

A moralidade e a produção de desigualdade em uma escola pública do Rio de Janeiro¹

Maíra Mascarenhas (PPGSA/UFRJ/RJ)

Palavras-chave: escola, moral, desigualdade.

O objetivo deste trabalho é mostrar de que maneira o quadro moral dos professores de uma escola federal do Rio de Janeiro ocupa um lugar central na produção de desigualdade entre os alunos. Por meio da análise das classificações produzidas nos conselhos de classe e dos seus discursos e representações dos docentes sobre suas experiências e expectativas, identificou-se que a moralidade dos professores é um componente determinante da avaliação sobre os alunos e das interações que são produzidas na sala de aula, ambos processos de grande influência na trajetória escolar dos estudantes.

Essa proposição teve origem em minha dissertação de mestrado cujo tema foi a relação entre a moral, o sistema de classificação e a produção de desigualdade na escola. Realizei três anos de trabalho de campo em uma escola federal da cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Volta Redonda², onde pude observar e acompanhar o cotidiano escolar frequentando salas de aula, conselhos de classe, reuniões de pais e professores, recreios e excursões.³ Além do trabalho de campo, realizei entrevistas com oito professores da escola sobre suas histórias de vida e representações sobre seu trabalho. Essas entrevistas, assim como a observação de salas de aula e conselhos de classe, foram de grande importância para compreender o objeto deste trabalho.

Conselho de classe

Da perspectiva da sociologia e da antropologia, a relação entre a escola e a moral remota os trabalhos de Durkheim, que identifica a educação como “sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte” (Durkheim, 1978: 54).

¹ Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

² O Colégio Volta Redonda é parte da rede federal de ensino e atende alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

³ No primeiro ano de pesquisa, fui estagiária de licenciatura em Ciências Sociais na escola. Nos dois anos subsequentes, me tornei professora de sociologia em turmas de 1º ano do EM e 9º ano do EF. No último ano da pesquisa, acompanhei sistematicamente as aulas e conselhos de classe de uma turma de 8º ano do EF.

Avançando na produção sobre educação e desigualdade, Bourdieu estabelece uma relação mais sofisticada das implicações da moral na escola ao mostrar os mecanismos que levam à reprodução da desigualdade ambiente escolar. Utilizando uma “ideologia do dom”, a escola credita o sucesso a uma questão de trabalho e talento enquanto, na prática, parte de uma desigualdade a priori, pois avalia e submete alunos com diferentes capitais a exigências baseadas em uma cultura de elite. Desta forma, a escola transforma desigualdades culturais/sociais (morais) em desigualdade escolar (Bourdieu, 1999a).

Um elemento importante dentro dos mecanismos de reprodução da desigualdade na escola são os juízos professorais. Bourdieu coloca que, apesar destes possuírem uma origem social – e portanto moral – os professores os pensam como escolares:

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. (Bourdieu, 1999b:198)

Essa operação foi observada no Colégio Volta Redonda, pois os critérios de avaliação dos professores sobre seus alunos não eram apenas referentes ao desempenho nas provas e trabalhos, mas também morais, incidindo sobre os comportamentos escolares e extraescolares, as características físicas, familiares, entre outros.

Tendo em vista que as avaliações sobre o desempenho em provas e trabalhos também possuem um componente moral⁴, proponho dividir a avaliação em duas dimensões, o valor cognitivo, expresso nas notas obtidas em provas e trabalhos, e o valor moral, expresso nas categorias com que os alunos são classificados e nos valores a elas atribuídos.

Os conselhos de classe⁵ foram espaços de grande importância para compreender a dinâmica da avaliação dos alunos, pois são nessas reuniões que os professores

⁴ Esse componente moral está relacionado a influencia de diversos critérios nas avaliações escritas, tais como critérios estéticos, como a letra ou o “capricho”, o comportamento do aluno em determinados espaços escolares, como a participação na aula, ou mesmo a certeza do professor de que a avaliação não corresponde à capacidade do aluno. Esse último aspecto pode ser ilustrado por uma situação vivenciada por mim na qual uma professora corrigia as provas de uma turma quando comentou: “Eu sei que ele é bom aluno e sabe a matéria, mas olha as respostas dele! Ele tirou 4,0, mas eu sei que ele aprendeu. Vou dar mais meio ponto nessas duas questões para ele ficar, pelo menos, acima da média”.

⁵ Observei um total de 22 conselhos de classe ao longo do trabalho de campo.

expressam e compartilham representações sobre os alunos. É também quando os professores, em última instância, decidem o destino acadêmicos dos alunos, aprovando ou reprovando, aqueles que não obtiveram valor cognitivo para serem aprovados⁶.

A avaliação feita no conselho de classe é individual e pessoal, ou seja, ela incide sobre a *pessoa* do aluno (DaMata, 1979). É necessário, portanto, que todos os professores saibam identificar quem são de um dos estudantes avaliados e, para tanto, contam com “as carinhas”, um papel contendo fotos e nomes, reforçando o lugar da *pessoa* nessa avaliação.

