

# “ESSA ESCOLA NÃO É PARA TODOS”: SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO, MORAL E DESIGUALDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

## “THIS SCHOOL IS NOT FOR EVERYONE”: SYSTEMS OF CLASSIFICATION, MORAL AND INEQUALITY IN THE SCHOOL



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014  
p. 103-113

**Máira Mascarenhas<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compreender o sistema classificatório com o qual operam os atores de uma escola pública carioca para investigar de que maneira este se relaciona com a produção de desigualdade entre os alunos. Por meio da observação participante, foi possível descrever diversos contextos de interação em que esses sistemas são revelados e construídos, tais como o conselho de classe e a sala de aula. Sugere-se que os critérios que orientam a interação entre professores e alunos na sala de aula e o processo de julgamento que caracteriza o conselho de classe são regidos por uma moralidade que configura uma concepção particular de mérito e justiça. Desta forma, por meio do estudo sobre desse sistema de classificação, com suas categorias e critérios, foi possível identificar os mecanismos que levam ao tratamento diferenciado entre os alunos e, portanto, perceber de que maneira a desigualdade é produzida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola, Moral, Desigualdade.

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to understand the classification system of a public school in Rio de Janeiro in order to investigate how it is related to the production of inequality among students. The fieldwork made possible to describe different interaction contexts in which this system is revealed and constructed, such as the “conselho de classe” and the classroom. It is suggested that the criteria for the interaction between teachers and students in the classroom and for the judging process that characterizes the class council is governed by a morality that configures a particular conception of merit and fairness. Thus, through the study of this classification system, their categories and criteria, it was possible to identify the mechanisms that lead to the production of inequality.

**KEY WORDS:** School, Morality, Inequality.

<sup>1</sup>Mestre em Sociologia com ênfase em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação da em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O fracasso e o sucesso escolar, assim como a desigualdade, são temas caros à Sociologia da Educação. Muitos dados são produzidos no intuito de compreender as diferenças de desempenho entre alunos, entre escolas e de uma mesma escola ao longo do tempo. Da mesma maneira, muitas interpretações e teorias são produzidas a fim de dar conta destes fenômenos. Desta forma, da perspectiva macro, conseguimos identificar, por exemplo, gargalos no fluxo escolar e desigualdades entre grupos da população. Entretanto, falta ainda explorarmos a escola por dentro, olhar para as ações cotidianas, seus processos internos, seus padrões culturais, suas relações de poder, e, principalmente, para os mecanismos que levam à produção da desigualdade que é tão claramente apreendida nos números.

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa de minha dissertação de mestrado e refletir sobre a produção de desigualdade a partir do cotidiano escolar. Busca-se compreender a relação entre o sistema de classificação dos atores da escola e os mecanismos que geram desigualdade entre os estudantes, considerando suas práticas e representações.

Para realizar a pesquisa acompanhei o cotidiano escolar de uma escola federal do Rio de Janeiro, o Colégio Volta Redonda (CVR), de março de 2010 a março de 2013. Este acompanhamento consistiu em vivenciar sistematicamente o dia a dia da escola em todos os seus ambientes: salas de aula, sala dos professores, recreios, reuniões, conselhos de classe.

A partir de 2011, minha posição no campo se alterou, pois além de pesquisadora, passei a ser professora na instituição. Desta forma, além de frequentar a escola a fim de cumprir minha jornada de trabalho, ainda fazia observação participante em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental acompanhando as atividades em sala de aula, no recreio, os conselhos de classe e as reuniões de professores. Além da observação participante, realizei oito entrevistas em profundidade com professores do CVR sobre suas expectativas e suas visões sobre a escola e a prática docente.

## O TRATAMENTO DIFERENCIADO E O SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO

Ao longo do trabalho de campo, percebi que havia diferenças na maneira com que os professores avaliavam seus alunos nos conselhos de classe e também nas relações e interações que eram estabelecidas na sala de aula.

As observações dos conselhos de classe revelaram que os alunos eram avaliados por critérios diferentes pelos seus professores. Assim, os critérios que determinavam a avaliação não eram ligados apenas à cognição, mas também morais, relacionados a comportamentos intra e extraescolares.

Na sala de aula, o tratamento diferenciado entre os alunos se dava por meio das interações com os professores neste espaço. Os professores acabavam interagindo mais ou menos com determinados alunos de forma padronizada e sistemática, estabelecendo padrões de interação com cada.

Assim, havia no Colégio Volta Redonda um sistema de práticas que diferenciava os alunos a partir de concepções morais – isto é, construído com base nos valores e representações dos professores. O critério de mérito e justiça não era o mesmo para todos, mas varia dependendo da pessoa (DAMATTA, 1992).

