

6

A Lógica do Ano Letivo Padrão e o Critério Atitudinal como Norteadores Tácitos do Trabalho Docente

A riqueza que os dados do campo nos oferecem certamente poderiam ser exploradas sob vários ângulos, tocando em questões fundamentais da Educação; para esta pesquisa, entretanto, vamos nos concentrar nos aspectos que têm uma relação mais direta com as questões iniciais que trouxemos (quais são as metas ou objetivos da escola pública? A prática é condizente? Se não, por quê e como?), e ainda, com algumas poucas questões que pareceram perpassar o discurso de todos os professores, de um modo indireto, “nas entrelinhas” e, por isso mesmo, mais interessantes como indicadores de uma cultura professoral que se encontra na base da conduta profissional cotidiana, em lugar dos discursos mais claros e objetivos, voltados em geral para a racionalização e justificativa através de argumentações mais “politicamente corretas”.

Inicialmente podemos observar que, embora nem sempre tenham nos rendido respostas objetivas e diretas às perguntas elaboradas no roteiro, as entrevistas trouxeram elementos muito ricos em termos de esclarecimentos sobre uma realidade específica da escola pública de Ensino Médio no Rio de Janeiro. Para além disto, e talvez mais importante, observa-se que as perguntas e as respostas, mesmo que divagantes, mas girando em torno de metas, objetivos e avaliação, passando pela realidade das escolas e dos alunos, apontam, no fim das contas, para o próprio sentido ou significado que o ofício docente tem para os docentes. MINAYO (2004) explica que os temas que daí surgem devem ser analisados descobrindo-se “os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico analisado” (p. 209).

Apresentamos a seguir um resumo de pontos que consideramos importantes para termos uma ideia geral do que o trabalho de campo nos ofereceu. Mais detalhes podem ser obtidos ao final deste trabalho nos Anexos.

Como unanimidades e constâncias nas falas dos professores, apareceu a opinião de que a maior parte dos alunos (80 a 90%) é “muito fraca”, “não sabe nada” etc. (para dar a noção do problema, muitos professores mencionaram o fato de que em geral mal

sabem realizar as quatro operações matemáticas básicas). Também se considera que a maior parte dos alunos (80 a 90%) “não quer nada” (não se interessa por adquirir conhecimentos escolares), e nos cursos noturnos a situação é ainda pior. Melhorar qualquer aspecto do aluno (mesmo – e principalmente – os atitudinais) é suficiente e bom; a reprovação desestimula os alunos de estudar; os governos dificultam o trabalho docente e escolar; sente-se que há uma pressão generalizada para a aprovação dos alunos; há uma “preocupação com índices e com o que é apresentado para fora”; há esgotamento físico e emocional entre os docentes, mas também perseverança; os professores não sabem, ou apenas supõem, quais sejam os objetivos da escola onde trabalham e da escola pública em geral.

Como dissidências de opiniões, estão os pontos sobre objetivos da escola e do ensino: “o objetivo era preparar para o vestibular e hoje é para a vida”, de um lado; “o objetivo era para a vida, hoje é passar no ENEM”, de outro lado. Além disto, também ouvimos: “Nós somos primordialmente educadores” *versus* “eu não sou educador; eu não tô aqui pra ensinar a escovar os dentes!”; “cá pra nós, o cara vai vender pipoca, vai vender linha no armarinho, vai ser frentista de posto de gasolina; precisa ficar muito esperto em problemas de Física? Não precisa.” *versus* “não dá pra gente cortar oportunidade lá embaixo, senão é muito cruel: é criminoso”.

Todas estas opiniões, externadas nas entrevistas da pesquisa, condizem com o que a literatura da área vem apontando como sendo atitude típica dos professores (LELIS, 2012).

Dentro dessa massa de informações, por vezes congruentes, por vezes contraditórias (entre os diferentes professores e, por vezes, entre dois momentos da fala de um mesmo professor), destacamos as seguintes observações gerais que nos pareceram centrais: 1 – o norteador inicial do trabalho docente é o programa de sua disciplina, e a natureza da disciplina (incluindo seu *status* hierárquico), mais do que qualquer referência mais ampla – como metas e objetivos claros e conscientes – aliado a um segundo norteador que consiste, resumidamente falando, numa lógica de funcionamento e, principalmente, de avaliação do sistema escolar, que valoriza os objetivos atitudinais (veja a nota 1 de esclarecimento deste termo), sendo estes os critérios finais para avaliação dos alunos ao final do ano letivo; 2 – a cultura professoral e sua linguagem (jargão)

correspondente simplificam e transformam situações complexas para possam ser encaixadas dentro da lógica do sistema escolar; 3 – existe entre os professores, em sua maioria, algo que, por falta de outra expressão melhor, neste momento vamos chamar de “o prazer e o orgulho de ser professor”, que dá sentido ao caos vivido por eles, e relatado nas entrevistas. Veremos cada uma destas observações gerais mais detalhadamente.