Os critérios de avaliação observados podem ser divididos em escolares e extraescolares. Dentro do conjunto dos critérios escolares observados, destacam-se aqueles relacionados ao comportamento relacionado às atividades escolares, como dizem os professores, a sua “postura”. Entre os mais bem avaliados, que chamaremos de positivos, aparecem “esforçado”, “corre atrás”, “interessado”, “participativo”, ao passo que entre os negativos constam “não quer nada”, tem “descaso”, é “desinteressado”. São categorias que remetem ao comportamento frente às exigências e os padrões da escola, ou seja, às regras e normas, tanto as oficiais quanto as tácitas.

Junto aos aspectos comportamentais, encontram-se também os critérios ligados às dificuldades cognitivas, presentes em frases frequentemente proferidas: “ele é limitado”, “não flui fácil”; “falta base”; “é imaturo/falta maturidade”; “típica aluna do município”; “tem muita dificuldade”. A dificuldade cognitiva aparecia como uma categoria positiva quando associada à ideia de esforço, mas também podia funcionar como um agravante da situação negativa do aluno quando não era acompanhada de um comportamento “positivo”.

Entre os critérios extraescolares, a personalidade e a aparência do aluno eram recorrentes nas falas dos professores. “Fofó”, “chato”, “bonita”, “arrogante”, “um amor”, “uma gracinha”, “linda”, eram algumas das categorias mais utilizadas. O comportamento fora da escola, como a frequência em festas, participação em atividades esportivas e uso de drogas, também era utilizado como critério de avaliação. Da mesma forma, a condição de saúde dos alunos também aparecia como elemento importante, em especial, para aqueles apontados como portadores de transtornos psiquiátricos, como

⁶ O ano letivo no Colégio Volta Redonda é dividido em três trimestres. Ao fim de cada um há um conselho de classe que avalia os alunos naquele período e decide quem ficará “de recuperação”, caso tenha nota abaixo de 7,0. Depois da recuperação do 3º trimestre há uma última reunião para decidir sobre aqueles que não conseguiram atingir a média anual, se serão aprovados ou reprovados.

Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), ou que faziam uso de medicamentos, como Ritalina ou Rivotril.⁷

A situação socioeconômica aparecia na avaliação do conselho de classe na medida em que era apresentada como um fator que incidia sobre o desempenho, principalmente no caso de alunos com baixo valor cognitivo, o que parece indicar que uma posição socioeconômica baixa agrega valor positivo à avaliação dos que se encontram nessa situação acadêmica. Acredito que essa relação está ligada à percepção dos professores sobre a agência do aluno, uma questão que será abordada adiante.

Por fim, outro elemento decisivo para a avaliação era o contexto familiar e a vivência de situações dramáticas, tais como doenças e morte na família, separações dos pais, envolvimento em disputas judiciais, entre outros. Nesse sentido, os familiares também eram avaliados, como apontam falas que surgiram nos conselhos de classe: *“Que vontade de bater no pai dele!”*; *“É impressionante esse pai!”*; *“O menino é o que o pai é”*; *“Eu defendo muito ele, porque com uma mãe louca dessas, ele faz milagre!”*.

No conselho de classe, as categorias se combinavam e entravam em disputas e negociações que levavam a aprovação ou a reprovação de determinados alunos, produzindo concepções de mérito e justiça muito específicas. Essas combinações e disputas, podem ser observadas no caso de quatro alunos do 1º ano do Ensino Médio, Cícero, Davi, Tales e Gabriela:

1- Diretora⁸: O próximo que ficou de recuperação foi Cícero. Acabou que ele ficou só em física, não é?

Física: É, e ele não conseguiu. Ficou com 5,0 na média.

SOE: Gente, mas ele chegar ao final do ano só com uma recuperação, foi uma vitória. Ele é limitado

História: É, ele deu uma crescida que me surpreendeu também.

SOE: Em física, você acha que ele dá conta do 2º ano?

Física: A matéria do 2º ano não depende do 1º, mas a do 3º ano sim. Eu acho que, como ele ficou só comigo, eu posso passar. Ele é esforçado, ano que vem tem continuar correndo atrás e não deixar para a última hora.

D: Então está aprovado?

F: Está aprovado.

2- Diretora: Vamos lá, Davi. está [de recuperação] em cinco matérias.

Português: Esse vai repetir, muito difícil recuperar tanto assim. É jubramento⁹.

D: Vocês sabem que o Davi perdeu o pai. O pai ficou muito doente, com câncer em estado terminal e ficou em casa até morrer. A mãe

⁷ Ritalina é um medicamento muito utilizado no Brasil no tratamento de TDAH e Rivotril é um medicamento ansiolítico.

⁸ Os participantes do conselho serão identificados pelas disciplinas que lecionavam.

⁹ A regra do jubramento impede a matrícula dos alunos que são reprovados pela segunda vez em um mesmo segmento: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A única série em que não há restrições quanto ao número de reprovações é a 1ª série do Ensino Fundamental.

ficou por conta do pai e ele assistiu a tudo isso, o pai ficar mal e morrer.

