

7 Características da Lógica Escolar

7.1 Invisibilidade e não-implicação

Os professores são capazes de relatar uma série de dificuldades em seu ofício, e em geral atribuem tais dificuldades a diversos agentes que compõem a comunidade escolar ou nela têm influência: o governo, as famílias dos alunos, o ensino de base, a sociedade como um todo. Entretanto, parece que não se veem implicados na situação. Uma professora foi eloquente ao dizer todos os meios que utiliza para “ajudar” os alunos, mas parece não ter percebido sua contradição:

Eles vão pra esse sistema de “passar”; [os professores] dizem que não, mas “passam”. Passam... de qualquer jeito, sem... a responsabilidade de trabalhar os conteúdos adequadamente.

(...)

Agora; tem professores que são rigorosos, que, se não sabe, reprova logo. (...) Aí, nessa hora é que eu tento chegar pra cima. Aí, eu tentei chegar... todo mundo pra cima! Acho que eu fui a única que fiz isso. Mas eu fiz, e conversei com eles...; conversei com ... os que eu abençoei com [nota] cinco. Expliquei pra eles. Disse: “Olha, não vai ser sempre assim”. (Andreza)¹.

A responsabilidade pelo estado de coisas, embora não precisasse ser vista como resultado de “culpas”, pessoais ou maquinadas, é, entretanto, atribuída ao governo, ao poder público, sendo seguida de perto pela responsabilidade das

¹ Veja-se que a palavra utilizada pela professora não foi apenas “dar” a nota cinco, mas foi “abençoar” com a nota cinco. Parece uma expressão extremamente rica em significados, dentre os quais mencionamos aqui alguns: em primeiro lugar, a professora sinceramente se vê como *beneficiando* superlativamente os alunos que não aprenderam os conteúdos, ao abençoar-lhes com uma nota suficiente para aprovação. Depois, a expressão também é muito significativa em termos da concepção da carreira docente como sacerdócio. Em terceiro lugar, nega o rigor ou a seriedade que um sistema avaliativo poderia ter, já que não se baseia em medidas de rendimento, mas constitui uma tendência pessoal que não leva em conta variáveis a serem avaliadas, mas apenas a intenção (da professora) que deseja um resultado (do aluno), mesmo que falso. Quarto, a palavra “bênção” é bem-vinda como ajuda para dar um significado positivo ao modo muito idiossincrático dos professores trabalharem (possivelmente gerador de alguma insegurança). Finalmente, aponta para uma visão de educação que tem o papel ativo e principal, decisivo, no professor (que abençoa), negando o lugar ativo da aprendizagem ao aluno (que apenas recebeu uma bênção). Sobre este último ponto, voltaremos a falar no tópico sobre a linguagem professoral.

famílias dos alunos (incluída aí a situação social das famílias), pelo Nível Fundamental de ensino, pelos acadêmicos que escrevem e legislam sobre um fazer que desconhecem devido à falta de vivência nele, pelos colegas docentes e pelas mídias e cultura juvenil.

É interessante notar que os professores criticam os acadêmicos que se propõem intervir no ofício docente, como vimos em entrevistas² mas, justamente naquilo que eles criticam agora, o c.m., lê-se, na Introdução aos mesmos³, que eles foram elaborados por professores regentes, e apenas coordenados por professores doutores. Aliás, a própria redação do texto citado parece ter sido feita com consciência da possível antipatia com que os professores pudessem receber o c.m. e, então, reiteram uma segunda vez, na breve Introdução ao currículo de História, que foi feito por professores regentes.

7.2 Impotência e adaptação à lógica escolar

Há um aspecto que assume enorme importância no trabalho escolar para os professores: a “avaliação dos alunos” e a questão de “aprovação e reprovação”. O problema da manutenção de um bom nível de ensino “*versus*” a evitação da reprovação em massa não passa despercebido por eles, mesmo que a lógica escolar tenda a “empurrar” os alunos. Um dos professores entrevistados foi capaz de fazer um balanço da situação, ao ser colocado em confronto com a mesma:

É uma faca de dois gumes, né? Se você for rígido demais você corre o risco de reprovar muitos alunos, aí tem um índice de reprovação muito grande, né? Ou por outro lado, também se você for muito flexível, você acaba também... o aluno passa pra série seguinte, conclui o ensino médio e ainda está fraco, né?” (Prof. Piccianni).

² “Então. Né, o currículo mínimo de biologia, ele é feito assim, por uma pessoa que não sei o que é que ela tinha na cabeça. E... e para mim ele é inviável”. Professora Mônica.

³ Há esta informação pelo menos na Introdução aos c.m. de Biologia/Ciências e de História – Ciências Humanas e suas Tecnologias, cf se vê em <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico/historia> (acessado em 10/01/2018).

Dentro deste verdadeiro dilema do ofício docente, a postura assumida pelos professores é, via de regra, adaptar-se e adaptar o programa, as aulas e a avaliação, ao estado de coisas como sendo dado. Apenas um dos entrevistados relatou ter já feito algo no sentido de mudar esta difícil realidade: sugeriu que o ingresso na escola fosse feito mediante concurso público, para que os alunos tivessem os conhecimentos necessário ao trabalho no Ensino Médio (Prof. Afonso)⁴. Mas, de um modo geral, os professores dão a entender sua impotência diante do quadro crítico de trabalho que têm diante de si.

Tanto a sugestão do professor relatada acima, quanto os trechos de entrevista a seguir demonstram outro aspecto desta impotência: as desigualdades culturais⁵ trazidas pelos alunos de diferentes camadas da sociedade não teriam solução dentro da proposta de uma escola inclusiva, democrática, de massas. Uma professora que defendeu com veemência que a escola pública fosse de qualidade, que não deixasse de apresentar e cobrar os conteúdos e habilidades previstos para o Nível Médio de todos os alunos, por outro lado põe nestes termos a questão das desigualdades: “Se um vai aproveitar a oportunidade e outro não, isso é assim desde que o mundo é mundo, não importa qual a sociedade” (Prof.^a Ana).