Identificar os critérios que determinavam o tratamento diferenciado no CVR é importante na medida em que eles revelam uma hierarquia interna à cultura da escola. Essa hierarquia está ligada aos sistemas de classificação de alunos e professores, com suas diferenças e suas aproximações.

Entendendo que os sistemas de classificação são socialmente construídos (DURKHEIM, MAUSS, 1999), pode-se pensar que, ainda que professores e alunos sejam indivíduos inseridos em uma sociedade complexa e que possuam posições e participações em diferentes mundos sociais, eles têm em comum o pertencimento ao mundo da escola, e, em alguma medida, compartilham os princípios desta cultura específica do CVR. Desta forma, mesmo que professores e alunos possam compartilhar ou não o mesmo quadro de valores e

representações no que se refere a sua participação na sociedade de forma mais ampla, eles partilham um conhecimento que possibilita a interação na escola.

Essa aproximação fica clara, por exemplo, nas representações sobre o comportamento dos alunos. Em um questionário aberto respondido por alunos da turma de 8º ano da escola, as respostas sobre o que é ser “um bom aluno” foram ao encontro das definições de “bons alunos” dadas por professores em entrevistas feitas ao longo do ano. Da mesma maneira, em um conselho de classe da mesma turma observado no início do ano letivo de 2012, os alunos levantaram características que consideravam negativas da turma (como ser “dispersa”, “conversar muito”, “não fazer os trabalhos”) e estas foram reafirmadas pelos professores em suas falas no evento.

Sendo assim, para compreender o sistema de classificação da escola é de fundamental importância olhar para as categorias que emergem no conselho de classe e o sentido que adquirem, pois este sentido é atribuído de acordo com a moralidade que organiza o sistema.

## O CONSELHO DE CLASSE E AS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO

O conselho de classe é o momento em que os alunos são avaliados por seus professores, é o espaço onde estes revelam suas representações por meio das classificações que fazem de seus alunos. Estas classificações são de grande importância para a compreensão de um sistema escolar, pois elas revelam os princípios organizadores do sistema de ensino (BOURDIEU, 1999).

A avaliação por critérios morais não é um tema novo para a literatura da Sociologia da Educação. Entre as grandes contribuições de Bourdieu, está sua percepção sobre a lógica de reprodução social perpetuada no sistema de ensino francês, que transmutava desigualdades sociais em desigualdades escolares. Em seu estudo sobre os juízos professorais o autor destaca:

Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social de classificação social na medida em que ela se opera sob a forma de uma operação de classificação escolar, quer dizer, através de uma taxonomia propriamente escolar (...). É também porque acreditam pronunciar um julgamento estritamente escolar que o julgamento social que se mascara sob os considerados eufemísticos de sua linguagem escolar (ou mais especificamente filosófica) pode produzir seu efeito próprio: fazendo crer aos que são seu objeto que esse julgamento se aplica ao aluno ou ao aprendiz filósofo que está neles, à sua “pessoa ou à sua “inteligência”, e jamais, em todo caso, à sua pessoa social. (Idem, p. 198)

No Colégio Volta Redonda, a pessoal social dos alunos era julgada na medida em que os critérios ligados ao processo de aprendizagem e aos aspectos cognitivos não eram os únicos critérios de avaliação, pesando também os critérios sociais/morais estabelecidos pelos professores.

Para dar conta destes dois aspectos da avaliação, proponho que esta é composta por um valor cognitivo e um valor moral. O primeiro é relativo à cognição e é expresso pelas notas obtidas em provas e trabalhos. O valor moral é resultado de um conjunto fatores como o comportamento dos alunos, sua situação familiar, a aparência, a personalidade, o estado de saúde, entre outros.

Um valor cognitivo alto não significa valor moral igualmente elevado e vice-versa. O valor moral não é um fator fixo, ele pode variar na avaliação de um mesmo aluno por professores diferentes e também na avaliação de um mesmo aluno em momentos diferentes, já que tem como característica ser contextual. Se o valor cognitivo é expresso pelas notas, o valor moral pode ser depreendido das classificações que emergem no conselho de classe.

No Colégio Volta Redonda, um ponto importante que transparece no conselho de classe e é determinante para a avaliação dos alunos é o grau de relação e de conhecimento e reconhecimento que cada professor tem sobre seus alunos. Durante o conselho de classe, o

diretor responsável pela turma que está sendo discutida lê o nome de cada aluno e os professores interrompem quando o aluno em pauta é elogiado ou quando é “*problema*”, como disse uma das diretoras da escola.