Artes Cênicas: Ele não tem um tumor na cabeça?

D: Tem um cisto na cabeça. A mãe veio me procurar hoje e contou que descobriu que está com câncer também. Ela vai operar semana que vem e quer mandar o Davi para Minas, na casa de uma tia, para ele não acompanhar nada. A questão é que ele está em cinco recuperações e as provas são na semana da operação.

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

Geografia: A questão é se aprova ele ou não?

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

F: Ele é muito fraco, não sei se consegue tirar 6 na recuperação.

Matemática: 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.

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

SOE: Cada caso é um caso, a gente tem que pensar se a gente vai avaliar só nota ou situação total do aluno. Acho que só nota não é suficiente.

Francês: Eu acho que a gente deve aprovar logo ele.

D: Vamos passar ele então? (Vários professores presentes responderam que sim, ninguém discordou).

3- SOE: Agora a Gabriela. Ficou em matemática e física não passou em nenhuma.

Matemática: Ela mostrou ao longo do ano um descaso com a escola. O que me chama atenção nela é um nihilismo total. Não está nem aí.

SOE : A situação dela é chata de falar, mas tem um conflito dela com a mãe e o pai. A mãe protege do pai, que é violento.

Diretora: Para mim, se não der para passar, não deu. Dormiu tarde, matou aula, ela fez tudo que podia, a mãe acobertou.

Física: Ela é uma pessoa bem madura, eu acho só que eu não fico à vontade em aprovar ela em conselho e nem é por causa da nota. Esse é um caso daqueles: será que a gente vai dar uma boa sinalização para ela? Eu particularmente sou mais tentado a não aprovar.

Matemática: A questão é que o problema da maconha foi central, ela se afundou na maconha. É complicado.

D: Eu acho complicado esse “ela poderia passar, mas escolheu desistir”.

M: Ela perdeu todas as avaliações. Em matemática ela tem muita dificuldade e eu acho que ela não fez por merecer uma chance. Acho que a reprovação para ela vai ser boa, para acordar.

Português: Eu acho muito ruim quando a gente reprova um aluno, mas em geral a gente vê que ele não pode. Agora, no caso da Gabriela, a gente sabe que ela pode. Então eu me pergunto que recado a gente está dando para ela? Que ela pode fazer isso tudo e nada vai acontecer? Eu também não me sinto à vontade para aprová-la.

D: Gente, vocês me desculpem, mas para mim, vagabundagem não pode ser premiada. Garota inteligente, que não quer nada, não dá! (em tom exaltado)

4- Diretora: Tales ficou em física, química, biologia, história, literatura, matemática. Passou em literatura, história e matemática.

Francês: Eu acho que para o bem dele, ele não deve ser aprovado. Se ele for para o 2º ano vai ser um caos.

SOE: Ele tem uma história muito difícil, a vida dele não é fácil. Ele mora com o pai, que trabalha o dia todo e o deixa cuidando dos irmãos mais novos. A mãe saiu de casa, foi morar com o vizinho de rua e depois sumiu. Ele não tem onde estudar em casa e também não tem grana para ficar aqui no colégio.

Geografia: Eu fico pensando que se ele ficar em uma turma com gente menor, talvez ele tenha um nivelamento melhor. Por que ele não consegue coisas como construir conceitos, ele está bloqueado, a maturidade não permite que ele alcance certas questões. Talvez repetir seja o melhor para ele

Matemática: Eu estou impressionado com o resultado. Ele mostrou que tem uma capacidade que a gente não estava vendo. Acho que ele merece, pelo crescimento da nota, a oportunidade de ir pro 2º ano.

D: A gente tem que pensar na reprovação como uma chance, poucas vezes na vida a gente tem a chance de refazer alguma coisa.

Artes Cênicas: Repetir pode fazer bem, para algumas pessoas fez bem, mas para ele faz bem? Uma pessoa que já tem uma baixa autoestima. Eu acho que a gente tem que se ver numa situação como a dele, que é de desamparo.

(Após votação, o conselho aprovou o aluno).

Nas quatro situações apresentadas, os alunos possuíam nota insuficiente para que fossem aprovados, ou seja, o valor cognitivo estava baixo. O valor moral de Cícero era alto, pois seus professores o classificaram como “limitado”, mas também “esforçado”, como um aluno que “corre atrás”. Já Gabriela tinha o valor moral baixo, foi identificada como usuária de drogas e como uma aluna “vagabunda”, que “escolheu desistir”. No caso de Cícero, seu valor moral alto valeu sobre seu valor cognitivo baixo e ele foi aprovado pelo conselho de classe. Gabriela, por sua vez, não conseguiu obter um valor moral prevalecesse e o valor cognitivo foi determinante para sua avaliação, o que resultou em sua reprovação. Já o caso de Davi, mostra como os dramas vivenciados pelos alunos e suas famílias podem contribuir para que o valor moral se sobressaia frente valor cognitivo, pois seu contexto familiar foi decisivo para que fosse aprovado sem passar pelas recuperações.