É possível compreender a afirmativa da professora num contexto digamos mais amplo, ou para além das desigualdades sociais: de fato, há imponderáveis na vida humana, que nunca se ajusta a uma máquina padronizada. Entretanto, Bourdieu mostrou o quanto daquilo que nos parece “talento”, ou “dom inato” é, na verdade, consequência de desigualdades sociais, de oportunidades desiguais desde a mais tenra infância de se relacionar com a cultura posta à sua disposição, seja através de objetos de arte e tecnológicos, seja de participação em atividades familiares e de grupo que supõem capital cultural, seja mesmo através da riqueza da linguagem utilizada pelas pessoas que a cercam, que vai formar o elemento

⁴ Como veremos adiante, o professor Orlando também defende esta ideia, mas não me relatou tê-la apresentado em qualquer fórum participativo. Em tempo: não estamos defendendo a sugestão dada pelo professor; estamos aqui apenas pontuando o quanto os professores insatisfeitos se manifestam a respeito (seja lá qual for a opinião que possam ter) e o quanto se mantêm calados e adaptados. Neste caso, a sugestão talvez contribua para resolver o problema dos professores em suas escolas, mas não contribui para a resolução do problema da inacessibilidade da maior parte dos alunos ao saber escolar.

⁵ Com a expressão “desigualdades culturais” estamos nos referindo às desigualdades de capital cultural e de relação com o saber, em conjunto.

fundamental para posteriores aquisições culturais (BOURDIEU, 1999). Em poucas palavras, há diferenças sim, mas há algumas diferenças que são previsíveis e, mais do que apenas “diferenças” entre as pessoas, são consequências de desigualdades sociais. Não constatamos nas entrevistas um professor que fizesse referência a esta questão e, quando o entrevistador teve oportunidade de fazer menção direta à questão, o diálogo se passou como segue:

[O professor dizia que dava o conteúdo de sua disciplina de acordo com o que a turma fosse capaz de entender, sem referência a um mínimo estipulado de antemão]

- (...) essa é a verdade. Porque não teve a peneira ainda.

- [não seria possível] colocar de antemão: “os alunos que entrarem nesta escola, vão ter de sair sabendo ‘isto’”? “Isto têm de saber”?

- Mas pra você fazer isso, tem que fazer um filtro lá na entrada. Quem aguenta isso? (...) Aí é que tá o sucesso dos Pedro II, das [escolas] Técnicas Federais... porque tem aquele concurso pra entrar. Ah tá bom, agora, por mais que um pouco de quota que tenha, e um pouco de sorteio, que tenha, o *grosso* é esse filtro. Entendeu? Porque, quem não aguenta, filtrado ou não, some lá dentro. É o cara que muda de curso; é o cara que reprova, o pai tira e bota noutro lugar; ou então, o próprio mecanismo daquele curso (...) aquele indivíduo não é pra aquele tipo de curso, de aula, ele tem que procurar algo, que atenda ele. (...) Pra mim, já tinha que ter provas, né? Pra entrar todo mundo. Como era no passado a chamada admissão, entendeu? Porque, cá pra nós, né? O cara vai vender pipoca; o cara vai vender linha no armarinho; o cara vai ... ser frentista de posto de gasolina: é botar a maquininha, encher e lavar vidro e... O cara precisa ficar muito esperto ali em... coisa? E... em problemas de Física? Violento? Não precisa! (...)

- (...) vou dar uma de advogado do diabo agora, só pra gente continuar com essa conversa aqui, não que eu esteja defendendo. Mas, então, se o ensino pra essa pessoa for só isso, depois manda ele embora, será que a gente não tá, assim, realmente condenando essa pessoa a vender linha no armarinho?

- Não, cara. Sabe por quê não?

- Por quê?

- Porque o camarada que tem condição de avançar no estudo, ele sempre avança. Se não for esse do tipo, que tem brigas em casa, confusões, toda, aí não vai aproveitar nunca nada. O cara, que tem condição de avançar, ele sempre avança.

Não nos ocorreu de, na entrevista, trazer todos os elementos da teoria de qualquer sociologia ou visão mais ampla para argumentar que, exatamente os mais desprivilegiados é que têm mais probabilidade de viverem tais fatores impeditivos em casa; afinal, o propósito mesmo da entrevista era captar o que pensam os professores sobre as questões trazidas. Mas citamo-la porque é bem ilustrativa da atitude que nos pareceu generalizada entre os professores de não poderem fazer nada com relação às desigualdades culturais. Mais: “os sociólogos dos anos 70 prolongaram estas reflexões, sublinhando que as *diferenças* entre as crianças só se transformam em *desigualdades* devido à estrutura e ao funcionamento do sistema educativo” (NÓVOA, 1992, p. 15. grifos nossos).

Talvez para os professores, especialmente os do Ensino Médio (ou da escola estudada), seja mesmo a mais difícil das tarefas lidar com tais desigualdades, já que, para ensinarem o currículo previsto para este nível de ensino, dependem de conhecimentos e habilidades prévias aprendidas pelos alunos, que por sua vez, não as apresentam em sua maioria. Mas há outros inúmeros aspectos que compõem o sistema escolar (como o sistema de seriação, duração das unidades letivas, currículo, número de alunos por turma, número de turmas por professor etc.), que têm uma influência decisiva no rendimento tanto de professores quanto de alunos, e que dependeriam mais de decisões burocráticas (ou políticas, ou democráticas, entre pares) para serem alteradas do que de mudanças radicais na estrutura social e, no entanto, mesmo nestas os professores sequer cogitam tal possibilidade⁶. Isto vem a compor, cremos, o que estamos chamando de “invisibilidade” do sistema escolar, da “sistemática” que guia o trabalho docente: todo o discurso e o raciocínio docente seguem trilhos que têm ares de naturalidade ou inevitabilidade. E tal invisibilidade tem, certamente, ligação com a sensação, real ou imaginada, de impotência dos professores diante de tais questões – além de com a reprodução das desigualdades escolares e sociais.