A percepção que consideraremos em primeiro lugar tem a ver justamente com a resposta que buscávamos dar à principal pergunta desta pesquisa: quais são os objetivos da escola pública ou do ensino público na visão dos professores. De um ponto de vista organizacional (ou “burocrático”, no dizer de LIMA, 2003), seria de se esperar que os professores referenciassem em seus planos de curso, mesmo que de forma implícita ou indireta, os objetivos e metas da escola onde trabalham e, ainda, da escola pública em geral. Assim, se daria a necessária passagem para o plano da prática, para o último ponto da cadeia de níveis hierárquicos sociais e institucionais, as diretrizes, metas ou objetivos previstos ou formulados para o ensino público. Usando os termos de Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), seria uma passagem do segundo contexto, o de “produção do texto”, para o terceiro contexto, o da “prática”; mais exatamente, dos textos das leis em si para a prática que supostamente deveria realizá-los. Mas o mesmo autor já nos previne de que esta passagem não se dá jamais de forma perfeita, sem resistências, incompreensões e até impossibilidades práticas.

Da mesma forma, de um ponto de vista formal, poderíamos esperar que nas respostas dadas pelos professores à pergunta sobre quais são as metas ou objetivos de sua disciplina, encontrássemos aquilo que guia ou orienta o ofício docente, o trabalho em sala de aula e a avaliação dos alunos. Entretanto, uma visão de conjunto de todas as respostas, que nos dá um quadro geral do contexto escolar, revela aos poucos uma outra realidade, na qual os professores, embora se refiram a algumas metas formais, na prática usam o “programa da disciplina” como um roteiro de trabalho para guiar suas aulas (programa este não necessariamente idêntico ao proposto oficialmente, nem tampouco necessariamente conectado aos objetivos e metas apresentados pelos próprios professores), simultaneamente a outro critério, diferenciado do programa, mas fundamental e decisivo para avaliar os alunos: uma lógica do sistema escolar que encaminha todo o trabalho docente em conformidade ao que poderíamos chamar de “ano letivo padrão”, e tem como critério final para “avaliar” os alunos o quesito “esforço”.

Estas observações estão em acordo com Lima (2003) que, ao teorizar sobre os diferentes modos como uma organização funciona, resume os tipos dois básicos: um que ele chama de “modelo anárquico” e outro que chama de “modelo burocrático”. Este último seria aquele que, teoricamente, funciona muito próximo ou perfeitamente enquadrado nas normas e na hierarquia institucional; o primeiro, aquele que apresenta um máximo de distorção entre o previsto e o executado. A escola, segundo ele, e em geral, funciona como uma mescla destes dois modelos, onde “ora se ligam objectivos, estruturas, recursos e actividades e se é *fidel* às normas burocráticas; ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão *de facto*” (p. 47; grifos no original).

Conforme constatamos e veremos em seguida, os professores ora se reportam ao Currículo Mínimo (c.m.) para balizar seu trabalho, ora não o levam em conta, usando em seu lugar um programa criado pelo próprio professor para sua disciplina. Esta relação ambígua com o c.m. aparece então como parte de uma lógica de trabalho que se vale de documentos, exigências, possibilidades, impossibilidades, práticas compartilhadas (que não são percebidas como tais), e a visão pessoal do professor para costurar um *modus operandi* que não se prende necessariamente a nenhum de seus elementos tomados isoladamente. Este modo de trabalhar, que possui inclusive uma linguagem peculiar, se apresenta como a resposta dada pelo conjunto dos professores às tarefas e dilemas de seu trabalho.

O seguinte trecho de entrevista já dá uma boa ideia da atitude que favorece ou possibilita o que acabamos de dizer:

O próprio estado, ele obriga a gente a cumprir [o c.m.]. Mas aí, é como eu já falei, eu vejo que isso... ((pausa, e movimento de negativa com a cabeça)); então, agora quem manda sou eu, eu que vou dar o que os alunos precisam ((risos)). Não; eu sigo o programa; mas vou trabalhar da minha forma, do jeito que é melhor pra ficar... alguma coisa pra eles (prof.^a Andreza).