A reprovação de Gabriela contrasta com a de Tales no sentido de que foi colocada como uma punição por seu comportamento condenado pelos professores, enquanto a reprovação de Tales foi defendida como uma oportunidade para “amadurecer”, uma ação positiva para que o aluno aumentasse seu valor moral.

Essas negociações e as estratégias utilizadas pelos professores envolvem complexos emocionais e um quadro de referência moral específicos dos atores da escola. Para compreendê-los, é preciso entender as lógicas e hierarquias do sistema de classificação dos professores, como os valores atribuídos às categorias são produzidos e sua relação com a moral.

Expectativas dos professores

Há uma dimensão moral e subjetiva intrínseca à prática dos professores. Dentro desta dimensão, acredito que suas expectativas sobre seu papel social como docente ocupam uma posição central para as relações e interações que se dão no ambiente escolar.

Partindo desta perspectiva, proponho uma análise das narrativas dos professores do CVR sobre suas experiências de interação com os alunos, tendo em vista a maneira como estes episódios são classificados por eles como positivos ou negativos do ponto de vista emocional. Para tanto, foram realizadas oito entrevistas com professores que se encontravam em diferentes estágios da carreira: quatro eram professores há mais de 20 anos e quatro eram professores há menos de oito anos.

Os entrevistados foram: duas professoras de 69 anos que estavam se aposentando; uma professora de 50 anos e um professor de 52 anos, que davam aula há mais de 20 anos; uma professora de 26 anos, com dois anos de experiência como docente, um professor de 26 anos que era professor há três, um professor de 28 anos que trabalhava como docente há quatro anos e um professor de 32 anos que lecionava há oito anos.

A ideia inicial de entrevistar profissionais com tempos de carreira diferentes tinha como objetivo perceber semelhanças e diferenças nos discursos. Entretanto, o que o material empírico revelou foram muito mais semelhanças do que diferenças, em especial, no que se refere à relação com a profissão e as expectativas sobre o papel do aluno e do professor.

Sobre a profissão, os entrevistados apontaram aspectos positivos e negativos. Entre os fatores que gostavam na carreira docente, as respostas apontaram para questões como a possibilidade de passar conhecimento para os alunos e de gerar alguma “transformação”, a satisfação em ver que os alunos “aprenderam” e em ver que alguns deles conseguiram realizar seus objetivos.

Em relação aos aspectos que gostavam menos, houve unanimidade sobre a falta de reconhecimento do professor pela sociedade e, às vezes, pelos próprios alunos e seus pais, além do baixo prestígio da profissão e os salários oferecidos. Seguem dois trechos de falas dos entrevistados:

a) *-Meu sonho era ser diplomata. Mas quando comecei como licenciando em 2005 eu vi que eu nasci para isso, para tentar, com minhas experiências de vida, meus sonhos, convencer os jovens, ensinar uma visão de mundo com a geografia. Hoje em dia eu quero ser professor, de ensino básico mesmo, estou feliz assim, embora seja um massacre diário.*

- Por que um massacre diário?

-Porque hoje em dia os jovens estão muito distantes de querer uma educação de qualidade. Eles vêm para escola para fazer social, para conversar, usam celular em sala de aula, não fazem dever de casa. Os pais também não cobram muito porque não tem tempo para cobrar. É um peso que fica nas costas dos professores, mas a vale a pena quando a gente vê que faz diferença.

b) *Cara, o mais difícil é que a gente tem que aguentar muita coisa e é um desprestígio enorme. Todo mundo fala que educação é o caminho, mas ninguém valoriza o professor. Ninguém quer ser professor. Eu não queria!*

Em outro momento da entrevista solicitei que os professores lembrassem e narrassem experiências em sala de aula e na interação com os alunos que foram agradáveis e outras que foram desagradáveis. Seguem algumas narrativas de situações destacadas como negativas pelos entrevistados:

c) *-Desde que você começou a dar aula, você lembra de alguma situação que foi muito desagradável?*

-Olha, o que mais me incomoda é desrespeito. Aluno que não respeita.

-Mas como assim?

-É você pedir e o aluno não responde, ignora. Uma falta de respeito.

- Como assim?

-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.

-Desrespeitosos como?

- 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.

d) *- Eu me lembro um dia que eu perdi a cabeça!*

-Sério?

- É, eu fiquei muito nervosa. Me deu uma raiva, um ódio. Eu tive que levar para o analista! (risos)

-Mas o que aconteceu?

-Foi um aluno que eu tive, que dava muito problema no colégio e em casa também. Ele era desrespeitoso. Era um aluno desafiador, me desafiava o tempo todo. Eu brigava muito na hora, gritava, punha pra

fora de sala de aula – e eu nunca faço isso – tinha muita raiva. Ele passava o tempo todo me provocando. Eu entrava em sala e ele ficava em pé, lentamente arrastava a mesa e a cadeira. Eu perguntava “qual é a sua?” E ele me provocando, conversando durante a aula. Ficava com a mão dentro da calça se acariciando. Aí eu perdi a cabeça.

- Que coisa!