Minayo (2004), ao explicar algumas características de uma análise da enunciação, assim se refere às condições de produção da palavra: “Ao se expressar, o locutor projeta seus conflitos básicos através de palavras, silêncios, lacunas,

⁶ Perrenoud (2003) afirma que um trabalho prioritário a serviço de uma pedagogia diferenciada seria “sobretudo afastar as urgências avaliativas, trabalhar em ciclos de aprendizagem plurianuais” (p. 24), o que também ilustra o que não se passa por cogitar.

dentro de processos, na sua maioria, inconscientes” (p. 206). Reproduzimos a seguir um longo trecho de entrevista que nos parece muito elucidativo em termos da visão professoral que passa pelos estágios de: 1- reconhecer as dificuldades do ofício; 2- pouco ou nada pode ser feito quanto a isto (impotência); 3- a responsabilidade final é da família ou, principalmente, do governo ou do poder político, o que retorna a questão para o pouco ou nada que pode ser feito na escola (invisibilidade da implicação):

(As falas terminadas com uma barra “/” significam que a fala foi cortada pelo interlocutor naquele ponto)

(Professora:) O aluno... por uma série de questões, ele quer praticidade. Porque não gosta de ler, ... mora... lá não-sei-onde, a vida negou... uma série de problemas de sociais... tá? Problemas que eles jogam em cima do social, mas eu visualizo, com clareza, que é falta de interesse. Tá? Porque às vezes eu vejo família letrada. O problema da educação esbarra em tanta coisa! Um pai que só fala em futebol; uma mãe que só fala de novela ou de fofoca com a vizinha... vai ser milagre de Roque Santeiro se esse cara... pegar um livro pra ler.

E aí, chega na escola, nós professores também lidamos com uma *série* de dificuldades. Dificuldades essas que têm uma origem... no próprio poder. O poder não adianta nada pra ninguém, não facilita nada pra ninguém, é sempre uma dificuldade de tudo, e joga no colo do professor pro professor “se reinventar”! Até que ponto a gente tem essa força de se reinventar? A gente tem – *tem!* – a coragem de enfrentar muitas dificuldades pelo amor à profissão. Agora, é um turbilhão de situações que a gente tem que enfrentar; nós somos seres humanos. Independente da profissão, somos seres humanos. Muitos colegas ficam doentes... indo pra psiquiatria... É uma frustração, né? De você querer fazer e não ter condições. (...)

(Entrevistador:) Quais são as possíveis causas da falta de interesse dos alunos?

- Olha: as causas são *muitas*, muitas, muitas; inclusive nós já falamos algumas aqui, né? A falta de incentivo, inclusive, da família, que não é letrada.

- [E então os professores pouco ou nada podem fazer quanto a isto?]

- Bom... “nada podem fazer quanto a isso”, eu acho bastante radical. Porque a gente não tem a mãe, mas a gente tem o filho. Se o filho se interessar, a gente pode fazer muito! Você tá entendendo? A gente não tem a família, a gente não tá trabalhando com a família pra ... *letrar* a família; a gente tá trabalhando pra letrar o aluno!

- Então, algo o professor pode fazer com relação a isso?

- Sim! E *tem* que fazer! (pausa) E tem que fazer.

- Por exemplo? Qual seria o principal? (Silêncio) Ou você vê algumas coisas/

- Quando é... eu tenho oportunidade, eu dou várias indicações. “O Mundo de Sofia” ...

- Indicações bibliográficas?

- E falo: “Olha: vocês vão encontrar isso, isso e isso; é super-sedutor! Mas não desanima, porque, às vezes, você pode não ter muita prática, pode achar enfadonho, vai se cansar; mas não desanima. Isso aí é uma etapa, isso é um exercício; a leitura é um exercício; quem lê, nunca tá sozinho; é um universo que se abre à sua frente!”

- [Mas percebo que] a gente tenta, a gente aconselha, a gente diz: “pega um livro, estuda, faz isso” e, *mesmo* assim, o aluno não responde da maneira que a gente gostaria, que a gente esperava/

- Sim, porque, você há de convir, que o tempo que ele passa na escola é *ínfimo* em relação ao tempo que ele passa em casa. E em casa ele não é estimulado... Não é motivado. Eu acho que a parceria... (pausa) entendeu? eu acho que se possível, se fechássemos uma parceria, cada um fizesse o seu bem-feito – que a família não tá fazendo... A família não tá fazendo o seu papel bem-feito.

- Mas ela é convidada a fazer?

- Não digo nem uma família, ah, por exemplo: “Ah! Mas você acabou de falar que quando a família não é letrada, ela não tem pra dar”; mas ela tem o estímulo, né? Pra dar por filho.

- Sim, eu tô te entendendo. Mas/

- Chegar e... ter um... Eles não se esmeram! Não se esmeram... em se colocar de uma forma razoável pros filhos. Eu vejo no ensino médio: palavrão o tempo inteiro... é gíria o tempo inteiro... eu acho que tudo cabe... na hora certa. Agora, o tempo inteiro, *você*, desde pequenininho, desde a educação infantil, ouvindo a mãe... falar um monte de palavrão... não se coloca de forma nenhuma, não te estimula a nada, você não tem motivação pra nada, é uma briga entre... os familiares... pai batendo na mãe... Olha o panorama! Aí larga pra escola dar conta de uma série de coisas... Tudo é família! Aí a gente as questões da gente, que não são poucas, que não são fáceis... Entendeu? A gente mata um leão a cada dia pra continuar...

- Mas e aquela solução que você falou da parceria?/

- Aí somem. Se tivesse, se fizéssemos uma parceria, se cada um fizesse o seu, porque, antigamente, o ensino público era assim. Na minha época de garota, nossa! Era uma relação *maravilhosa* família-escola. E ainda falavam que a escola era a extensão da família! Não sei se você lembra disso...

- Lembro. Mas, por quê que ela não existe hoje? Essa parceria?

