

6 Práticas pedagógicas

Desde 1996, as escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro têm o trabalho pedagógico orientado pelo Núcleo Curricular Básico, Multieducação, estruturado a partir de Núcleos Conceituais Básicos que perpassam por todas as disciplinas (identidade, tempo, espaço e transformação) e Princípios Educativos (meio ambiente, cultura, trabalho e linguagens).

A implantação de uma base curricular visava garantir a todos os alunos o acesso aos mesmos conhecimentos, porém, permitindo que cada equipe de professores das escolas pudesse contextualizar seu trabalho, conciliando a diversidade local sem, contudo, perder o sentido de unidade⁴³.

Em 2009, a entrada da gestão atual reorientou o desenvolvimento dos conteúdos e das avaliações, através do lançamento dos Cadernos de Apoio Pedagógico e dos Descritores, por série e disciplina, que listam os conteúdos das Provas da Rede, provas bimestrais elaboradas pela SME e distribuídas para todas as escolas da rede pública.

Além da implantação das Provas da Rede, em maio de 2009 foi criado o IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação no Município), para acompanhar o desenvolvimento educacional do município e, também, servir de base para premiar professores e profissionais de educação, conforme previsto no Termo de Compromisso de Desempenho Educacional⁴⁴. Para esse índice, a SME considera apenas a nota de prova dos alunos na Prova Rio, aplicada anualmente para todos os alunos com questões de Língua Portuguesa e Matemática, visando, também, uma preparação para a Prova Brasil, avaliação do MEC aplicada a cada dois anos para alunos de 5º e 9º anos.

⁴³ Maiores informações <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/>

⁴⁴ O Termo de Compromisso de Desempenho Escolar assinado por todas as direções das escolas da rede municipal estabelece metas de aprendizagem e de gestão, que visam à melhoria da qualidade do ensino e das escolas de toda a rede municipal.

A implantação dessa rotina de provas bimestrais e da Prova Rio reforça a tendência da rede municipal de acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas, tendo em vista o aumento dos índices nas avaliações em larga escala e, conseqüentemente, uma melhor colocação da rede municipal no *ranking* nacional para esse segmento de ensino.

Dados do MEC demonstram que houve uma evolução do IDEB da rede municipal de 2005 para 2007. Contudo, houve um declínio em 2009, conseqüência do abandono do sistema de Ciclos no segundo segmento de ensino, gerando aumento das taxas de reprovação e, conseqüentemente, uma queda no IDEB. Em 2009, a cidade voltou para a última posição em relação às capitais dos outros estados da Região Sudeste:

Quadro 5: IDEB do 9º ano das Capitais da Região Sudeste (2005, 2007 e 2009)

UF	CAPITAL	2005	2007	2009
RJ	RIO DE JANEIRO	3,7	4,3	3,6
ES	VITÓRIA	3,5	3,6	3,8
SP	SÃO PAULO	4,1	3,9	4,2
MG	BELO HORIZONTE	3,7	3,4	3,8

Fonte: MEC/INEP

6.1 Currículo previsto x currículo real

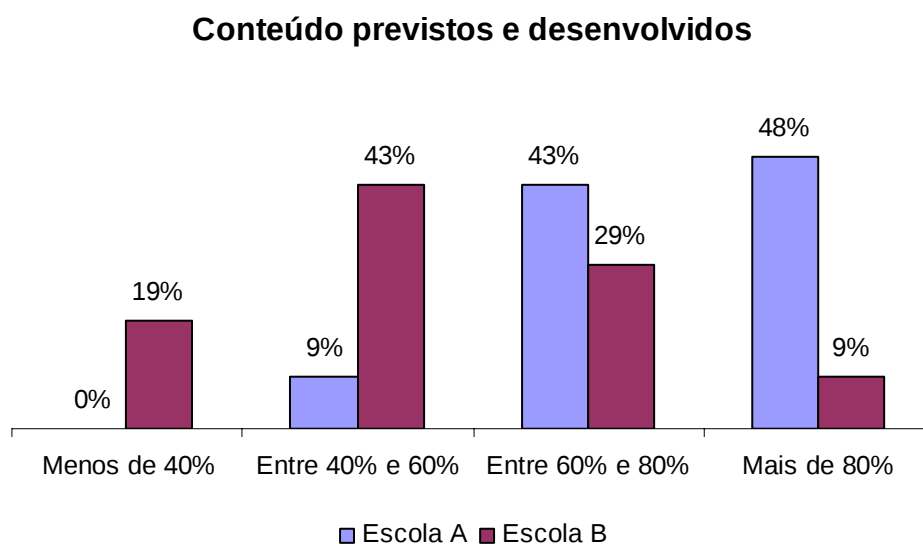
Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (Ball apud Mainardes & Marcondes, 2009).