- É, era um aluno que eu não conseguia controlar. Eu tenho que ter controle sobre a turma, sobre cada indivíduo para que a aula funcione, para que eu consiga trabalhar. E ele eu não consegui controlar, ele fazia o que queria. Ele me incomodava, me afrontava, me provocava.

Os relatos têm muitos pontos em comum. Primeiramente, cabe destacar a ideia de “desrespeito” presente nos depoimentos. Esta categoria tá relacionada à indisciplina, ao não cumprimento das regras, tanto as escolares como as de polidez e educação. Somam-se a isto classificações de determinados comportamentos como “desafiador” e “de provocação” citados pelos entrevistados e os casos em que o aluno é visto como quem “não quer nada”.

Essas categorias remetem à postura conflitante com as regras e padrões da escola. Como já vimos, os alunos que são categorizados como “desrespeitosos”, “desafiadores”, que “não estão nem aí”, estão sujeitos a avaliações menos favoráveis por parte de seus professores.

Em relação às situações descritas como agradáveis e positivas, novamente, houve consenso entre os entrevistados. As ocasiões relatadas destacam a “participação” e o “interesse” dos alunos como determinantes para a valorização positiva – características estas que nos conselhos de classe aparecem como qualidades do aluno e que funcionam como “atenuantes” da situação acadêmica apresentada. Seguem algumas falas:

e) - Você se lembra de alguma situação que foi muito agradável, que você tenha uma lembrança boa?

- São várias! Nesses quase 30 anos então! O que eu mais tenho é lembrança boa desse lugar. Mas assim, nos últimos anos, deixa ver... Eu me lembro de um dia que eu fiquei muito feliz, muito orgulhosa. Era um aluno que tinha muita dificuldade, muita mesmo. Tinha problema de dinheiro, família desestruturada e não conseguia aprender. Aí ele estava de recuperação na minha matéria e mais em várias. No dia da entrega da nota, quando ele viu que ele tinha passado, nossa! Mas ele ficou muito feliz, ele não acreditava. E eu lembro disso porque foi uma vitória dele e nossa também.

f) - E o contrário, uma situação que foi muito boa para você, uma experiência que você lembra?

- 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.

Esses apontamentos sobre as experiências – positivas e negativas – vão ao encontro das narrativas sobre a relação com alunos. Pedi para que os entrevistados pensassem em um aluno que gostam ou gostaram e descrevessem este aluno:

g) - Para pensar em um aluno que eu gosto... tem que classificar (risos). Primeiro tem aqueles alunos que você gosta porque bebem a sua palavra. Você sabe que eles bebem o que você diz porque na hora da prova eles escrevem quase que com as mesmas palavras que você usa, usam os mesmo exemplos que você deu. O aluno está sintonizado com o professor. É porque se aproxima afetivamente, conversa sobre outros assuntos. Esse ano eu tive a Isabela do 1º ano. Ela era extremamente inteligente, prestava atenção em tudo, fazia um prova perfeita e a gente conseguiu construir esta relação de afeto e proximidade. Ela vinha conversar sobre outros assuntos comigo, sobre o namoro. Diferente de um aluno tímido, que não se aproxima, como foi o Sérgio. Muito inteligente, mas não conseguia se aproximar. Tem também outro tipo de aluno, que o aluno que não tá nem aí, não estuda, mas tem uma ligação. Não quer nada com nada, mas é afetuoso comigo e eu sou com ele. Eu peço pra estudar só um pouquinho porque entre nós fica a questão da aprovação, do sentimento, da expectativa e eu gosto desse aluno. E ainda tem um outro aluno, que é o que participa bastante da aula, mesmo que discorde de mim. Às vezes nem é um aluno com nota boa, mas é dedicado e esforçado, se interessa pela aula e pelo conteúdo. Ele contribui para a aula e faz com que a aula fique mais dinâmica. Você sai com a sensação de que foi muito bom.”

h) Tem uma menina que foi minha aluna no 8º ano e sistematicamente ela me procura perguntando se eu vou ser professor dela de novo. Eu acho que é um carinho, um reconhecimento do seu trabalho tão espontâneo que me comove profundamente. É uma coisa legal que ficou do meu trabalho

i) - Esse aluno é carinhoso, se eu estou com o livro na mão ele vem me ajudar. Ele respeita o professor, tem como ídolo o professor, chega em casa e consegue perceber que a aula que a gente trabalhou está no dia a dia. Eu vejo que ele vai para aula com espírito de aprender e contribuir, não é omissivo, passivo. Ele participa, quer ajudar. É o aluno ideal: é respeitoso, carinhoso, eu olho nos olhos dele e sei que ele está afim, está gostando da aula.

Na descrição dos alunos com quem os professores possuíam boa relação afetiva – que poderíamos pensar como relações positivas – emergem características que parecem compor uma concepção do que seria o comportamento adequado para os alunos, tais como “interesse”, “respeito”, “dedicação”. Cabe notar que essa concepção não está necessariamente atrelada à nota do aluno, como indicam algumas falas, mas sim ao seu comportamento e sua interação com o professor, reforçando a importância da distinção entre valor moral e valor cognitivo.