- Olha; eu acredito... Não tenho uma resposta pronta pra isso não. Mas a gente pode especular a partir do desejo. Porque o desejo move o mundo... Entendeu? O desejo move o mundo. O ser humano é movido a desejo. E acho que não existe *interesse que gere desejo*. (pausa) Entendeu? Porque não existe interesse da *esfera pública*, não existe interesse da esfera *privada*, e essa energia vai passando pra pessoas, que já *nasceram* com essa questão, já foram privadas pela vida de uma série de situações, e esse sistema só vem *reforçar* ... o que a vida negou a essas pessoas.

E aí, as pessoas vão reproduzindo: botando filhos, netos; todos... nesse emaranhado.../

- Então, há falta de desejo pelo estudo porque não há um interesse político/

- Não existe! aí, o que eu vejo, claramente, é o seguinte: os políticos... tem condições... de viajar... de conhecer vários países da Europa, ou seja, lá de que... continente for... E eles veem... que na Finlândia e na Coreia do Sul, as maiores referências que a gente tem de educação... na Coreia do Sul, saiu lá, ó: da região abissal e tá dando um *banho* nos... Se eles podem, por quê que a gente não? Os políticos... não sabem? Como não sabem?! Se são bem informados, se viajam mundo afora? Não sabem, não: *não têm interesse*. (pausa) É diferente. Se você não tem interesse, você não gera desejo...

- Esse “interesse” que você está falando é basicamente interesse político?

- Desejo (?) basicamente *político*.

- Ou seja: o rumo da educação fica na mão dos políticos, então?

- Pois é! Porque, note bem: se os políticos tivessem interesse em incrementar a educação, fazer uma educação realmente igualitária – porque aqui não tem nada de igualitário, aqui é o samba do crioulo doido – se tivesse essa consciência de fazer uma educação, de base, uma educação *boa*, uma educação de ponta, você iria ficar até constrangido de não acompanhar isso.

O que parece ficar claro é que há uma identificação de fatores que prejudicam a aprendizagem dos alunos (por exemplo, a falta de apoio das famílias), mas uma incapacidade de ver soluções para eles (“não tenho uma resposta pronta pra isso não”); a partir daí o assunto passa para o poder público (“mas a gente pode especular a partir do desejo. [...] Porque não existe interesse da *esfera pública*”), o que, de fato, retira a responsabilidade de professores ou escolas. O retorno da argumentação para a questão de responsabilização externa, apesar de ter passado por um momento em que havia uma interna (o professor “pode e deve” fazer alguma coisa), remete-nos mais uma vez à invisibilidade da lógica escolar na qual os professores trabalham e pensam seu ofício: no final das contas não se veem – ou não veem a escola – implicada na situação da não-aprendizagem, da falta de interesse dos alunos ou na má r.c.s. destes.

Afirmar isto, não é negar todas as dificuldades do ofício, nem a complexidade dos fatores intervenientes na educação e na aprendizagem; a percepção da professora para tais problemas parece-nos bastante apurada. Significa tão-somente indicar a presença no discurso da impotência final da escola em melhorar o quadro, dos professores em propor ou, pelo menos, pensar saídas (veja-se que sequer buscar a mencionada pareceria com as famílias parece fora de cogitação) e, finalmente, da falta de consciência desta contradição no discurso, que ora afirma que os professores e a escola poderem fazer algo e, em seguida, põe o resultado escolar na responsabilidade do poder público.

Este ponto é importante de ser percebido e analisado, tanto do ponto de vista teórico, quanto de suas implicações numa prática escolar que se queira transformadora, no sentido da redução das desigualdades. Nóvoa (1992) afirma que esta focalização da atenção e da intervenção num nível intermediário entre o micro (da ação em sala de aula) e o macro (dos sistemas de ensino), isto é, num nível meso (o da escola como instituição) “é uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação” (op. cit., p. 15). Se, como neste caso específico, a parceria das famílias é percebida como importante no melhor rendimento escolar dos alunos, a escola teria de buscá-la ativamente como parte de sua responsabilidade institucional. Esta percepção e análise passa também, neste caso, pelo quanto os professores não se veem como agentes protagonistas da instituição escolar, se acaso transferirem esta responsabilidade totalmente para a direção da escola – a qual foi caracterizada como muito boa e muito democrática por todos os professores que se manifestaram sobre ela. O quanto os professores se veem como parte da escola, neste caso? O quanto se veem como tendo implicação ou responsabilidade de, no mínimo, falar de suas percepções (como estas colocadas pela professora, ou pelos demais) em espaços como o CoC ou outros? A medida na qual não se *veem* como tais dá a medida da *invisibilidade* da cultura na qual trabalham.

Cabe por último, nos comentários a esta questão, destacar que esta dificuldade de o professor se ver implicado em processos e questões que estão para além da aula em si (o nível micro), também se relaciona, sem dúvidas, à “tradição” ou inércia autoritária, referida pelo diretor da escola em sua entrevista: tanto o Brasil

como um todo quanto a escola estudada em particular são herdeiros de longos anos de um autoritarismo tal que, somente com muita energia e visão das mudanças nas políticas atuais, potenciais ou já conquistadas, algum professor poderia mesmo se ver como detentor de algum poder para mudar algo que esteja além de sua própria aula.

Nóvoa (1992) afirma que no momento atual, há uma tendência política a se atribuir à escola (e aos seus agentes) a responsabilidade e a autonomia para atingir metas educativas, ao mesmo tempo em que há reflexões teóricas propondo mesmo a importância da corresponsabilização dos diferentes “atores”:

Os modelos políticos introduziram uma série de conceitos (poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, regulação etc.) que enriqueceram a análise das organizações escolares (Ball, 1987). (...) de modos diversos, uns e outros devolveram aos actores educativos o papel de protagonistas, que, a vários títulos, os modelos anteriores lhes tinham procurado retirar. Reside aqui todo o seu interesse estratégico (op. cit., p. 25).