A professora inicialmente parece desqualificar sutilmente o c.m. (“eu vejo que isso...”); em seguida, coloca a situação de sala de aula: “agora quem manda sou eu”, e faz como crê que seja melhor. Em seguida retoma, ao menos no discurso, o c.m. como referência para o trabalho (“eu sigo o programa, mas vou trabalhar da minha forma”). O professor Márton é mais direto: “Normalmente, assim, tem o objetivo da gente e tem o objetivo da Secretaria”.

Vejamos algumas respostas que foram dadas à pergunta sobre quais são os objetivos da disciplina do professor entrevistado:

Armando: “o que importa, é que ele sempre vá com uma postura correta, idônea, não ficar tentando enrolar e enganar”; “personalidade, isso é o que mais importa (...) E aí, depois, eu passo para a questão da língua, a questão do Português”;

Piccianni: “O objetivo é dar uma consciência crítica”.

Augusta: “Primeira finalidade: eu conseguir dar o meu currículo, eu tenho um currículo mínimo a seguir”; “[antes era vestibular] Aí foi passando, foi passando, agora a gente prepara o nosso aluno pra vida. Do contexto que ele tem, eu pelo menos, eu vejo assim, eu tenho que mostrar tudo que eu posso pra ele, pra ele levar o melhor, pra ele se descobrir”.

Carmem: “Bom; eu não sei o que tá colocado aí, na LDB, nem nada. Na prática... (...) uma coisa assim de você só despertar (...) Desenvolver o senso crítico. Falar... umas coisas assim”.

Iracema: “Trabalhar certas temáticas, éticas, morais, e até religiosas, no caso, mas através de outras linguagens”; “levar uma inclusão, uma reflexão crítica da realidade, pra transformação do sujeito”.

Mônica: “Normalmente, assim, eu tenho algumas, eh... como é que eu posso dizer? Primeira coisa que eu coloco são realmente se eu faço organização de conteúdos que eu vou... eu vou passar”.

Eduarda: “Então. Eh... os objetivos, eles têm... a gente coloca sempre objetivos específicos e gerais, né? Mas eu, eu gosto muito de pensar no trabalho, né, de torná-los cidadãos ou de conduzir ou de pensar a cidadania deles. Esse é um objetivo principal, pensar a cidadania, né, com uma base histórica relacionada com a prática deles. Eu tento o máximo relacionar teoria e prática com eles”.

Saltam aos olhos que, apesar de alguns professores responderem de maneira direta à pergunta sobre quais são os objetivos e metas de sua disciplina, também foi comum vê-los hesitando em responder, falando lentamente como se a buscar as palavras, ou simplesmente não entendendo a pergunta e falando sobre métodos de ensino ou sobre objetivos de aula, em vez de objetivos da disciplina. Vemos nisto um significado que aponta no mínimo para uma possível ausência de reflexão e/ou de consciência dos parâmetros que guiam sua ação no trabalho e, indo além, para uma falta de clareza ou de hábito de pensar a própria prática, porque, mesmo entre os dez que responderam de forma imediata, sem hesitações, um foi explícito em dizer que não sabia o que “está colocado na LDB nem nada [nem no Currículo Mínimo para a disciplina]”, e seis puseram para si e sua disciplina objetivos atitudinais (que explicaremos a seguir), o que pode significar

que o professor, apesar de ter respondido à pergunta de maneira direta, incorpora de forma despercebida em sua prática metas e objetivos que são dados pela necessidade prática ou pela cultura professoral, não pela reflexão sobre seu trabalho ou pela instituição.

De 14 professores que responderam à pergunta sobre quais são os objetivos de sua disciplina, 7 se referiram a objetivos ligados aos seguintes aspectos, todos relacionados entre si ou se referindo ao mesmo conjunto de habilidades: “formar para a cidadania”, “preparar o cidadão”, “pensar”, “refletir”, “despertar”, “ter visão crítica”, “ter senso crítico”, “inserir no contexto” (social), “ter boas informações”, “postura correta”, “idoneidade”, “personalidade”, “transformação do sujeito”¹.

Mais ainda: “nove os fora”, apenas três em catorze professores explicitaram objetivos relativamente “conteudistas” para suas disciplinas no Ensino Médio Público. Porém, tanto as entrevistas como a observação de Conselhos de Classe finais demonstram que, em todos os casos, mesmo que o professor fale de uma meta conteudista em sua disciplina, adiante ele diz que o que conta para aprovação do aluno é este “ser esforçado”, “participativo” ou outras qualidades ligadas aos objetivos atitudinais.