Essa aproximação entre os valores das experiências e das relações com alunos é percebida também quando olhamos para as descrições dos casos em que os entrevistados não gostavam do aluno, como podemos depreender das seguintes falas:

j) - *Aluno que a gente não gosta é aluno desafiador, que a gente tem que ficar brigando o tempo todo.*

-Brigando por quê?

-*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.*

k) - Você tem, ou já teve, algum aluno que você não gostasse?

-*O que não dá para aguentar é aluno que é desrespeitoso.*

l) - *É o que eu te falei antes. Aluno insolente, sonso, que finge que não tá fazendo nada é o pior. Por que você tem que levar a bronca e admitir que estava errado. Os cínicos são os piores!*

m) - E o contrário, um aluno que você não tem uma boa relação?

- *O contrário é aquele aluno que eu falo grego pra ele, não de dificuldade do conteúdo, mas porque não interessa para ele. Tudo que eu falo é distante da vida dele. Embora a geografia seja próxima, ele não vê nenhuma relação com a vida dele, no dia a dia. Não se interessa e tira outras pessoas da aula com conversa, por ele ser muito carismático ele consegue tirar o foco da aula para ele.*

n) *Eu não posso dizer que tenha um aluno que eu tenho uma relação ruim. Eu tenho relações nulas. O garoto vai lá, quando chega, é atrasado, já faltou duas aulas seguidas. Senta lá, no máximo copia alguma coisa e finge que eu não existo. Eu vou falar com ele, ele me ignora ou faz uma cara de bunda para mim. O que ele quer dizer é: 'eu não quero estar aqui, não quero que você me ajude'. Eu não tenho relação nenhuma com ele. A única coisa que eu posso fazer é avisar que ele vai ficar reprovado, chamar os pais dele e dizer o que está acontecendo. Ele não procura ajuda, não faz nada. Não é que eu não goste, eu não tenho relação com ele.*

Nas relações negativas, estabelecidas com alunos que os professores não gostam/gostavam, os entrevistados recorreram ao mesmo padrão de características negativas anteriormente usadas para descrever as experiências negativas: o aluno “desafiador”, “desrespeitoso”, “sem interesse”, “indisciplinado”.

Escala de moralidade

A análise dos discursos que surgem nos conselhos de classe e nas entrevistas mostra, portanto, aproximações e concordâncias. Por mais que haja um componente cotextual que reorganiza e resinifica o valor das categorias, é possível perceber regularidades na lógica de valoração dos professores.

Para compreendê-la, acredito ser possível pensar em uma escala de moralidade na qual pesa o espaço de agência dos alunos frente às exigências e padrões

comportamentais da escola. É importante reforçar que essas exigências e padrões não se referem apenas às regras e normas presentes nos códigos da escola, mas também às aquelas implícitas e tácitas que regem os papéis sociais desempenhados pelos atores da escola e pautam as expectativas dos professores sobre eles.

Nessa escala, os valores mais baixos são destinados às situações em que os alunos se voltam arbitrariamente contra as regras e normas da escola, como por exemplo, os casos de postura violenta. Neste mesmo polo estão posturas identificadas como de “descaso”, “desrespeito”, o rótulo de “vagabundo” ou de que “não quer nada”. Na sequência se encontram os comportamentos que são comprometidos em consequência de alguma situação familiar e que, portanto, deixam o aluno com um espaço de arbitragem menor, pois este torna vítima de sua situação familiar – como os alunos que apresentam valor cognitivo baixo, mas são identificados com problemas de saúde – como TDAH.

Entre os atributos e situações mais valorizados e que produzem avaliações mais “indulgentes”, estão os alunos que, apesar do “esforço”, não conseguem vencer suas limitações intelectuais identificadas pelos professores. Neste polo positivo estão também os alunos que os professores veem como “dedicados”, “respeitoso”, “interessados”. Por fim, os casos extremos de valorização positiva seriam as situações em que há alguma tragédia ou drama na vida do aluno e este se encontra sem qualquer espaço de ação.

A escala de moralidade, portanto, permite estabelecer uma relação hierárquica entre os valores e categorias morais com as quais os alunos são avaliados. Ela está relacionada às concepções de mérito e justiça dos professores que os levam a agir de forma determinante para a trajetória escolar dos estudantes, tanto nas situações de avaliação como nas interações cotidianas, como na sala de aula.

A observação destes espaços mostrou que os alunos mais citados e comentados nos conselhos de classe eram também aqueles com os quais os professores mantinham maior volume de interações na sala de aula - fazendo e respondendo perguntas, repreendendo ou fazendo brincadeiras e repreendendo. Os alunos sobre os quais pouco ou nada era dito no conselho de classe também eram invisibilizados na sala de aula, pois os professores nunca ou quase nunca lhes dirigia a palavra ou respondiam suas perguntas¹⁰.

¹⁰ Sobre as interações na sala de aula, ver Mascarenhas (2013).