Segundo a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball, a política de controle do que é desenvolvido nas escolas da rede municipal de educação pode não surtir os efeitos esperados, diante da diversidade e das demandas das escolas e do contexto no qual estão inseridas.

Assim, é preciso considerar elementos que podem interferir na relação entre o currículo determinado pela administração municipal, que é atravessado pelas exigências políticas atuais, e o currículo real, aquele, de fato, desenvolvido nas escolas.

Em nossa pesquisa, as diferenças nos aspectos organizacionais e estruturais de cada escola, que estão sendo apresentadas no decorrer desse trabalho, certamente, podem estar refletindo na realização do trabalho escolar, resultando em diferenças muito significativas em relação ao desenvolvimento do conteúdo estabelecido pela SME.⁴⁵

Gráfico 2: Relação de conteúdos previstos e desenvolvidos



Fonte: questionário de professores do *survey* SOCED 2009

Comparando as frequências das respostas das Escolas A e B, podemos observar percentuais bastante distintos: 48% dos professores da Escola A declaram que desenvolvem mais de 80% dos conteúdos enquanto apenas 9% da Escola B o fazem. Considerando que a Escola B apresenta resultados insatisfatórios nas avaliações oficiais, que cobram os conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, já poderíamos esperar que o desempenho dos alunos dessa escola não fosse satisfatório.

Para além de bons resultados nas avaliações oficiais, sejam as da rede municipal ou aquelas realizadas pelo MEC, o fato que se coloca é que alunos da Escola B ficam em grande desvantagem em relação aos alunos da Escola A no que diz respeito ao direito da cidadania escolar.

Segundo Brandão (2009) a escola é uma instituição criada pela sociedade com dois objetivos específicos: ser um espaço de socialização secundária e

⁴⁵ O questionário de professores do *survey* SOCED 2009-2010 incluiu a pergunta: “Em geral, que percentual dos conteúdos previstos você tem conseguido desenvolver ao longo do ano?”

“fornecer a crianças e jovens condições de adquirir conhecimentos e habilidades tipicamente escolares necessários ao exercício pleno da cidadania na vida moderna”. A aquisição de tais conhecimentos escolares (leitura, escrita, cálculo e conhecimentos básicos de história, geografia e ciências) garante o direito à cidadania escolar, além de proporcionar condições dos mesmos serem mais respeitados e preparados para exigirem seus direitos de cidadão.

Considerando a correlação entre funcionamento da escola, trabalho docente e sucesso escolar, a pesquisa busca apreender a percepção do professor em relação às dificuldades encontradas nas escolas que possam interferir no desenvolvimento do trabalho escolar. Por avaliar que grande parte das dificuldades encontradas nas escolas possa ser reflexo das representações sociais conferidas às instituições a partir do local onde se localizam, influenciando, inclusive, as políticas públicas e a ação do Estado nesses espaços, dedico o próximo capítulo para essa discussão. Por ora, analiso apenas os aspectos apontados pelos professores que poderiam interferir diretamente no trabalho docente, comprometendo o desenvolvimento do currículo previsto pela SME para cada série.