Estas informações ficam ainda mais significativas na medida em que percebemos que tais objetivos atitudinais não são apenas, ou não são absolutamente, a adoção *a priori* de objetivos amplos, tais como postos em leis mais abrangentes sobre a educação brasileira, como a LDB (que define como fins da educação nacional “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”) etc., mas indicam a adoção, *a posteriori*, daquilo que resta aos professores fazer com alunos que, como vimos, em sua maioria absoluta não têm a base necessária para que seja feito qualquer trabalho disciplinar ou escolar, especialmente aqueles que são postos pela lei para o Ensino Médio. Abaixo transcrevemos a resposta

¹ Vamos chamar a partir daqui estes objetivos, comuns a vários professores – ou a todos, em algum grau – de objetivos “atitudinais”, para contrastar com os objetivos ligados ao aprendizado de conteúdos disciplinares, que chamaremos de “conteudistas”. Esta medida – que não tem a intenção de reduzir a discussão sobre objetivos da educação a estas duas categorias simples – é tomada em função de nossos achados nesta pesquisa, os quais podem facilmente ser colocados em um caso ou outro. Isto nos ajudará a poupar tempo e texto para ir direto a outras considerações, para além da interessante discussão sobre o modo pejorativo com que alguns professores se referem à palavra “conteudismo” – que não é uma questão simples – e também para além do modo pejorativo como outros se referem a “dar educação”. Outrossim, não há como não perceber que estas categorias têm óbvia ressonância com a questão da “dualidade do ensino”.

dada por um professor para a pergunta sobre o que entra para a avaliação em sua disciplina, ilustrando o que acabamos de afirmar:

“Aqui no ensino público, participação e esforço em conseguir entender e criar alguma coisa – e nem muito avaliado assim!”; “Senão fica um ensino muito conteudista e, se for assim, Português certo e errado, a maioria vai ficar reprovada”. (Professor Márlon)

A palavra ou a ideia de “esforço” do aluno apareceu com mais frequência que as demais nas falas dos professores. As citações abaixo ilustram a mudança de objetivos mais conteudistas para outros mais atitudinais. Mesmo que os conteúdos continuem figurando no discurso (e nos c.m.), repare-se que eles passam a ocupar um lugar “meio”, e não “fim”:

Olha, eu vou te dizer uma coisa, cada ano isso tá mudando. Quando eu comecei a dar aula no Ensino Médio, o meu foco, não importava a série, era vestibular. Mas não era só o meu foco: era o foco de todos os alunos [e professores], da grande maioria, né? (...) Aí foi passando, foi passando, agora a gente prepara o nosso aluno pra vida. Do contexto que ele tem, eu pelo menos, eu vejo assim, eu tenho que mostrar tudo que eu posso pra ele, pra ele levar o melhor, pra ele se descobrir. (Professora Augusta)

O que importa, é que ele sempre vá com uma postura correta, idônea, não ficar tentando enrolar e enganar. (...) personalidade, isso é o que mais importa (...) E aí, depois, eu passo para a questão da língua, a questão do Português. (Professor Armando)

Vê-se pela fala do professor Márlon (mais acima), muito direta, que o que conta para a aprovação dos alunos é participação e esforço em conseguir entender e criar alguma coisa – e olhe lá! O nível de “esforço” que será levado em conta para a avaliação, entretanto, não é algo parametrizado, com instrumentos validados para avaliação, mas um julgamento sempre subjetivo, sempre mutante de acordo com a turma, e sempre influenciável pelas falas dos colegas nos CoC’s². De resto, nem mesmo a avaliação dos

² A observação dos CoC’s mostra que os professores, ao relatarem que um dado aluno está com nota abaixo da mínima para aprovação, se colocam numa atitude de aguardar o parecer dos colegas sobre o caso, para decidir se ele ficará mesmo reprovado na disciplina ou não. Com uma exceção, todos os demais se mostravam, na maior parte das vezes, mais do que dispostos, inclinados a mudar a nota do aluno em questão para aprová-lo. Vimos apenas um professor que taxativamente mantinha suas reprovações, a despeito dos pareceres dos colegas.

conteúdos das disciplinas é tão rigoroso em termos avaliativos, pois os professores “ajudam” o quanto podem ou julgam necessário.

Embora tenhamos constatado nos CoC’s exceções raras, parece haver uma unanimidade entre os professores pesquisados, compondo parte da cultura professoral, de que nenhum professor “reprova sozinho” um aluno, e isto de fato não acontece por duas razões: primeira, se um aluno foi reprovado numa disciplina e aprovado nas demais, ou na maioria delas, e se os professores comentam que ele foi esforçado ou falam de modo positivo sobre sua índole, sua nota é modificada de modo a que seja também aprovado na disciplina na qual, a julgar por suas notas reais em provas e trabalhos nela, não tenha *aprendido* o mínimo do programa para aprovação. Este padrão é reconhecido e relatado pela maior parte dos professores entrevistados. Em segundo lugar, de fato a própria estrutura de avaliação dos alunos não permite a “reprovação” do ano letivo por conta de uma única disciplina, nem tampouco por duas. Nestes casos, o aluno seria promovido ao ano seguinte e faria os trabalhos de “dependência”, já descritos no capítulo sobre o Campo.