Subjetividade dos professores: identidade e papel social

Para compreender o conjunto das exigências e padrões da escola a que se refere a escala de moralidade é necessário olhar para as expectativas dos atores da escola. Nesse sentido, a subjetividade dos professores é um componente importante deste conjunto e deve ser examinada tendo como foco as representações seu papel social e o de seus alunos.

As relações entre alunos e professores se constroem a partir de uma divisão desigual de poder, na qual a hierarquia é sustentada pela autoridade do professor. Esta autoridade é um componente fundamental para a identidade do professor (PENNA, 2008).

Neste sentido, voltando às categorias que ocupam lugar mais baixo na escala de moralidade e ao discurso dos professores sobre experiências negativas, percebe-se que as características associadas a elas se referem à posição do aluno frente à autoridade do docente: i) o “desrespeito” ao professor, a seus apelos e ordens; ii) a “indisciplina”, que indica a quebra da regra - imposta, entre outros, pelo professor; iii) o desinteresse, expresso, principalmente, pela expressão “eles não querem nada”; iiiii) e a arrogância identificada no comportamento “desafiador” que questiona e não acata uma posição do professor.

Estes são comportamentos conflitantes com a autoridade e a hierarquia que organiza e rege a relação de professores e alunos. Além disso, a autoridade e o poder de “controlar” – como aparece em uma das falas anteriores - é colocada pelos professores como uma condição para desempenhar seu papel social de ensinar e está relacionada à lógica do sistema escolar pautado na reprovação, como é o caso do sistema brasileiro¹¹. Afinal, o professor é aquele que *pode* reprovar.

Katz (1988), em seu estudo sobre crimes hediondos, identifica a relação entre a raiva e a humilhação como uma relação de “espelhos invertidos” - mas que resguardam uma ligação, uma vez que a raiva, como experiência, é a consciência da humilhação. Esta relação seria regida por uma lógica de proteção de um bem moral considerado fundamental para a identidade do sujeito. Isto é, a humilhação e a raiva estariam ligadas à ameaça e à defesa de um componente essencial da identidade individual.

¹¹ Sobre isso, ver Costa Ribeiro (1991).

Essa proposta de um complexo emocional formado por humilhação e raiva pode ser bastante esclarecedora quando pensamos nas circunstâncias em que os professores entrevistados relataram ter sentido raiva ou ter “perdido a cabeça”. Nestes episódios, a autoridade do professor foi posta em xeque, o que gerou a raiva e o descontrole presentes nos discursos. Neste sentido, podemos pensar que a raiva e o descontrole podem ter sido antecedidos e engendrados pelo sentimento de humilhação. Esta humilhação teria como fonte o abalo da autoridade, já que, como anteriormente citado, a autoridade é um traço essencial da identidade do professor.

Seguindo o mesmo raciocínio, podemos interpretar as situações e categorias positivas também pelo viés da identidade. Entretanto, neste caso, as características destacadas positivamente reforçam outro aspecto da identidade do professor que é o exercício de seu papel de ensinar. O aluno “interessado”, “esforçado”, “participativo” ressalta o êxito do professor em seu papel. Assim, é possível compreender sentimentos citados nas falas dos entrevistados, como “orgulho” e “satisfação”. Perceber que conseguiu desempenhar seu papel profissional reforça a identidade do professor, sua autoridade e, conseqüentemente, a hierarquia da relação.

Assim, os comportamentos mais valorizados são aqueles que casam com as demandas do papel social dos professores – e também dos alunos. Em outras palavras, são aqueles que estão de acordo com o quadro referencial moral da escola, pois este sustenta e rege os papéis sociais de ambos os atores. Os menos valorizados, por sua vez, são aqueles que vão contra essas demandas. Quando um aluno as transgride, equivale a um ataque ao trabalho do professor, a seu papel social, à sua identidade – seu bem.

Da mesma forma, as situações narradas como positivas eram aquelas em que o professor identificava que seu papel social está sendo cumprido, quando identificava que o aluno “aprendeu” ou que conseguiu despertar o “interesse” da turma. Aparece também relatos de situações em que os alunos demonstram afeto e gratidão pelo professor: *“Foi ótimo, eles participaram pra caramba, a aula rendeu e eles me respeitaram”*; *“É sempre muito bom quando você vê um aluno interessado, quando você vê os olhos brilhando quando você fala”*; *“Eu acho que é um carinho, um reconhecimento do seu trabalho tão espontâneo que me comove profundamente. É uma coisa legal que ficou do meu trabalho. (...)É comovente pelo reconhecimento, pela relação boa que ficou, não só de trabalho, mas afetiva”*.

No campo das experiências negativas, a falta de reconhecimento e o “desrespeito” aparecem como elementos centrais, presentes em diversas falas: *“É você*

pedir e o aluno não responde, ignora. Uma falta de respeito”; “Infelizmente, eles [alunos] dão mais valor a um objeto tecnológico do que a uma pessoa, que está ali de coração tentando iluminá-los”; “Eu pedia para ele [aluno] parar e ele continuava a atrapalhar, era como se eu nem tivesse ali”.