6.2 O papel das escolas na visão dos professores

Segundo Adélia Koff (Koff, 2008), pensar em currículo é pensar não só em escolha do conteúdo, mas também na organização, transmissão, aquisição, construção ou produção de conhecimento escolar, cultura escolar e da escola. Tudo isso articulado com estratégias, procedimentos e práticas didático-pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento e a avaliação do currículo.

Dentro da rede municipal, essa segunda parte, a que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo e das práticas pedagógicas, caberia a cada escola no exercício de sua autonomia relativa fazer as melhores escolhas de acordo com sua realidade. Para orientar essas escolhas, Cláudia Fernandes (Fernandes, 2003) sugere que os professores, e toda equipe pedagógica, discutam a função social da escola e sua concepção de ensino, o que não me parece, a partir do contato com o cotidiano de algumas escolas, ser prática recorrente nas escolas da rede municipal.

Analisando as frequências da pergunta sobre qual seria o principal papel da escola onde trabalha, percebemos semelhanças e diferenças entre a percepção dos grupos de professores das duas escolas, que poderiam nos ajudar a compreender o desenvolvimento do trabalho realizado nesses espaços:

Tabela 24: Papel da escola na visão do professor

Em sua opinião, qual é o principal papel dessa escola?	Escola A	Escola B
Assegurar o sucesso escolar dos alunos	86%	76%
Promover o valor do esforço	96%	77%
Promover a felicidade	73%	43%
Desenvolver o espírito crítico	96%	68%
Desenvolver a cidadania	96%	82%
Garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares	96%	82%
Educar para o respeito às regras	96%	86%
Preparar para o mercado do trabalho	73%	46%
Promover a autonomia	82%	64%
Educar para o respeito ao próximo	100%	77%
Assegurar um bom resultado no vestibular e ENEM	77%	33%
Assegurar o êxito escolar da maioria dos alunos	96%	77%
Preparar os alunos para a vida	91%	68%
Formar lideranças para sociedade	73%	32%

Fonte: questionário de professores do survey SOCED, 2009

Aspectos mais ligados ao currículo dito formal das escolas teriam maior proximidade de percepção para a maioria dos professores dos dois grupos: *Assegurar o sucesso escolar dos alunos* (86% da Escola A e 76% da Escola B), *Garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares* (96% da Escola A e 82% da Escola B) e *Assegurar o êxito escolar da maioria dos alunos* (96% da Escola A e 77% da Escola B) seriam os principais papéis das escolas onde atuam.

Aspectos como *Desenvolver a cidadania* e *Educar para o respeito às regras* também são apontados como função da escola por boa parte dos professores das duas escolas. Cabe ressaltar que, nessas respostas, os professores poderiam estar, simplesmente, reproduzindo o que é senso comum, a partir das expectativas construídas socialmente. De forma geral, espera-se que todo sujeito que passa pela escola respeite, minimamente, as regras da sociedade e conheça seus direitos e obrigações de cidadão, sendo conformado para a vida em sociedade. O termo

cidadania também está muito relacionado ao que a escola pode fazer para diminuir as desigualdades sociais, ou seja, a partir da frequência em uma instituição de ensino, o sujeito se tornaria um cidadão. No entanto, Jailson de Souza e Silva nos ensina que:

A educação não prepara para a cidadania, mas é por ser cidadão que eu tenho direito à educação, como também tenho direito ao trabalho, direito à moradia, direito à vida. (Souza e Silva, 2009).

Continuando a análise agora focalizando as diferenças, destacamos percepções distintas (considerando mais de 25 pontos) de questões que não estariam diretamente ligadas ao conteúdo dito formal das escolas, como *Promover a felicidade* (73% da Escola A e 43% da Escola B), *Desenvolver o espírito crítico* (96% Escola A e 68% Escola B), *Preparar para o mercado de trabalho* (73% Escola A e 46% Escola B). Essas questões, aliadas a outras com diferenças ainda mais expressivas (mais de 30 pontos percentuais), refletem uma tendência de baixa expectativa dos professores da Escola B em relação aos alunos. Apenas para 33% desses professores, a escola teria a função de *Assegurar um bom resultado no vestibular e ENEM*, e 32% consideram que seria função da escola *Formar lideranças para a sociedade*. É como se esses objetivos não fossem adequados para esses alunos, o que fica explícito nos resultados encontrados na questão específica sobre as expectativas dos professores em relação ao futuro de seus alunos, que será analisada ainda neste capítulo.