7.3

O Trabalho Escolar como um Jogo – do Fetiche das Notas

Por vezes, a lógica do ano letivo padrão tem muita semelhança com um jogo competitivo, como um jogo de damas. Com algumas diferenças: as regras escolares, especialmente as relativas a avaliação escolar, estão cheias de brechas pelas quais os alunos demonstram interesse sempre renovado. O uso das próprias regras com interesse diverso daquele proposto originalmente é feito comumente e sem pudores: o fato é conversado com os próprios professores (vide nota 4). Por seu lado, os professores também entram no jogo, como parte de sua adaptação a um esquema que lhes parece inamovível.

O jogo matemático de médias numéricas permite que alunos que somem os vinte pontos, necessários para aprovação no ano, antes do final do ano letivo, não se interessem mais pelas avaliações e nem pelas aulas, deixando de frequentar a disciplina em questão. Pudemos perguntar a uma professora o que ela faz quanto a isto, e o diálogo se passou da seguinte maneira:

- (Entrevistador:) Então ele [o aluno] pode ter uma noção se tá aprovado ou reprovado lá pelo meio do ano? [somando os pontos que já obteve em dois ou três bimestres]

- Pode!

- E aí, o quê que acontece? O aluno que já sabe que tá aprovado, fica desleixado..., e o aluno que sabe que tá reprovado, também?

- O aluno que já sabe... Eu faço assim: se você olhar o meu diário, eu ((risos)) tento prender os meninos no cinco! Então, no máximo seis, se ele foi bem na recuperação. Mas se o cara é bom, e tirou dez, ele tira dez. Eu dou dez. Eu tenho o maior prazer em dar.

- Mas você só modifica as notas pra cima, nunca pra baixo, né?

- É; e eu tento é segurar os meninos porque, realmente, eles não sabem muito. Eu que ajudo eles a chegar ali. Então não dou muito... Eu prendo pra ver se ele vai até o final do ano ((risos)) assistindo a aula. E eu já vou calculando tudo. (Prof.^a Andreza)

Outro professor, ao falar sobre as dificuldades dos alunos para a aprendizagem, explicita o uso que faz do instrumento “prova” nas aulas que dá nos cursos noturnos:

Então, por exemplo, você tem o ensino noturno, né? Gente que já estudou e voltou, ou nunca estudou, parou um tempão, tá lá. Esse povo ainda trabalha; [Mas] ainda tem gente que é vagabundo, andava na rua da escola [de dia], vai lá de noite, não sei porque, né? Podia ir de dia. Mas, a maioria trabalha em algum lugar. Então, você... a cobrança com esse tipo de gente, a maioria trabalha, não é prova [é trabalho]. Tem alguma prova, precisando de alguma moral dentro da... da “sistemática”, entendeu? Né? Que, se você consegue botar só trabalho, trabalho, trabalho, o cara dá um sumiço; tem que meter uma prova, dar um alerta, um alerta! (Professor Orlando)

Pode-se ver que os termos “regras” e “jogo” casam-se bem na “sistemática” escolar. E a “avaliação”, neste jogo, é tanto manipulada quanto manipuladora. É possível constatar nas falas dos professores e no modo como os CoC’s finais se desenrolam a importância atribuída às notas e às avaliações: “O objetivo é dar uma nota no final do ano”. Tal redução ou simplificação implica necessariamente no aumento da importância das avaliações ou, das “notas”. Neste caso, os termos utilizados e as implicações que advêm deles, da lógica implícita na linguagem

professoral, são bastante apropriadas para o caráter burocrático que o ofício docente assume, além de para um alívio dos professores da carga pesada que representa lidar com todos os problemas que os alunos ingressantes no Ensino Médio trazem em termos de “handicaps” culturais: não sendo possível ou viável repor todas as deficiências, e ainda, ensinar todos os conteúdos previstos, o importante afinal é que se tenha uma nota para dar aos alunos.

Esta fetichização da avaliação no nível da linguagem possivelmente acaba tendo um efeito sobre o trabalho escolar no sentido de aproximá-lo de um “jogo”. Chamou-nos atenção os cartazes que eram afixados nas paredes, murais e balcões da escola, referindo-se aos detalhes das recuperações paralelas ou dependências: na época das provas de dependência do segundo bimestre, liam-se: “Atenção: 2ª oportunidade”; na época das do 3º bimestre: “Atenção: 3ª oportunidade”. Por incrível que pareça, os cartazes buscavam alertar os alunos sobre a importância de “realizar” as provas, para que tivessem a chance de mudar sua situação escolar: muitos alunos não compareciam às provas, segundo relatos dos professores!

Mas o ponto que mais nos interessa neste momento não é analisar a atitude dos alunos frente sua situação escolar, mas perceber como as palavras utilizadas no cartaz, bem como em toda conversa sobre a situação dos alunos com os professores, ao mesmo tempo em que enfatizam momentos específicos da vida escolar – os da avaliação – se vale de palavras que podemos perceber como mais ligadas a um jogo, ao aleatório (sorte ou azar), do que a uma aferição da aprendizagem. “Oportunidade”, “chance”, “sucesso”, “fracasso” etc. dão-nos a entender menos um processo humano e humanizante, menos o interesse que escola e professores pudessem ter pela aprendizagem escolar, do que por algum tipo de jogo; algo quase lotérico, como: “Esta é a sua oportunidade!”.

Já mencionamos o fato de que os alunos fazem as contas para saber se ainda precisam estudar e comparecer às aulas, e os professores, por sua vez, fazem as contas para mantê-los no jogo; os alunos relaxam se o professor dá só trabalho, e o professor dá prova para dar uma “moral na sistemática”. Tudo isto aponta para uma situação na qual todos os agentes, lidando com brechas nas regras, atuam como se

estivessem jogando um jogo: um jogo de notas, e a linguagem escolar reflete (ou talvez, coopere para produzir) a situação.