Quando um professor não reconhece o aluno citado pelo nome, é comum perguntar “quem é ele?”, “onde ele se senta?”, “como ele é?” (fisicamente), ou recorrer para “as carinhas”, como é chamada a folha com as fotos de todos os estudantes de cada turma. Estes alunos não são apenas números, eles são tratados e reconhecidos pelo nome, por uma individualidade que está além do direito a ocupar uma vaga. É uma individualidade que se diz respeito à sua identidade, à sua pessoa.

O conselho de classe é também o principal momento em que os professores entram em contato com a história pessoal de cada aluno. Além da participação de um diretor da escola, há também uma orientadora pedagógica do SOE (Setor de Orientação Educacional) que participa da reunião e possui um “dossiê” de cada aluno com informações do histórico escolar e do histórico pessoal e familiar. Essas informações são divulgadas quando os professores demandam ou quando o SOE ou a direção julgam necessárias para a avaliação dos alunos, como aparece neste diálogo registrado em um conselho de classe do último trimestre de uma turma de 1º ano do Ensino Médio quando os professores discutiam sobre quais alunos ficariam de recuperação final:

Direção: E o Paulo gente, como é que está?[de recuperação]

Física: Está comigo.

Matemática: Comigo também.

Biologia: Biologia ele está muito mal, 3,9 de média anual.

D: Ele está em 7 matérias.

Português: Esse vai repetir, muito difícil recuperar tanto assim. É jubileamento.

D: Não, mas tem uma questão. Pode falar? (perguntando para o SOE)

SOE: Pode, tem que ser discutido.

D: Então, vocês sabem que o Paulo perdeu o pai. O pai ficou muito doente, com câncer em estado terminal e ficou em casa até morrer. A mãe ficou por conta do pai e ele assistiu tudo isso, o pai ficar mal e morrer.

Artes Cênicas: Ele não tem um tumor na cabeça?

D: Tem um cisto na cabeça. Mas a questão é que a mãe veio me procurar hoje de manhã e me contou que descobriu que está com câncer também.

F: Que isso! Mas é muito grave?

D: Pois é, parece que é, porque ela descobriu agora e já foi mandada para a cirurgia. Ela vai operar semana que vem e quer mandar o Paulo para Minas, na casa de uma tia, para ele não acompanhar nada. A questão é que ele está em 7 recuperações e as aulas são na semana da operação da mãe.

F: Ele não vai ter cabeça para fazer essas provas.

B: Mas será que não tem como a gente mandar fazer um trabalho e entregar depois?

Geografia: Não sei se trabalho é uma boa ideia... A questão é se aprova ele ou não?

D: A questão é que eu tenho esse aluno nessa situação familiar e com 7 recuperações. Não sei se o melhor é deixar ele de recuperação.

M: Eu acho que essa situação é muito grave a gente deve liberar ele.

G: Mas e o resto dos alunos, vai abrir precedente para todos reclamarem. Me desculpe, mas essa escola não é para todos!

B: Mas é uma situação muito delicada, ele não vai ter condições de recuperar a nota e no conselho final é capaz de a gente ter que reprovar ele, porque não vai dar para mudar a nota muito baixa.

Inglês: Mas e o resto do ano, a gente vai considerar duas semanas ou o ano todo?

G: É, tem que pensar que ele teve o ano todo para estudar e fazer as provas. E tem muitos outros alunos em situação delicada, porque deixar ele passar?

D: Bem, eu acho que o que ele está passando é horrível e acho que a gente não precisa deixar ele de recuperação. Vamos passar ele então?

Vários professores presentes responderam que sim, ninguém discordou.

Neste “caso” as informações sobre a situação familiar do aluno foram consideradas indispensáveis pela Direção e pela orientadora pedagógica para a avaliação dos professores sobre a situação acadêmica do aluno e, em certa medida, se tornou um critério de avaliação.

A observação dos conselhos de classe possibilitou identificar uma série de critérios recorrentes nas falas dos professores. Para fins analíticos, chamaremos de critérios escolares aqueles que se referem a comportamentos ou características que são diretamente relacionadas à vida escolar em oposição aos critérios extraescolares, referentes à vida fora da escola.