6.3 O que dificulta o trabalho do professor nas escolas pesquisadas?

No cenário atual do sistema educacional, muitas são as reivindicações dos professores, principalmente de escolas públicas, em relação às condições adequadas para o desenvolvimento de ações pedagógicas eficazes. Além da falta de condições de trabalho adequadas, fatores extraescolares também têm sido considerados, como a violência no entorno de algumas escolas, a falta de acompanhamento pelas famílias do cotidiano escolar do aluno, baixo capital cultural de alunos de classes populares, dentre outros. Segundo os professores, a realidade das escolas da pesquisa seguem essa tendência:

Tabela 25: Dificuldades para o trabalho do professor

Indique seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações sobre o que dificulta seu trabalho como professor nesta escola .	Escola A	Escola B
A infraestrutura física da escola não é adequada	82%	50%
Os conteúdos são inadequados às necessidades dos alunos	18%	50%
O problema é o ambiente de insegurança na escola	5%	62%
É difícil desenvolver a capacidade intelectual do aluno	50%	82%
Não há condições para cumprir todo o conteúdo curricular	46%	86%
O excesso de trabalho dificulta o preparo das aulas	77%	77%
Os alunos são muito indisciplinados em sala de aula	27%	91%
Os baixos salários desestimulam a atividade docente	96%	73%
Há insatisfação com a carreira docente que é pouco valorizada	82%	82%
O ambiente em que vivem os alunos dificulta seus estudos	91%	91%
O nível cultural das famílias não favorece a aprendizagem	77%	86%
As famílias não ajudam nas tarefas dos filhos	86%	91%
Os alunos não possuem aptidões e habilidades necessárias	14%	27%
Os alunos são desinteressados e não se esforçam	50%	86%
A baixa autoestima dos alunos prejudica a aprendizagem	73%	82%

Fonte: Questionário de pais survey SOCED, 2009

Analisando os dados acima, percebemos que há um discurso da ausência, principalmente, de capital cultural e de participação das famílias no cotidiano escolar, de condições de trabalho adequadas, de interesse e esforço dos alunos, nas respostas da maioria dos professores das duas escolas.

No entanto, podemos identificar algumas diferenças percentuais importantes no conjunto das respostas: 50% de professores da Escola B consideram que *Os conteúdos são inadequados às necessidades dos alunos*, enquanto apenas 18% de professores da Escola A concordam com essa afirmação. Esses dados poderiam provocar uma discussão a cerca da opção de um currículo nacional que atenda às prioridades acordadas no âmbito internacional, colocando a escola à serviço da manutenção e do fortalecimento do sistema capitalista, mas essa não é a intenção desse trabalho⁴⁶.

⁴⁶ Para maior aprofundamento da questão, ver Sampaio & Marin (2004).

Continuando a análise das diferenças, percebemos que características dos alunos também se mostram como elemento que oferece dificuldade para o desenvolvimento do trabalho docente: 50% de professores da Escola A e 86% da Escola B consideram que *Os alunos são desinteressados e não se esforçam*. Quanto à disciplina, há uma diferença percentual muito significativa: 91% de professores da Escola B contra 27% da Escola A declaram que *Os alunos são indisciplinados em sala de aula*.