Fizemos menção às ideias pedagógicas que enfatizam o caráter ativo que os alunos devem ter na aquisição do conhecimento. Por outro lado, tais ideias não reduzem os professores e a escola a um papel meramente aferidor: há o que se fazer em termos de trabalho pedagógico – do contrário, por princípio nem se justificariam os anos de formação docente. Mas a linguagem que põe a situação acadêmica em termos de “chance” e “oportunidade”, às quais os alunos deveriam “concorrer” (e os professores neles “apostarem”) tem ao menos dois efeitos: o de enfatizar e importância dos *momentos* de avaliação em detrimento do *processo* de ensino-aprendizagem, e o de retirar da escola e dos docentes a parte que lhes cabe nesse processo, ou a corresponsabilidade pelos “sucessos” e “fracassos”. Assim, é possível afirmar que a linguagem escolar e professoral serve a um papel simplificador em relação à complexidade do fenômeno educativo.

7.4

Trabalho burocrático

Para além do nível *micro* de análise (as disciplinas e o trabalho individual dos professores), o fenômeno da ausência de objetivos ou metas amplas, claros e explicitados para guiar o trabalho docente se verifica, e numa intensidade grande, nos dois níveis seguintes, o da escola estudada (nível *meso*) e o da educação pública (nível *macro*): se os professores mal chegam ou sequer chegam a conceptualizar objetivos e metas em suas disciplinas, menos ainda têm ideia destes para a escola onde trabalham e para a educação pública de um modo geral. O guia diário do trabalho dos professores é posto numa verdadeira rotina de trabalho (a “sistemática”, nas palavras do professor Orlando, acima citadas), dada por uma mescla do programa oficial da disciplina; uma elaboração própria e individual feita pelo professor sobre o que ele pensa que deveria ser o trabalho em sala de aula; e uma cultura professoral e escolar que oferece um vocabulário específico, expedientes, exigências e álibis para cada professor seguir “fazendo o seu trabalho”.

Pode-se perceber a existência desta sistemática escolar que, como vimos, *não* sendo tomada em si mesma como questão, como problema, como algo mutável ou, pelo menos, discutível no panorama da escola, evidencia então sua relativa invisibilidade e, por isto mesmo, sua força no direcionamento do trabalho docente e de toda a vida escolar. Esta sistemática consiste, aparentemente, na suposição de que *todo o trabalho escolar é, de fato, burocrático*, no sentido de que, e na medida em que, *as notas e o número de aprovações e reprovações se tornam mais importantes do que as aprendizagens*, ou o alcance de metas (mesmo das que foram postas pelo próprio professor para si mesmo), e até mais importantes do que o sentido que o trabalho escolar possa ter para qualquer agente nele envolvido.

É interessante que um dos professores entrevistados tenha percebido esta situação, mas não a considera generalizada, atribuindo-a apenas a um grupo de professores que ele classifica, em sua tipologia⁷, como “Burocratas”, e na qual ele não se inclui (“Aí, as avaliações, geralmente ele topa tudo, ele topa segunda chamada, recuperação..., porque isso faz parte da burocracia dele”). Mas vejamos o que ele considera como sendo seu trunfo:

Geralmente... a aprovação é quase... dos que veem, é quase todos, raramente fica alguém. Esse é o meu dom, eu doso a cobrança também, conforme o público, né? Entendeu? (...) O público, que é fraquinho, não vou ficar inventando prova forte. Entendeu? Então, você quer resultado? Você tem que dar avaliação pro partido que você botou em sala, e pra plateia que você tem em sala, pro público, que você tem em sala. (Professor Orlando)

É preciso dizer aqui, em primeiro lugar, que o professor citado demonstra interesse pelas aprendizagens dos alunos, e trabalha o melhor que pode para isto. Não temos dúvidas disto. Entretanto, suas preocupações com as aprendizagens não se referem a garantir a aprendizagem do que está previsto no *currículo* para *todos* os alunos; sua atenção se volta para até onde uma “média” da turma é capaz de acompanhar as informações trazidas nas aulas; talvez ele não tenha percebido que fazendo um trabalho de, em suas próprias palavras, “jogar conforme a plateia” que tem diante de si, dando suas provas conforme o nível que percebe que “a turma aguenta”, acaba também satisfazendo a todos, “burocraticamente” neste sentido: os

⁷ Sua tipologia será apresentada adiante no capítulo 8.

alunos são em sua grande maioria aprovados (qualquer que seja o nível geral da turma), as notas são dadas, e o ritual do ano letivo segue em frente. A burocracia se preocupa apenas com as notas e as aprovações, e não com as aprendizagens.

Talvez em nenhum outro aspecto da vida escolar a burocratização do trabalho do professor se revele tanto quanto nas recuperações. As opiniões dos professores sobre o valor das recuperações paralelas e das dependências são negativas, mas isto não muda o panorama no qual todos aparentemente trabalham, agem e falam *como se* houvesse de fato recuperação de perdas e real aprendizagem. Mesmo nos casos de não obtenção da nota mínima em várias disciplinas, os comentários favoráveis sobre a índole do aluno, por parte dos colegas professores criam, conforme pudemos constatar da observação, um clima no Conselho de Classe que dá a entender que o que se espera é que os professores daquelas várias disciplinas “revejam” a situação do aluno, e isto é sumarizado pela mesa do CoC geralmente com a pergunta “Quem pode abrir mão?”. A partir daí, na maior parte dos casos que assistimos há professores disponíveis para “abrir mão” da recuperação ou reprovação do aluno em sua disciplina, possibilitando-lhe o prosseguimento dos estudos. “Prosseguimento” burocraticamente falando, mas certamente, sem a base dos conhecimentos que seria necessária para isto. As falas dos professores a seguir ilustram o descontentamento, mas também a impotência e a adaptação ao sistema burocrático:

- É; eu não concordo muito com isso não. (...) O ideal seria que eles tivessem um tempo... ou outro, de reforço mesmo. Pra que ele pudesse absorver aquele conteúdo mínimo ali, pô! Porque senão, eu dou um trabalho pro cara, o cara vai lá e ‘Control+C, Control+V’, copia aquela porcaria* toda ((rindo)), e depois me entrega e... Não vejo muita praticidade. Mas... é o sistema. (Prof. Afonso)

