. Os professores alegaram que ele realmente faltava muito e acabava saindo da escola. Os fatos foram contados, em suas diferentes versões, no entanto fiquei me perguntando: “Belo” é tratado de forma diferente por que é negro ou por que é repetente? “Belo” foi reprovado por ser um “mau” aluno ou por ser negro? Ser negro coloca em risco o aluno no sentido de ser avaliado mais severamente pelos professores?

Considerar a escola como um espaço sócio-cultural, implica em também analisar os alunos como sujeitos sócio-culturais, que possuem agência no meio em que estão inseridos e apesar de trazerem consigo uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser familiar, ocupacionais, religiosas, de estilo (como os emos, roqueiros, punks, etc.) etc., acabam se inserindo na instituição como grupo social e adquirem uma cultura própria à escola. As experiências vividas pelos indivíduos concretos, expressões de um gênero, de uma cor, de um lugar, de papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade, não estão suspensas, elas agem e interagem no ambiente escolar de uma forma específica. No entanto, a escola produz um *ethos* e é neste *ethos* que se pode buscar a lógica não só deste caso, como de outros estruturalmente semelhantes. Se o “Belo” é repetente por ser negro como explicar que a melhor aluna da turma seja também negra, tendo inclusive sido contemplada com um computador pelo Programa da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro que este ano ofertou computadores aos melhores estudantes de todas as escolas de ensino médio?

A relação entre a cor dos estudantes e a repetência na escola, embora negada por todos, é uma questão que precisará de mais tempo para ser respondida. O caso “Belo” é bom para pensar porque traz elementos novos às tradicionais posturas frente à questão racial no ambiente escolar. O estudante “Belo”, de nome e de fato, afirma em alto e bom som que é negro e por isso é mal tratado, mas quando vai explicar as suas inúmeras reprovações acaba atribuindo o fracasso ao seu absentéismo.

I. 2 – O conselho de classe

Maria de Lourdes Sá Earp, assim define o conselho de classe:

Os chamados conselhos de classe são rituais pedagógicos onde se realiza o juízo professoral. O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento dos professores que se desenrola nos conselhos de classe: nesse espaço se avalia o desempenho dos alunos e se decide o destino dos estudantes. (SÁ EARP, 2006, p. 22)



Como iniciei a pesquisa de campo no final de agosto, e tive algumas dificuldades de entrada no campo, não pude assistir o 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, na tentativa de que, desse modo, minha presença no conselho de classe pudesse ser aceita, visto que acreditava ser este ritual escolar bastante importante para a pesquisa. Conforme havia planejado, consegui que autorizassem minha presença no último conselho de classe do ano, e também o mais importante, porque ali seria 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 minhas expectativas se confirmaram, o conselho de classe era realmente o momento em que os julgamentos professorais eram claramente identificáveis. E assim como definiu Sá Earp (2006), ali foram legitimados os ritos da sala de aula.

O conselho foi marcado para o dia 16 de dezembro às 7:30h, para avaliar os alunos do 2º ano do turno da manhã. Às 7:20 cheguei à escola, só estavam D. Maria, a senhora da recepção, a coordenadora pedagógica terminando os últimos preparativos para começar a reunião, e um professor de matemática terminando de lançar algumas notas no “mapão”, como eles costumam 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 do lado da outra, formando um quadrado no centro da sala. Havia 21 carteiras arrumadas desse modo, e outras espalhadas pelos cantos.

Sentei-me em uma das carteiras do canto, no lado direito da sala, de forma que pudesse observar todos os ângulos do lugar. No horário marcado havia chegado apenas 7 professores. Alguns minutos depois chegou mais uma professora, e às 8h a reunião foi iniciada pela diretora adjunta, mesmo com a presença de 8 professores apenas. 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 que aquele aluno não possuía nota suficiente para “passar”. E assim se seguiu a reunião, começando pela turma 2001 até chegar à turma 2007.



Conforme haviam sido orientados, à medida que os nomes eram chamados os professores se manifestavam. No primeiro nome chamado houve logo uma rápida exclamação, “*bom aluno!*”, seguida de outras, demonstrando concordância e exaltação dos professores pelo julgamento inicial. No segundo nome, várias mãos se levantaram, e várias exclamações bastante contrárias aquelas feitas ao primeiro aluno: “*não participa*”, “*falta muito*”, “*quando vem, chega muito atrasada*”, e por fim, diante da reprovação em 3 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, e no quarto, os professores como que em coro exclamaram: “*evadido!*”. Esses momentos iniciais representam bem a dinâmica do conselho até o julgamento do último aluno. E assim seguiu a reunião por toda manhã até às 13h. Não descreverei aqui o juízo dos professores para cada aluno, mas irei destacar alguns fatos interessantes observados naquela manhã.