Dentre os critérios escolares, destacam-se os que incidem sobre o comportamento dos alunos na escola, ou “a postura”, como dizem os professores. Neste conjunto aparece com recorrência a ideia de “esforço” e “merecimento”. A ideia do “esforço” estava, em geral, ligada ao interesse do aluno medido, entre outras coisas, pela assiduidade e participação nas aulas fazendo e respondendo perguntas. O aluno “esforçado” estaria, assim, em contraponto ao comportamento do aluno “que não quer nada”, “vagabundo”, “descompromissado”. Ao mesmo tempo, o “esforço” mostrou fazer parte da concepção destes professores do que é o comportamento ideal para o aluno, uma vez que estava ligado ao merecimento de obter “ajuda” dos professores, ter a nota alterada para cima e ganhar uma “chance”.

Da mesma maneira, eram frequentes as classificações que se referem à personalidade do aluno e sua relação com o professor. Entre as categorias que produziam avaliações melhores estavam “respeitoso”, “educado”, “fofo”, “uma graça”. Em oposição, os alunos classificados como “desrespeitoso”, “arrogantes”, “mal educados”, entre outros, eram mais mal avaliados e raramente conseguiam algum tipo de intervenção dos professores a seu favor.

Além da situação familiar, como apareceu na transcrição acima, as categorias extraescolares compreendem também, a condição socioeconômica do aluno, o estado de saúde, o uso de medicamentos e de drogas e até mesmo a aparência, como transpore na fala de uma professora de Biologia sobre uma de suas alunas: *“Nossa, a Lúcia é muito feia. Sabe o que ela me lembra? A Noiva Cadáver do TIM BURTON! Eu tenho uma pena dela, eu até corrijo o que ela escreve com mais consideração, porque coitada!”*.

Toda a estrutura dos conselhos de classe está centrada na reprovação/aprovação dos alunos. Entretanto, estas possuem sentidos diversos que vão sendo construídos em cada caso de aluno analisado. A aprovação pode ser defendida como um incentivo, como uma chance para que o aluno apresente um comportamento mais adequado no ano seguinte. Ela aparece também como um “prêmio” para aqueles que se dedicam. Esta concepção pode ser apreendida da fala de uma professora de Geografia sobre um aluno do 8º ano: *“Ele se esforçou muito! Ele tem muita dificuldade, estuda igual um condenado e está sempre me fazendo pergunta, participando da aula. Ele merece passar [de ano]”*.

Igualmente, reprovação aparece como uma oportunidade de amadurecimento, para que o aluno aprenda aquilo que não foi aprendido ao longo do ano, apesar de também ser sustentada como uma sinalização de desaprovação ao comportamento do estudante, como mostra a fala de uma diretora: *“Mas se a gente aprovar, ela vai pensar que está tudo bem, que pode fazer tudo e ser aprovada no final. Temos que mostrar que não, que não se pode fazer o que bem entende”*.

Independente da maneira como é encarada, a reprovação é uma peça fundamental para o sistema de classificação de alunos e professores, pois ela é o balizador destas classificações e também um elemento central para a lógica do sistema educacional brasileiro (RIBEIRO, 1991).

Ainda que o peso dos critérios morais varie de acordo com o aluno em questão, é possível pensar que trazê-los para a avaliação do conselho de classe é uma maneira de produzir desigualdade entre os estudantes, afinal, as oportunidades são dadas ou não em função do quadro de critérios pelos quais são avaliados.

Para compreender como se forma o valor moral acredito ser possível pensar em uma escala de moralidade na qual pesa o espaço de agência e arbítrio dos alunos frente às exigências institucionais e padrões da escola. Assim, o valor mais baixo seria destinado às situações em que os alunos se voltam arbitrariamente contra a escola, como por exemplo, os casos de postura violenta. Também na base da escala estariam os alunos que apresentam postura de “descaso”, como os que são identificados como “vagabundos” ou os que “não querem nada”. Sem seguida, viriam os casos

em que o aluno apresenta comportamento comprometido em consequência de alguma situação familiar, estando, portanto, com um espaço de arbitragem menor, pois se torna vítima de sua situação familiar.

Entre os de valor mais alto estariam aqueles nos quais os professores percebem muito “esforço” e “interesse”, mas que não conseguem vencer suas limitações intelectuais identificadas pelos professores. Por fim, os casos extremos de valorização positiva seriam as situações em que há alguma tragédia na vida do aluno e este se encontra sem qualquer espaço de ação. Nestas situações, o drama vivido pelo estudante pode ganhar tamanha proporção que seu comportamento inapropriado – usualmente condenável pelos professores e favorecedor de uma avaliação negativa – pode ser posto de lado em favor da situação familiar, como no caso do aluno cuja mãe estava doente citado anteriormente nessa sessão.