- Eu não acredito nessa dependência (...) ela é um engano, um engodo (...) não tem aula, ele... aí que eu falo que o sistema de dependência do Estado, ele é uma mentira, ele é enganoso. (...) na verdade, é feito pra aprovar o aluno. (...) Esse sistema de recuperação paralela, na verdade, também é outro engano, outro engodo. (prof. Piccianni)

- Eu acho que seria melhor se eles pudessem ter aula no contra turno. Porque imagina se eu fico com dependência em química, física, matemática, como é que ele sozinho vai conseguir se recuperar? (...) [Como] o aluno sozinho vai recuperar o que ele não conseguiu no ano inteiro tendo aula com professor? (Prof.^a Adriana)

- Tem a recuperação paralela ao longo do ano, mas, se o aluno não vem, como é que vai fazer recuperação paralela? Há uma pressão para não reprovar. Sutil, não é dito diretamente, mas há. Estamos então dando uma relaxada, para eles melhorarem a nota. (...) A dependência, a meu ver, é um terror! Porque fazemos um roteiro do que vai ser cobrado dele. Reduzido, não é do ano todo, não é todo o conteúdo. Aí o negócio corre frouxo mesmo! Há alunos que vêm só nos dias de trabalhos e de provas. Não há um trabalho de chamar os responsáveis para conversar sobre a situação. (Prof.^a Brigitte)

- Esse tipo de dependência que o Estado desenvolve é uma maneira de ajudar o aluno a passar, pra evitar a evasão escolar, porque na verdade não recupera o que aluno perdeu. (Prof. Márlon)

- Ele pode ter tido zero, zero e zero; [se na última avaliação] ele conseguir cinco, ele é aprovado. A gente está apostando que ele... conseguiu aprender. (Prof. César)

Veja-se que, apesar das opiniões desfavoráveis ao modo como a recuperação ou a dependência funcionam, todos continuam jogando o jogo burocraticamente. Aqui pensamos haver mais uma demonstração da impotência dos professores sobre tais questões, centrais em seu trabalho se pensarmos que o objetivo seria a aprendizagem dos alunos, e de uma conseqüente tendência à invisibilidade de seus processos, que são gradativamente absorvidos na prática docente – mesmo que contraproducentes à aprendizagem escolar. E ainda, considerando a última citação, a metáfora do jogo para o trabalho escolar.

Neste mesmo sentido, expedientes (burocráticos) criados pelo governo com a finalidade anunciada de melhorar a qualidade do ensino resultam em “saídas” que podem ter o efeito inverso, como por exemplo, a avaliação dos alunos associada a prêmios ou castigos para os professores. Um dos professores disse em entrevista:

Colegas meus me relataram, [que em] uma escola lá na Penha, os professores falavam, ‘não, aqui ó, se o aluno está com nota vermelha a gente dá trabalho pra ele ficar com nota azul. Que a gente quer ganhar o décimo quarto salário no final do ano’, que era essa a bonificação. Então, quer dizer, leva à fraude (Professor Piccianni).

O trabalho dado aos alunos *com o objetivo de eles ficarem com “notas azuis”* é tranquilamente reconhecido pelos próprios professores como uma fraude, cuja intenção é obter “notas azuis”, e não “avaliação” do aluno. Na escola onde esta pesquisa foi realizada, os professores reconhecem, como vimos, que o sistema

adotado não é adequado a uma real avaliação e recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ainda assim, adaptam-se ao sistema, geralmente eximindo-se de qualquer implicação nele:

O que a direção da escola vai querer no final do bimestre é que você tenha as notas pra dar pros alunos. (Prof. Piccianni)

[andamos com os conteúdos e trabalhos] até onde dá pra ir, também, porque o ano letivo tem começo, meio e fim. E ele tem um objetivo: infelizmente você tem que dar nota. O aluno precisa da nota pra passar de ano. (Prof.^a Carmem).

O ritual escolar, para os docentes, parece bem caracterizado como sendo dar aulas (seguindo o programa), dar provas, dar notas, dar chances, fechar o ano para começar o próximo, e repetir a sequência quase taylorista numa esteira que não pára de rodar à sua frente. Resumidamente falando, e no que toca o mais essencial da educação, poderíamos dizer que a ênfase é deslocada da aprendizagem para a ritualística que culmina na “aprovação”, por meio de uma nota numérica de final de ano. Os meios técnicos (e tácitos) para ensinar e, principalmente, “*avaliar*”, se tornam maiores que os fins. Ou, vindo por outro ponto de vista, os fins ou objetivos deixam de ser a aprendizagem e passam a ser a aprovação. Todo o ritual do sistema escolar segue em frente, repetindo-se ano após ano. Assim, a situação fica perfeitamente resumida nas palavras da professora Carmem em entrevista, reproduzidas acima e em seguida; elas parecem dizer perfeitamente o que os demais docentes também pensam (e fazem) como grupo:

A turma é boa, mas ela quer média. Como eu falei, eles têm o direito a nota, eu aprendi isso, a aceitar isso. (Prof.^a Carmem).

7.5 Linguagem escolar e professoral

Os docentes, ao lidarem no seu cotidiano com os fatos da vida escolar, bem como nos conselhos de classe, utilizam uma linguagem específica, ou um jargão específico dos professores, e este pode não ter nenhuma outra consequência que

não seja facilitar a comunicação entre os professores (e alunos). Entretanto, somos de opinião que vale a pena dispendermos algum tempo nesta questão: ela pode revelar algumas sutilezas que merecem atenção em outros trabalhos. “A linguagem levanta um problema particularmente dramático para o sociólogo: ela é, com efeito, um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos inconscientes de construção” (BOURDIEU 2010, p. 39). E ainda: “A língua não é um simples instrumento de expressão do pensamento, mas também uma sintaxe: um sistema de categorias para decifrar e manipular estruturas complexas (BOURDIEU 1999, p. 46).