O clima escolar observado nas duas escolas, apresentado no capítulo 3 desse trabalho, poderia estar contribuindo para a inculcação nos alunos de hábitos da própria cultura escolar: o desenvolvimento de características menos adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos alunos da Escola B poderia ser reflexo dos aspectos organizacionais da escola que se revela sem referência de disciplina e de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem. Já a Escola A estabelece uma rotina de disciplina (inclusive, a marca da escola segundo a diretora é a disciplina), há uma demonstração de maior organização e de comprometimento dos professores que poderia favorecer o processo de aprendizagem.

Além de serem considerados indisciplinados, os alunos da Escola B, ainda na visão da maioria dos professores, seriam não-estudiosos, mal-educados, críticos e arrogantes:

Tabela 26: Características dos alunos na percepção dos professores

Se comparados com os alunos de outras escolas, quais características que mais representam os alunos desta escola?	Escola A	Escola B
Estudiosos	50%	5%
Educados	77%	5%
Críticos	52%	19%
Arrogantes	14%	43%
Agitados	67%	100%
Desligados	43%	77%

Fonte: Questionário de professores do survey SOCED, 2009

Ainda comparando os dados, características como *Agitados* e *Desligados* conferem uma diferença menor entre os percentuais das duas escolas, o que pode ser explicado pela faixa etária dos alunos e de seus hábitos, influenciados pelo

contexto de acesso a novas tecnologias e mídias, constituindo um novo tipo de cognição. Ao avaliarem o comportamento dos alunos, os professores “não estariam encontrando os “sinais” de atenção e interesse que aprenderam a reconhecer como condições de aprendizagem” (Brandão, 2005), convertendo essa nova forma de comportamento em agitação e falta de atenção, algo negativo para o processo de ensino-aprendizagem.

A baixa autoestima dos alunos também é identificada como um fator que prejudica a aprendizagem nas duas escolas: 74% para professores da Escola A e 82% da Escola B declaram que *A baixa autoestima dos alunos prejudica a aprendizagem*.

Em relação a aspectos mais estruturais, que deveriam ser supridos pelo Estado, também há diferenças significativas: 82% da Escola A e 50% da Escola B consideram que *A infraestrutura física da escola não é adequada*; 46% da Escola A e 86% da Escola B declaram que *Não há condições para cumprir todo o conteúdo curricular*; 5% da Escola A e 62% da Escola B dizem que *O problema é o ambiente de insegurança na escola*. Esses aspectos serão ser melhor discutidos no próximo capítulo dedicado à relação que o poder público estabelece com as escolas, a partir de sua localização.

6.4 Expectativas dos professores em relação ao futuro dos alunos

Estudo realizado por Rosenthal e Jacob, publicado em 1968, sobre o efeito que as expectativas do professor em relação ao aluno podem ter no aprendizado (efeito pigmaleão), deu lugar a inúmeras outras pesquisas e “alimentou uma longa controvérsia sobre o fato de que estas expectativas pudessem funcionar, segundo expressão de Merton, como uma profecia que se realiza por ela mesma – *self-fulfilling prophecy* (Bressoux, 2003).

Apesar dos questionamentos que possam ser feitos em relação a esses estudos, principalmente, naquilo que diz respeito a seus aspectos metodológicos, “pode-se tomar por certo o fato de que as expectativas dos professores exercem efeitos sobre as aquisições de seus alunos” (Brophy et Good, 1974 apud Bressoux, 2003).

Em nosso estudo, a visão dos professores da Escola B se mostra pouco otimista no que se refere à continuidade dos estudos e de ingresso de seus alunos no mercado de trabalho. Segundo respostas dos professores dessa escola em relação à ampliação da escolaridade dos alunos, 85% indicam que menos da metade concluirão o Ensino Médio, enquanto para professores da Escola A esse percentual cai para 9%. Coerente com essa resposta, ainda segundo professores da Escola B, poucos alunos terão bons resultados no ENEM, entrarão para uma boa universidade ou terão bons empregos:

Tabela 27: Expectativas dos professores em relação ao futuro dos alunos

Nesta escola, quantos dos alunos das suas turmas do ensino fundamental você acha que:	Menos da metade		Mais da metade		Todos os alunos	
	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
Concluirão o Ensino Médio	9%	85%	77%	15%	14%	0%
Terão bons resultados no ENEM	55%	100%	45%	0%	0%	0%
Entrarão para uma boa Universidade	82%	100%	18%	0%	0%	0%
Farão curso superior	82%	100%	18%	0%	0%	0%
Terão bons empregos	86%	95%	14%	5%	0%	0%

Fonte: Questionário de professores do survey SOCED, 2009

Júlia Ventura, em artigo sobre perspectivas de futuro de crianças e adolescentes moradores de favelas, sinaliza que as representações dos profissionais de educação em relação aos alunos desses espaços merecem ser problematizadas, na medida em que um “um pessimismo demasiadamente interiorizado pode suscitar, em vez de estímulo à mudança, um voto ao fracasso.” (Burgos & Paiva, 2009).

A necessidade de um cuidado maior na análise se faz fundamental, já que corremos um risco muito grande de simplificar a questão e atribuir toda a responsabilidade do desempenho escolar às representações que os professores possam ter de seus alunos.

Como nos ensina Pierre Bourdieu,

(...) a construção da realidade social não é um empreendimento individual, podendo tornar-se um empreendimento coletivo. (...) Assim, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. (Bourdieu: 2004)

No entanto, a transformação das representações sociais dominantes entre os professores que lidam com alunos moradores de territórios menos favorecidos socialmente, seria um problema central para a democratização do ensino de qualidade nas escolas públicas desses espaços já que "menos que uma impressão especular à realidade da favela, essa percepção negativa é, ela própria, uma componente definidora da realidade." (Burgos & Paiva, 2009) E que, certamente, poderá interferir nas práticas pedagógicas dos profissionais das escolas.

6.5 Práticas de controle do desenvolvimento de conteúdo

Além das estratégias de controle utilizadas pela SME, claramente a adoção de provas bimestrais únicas, as escolas também podem desenvolver em sua rotina, práticas para controle do conteúdo desenvolvido, ficando à critério de cada unidade de ensino realizar avaliações internas para compor a nota final do aluno em cada disciplina.

Em nosso estudo, a Escola A adota um calendário de prova única por série. Todos os alunos daquela série, independente de qual seja o professor da turma, fazem a mesma prova. A diretora diz que, inspirada na diretora de outra escola onde trabalhou antes de vir para essa escola, instituiu as provas únicas, por série, acreditando que com essa medida seja possível controlar as falhas do ensino em cada turma. Esse período de provas é bastante marcado na escola e a direção faz questão de afixar cartazes em vários locais, inclusive nos banheiros, tanto de alunos como de professores.

Nessa escola, também há metas claras por série que são passadas para o professor no início do ano. O professor sabe o que tem que desenvolver com o aluno daquela série. O professor também recebe um relatório da turma que vai receber no ano seguinte, feito pelo professor do ano anterior. Nesse relatório,

constam dificuldades de alguns alunos, assim como os destaques “positivos” em relação à aprendizagem. Segundo a coordenadora pedagógica, é uma maneira do professor já conhecer o grupo que vai receber⁴⁷.

Não foi possível identificar na Escola B estratégias para o acompanhamento do conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula. Os professores decidem, individualmente, como e quando será a avaliação dos alunos. Essa prática, de um lado, poderia indicar maior autonomia para o trabalho docente, mas, por outro, estaria demonstrando a falta de coesão da escola em relação aos elementos norteadores das ações pedagógicas.