Essa escala de moralidade tem por finalidade estabelecer uma relação entre os valores das categorias e as situações que podem surgir em um conselho de classe, ou seja, busca-se estabelecer uma relação de hierarquia, não dos alunos, mas dos critérios. Evidentemente, os casos dos alunos são diferentes em cada reunião, portanto as relações que se estabelecem entre eles dentro da escala são específicas de cada conselho e a ordem hierárquica resultante é produzida por meio de negociações. Os significados dos critérios só podem ser compreendidos e interpretados quando em relação.

## A SALA DE AULA E OS PADRÕES DE INTERAÇÃO

As categorias que aparecem no conselho de classe e as representações dos professores sobre seus alunos se forjam na vivência escolar, em especial, na interação que ocorre na sala de aula.

É no cotidiano que os professores constroem suas avaliações sobre os comportamentos dos estudantes que, no conselho de classe, aparecem sob os rótulos de “esforçado”, “descompromissado”, “fofo”, entre outros. As considerações sobre cada aluno, além de serem importantes para a avaliação no conselho de classe, são determinantes para o tipo de interação que o professor estabelece em sala de aula. Deste modo, este distribui sua atenção e interage mais ou menos com cada aluno ao eleger para quem vai dirigir suas perguntas, quais perguntas serão respondidas ou quem vai repreender.

Sá Lara (2006), utiliza a metáfora “centro e periferia” para descrever a sala de aula e analisar a relação estabelecida ali. Segundo a autora, no “centro” da sala de aula estariam os alunos para quem o professor direciona o ensino, enquanto na “periferia” estariam os demais. Esta configuração se daria devido ao fato de que os professores não ensinam para todos da turma, eles “elegem” aqueles que serão ensinados: “os alunos que não sabem não são ensinados pelo professor para que aprendam” (Idem, p. 265).

Este modelo de relação entre professor e aluno é interessante na medida em que revela uma relação não igualitária entre os alunos no que diz respeito ao tratamento dispensado pelo professor. Tentando ir além e descobrir de que maneira a relação desigual é construída, elaborei um mecanismo de controle de interação a fim de controlar as interações entre professores e alunos.

Este controle consiste em mapear a distribuição dos alunos no espaço da sala de aula e registrar o tipo de interação que ocorre entre cada aluno e os professores segundo o modelo:

1. Se o aluno se dirigiu ao professor para dizer algo que não tinha a ver com a aula;
2. Se o aluno se dirigiu ao professor para dizer algo que tinha a ver com a aula;
3. Se o professor “chamou a atenção” do aluno;
4. Se o professor se dirigiu ao aluno para fazer uma pergunta;
5. Se o aluno foi ignorado pelo professor quando falou ou levantou o dedo;
6. Se o aluno foi atendido depois de ter sido ignorado.

Esse acompanhamento da dinâmica da sala de aula se mostrou uma ferramenta profícua para entender e identificar de que maneira a atenção dos professores era distribuída entre os alunos e quem eram aqueles que participavam interagindo mais ou menos com o docente.

As observações na turma de 8º ano revelaram o tratamento diferenciado de professores a alunos e grupos específicos. Foi possível perceber as divisões em grupos formadas pelos alunos e a maneira padronizada com que os professores interagiam com estes. Havia entre os próprios alunos a percepção de que seus professores, de forma geral, tratavam alguns alunos “melhor” do que outros.

No já referido questionário respondido pelos estudantes desta turma, foi perguntado se o aluno achava que os professores tratavam todos da turma da mesma maneira. Com exceção de três alunos que não responderam à pergunta, todos disseram que o tratamento não era igual. Houve respostas como: “*Tá de brincadeira!*”, “*É claro que NÃO*”. “*Tratam os meninos CDFs melhor*”, “*O professor de matemática só responde as perguntas do João, que sabe a matéria*”.

Durante a entrevista, o professor de matemática citado pelo aluno falou sobre sua percepção sobre a participação dos alunos da turma:

O aluno que não mostra interesse não me interessa porque já desistiu. O que tem facilidade também não, porque ele vai ser aprovado. Eu me preocupo com os alunos que tem mais dificuldade, porque eles precisam da minha ajuda. (...) Acho que nessa turma, eu acabo dando mais atenção aos alunos que estão com dificuldade.

A percepção do professor é exatamente o contrário da percepção dos alunos. O professor acredita que prioriza os alunos com dificuldade, enquanto os alunos acreditam que os que “sabem” recebem a atenção do professor.

Nos padrões de interação, os professores mantinham a estrutura de grupos formada pelos alunos. A turma se dividia espacialmente em seis grupos de alunos que se sentavam sempre juntos e dois alunos que se sentavam no mesmo lugar, mas que não se juntam a nenhum grupo. Essa associação entre os estudantes se conservava em contextos que extrapolam o espaço da sala de aula, como o recreio e as aulas de Educação Física.