Assim, parece que a expectativa subjetiva de reconhecimento¹² e valorização de sua atuação profissional ocupam um lugar privilegiado na que lógica que dá sentido ao sistema de classificação dos professores. Elas se constituem como um bem a partir do qual as concepções de mérito e justiça são forjadas. O que é valorizado e exigido é o que reforça seu papel social, o que é repreendido e desvalorizado é o que ameaça esse papel e põe a interação em perigo.

Emoções, estratégias discursivas e agência

No conselho de classe, como foi mostrado anteriormente, o processo de avaliação é coletivo e construído a partir de uma disputa entre os professores para impor suas posições. O resultado dessa avaliação – a aprovação ou reprovação – é parte de uma negociação que passa pelo convencimento da maioria por uma solução.

Os docentes em seus discursos manipulam a representação do aluno de acordo com aquilo que defendem, afinal, o que está em jogo é demonstrar/convencer que aquele aluno é merecedor ou não, ou seja, que ele atende ou não aos critérios de mérito e justiça. É necessário então mobilizar uma série de categorias a fim de provocar a reação almejada.

Um dos mecanismos de favorecimento na avaliação é despertar a compaixão¹³ dos professores por meio da vitimização do aluno. No conselho de classe a discussão apresenta uma vertente de vitimização, de tirar a agência do aluno e sensibilizar os presentes de que ele merece uma chance (seja a reprovação ou aprovação). Desta forma, a família, as doenças, a posição social, a “limitação” e outros elementos morais são

¹² O reconhecimento se dá em dois níveis, um macrossocial e outro macro. O primeiro diz respeito à interação na sala de aula, no exercício do papel social do professor com seus alunos e pode ser percebido nas falas apresentadas acima. O outro está relacionado à sociedade, ao reconhecimento da categoria profissional professor e é expresso nos discursos dos docentes sobre a insatisfação com o salário e a falta de prestígio da profissão.

¹³ Segundo Clark (1997), a compaixão é um sentimento que desempenha um papel importante no estabelecimento de vínculos entre as pessoas, pois ela cria fronteiras, aproxima e distancia os indivíduos ao estabelecer a linha entre ‘nós’ e ‘eles’. Dessa forma, não são todos os indivíduos que despertam a compaixão, há uma gramática da compaixão que está diretamente ligada à moralidade e determina quem merece ou não receber compaixão.

trazidos para justificar o comportamento do aluno e eximi-lo de culpa ou responsabilidade.

O contrário também ocorre, quando a posição do professor é de responsabilizar o aluno por suas ações e sua situação acadêmica. Neste caso, a estratégia é de mostrar que o aluno não aproveitou uma oportunidade ou “optou” por ir contra as exigências e padrões da escola e, por isso, merece uma punição ou uma “mensagem” de repreensão.

Os complexos emocionais (compaixão, raiva, vingança, injustiça), bem como o processo de construção da vitimização do aluno, possuem relação direta com a responsabilidade individual, que é vista como corresponde à capacidade de agência dos indivíduos. Mais uma vez, a relação entre o espaço de agência dos alunos frente às exigências da escola aparece como um operador do sistema de classificação.

Conclusão

Como foi apresentado, a avaliação feita pelos professores sobre seus alunos na escola é um processo complexo e que está relacionado a fatores que estão além da questão cognitiva da aprendizagem de um conteúdo programático. A avaliação possui um componente moral, aqui chamado de valor moral, que é determinante no processo avaliativo. Esse processo, por sua vez, é concretizado nos conselhos de classe, nas provas e trabalhos, mas envolve também as interações entre professores e alunos na sala de aula, que acabam se dando segundo a mesma lógica moral.

Em um país onde a repetência é usada como estratégia pedagógica (Costa Ribeiro, 1991), a reprovação e a aprovação são colocadas como um meio do aluno aprender não apenas o conteúdo programático, mas também uma forma de ser e agir. E, como já demonstrado pela literatura, quanto mais reprovações um aluno carrega na sua história, maiores as chances para que venha repetir novamente ou evadir, ocasionando a desigualdade escolar.

Assim, compreender a moralidade com a qual os atores operam, como foi o objetivo deste trabalho, é um passo importante para compreender qual são os critérios de mérito e justiça que determinam as decisões sobre a trajetória escolar dos alunos e, portanto, para entender como a desigualdade escolar é produzida no cotidiano da escola.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, A. (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1999a.
- _____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1999b.
- CLARK, C. *Misery and company*. Sympathy in everyday life. Chicago & London: The University of Chicago Press. 1997.
- DAMATTA, Roberto. 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, 1979. (p.139-185).
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo, Ed. Vozes, 1978.
- KATZ, J. *Seductions of crime*. New York: Basics Books, 1988.
- MASCARENHAS, Maíra. *Quem é ele, onde ele senta?* Um estudo sobre classificação e moral em uma escola pública do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, PPGSA/IFCS/UFRJ, 2013.
- PENNA, M. G. O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v.34, n. 3, set/dez, 2008. (p. 557-569).