Estas observações e os relatos dos professores demonstram que, independentemente de alguns professores postularem objetivos conteudistas, ou uma mescla de “conteudismo” e de “educação”, a prática da avaliação demonstra que apenas uma parte dos objetivos (aqueles ligados à “educação”) são os decisivos para aprovação, isto é, o que se espera mesmo ao final do ano é que o aluno tenha se *esforçado*, participado etc., pois isto lhe renderá a aprovação.

É claro que os alunos percebem tais valorizações, e jogam o jogo, mesmo que blefando: se não puderem ou não quiserem ser esforçados³, terão ao menos de parecer esforçados. Por outro lado, os professores, cientes da situação (como confirmam nas

³ Em geral os alunos preferem contar com as facilidades do trabalho escolar, as múltiplas oportunidades de somar pontos, e a baixa exigência em termos de aproveitamento (50%, ou nota 5,0). Um professor relatou: “É, isso também acontece. Eu acho que o grande problema das escolas públicas é aquela cultura de conseguir o mínimo, 50%. Então o aluno assim, ‘ah, eu já somei os 20 pontos, a média é cinco, cinco, cinco, cinco, então já tenho 20 pontos, eu já passei, não tem problema não’. Hoje eu ouvi muito isso de aluno. Que ele já tinha cinco, falei assim, ‘ó, os meus dois trabalhos vão valer seis e a prova vale só quatro. Então se você fez dois bons trabalhos, você já tem seis. Você pode até tirar zero na prova, mas eu quero que você passe com uma nota boa, não quero que você...’, ‘ah não, mas eu já tenho cinco’ ou fala assim, ‘já fiz um trabalho. Eu já tenho três pontos, eu posso até tirar zero na prova e não fazer o outro trabalho. Não vou fazer o outro trabalho, porque eu já passei, eu já tenho 20 pontos’”; “Mas isso aí 95% dos alunos é imediatismo, ele só quer passar de ano, diploma, entendeu? Se ele está aprendendo ou não... Mais tarde... Talvez o aluno do terceiro ano ele tenha uma consciência maior, né?”.

entrevistas), desenvolvem suas próprias estratégias para lidar com tais atitudes dos alunos. E assim corre uma boa parte do trabalho escolar, girando em torno do “esforço” do aluno por aprender conteúdos e habilidades que deixaram de serem importantes. E, claro, do esforço dos professores em fazer com que os alunos se esforcem⁴.

Dentro deste quadro, pensamos que não seria exagero afirmar que os professores se preocupam, antes de tudo, com objetivos “atitudinais”, e os objetivos “conteudistas” ficam em segundo plano – ou melhor, ficam como plano de fundo: justificam no nível dos discursos o trabalho escolar (ou ainda, no nível do Contexto de Produção do Texto) e são o mote para as aulas e para a própria existência da escola, em alguma medida, mas não têm poder para, por si sós, reprovar um aluno: ficam apenas como uma paisagem de trabalho, dada a flexibilidade e disposição dos professores em aprovar alunos pela “melhora” que apresentaram, pelo “esforço” que lhes pareceram ter despendido na tentativa de aprender.

Dos mesmos 14 professores respondentes à pergunta sobre os objetivos da disciplina, inicialmente nenhum referiu-se explicitamente ao Currículo Mínimo (c.m.) como orientador para o trabalho em sua disciplina, a não ser adiante na entrevista, quando mencionado o documento pelo entrevistador. Um dos professores de Língua Portuguesa/Literatura, a de Língua Estrangeira, os dois de Matemática, o de Física e o de Química, embora não tenham inicialmente feito menção ao c.m. de forma explícita, fica logo compreendido que eles têm o programa da disciplina como algo tácito: três se referiram a ele para contestá-lo e modificá-lo em algum grau, um para dizer que, infelizmente, tem de segui-lo, e o último não fez menção a ele em nenhum momento mas, por todos os exemplos que deu de trabalhos que realiza com os alunos, fica claro que utiliza os conteúdos de sua disciplina específica, e tem o c.m. como um dado já subentendido. Em alguma medida, ao menos.