Os alunos que interagiam mais com os professores fazendo perguntas relacionadas à aula e respondendo as perguntas dos professores eram aqueles para os quais os professores usavam mais categorias “positivas”, ou seja, aqueles que eram mais bem avaliados ou que possuíam valor moral mais alto. Por outro lado, os alunos mais repreendidos eram também os que recebiam avaliações mais negativas.

Isso sugere que os alunos que tendem a ter maior atenção dos professores, que interagem mais com este, independentemente do tipo de interação, são os alunos mais bem avaliados e os mais mal avaliados. Em outras palavras, podemos dizer que são os alunos sobre os quais os professores falam sobre e avaliam mais no conselho de classe. Esses alunos tendem a dar o ritmo da aula, pois conseguem, em alguma medida, controlar a atenção do professor.

Igualmente, é fundamental atentar para os casos dos alunos que interagem pouco com os professores ou que a interação majoritariamente envolve ser ignorado em algum momento, pois estes também são pouco “julgados” no conselho de classe. São “invizibilizados” pelos professores. A falta de visibilidade aparece na prática quando o aluno levanta a mão e não é atendido pelo professor ou quando o professor deixa de lhe fazer perguntas sistematicamente.

De tal modo, fica evidente como os julgamentos que aparecem no conselho de classe possuem correspondência com o padrão de interação que os professores estabelecem com os alunos na sala de aula. A interação na sala de aula também tem um caráter moral.

Pressupondo que a interação é uma relação, alunos e professores compartilham códigos e regras, os dois atores têm espaço de agência, negociação e manipulação destes códigos e regras. Os alunos podem elaborar estratégias de ação e manipular sua representação na interação com o professor (GOFFMAN, 2009). Assim, podem agir de maneira a levar o professor a construir representações sobre eles que podem contribuir para que sejam mais bem avaliados.

## OS DISCURSOS SOBRE O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR

Para compreender melhor a moralidade que organiza o sistema de classificação com o qual professores e alunos operam, realizei oito entrevistas em profundidade com professores do CVR sobre suas percepções e representações sobre a prática docente e o papel social do professor.

Nas entrevistas, solicitei que os entrevistados narrassem situações vivenciadas que consideram agradáveis e desagradáveis e que descrevessem alunos com quem que tinham boa relação e alunos com quem que tinham relações ruins.

Transcrevo a seguir um trecho de entrevista em que uma das entrevistadas descrevia uma situação desagradável vivenciada em sala de aula:

Eu: Desde que você começou a dar aula, você lembra de alguma situação que foi muito desagradável?  
Professora: Olha, o que mais me incomoda é desrespeito. Aluno que não respeita.  
E: Mas como assim?  
P: É você pedir e o aluno não responde, ignora. Uma falta de respeito.  
E: Como assim?  
P: Quando o aluno me responde. No começo do ano eu tive uma, fiquei muito possessa, demorei pra acalmar. Eles têm uma falta de humanidade, de respeito. São desrespeitosos, agressivos.  
E: Desrespeitosos como?  
P: Eles não respeitam as regras de aula mesmo, de hora de falar, de ficar quietos, obedecer o professor. Eles acham que podem fazer o que querem.

A ideia de “desrespeito” aparece no depoimento acima e também em todas as outras entrevistas. Esta categoria parece estar relacionada à indisciplina, ao não cumprimento das regras, tanto as escolares como as de polidez e educação. Foram recorrentes também classificações de determinados comportamentos como “desafiador” e “de provocação” e categorias como o “descompromissado”, “não quer nada”.

Quando foram descrever os alunos com os quais tinham uma relação ruim, os professores usaram as mesmas categorias:

Professor: Aluno que a gente não gosta é aluno desafiador, que a gente tem que ficar brigando o tempo todo.  
Eu: Brigando por quê?  
P: Por que conversa o tempo todo, não está nem aí pra hora do Brasil. Esse aluno atrapalha a aula, atrapalha os colegas e não deixa a gente trabalhar. Aluno que não tem interesse é muito difícil você ter alguma relação.

Essas categorias remetem à postura conflitante com as regras e padrões da escola. Na escala de moralidade já apresentada neste artigo, esses comportamentos e categorias estão nas posições mais baixas da hierarquia. Como já referido, os alunos que são categorizados como “desrespeitosos”, “desafiadores”, que “não estão nem aí”, estão sujeitos a avaliações menos favoráveis por parte de seus professores.