De maneira geral observou-se uma indefinição e a ausência de critérios avaliativos acadêmicos sendo substituídos por apreciações subjetivas sobre o aluno ou a aluna. O que se conclui disso é que esta forma de avaliação coloca os estudantes com mais dificuldades nas matérias dadas, mais vulneráveis às decisões do conselho. É interessante notar também que ao longo do ano pude observar que as chamadas são feitas pelo número e não pelo nome do aluno. Existem duas principais explicações para uso de tal método por parte dos professores: para alguns essa forma é mais rápida evitando a perda de tempo chamando nome por nome; para outros, o modelo é adotado porque gravar nome de aluno “*só traz problemas*”. Interessei-me pela segunda justificativa. Trata-se de uma tentativa de impessoalizar as relações, que por sua vez pode ser claramente percebida no conselho de classe, quando primeiramente o número do aluno é chamado e depois o nome, e alguns professores perguntam: “*quem é esse menino (a) mesmo?*”, “*ele (a) senta aonde?*”, “*como ele (a)*”, etc. Certamente a tentativa de impessoalizar se torna falha, porque ao descrever determinadas características e principalmente o lugar onde o aluno senta na sala de aula ele é logo lembrado. Todavia, não é sempre que isso ocorre, por vezes o professor não se recorda. Nesse sentido, é importante tentar perceber o que os alunos fazem para serem “lembrados” e quais as características que despertam a atenção dos professores.



A caracterização dos alunos é feita na maioria dos casos iniciando pelo lugar onde se sentam na sala de aula, “*aquele que senta lá trás*”, “*que senta perto da porta*”, “*que senta na frente perto da janela*”, seguido de algumas descrições relacionadas ao tipo físico do aluno, como “*aquele gordinho*”, “*aquela bonitinha*”, “*aquele moreno*”, e por fim são narradas algumas características relacionadas ao tipo de comportamento, entrando nessa descrição também a opção sexual dos alunos, “*é aquela quietinha*”, “*aquele que fala muito*”, “*aquele que é gay*”. Neste ponto é importante destacar que nesta escola a questão da opção sexual do homossexual masculino é bastante aceita, mesmo porque os próprios gays são assumidos e considerados “bem resolvidos”. Já as homossexuais femininas não são tão “bem resolvidas”, então, por isso, no conselho de classe são referenciadas como “*as meninas que sentam juntas*”, havendo sempre uma troca de olhares entre os professores que são usados como explicação a que “tipo” de meninas eles estão se referindo.

De acordo com Mattos (2005) é importante observar que é no seio dessas instâncias coletivas de avaliação que os/as professores/as se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas. Tais reuniões permitem, assim, reforçar aspectos individuais da prática docente, através do apoio de seus pares. Os conselhos de classe, nas escolas observadas pela autora no estado do Rio de Janeiro, são praticamente a única instância coletiva que subsiste. Os conselhos de classe são vistos, em algumas escolas, como podendo proporcionar uma discussão livre entre colegas, com a finalidade de buscar soluções para os problemas diagnosticados. No entanto, não é isso que se observa na prática. Seja porque apenas alunos/as são avaliados, e não há qualquer discussão sobre a interação ensino-aprendizagem, seja porque não há uma discussão dos casos em busca de algum tipo de solução para os problemas. Segundo a autora as professoras parecem esperar de seus colegas apenas um referendo que valide a imagem de alunos e alunas que eles construíram no decorrer do ano letivo.

Esses fatos observados por Mattos (2005) foram também percebidos na escola estudada. Durante toda aquela manhã de dezembro 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 excluindo-se do problema. Esta manobra feita pelos professores demonstra que o fracasso escolar dos alunos é considerado “culpa” deles mesmos, de sua falta de interesse e, sobretudo, porque eles não querem aprender, sem haver uma reflexão que considere o processo de aprendizagem um processo de interação professor-aluno em que nem sempre o professor se consegue fazer entender.