Aqui podemos considerar que não seria por acaso que, com talvez apenas uma exceção, as respectivas disciplinas dos professores citados acima compõem o “núcleo duro” das disciplinas escolares: Língua Portuguesa, Matemática Química e Física. Podemos somar a disciplina Biologia, cuja professora foi a única que se referiu de forma direta e inequívoca ao currículo da disciplina. Os oito professores restantes responderam

⁴ Sobre o “Jogo escolar”, veja-se também LELIS 2005.

que buscam resultados ligados aos objetivos atitudinais. Mais uma vez: daqueles seis professores que se referiram ao conteudismo, cinco deixaram claro que não se prendem aos conteúdos em si, e que o esforço dos alunos ou alguma melhora já poderia ser considerada suficiente para aprovação. E a única professora que durante a maior parte da entrevista só se referiu a objetivos conteudistas (a de Biologia), ao final respondeu da seguinte maneira à pergunta sobre o caso de algum aluno que não tenha obtido nota para passar:

Quando é um caso assim, quando o menino resvalou, eu tento lembrar porque ele resvalou: “ah, foi porque aqui no segundo bimestre ele não fez nenhuma avaliação”. “Ah, é porque, né, ele realmente não tinha compromisso. Então ele fazia as coisas nas coxas achando que ia conseguir, e ele não conseguiu”. Então assim, varia. Não é que eu vou favorecer um e desfavorecer outro dependendo do histórico que ele tem na minha disciplina. Eu vou tentar dar o mínimo de... é... o mínimo de... ((silêncio)) não sei, individualidade para cada caso. E aí, nisso eu costumo avaliar com os colegas. Realmente eu levo esses casos para conselho. A não ser que seja realmente assim, um aluno que eu vi que se esforçou muito, que eu sei que teve um problema ao longo do ano. Aí eu dou aquela empurrada, né?⁵ (Professora Mônica).

Ficou evidenciado, pois, que virtualmente *todos* os professores entrevistados usam, em última análise, o quesito atitudinal – especialmente o “esforço” do aluno – como critério para avaliação do rendimento escolar. Esta situação se camufla e não parece tão óbvia porque, em todos os casos nos quais os alunos obtêm notas suficientes para aprovação ao longo dos quatro bimestres letivos, a pontuação diferenciada entre eles (teoricamente, do 5,0 ao 10,0) pode dar a impressão de que, de fato, o único ou o mais importante critério de avaliação seja o domínio dos conteúdos. Em outras palavras, para todos aqueles alunos que terminam o ano com nota entre 5 e 10, pode mesmo ser que o que fez um deles ficar com nota 6,0 e outro com nota 7,5 tenha sido uma diferença na aprendizagem dos conteúdos.

⁵ É possível perceber a dificuldade que a professora (e tantos outros colegas) tem de admitir que o que faz é, de fato, um tratamento diferenciado em função do “histórico do aluno”; nesta fala, podemos identificar três características da cultura professoral: uma, que o mote da avaliação são os conteúdos disciplinares (o que “caí” em provas e trabalhos, a parte “oficial”, explícita), mas a decisão final tem de se referenciar ao comportamento do aluno (a parte que parece ter vergonha de aparecer). Tal dificuldade é parcialmente vencida com a ideia de tratar os casos em sua “individualidade” (ou o famoso “cada caso é um caso”), e parcialmente colocando a questão para o grupo de professores no CoC que, assim, assume uma responsabilidade coletiva pelo “tratamento individualizado”. Fica assim a segunda característica da cultura professoral então evidenciada: uma tendência à relativa invisibilidade. E a terceira, a tendência para “ajudar” os alunos: “Aí eu dou aquela empurrada, né?”.

Mas esta ideia mostra sua fragilidade nas falas dos professores, que explicitamente dão notas e pontos por quesitos como assiduidade, participação, interesse etc., o que já implicaria numa nuance ou mescla de critérios conteudistas e atitudinais contribuindo para engrossar aquela massa de alunos com nota igual ou superior a 5,0 no final do ano. Uma professora relata o que faz com tantos alunos que ficam com nota abaixo de cinco ao final do ano:

Eu sei que eu juntei tanto papel deles, e eu com aquilo tentei chegar no cinco. Aí, eu fiz tudo normal: teste, trabalho... A prova, quem tirou mais que cinco tá passado, não precisa fazer a recuperação. Aí, mais da metade ficou. Então, que critério eu usei? A prova valia seis, que a prova eles fizeram sozinhos. Os trabalhos, os testes, ((risos)) todos eu ajudei! Eles vinham me perguntar, eu escutava... Aí eu aproveitava, dizia “Olha, eu tô explicando, mas é pra você aprender agora! Vai cair na prova” “Não, professora! Pode deixar! Pode deixar!” Então, o que eu fiz? Um critério meu: quem tiver metade pra cima da prova [nota 3,0], eu vou dobrar a nota, somar os trabalhos, e dar a média assim. Quem não fez a prova, quer dizer, não tirou metade da prova, botei na recuperação. Pra aprender mais alguma coisa. Isso, paralela. (Prof.^a Andreza)