A correspondência com a escala de moralidade aparece também nas categorias acionadas pelos professores na descrição das situações agradáveis. Mais uma vez, a “participação” e o “interesse” dos alunos aparecem como determinantes para a valorização positiva, conforme a fala de um dos professores entrevistados:

Eu: E o contrário, uma situação que foi muito boa para você, uma experiência que você lembra?  
Professor: Bom, eu tenho muitas lembranças boas, de alunos que foram muito especiais para mim. É sempre muito bom quando você vê um aluno interessado, quando você vê os olhos brilhando quando você fala.

Na descrição dos alunos com quem os professores possuíam boa relação afetiva emergem características que parecem compor uma concepção do que seria o comportamento adequado para os alunos. “Interesse”, “respeito”, “dedicação” apareceram novamente e foram usadas para caracterizar os estudantes escolhidos pelos professores entrevistados:

Professora: Bem, estou aqui pensando nos alunos que eu gosto. Claro que tem sempre algum que a gente gosta mais e tal. Acho que eu tendo a gostar dos alunos que participam mais das aulas, que se interessam... Esses criam uma ligação com você, você vê que eles prestam atenção nas aulas.

Eu: São os bons alunos?

P: Em geral são. Mas têm também os que não são tão bons alunos, mas que participam das aulas e que são simpáticos. Você consegue construir uma relação, conversar sobre outras coisas e tal.

Cabe notar que a origem do bom relacionamento não está necessariamente atrelada à nota do aluno, como indicam algumas falas, mas sim à qualidade do comportamento e da interação com o professor, reforçando a importância da distinção entre valor moral e valor cognitivo. São características que compõem o valor moral e são, por conseguinte, produto das concepções e valores morais desses professores.

Portanto, olhando o conjunto de categorias e situações que transparecem nos discursos dos professores nas entrevistas podemos perceber uma correspondência deste com as categorias que aparecem no conselho de classe. O que é representado como agradável e positivo nas narrativas dos professores sobre suas experiências e relações com os alunos vai ao encontro das categorias que produzem avaliações melhores. Da mesma maneira, os elementos utilizados para caracterizar as narrativas desagradáveis e relações ruins são também aqueles com os quais são caracterizados os alunos mais mal avaliados no conselho de classe.

Depreende-se que o sentido das categorias está relacionado às expectativas que os professores têm sobre seu papel social e o dos alunos. Assim, o que é significado de maneira positiva são os comportamentos e características que reforçam e reafirmam a identidade do professor, em especial, em relação a sua autoridade e sua função de ensinar. No caso contrário, o que adquire significado negativo é o que ameaça a identidade do professor ao ir contra as exigências e padrões da escola.

Essa relação lança luz sobre a lógica da escala de moralidade: a avaliação incide sobre a agência do aluno frente às exigências da escola, pois se considera a responsabilidade deste nas ações que põem em xeque a identidade e o papel do professor.

A responsabilidade individual é um elemento importante para entender a lógica deste sistema, pois os alunos que são mais mal avaliados são aqueles que são responsabilizados por sua situação. Nesse sentido, um recurso discursivo disponível para os professores defenderem sua posição perante o destino acadêmico do aluno (reprovar ou aprovar) é a manipulação de sua responsabilidade.

Se o propósito é “ajudar” o aluno, valorizá-lo positivamente, é necessário eximi-lo da responsabilidade tornando-o vítima, de sua situação familiar ou de sua limitação cognitiva, por exemplo. Assim, o valor moral do aluno aumenta, pois seu espaço de agência é limitado e ele passa a ocupar um lugar superior na escala de moralidade. A estratégia contrária consiste em responsabilizar o aluno e, conseqüentemente, reduzir seu valor moral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os três níveis de análise, o ritual do conselho de classe, as interações na sala de aula e o discurso dos professores, pode-se perceber que as noções de mérito e justiça que orientam as avaliações dos alunos são construídas a partir do quadro moral dos professores. Como proposto na seção anterior, podemos pensar que este quadro moral é formado, em parte, por uma moralidade que é própria da escola, produzida a partir das expectativas dos professores sobre seus próprios papéis sociais e de seus alunos e de sua identidade como docente.

Contudo, há também atores que estão ligados à moral da sociedade e que são trazidos para o universo da escola e se tornam critérios escolares e determinantes para a construção da noção de justiça e mérito. Nesse sentido, a ideia de Bourdieu (1999) de que os critérios sociais se mascararam sob os critérios escolares é bastante elucidativa, resguardada a diferença de que aqui não se trata apenas de critérios sociais no sentido de classe e posição na estrutura social, mas sim de critérios morais que são operacionalizados na vida social e que passam a atuar na esfera escolar.