O modelo de avaliação utilizado pelos professores das duas escolas, em geral, não difere muito: a maioria declara utilizar trabalho de pesquisa e em grupo, demanda tarefas para casa e utiliza questões discursivas para avaliar seus alunos:

Tabela 28: Instrumentos de avaliação

Instrumentos utilizados para avaliar e atribuir conceitos ou notas:	Escola A	Escola B
Trabalhos de pesquisa	91%	82%
Trabalhos em grupo	91%	77%
Tarefas de casa\	82%	77%
Atividades práticas	100%	82%
Testes de múltipla escolha	68%	27%
Avaliações com questões discursivas	96%	82%

Fonte: Questionário de professores do survey SOCED, 2009

As maiores diferenças observadas são em relação à utilização de atividades práticas (100% Escola A e 82% Escola B) e testes de múltipla escolha (68% Escola A e 27% Escola B). Como as avaliações oficiais seguem o modelo de múltipla escolha, essa diferença poderia colocar os alunos da Escola A mais familiarizados com esse modelo de avaliação, facilitando a realização das provas oficiais e interferindo nos resultados.

⁴⁷ Isso pode não ser uma boa estratégia já que nem sempre é bom ter referências mais cristalizadas.

6.6 Organização e distribuição dos alunos pelo critério de idade

A escola segue pois excluindo mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados. (Bourdieu apud Nogueira & Catani, 2003)

Sobre a organização das turmas, as duas escolas seguem a orientação da SME de distribuição dos alunos por idade. No entanto, apresentam soluções distintas em relação aos alunos mais velhos e ao turno em que os mesmos irão estudar.

A diretora da Escola A acredita que o critério adotado pela rede municipal, seja o melhor, mas admite separar os alunos com problemas de comportamento e disciplina, desfazendo “grupinhos”. Em alguns casos, coloca alunos repetentes com alunos mais novos como estratégia para estimular esse aluno, que sob certo constrangimento de estar entre alunos mais novos, se sinta mais estimulado a estudar. Essa ação, muitas vezes, gera descontentamento nas famílias, que solicitam transferência do aluno, mas a diretora que é muito firme e sob o argumento de conhecer muito os alunos da escola, dificilmente cede às pressões e volta atrás na decisão já tomada. Ainda sobre os alunos mais velhos, a opção da escola é que estudem pela manhã, forçando-os a acordar cedo para irem à escola. A estratégia é justificada porque nesse horário os alunos ainda estão “mais calmos” e o comércio do bairro, assim como os *shopping centers* da região, locais muito frequentados pelos jovens, ainda estão fechados. Essa estratégia indica a responsabilidade da escola com o rendimento dos alunos que apresentam maiores dificuldades.

Já a Escola B prioriza que os alunos mais novos estudem pela manhã. Segundo a coordenadora pedagógica, o turno da tarde é sempre para as piores turmas, de alunos repetentes, mais velhos. Os piores professores também trabalham à tarde:

“A gente prioriza o aluno que gosta mais de estudar para as turmas da manhã”
(coordenadora pedagógica, Escola B).

Não há uma preocupação em manter as mesmas condições para o desenvolvimento do conteúdo nos dois turnos. Mesmo considerando que as

turmas da tarde estejam mais sujeitas a ficarem sem aula, já que quando há conflito na comunidade, geralmente é à tarde, e a escola costuma fechar, a coordenadora pedagógica acrescenta que, pelo menos nas turmas da manhã, *“o professor consegue dar mais conteúdo. Ele consegue puxar. O aluno tem pouquíssimas faltas.”*

Sendo assim, os alunos da tarde ficam em condições ainda mais desfavoráveis que os alunos da manhã para seguirem seu caminho na escola. Reforçando a situação de desigualdade, a coordenadora pedagógica acrescenta que *“geralmente, esse aluno que não quer estudar, ele é tudo: ele é indisciplinado, ele é tudo (...) Ele vai atrapalhar aqueles que já estão mais à frente”* parecendo não perceber o efeito perverso da atitude da escola e de sua responsabilidade como representante do poder público. Em princípio, a ação pode até ser percebida como bem-intencionada, já que preserva os “bons alunos”, mas pode causar um mal enorme na vida dos alunos mais velhos, que de alguma forma estão se dando mais uma chance antes de desistir de vez da escola.

No próximo capítulo, discutirei como a relação estabelecida pelo poder público com diferentes segmentos da sociedade pode gerar negligência e até violação de direitos fundamentais.