No caso acima citado, “mais da metade dos alunos” estava com nota inferior à mínima no final do ano, mas a professora “ajudou”, e eles passaram a 5,0 ou mais. Nos demais casos de alunos que, mesmo com todas estas “chances”, tenham ainda ficado com notas entre zero e 4,9, indo para o CoC final, cada um terá a chance de ser considerado “esforçado” pelos professores e, assim, ter sua nota (e possivelmente também, sua frequência às aulas) ser alterada no Diário de Classe. O limite de faltas é de 25%, mas na prática, uma professora explicita seu procedimento:

- [O que você faz se] um aluno tirou nota... cinco e meio. A média dele: cinco e meio lá no final do ano; mas ele tá com 30 ou 40% de faltas?
- Aí eu chego pros 25 e passo ele. (Prof.^a Andreza)

Num dos CoC's do turno da manhã, a mesa que dirigia a reunião assim se dirigiu a uma professora que informava que um aluno estava reprovado por frequência em sua disciplina:

Não, Eneide; só faltas numa disciplina não reprova!

É interessante como há tantos anos o critério assiduidade é oficialmente tomado como condicional para a aprovação dos alunos (é preciso ter 75% de presença), e talvez seja o mais facilmente desconsiderado em termos de aprovação. E ainda, apesar disto, os professores seguem a ritual escolar de serem “duros” com a chamada e a presença, seja para “dar uma moral dentro da sistemática” (usando a expressão do prof. Orlando), cobrando presença de alunos que vêm ocasionalmente às aulas, seja para utilizá-la como componente atitudinal nas notas dadas aos alunos. Um dos professores foi explícito ao não dar nota máxima para alunos que não demonstram assiduidade esperada:

Vinte por cento participação e comportamento em sala; oitenta por cento trabalhos. (...) mesmo que ele faça um bom trabalho, mas se ele faltou muito, né, ele não vai ficar com 10, o máximo que ele pode ficar é com 8, porque não é justo dar 10 pra um aluno que faltou muitas aulas, né? (Prof. Piccianni)

Para além do componente “assiduidade”, chamou-nos atenção que o caráter primordialmente “informal” do critério atitudinal da avaliação traz pelo menos uma fragilidade, já mencionada, em seu uso: não se pensam em instrumentos adequados para realmente “avaliar” os alunos neste mérito. A questão fica por conta da subjetividade dos professores durante cada aula, ou ao final do ano, no CoC final, de memória, ou na dependência do parecer dos colegas. Com a possível exceção de uma professora⁶, nenhum dos entrevistados mencionou dispor de algum instrumento adequado ou específico para de fato “avaliar” o aluno nestes quesitos – que também carecem de parâmetros e de reflexões sobre o que poderia ser considerado adequado e suficiente em termos de “esforço”. E talvez este fato seja em alguma medida percebido pelos professores que, de qualquer forma, não reprovam um aluno *somente* pelo critério atitudinal, mas apenas se somado às notas baixas nos conteúdos disciplinares. Isto pode ser reflexo de alguma consciência da fragilidade da avaliação por um critério sem parâmetros nem instrumentos adequados, ou pela dificuldade paradoxal que é admitir o uso do quesito atitudinal para avaliar – de verdade, incluindo a possibilidade da reprovação por meio dele⁷.

⁶ Uma das professoras de Matemática relatou que anota no Diário de Classe cada vez que algum aluno não faz trabalho quando solicitado a fazê-lo em classe. Vimos também que o professor Piccianni utiliza a frequência como critério de nota, o que não deixa de ser um dado objetivo – mesmo que discutível.

⁷ Se um aluno consegue na média uma nota igual ou maior a cinco, no CoC não importa seu comportamento: ele está aprovado. Apenas se tem nota abaixo de cinco é que o caso é trazido para consideração em termos de atitudes.