Essa ideia aparenta obviedade uma vez que os professores e alunos são atores que vivem na sociedade e que, portanto, são “portadores” de representações presentes nela. A questão aqui é descrever de que maneira essas representações são transportadas para o ambiente escolar e traduzidas em categorias e juízos escolares. Assim, proponho que o sistema de classificação da escola é composto por lógicas e valores macrossociais, que são da sociedade brasileira, e também por lógicas e valores microssociais, próprios do ambiente escolar.

Por diferentes vias o julgamento moral dos professores produz impacto na vida escolar dos alunos. Ao avaliar com diferentes critérios ou quando distribui sua atenção entre os alunos, os professores acabam produzindo desigualdade entre os estudantes. Portanto, compreender a moralidade das classificações e como ela determina as práticas dos atores da escola é fundamental para compreender como a desigualdade é produzida.

## NOTAS

<sup>2</sup> Fui professora substituta de Sociologia em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e de 1º ano do Ensino Médio.

<sup>3</sup> Este questionário aberto foi respondido pelos 30 alunos da turma, mas não possui representação quantitativa.

4

Cada turma tem quadro conselhos de classe ao longo do ano. No primeiro são apresentadas informações sobre os alunos, como o histórico escolar e pessoal. No segundo, os alunos que estão com notas abaixo da média são destacados. No terceiro conselho, discute-se sobre os alunos que não obtiveram nota suficiente para serem aprovados e se decide quem será aprovado e quem fará a recuperação final. No quarto e último conselho os professores discutem sobre a aprovação ou reprovação dos alunos que não alcançaram a média final após a recuperação final.

5

A média trimestral do colégio é 6,0 pontos. Para ser aprovado, o aluno precisa acumular 18,0 pontos. A recuperação final é feita ao fim do ano para os alunos que não alcançaram 18 pontos ao longo dos três trimestres.

6

Os professores estão identificados pela disciplina que lecionam e pelo cargo que ocupam, no caso da diretora e da professora do SOE.

7

O aluno é jubilado, ou seja, impedido de se matricular na escola no ano seguinte, quando repete pela segunda vez em um mesmo segmento e é impedido de se matricular no ano seguinte. Ou seja, cada aluno pode ser reprovado uma vez entre o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental, entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental e entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio. O 1º ano do Ensino Fundamental é a única série em que não há restrições sobre o número de reprovações.

8

Foram observados 22 conselhos de classe durante a pesquisa.

9

Uma referência a uma personagem do filme “A Noiva Cadáver” do diretor Tim Burton.

10

Cabe destacar que as “exigências institucionais da escola” não se referem apenas às regras estabelecidas em códigos, mas também às regras e costumes morais que são tácitos e que possuem tanta ou mais autoridade quanto os outros.

11

Cabe destacar que a metáfora se refere a um modelo de tipos-ideais de relações que podem se estabelecer entre professor e aluno. As categorias “centro” e “preferia” não correspondem, necessariamente, à dimensão espacial da sala de aula.

12

Os alunos CDFs são identificados pelos adolescentes como os “bons alunos”, ou seja, aqueles que apresentam o comportamento mais adequado às demandas da escola. Para alguns alunos com quem conversei ser CDF não é, necessariamente, encarado como uma qualidade. Ao contrário, alguns dos alunos identificados pela turma como tal, rejeitam esse rótulo e o veem como um atributo negativo, que muitas vezes é motivo para que sofram “zoaças” e perseguições por parte de colegas de escola.

13

Os entrevistados foram: duas professoras de 69 anos que estavam se aposentando; uma professora com mais de 30 de carreira; um professor que dá aula há mais de 20 anos; uma professora de 26 anos, com dois anos de experiência como docente, um professor de 26 anos que é professor há três, um professor de 28 anos que trabalha como docente há quatro anos e um professor de 32 anos que dá aula há oito anos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.
- DAMATTA, R. Você sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, p. 139-185, 1979.
- DURKHEIM, E.; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação. IN: MAUSS, M. **Ensaio de sociologia**. São Paulo, Perspectiva, 1999.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Ed. Vozes. 2009.
- RIBEIRO, S. CA Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**. USP, v. 5, 12, p. 7-18, 1991.
- SÁ EARP, M. de L. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – PPGSA, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- VELHO, G. Observando o Familiar. In NUNES, E. O. **A aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, p. 36-46, 1978.

Recebido em: 20/02/2014  
Aprovado para publicação em: 04/06/2014