É comum também no conselho os professores atribuírem a causas psicológicas o fraco desempenho escolar de alunos e alunas, sem possuírem nem os elementos, nem os conhecimentos necessários para tais afirmações. Como foi o caso de um aluno da turma 2001, que ficou sendo tratado por quase meia hora. Diante da reprovação do aluno em quatro disciplinas, o que o reprovava de série, alguns professores intervieram 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 se ter dado “*um voto de confiança*”, em consideração à sua situação “*especial*”. No entanto, nos casos em que a reprovação é levada a cabo, uma justificativa bastante freqüente se refere à reprovação como uma estratégia para levar o aluno (a) a um maior amadurecimento. Este é um conceito comum e atuante nas justificativas invocadas pelos professores.

Em suma, é possível dizer que um misto de fatores intra e extra-escolares invade o discurso dos/as professores/as, estigmatizando alunos e alunas e inviabilizando qualquer busca coletiva de soluções em termos escolares para os alunos com pior desempenho. São freqüentes os argumentos nos quais as dificuldades educacionais do aluno e da aluna são vistas como tendo origem na sua incapacidade em construir conhecimentos escolares atribuindo o fracasso ao próprio aluno. De maneira geral, o processo ensino/aprendizagem é visto pela escola de modo dicotomizado: os professores devem ensinar e os alunos devem aprender. Assim, quando o processo de aprendizagem desses alunos não é bem sucedido, estes são percebidos como portadores de um “*bloqueio cognitivo*” que os impede de aprender, e esta justificativa comumente



utilizada é bastante aceita nos conselhos de classe. Tanto o discurso como a prática dos professores e professoras são construídos como se a incapacidade cognitiva fosse inerente ao aluno (a). Ilustram essa afirmação com expressões do tipo: “*ele não aprende*”, “*ele não consegue aprender*”, “*ela tem um bloqueio*”, “*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 constroem, são validadas pelo conjunto de pares durante o conselho de classe. De modo geral, mesmo quando as causas não são colocadas diretamente nos alunos, os são de forma indireta, havendo uma culpabilização das famílias – “*desestruturadas*”, do lugar onde moram, do nível de escolaridade dos pais, ou até mesmo falta de infra-estrutura escolar, sendo retirado da relação da interação aluno-professor o foco da discussão e principalmente a possibilidade de solução.

No primeiro conselho de classe de 2011, a dinâmica foi um pouco diferente do relato referente ao último conselho do ano. A dinâmica se iniciou com as considerações dos professores sobre o desempenho das turmas de um modo geral, seguindo com as descrições dos “*destaques positivos*” e “*destaques negativos*”. É interessante salientar como na maioria dos casos as opiniões dos professores variava em relação às turmas. Uma mesma classe pode ser considerada como “*muito ruim*” por um professor e ao tempo ser “*uma ótima turma*” para outro, apontando para a produção de classificações em função do processo de interação professor-aluno, variando segundo o grau de receptividade da turma e de “*camaradagem*” do professor.

Todavia, existe certa homogeneidade em relação aos “*destaques positivos*”, havendo somente, em alguns casos, uma divergência de opiniões. Esses alunos referenciados são sempre os que tiraram as melhores notas e “*que se interessam mais*”, ou pelo menos fazem com que os professores percebam que se interessam mais. Uma aluna descrevendo as características de um bom aluno me disse: “*não adianta você fazer tudo certinho, assim o professor nem vai ver, você precisa fingir que não sabe, mostrar pro professor, assim ele vai entender que você está interessado*”. É como se existisse um referencial compartilhado por professores e alunos de características pertencentes ao “*bom*” aluno, e o “*interesse*” é a mais aparente.

Em relação aos “*destaques negativos*”, na maioria dos casos, não é falado nome algum. Vale considerar que se trata de turmas de 3º ano, consideradas aquelas onde