Afirmamos que o critério atitudinal é para os professores o principal em termos de aprovação e reprovação; como conciliar com a última observação, de que ninguém ficaria reprovado somente pelo critério atitudinal? Do seguinte modo: em primeiro lugar, de acordo com os próprios professores, 80 a 90% dos alunos *não teriam nota* ao final do ano para aprovação somente com base em domínio dos conteúdos. Para esta grande maioria, então, vale o critério atitudinal para aprovação ou reprovação. Em segundo lugar, o critério será válido para todos os casos somente como forma de “ajudar” o aluno a “passar”. Aqueles que não obtiveram a nota, mas foram esforçados serão aprovados; os que não tiveram nem nota (domínio de conteúdos) nem o comportamento esperado (“esforço”), serão reprovados pelos dois critérios, simultaneamente. Ou ainda, vendo de outra maneira, há duas situações básicas no ritual do ano letivo escolar: de um lado, os alunos que obtêm notas suficientes para aprovação ao final do ano letivo e, de outro lado, os que não obtêm. Os que obtiveram, estão aprovados formalmente pela nota – o que não significa que em suas notas ao longo do ano o componente atitudinal não tivesse entrado no cômputo – e os que não obtiveram serão avaliados pelo critério atitudinal, que será então decisivo: se para a aprovação, basta ele sozinho; se para reprovação, com o aval das notas abaixo do mínimo.

Pesquisar as possíveis razões que levam os professores a adotarem o critério atitudinal com esta importância não seria parte desta pesquisa, embora tais razões tenham sido aventadas no capítulo teórico metodológico. Podemos pensar no impacto que causam algumas avaliações externas neste sentido: se bonificações ou penalizações forem impostas às escolas ou aos professores, as notas podem ser manipuladas de alguma forma para darem a entender bons resultados escolares⁸. Talvez por isto uma das entrevistadas tenha dito: “Tem esses negócios: se o professor reprova muito aí a direção chama e quer que passe...” (Professora Andreza).

Aqui somamos mais uma hipótese que fizemos ao longo da pesquisa: pode ser a percepção dos professores de que o próprio esforço do aluno em “querer aprender” seja um pré-requisito incontornável para a aprendizagem humana, mesmo que este querer seja instilado no aluno por professores usando artifícios de sedução, de mobilização e

⁸ Veja adiante no tópico sobre o trabalho burocrático, mais sobre esta questão.

motivação (e até de “choque”), ao mostrar ao aluno o que de “útil” ou “interessante” pode haver nos conteúdos escolares em conexão com seus interesses pessoais⁹.

E não apenas “querer aprender”: é preciso ter concentração, adiar outras atividades sedutoras em termos de prazer mais imediato ou mais fácil de outras fontes; é preciso respeitar acordos e rotinas; é preciso respeitar inclusive os colegas e os professores, o patrimônio escolar etc.; é preciso ter uma autodisciplina, tanto para frequentar a escola quanto para aprender um saber específico, que contém sua normatividade própria (CHARLOT 2005). Estas disposições atitudinais com relação ao trabalho escolar definem a boa relação com o saber (boa r.c.s.), que Bourdieu aponta como característica das classes médias, e da qual as classes populares carecem e, talvez seja a isto que o professor Orlando se referiu ao dizer que a educação pública é um trabalho de “civilizar” a população. Neste caso, a boa r.c.s. precede o real domínio dos conteúdos e então, talvez, os professores estejam “repondo” não apenas conteúdos que os alunos do Ensino Médio deveriam ter e não têm, mas também construindo, de um modo não formalizado e talvez nem muito consciente, a desejável atitude para que os alunos possam de fato começar a dominar os saberes escolares. No mais, pela falta quase absoluta de ter o que avaliar dos alunos em termos de aproveitamento dos conteúdos, o que *restaria* aos professores avaliar – seja para seguir um protocolo escolar, seja para dar aos professores uma sensação de que estão mesmo trabalhando em termos de “avaliação” – seria o quesito atitudinal.

A lógica de funcionamento do sistema escolar¹⁰, que constitui uma fonte principal de norteamento do trabalho docente e que vimos descrevendo, parece apresentar algumas características dignas de nota; vamos apresentá-las em seguida, em tópicos, embora elas se entrelacem continuamente na prática docente.

⁹ Nem sempre *o modo* de convencer o aluno da importância dos conteúdos segue um modelo idealizado. O professor César relata um caso, vivido em outra escola, de um aluno que lhe perguntou “Professor, por quê que a gente está estudando essa porcaria* aí?” “Olha só: essa porcaria* aqui, se você for *pedreiro*... *PEDREIRO*, você vai precisar entender o quê que é isso aqui: metro quadrado; o quê que é um rodapé, vai ter que saber somar o rodapé, senão você vai comprar o piso todo errado, o dono de onde você estiver fazendo a obra vai querer te matar...”.

¹⁰ Que também estamos chamando de “sistemática (escolar)” ou “ano letivo padrão”.