estão os “sobreviventes”, visto que o sistema educacional funciona como um grande filtro e os que não se adequam ao perfil exigido pela escola vão “ficando”, “parando” ou “saindo” ao longo do percurso escolar. Sendo assim, são raros os casos de mau comportamento, indisciplina, geralmente considerados característico dos “maus” alunos. Porém, o nome do “Belo” foi citado quando se falavam dos “*destaques negativos*” da turma 3002. A professora de física perguntou para os outros: “*Pessoal e esse “Belo” como ele é com vocês? Por que ele já repetiu de ano três vezes?*” Alguns professores que o acompanham desde a primeira vez que fez o 3º ano se manifestaram dizendo que ele sempre começa e ao longo do ano abandona, mas que agora parecia estar diferente. O principal fator considerado pelos professores como a causa da “*mudança de postura*” do aluno foi a receptividade da turma. O “Belo” até então não tinha um “apoio” e agora se encontrou nessa turma e com colegas do grêmio do qual começou a participar. Depois dessas explicações sobre o “Belo” os professores se dividiram nas avaliações sobre considerá-lo como um “destaque negativo” ou não. Foi citado, por alguns professores, o fato de “Belo” sempre acusar as pessoas de o estarem discriminando. Essas acusações produzem situações desagradáveis, porque, segundo os professores, não há tratamento diferenciado em função de características “*físicas*” dos alunos. Segundo o conselho, o “*fracasso escolar*” de “Belo” se deve a seu grande número de faltas ao longo do ano culminando na sua reprovação, visto que não há como acompanhar a matéria e tirar boas notas que lhe permitam passar. Segundo o conselho “*Ele não tira nota que dê pra passar*”, e assim como nos outros casos de repetência a culpa pelo fracasso está no aluno, no seu desempenho ruim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dilema equidade/qualidade é o que atualmente tem despertado as autoridades e a população brasileira como um todo. No caso do Rio de Janeiro, o mais recente secretário de educação, Sr. Wilson Risolia tem estado bastante preocupado e decidido a resolver essa situação, tendo em vista a classificação da educação do estado em penúltimo lugar na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2010, perdendo apenas para o Piauí, que é um dos estados mais pobres do País.



Todavia, as medidas frequentemente adotadas no que concerne às políticas públicas voltadas para a escola, objetivam por vezes resolver problemas que não são centrais para os próprios atores sociais que interagem cotidianamente neste ambiente. A maioria dos envolvidos no processo educativo nas escolas considera seus problemas como sendo produzidos por fatores externas a ela. Para os professores e alunos os problemas são os baixos salários, a falta de infra-estrutura das escolas, a falta de professores, de livros, em suma, a falta de uma estrutura que valorize a educação, no sentido de que haja melhores condições de trabalho e de estudo. Essas faltas os eximem de responsabilidade diante do processo ensino aprendizagem porque, do ponto de vista desses atores, a desigualdade no acesso à boa educação é uma questão social.

Alguns movimentos sociais e formuladores de políticas públicas têm enfatizado o racismo como uma das questões sociais que produzem obstáculos ao bom desempenho dos estudantes. Entretanto, minhas observações preliminares nesta escola apontam para outros fatores.

Entre as sete turmas de segundo ano do ensino médio no turno da manhã, duas eram alvo de comentários por parte dos professores, coordenadores e funcionários, a primeira por ser uma “boa turma” e a segunda por ser uma “turma difícil”. Uma professora ainda “deixou escapar” que a “turma difícil” era composta, em sua maioria, por alunos repetentes. O interessante é a notável presença de alunos de todas as “cores” nas duas turmas.

Salienta-se que não obtive uma resposta a todas essas dimensões colocadas no trabalho, nem tampouco quanto às contradições observadas, todavia, é possível inferir que características relacionadas ao comportamento do aluno na escola, frequência, participação nas aulas, fazer os trabalhos e as atividades escolares, são imediatamente considerados pelos professores e alunos ao definirem um “bom aluno”. A cor dos estudantes parece não ser acionada na hora de defini-los como “bons” ou “maus” alunos. E sendo assim, critérios “raciais” não seriam levados em conta na avaliação do desempenho escolar.

Minha hipótese é a de que as dificuldades na trajetória escolar dos estudantes mais escuros, quando elas existem, podem estar relacionadas a outros fatores, que não os “raciais”, fatores esses que também afetam os estudantes mais claros, pois há uma grande diversidade de cores tanto entre os “bons” quanto entre os considerados “maus



alunos”. No entanto, ainda é cedo para descartar de todo o racismo ou a discriminação como fatores que, associados a outros, podem piorar o julgamento dos professores sobre os alunos. O caso do aluno “Belo” será um caso a ser aprofundado e que certamente trará pistas para esta questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARBOSA, M. L. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: _____ . *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- _____. *Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.
- CARVALHO, M. P. *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 77, p. 231-252, dez. 2001a.
- _____. *Quem são os meninos que fracassam na escola?*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: vol. 34, n.121, jan./abr.2004.
- _____. *Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial dos alunos*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, pp.77-95, jan-abr-, 2005.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- FARIA FILHO, L.M.; GONÇALVES, I.A.; VIDAL, D.G. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MAGGIE, Y. A escola vista por dentro: Acompanhando as ações afirmativas no ensino superior. In: SEMINÁRIO DA REDE OBSERVA, 2006, Rio de Janeiro. Relatório 2006. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215-228.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago. 1991.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

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