Dando alguns exemplos: uma palavra que designa um trabalho escolar, como por exemplo, “ensinar”, na linguagem docente se torna “dar aulas” ou, variavelmente, “fazer o meu trabalho”; da mesma forma, “avaliar a aprendizagem” se torna “dar prova/trabalho/nota”; finalmente, e mais importante, se antes podíamos nos perguntar se cada aluno “aprendeu habilidades e conteúdos”, a linguagem corrente na escola pergunta se o aluno “obteve nota para aprovação”.

Vejamos o último exemplo, o da substituição da pergunta “o aluno aprendeu?” por “o aluno obteve nota para aprovação?”: fossem as notas indicadores reais sobre a aprendizagem dos alunos, as expressões se equivaleriam, e poderiam ser cambiadas uma pela outra sem prejuízo da comunicação de significados mas, como vimos, absolutamente não se equivalem, pois os professores relatam que “empurram”, “jogam pra cima” etc., e não é possível pensar em ingenuidade dos professores a este respeito. Entretanto, todos jogam o jogo “como se” equivalessem. Uma vez que a expressão é usada e aceita por todos os agentes na escola, fica muito mais fácil para todos os agentes continuarem agindo com a consciência mais tranquila. Quando por exemplo a professora Carmem, citada acima, diz que o ano letivo “tem um objetivo: infelizmente você tem que dar nota”, e que “A turma é boa, mas ela quer média; como eu falei, eles têm o direito a nota: eu aprendi isso, a aceitar isso”, fica clara a ideia de que a nota é o objetivo maior do processo escolar, e que há até um “direito” do aluno (que obviamente será respeitado pelos professores) de *receber uma nota* – não necessariamente (e não geralmente) o direito de ter *condições de aprendizagem*.

Outro aspecto que chama a atenção na linguagem professoral e escolar é a utilização dos verbos ou a composição das frases em termos de sujeitos ativos ou passivos. Os professores: dão aulas, dão provas, dão trabalhos, avaliam, corrigem, dão notas, dão chances, “prendem” ou “passam” os alunos no último CoC, “liberam”, “abrem mão”, “empurram”, “deixam”, “joga pra cima”, “chega pros 25%” etc.. Parece que os professores usam predominantemente o verbo “dar”, em meio a alguns outros. Os alunos, por sua vez, “recebem” dos professores tudo isto, e assistem as aulas, faltam, reclamam, fazem trabalhos, não fazem trabalhos, não têm base, são ótimos, não têm apoio da família, sabem nada, pedem nota em vez de explicações, devem notas, devem trabalhos, devem presença. Em comparação, parece que os sujeitos ativos das frases são predominantemente os professores (que inclusive “passam” ou “seguram” os alunos), e os de situação ou passividade são os alunos (que “são” isto ou aquilo, que “têm ou não têm” isto ou aquilo).

Reproduzimos em seguida algumas declarações dos professores, deixando alguns verbos e outras palavras em itálico; reparem-se as colocações em termos de atividade e passividades:

Então *eu* procuro *passar todo mundo*. Comigo *fica* quem não faz as atividades. Assim mesmo, eu tô sempre aberta... tô sempre.... Mas eu já vou procurando *deixar eles* perto do cinco. (Professora Andreza).

Então, você quer resultado? Você tem que *dar* avaliação pro partido que você botou em sala, e pra *plateia* que você tem em sala, *pro público*, que você tem em sala. (Professor Orlando)

Eu tentei *jogar* no cinco; mas isso a gente faz todos os meses. Todos os bimestres. Aí, fechou a nota. Aí vai pra recuperação. A recuperação é livre: *o professor faz o que ele quiser*. Se o professor quiser *dar* nota pela cara, ele *dá*... (Professora Andreza)

Se existe nos meios acadêmicos a ideia de que a aprendizagem é uma *atividade por parte do aluno*, é um gesto de movimento *do aluno* em busca de algo

⁸ Uma professora manifestou, ao menos na entrevista, sua aparente dissidência em relação ao que os demais professores fazem: “Que eu não tenho como, que eu não vou dar; é antiético, eu chegar e... oferecer uma nota aleatória ... pra uma pessoa que não vem, não participa, não se interessa! Não vou fazer isso! Eu não vou presentear ninguém! É, um presente que vai ser ‘de grego’: depois vai prejudicar. Entendeu? Então, eu não vou fazer isso. A minha consciência não permite”. (Professora Alexandra) E, conquanto pareça diferente, pode-se notar que a professora não dá notas aleatórias “pra uma pessoa que não vem, não participa, não se interessa!”, isto é, para os alunos que não “se esforçam”. O quesito atitudinal para dar notas, mesmo nela, permanece presente e forte.

novo, de uma aprendizagem, ou ainda, uma *construção* por parte do aluno que é *ativo no processo*, na linguagem professoral a maior parte da atividade, ou o centro do processo ensino-aprendizagem, cabe aos professores, enquanto os alunos passivamente “recebem”⁹. Desta vez, não o “conhecimento”, como nas críticas que se fazem às pedagogias tradicionais, “bancárias” etc., mas recebem aqui uma “nota”.

Em outras palavras, a crítica feita de várias maneiras e por vários autores à pedagogia tradicional, afirmando que esta erra ao considerar o aluno alguém passivo *recebendo conhecimentos* dos professores, se torna anacrônica ou ingênua em uma situação na qual os alunos passivamente *recebem* dos professores *notas* (em lugar de conhecimentos). Poder-se-ia refletir a partir daqui nos casos em que, além do fato em si, ainda se soma a ideia que os professores têm de estarem, com isto, fazendo um bem aos alunos; dando-lhes mesmo uma “bênção”. De qualquer forma, para nossos propósitos neste trabalho, ao menos na linguagem professoral o professor “dá”, e o aluno, por sua vez, “recebe” – ou não.

Os CoC’s também se mostraram um local privilegiado para a percepção do uso que se faz desta linguagem, e de como se raciocina o trabalho escolar. Os silêncios e subentendidos são frequentes neste espaço, porque se reportam a consensos tácitos na escola, o que nos lembra MINAYO (2004) que, se referindo às múltiplas possíveis “leituras” que se pode fazer de um “texto” (ou discurso), afirma que “o processo discursivo não tem um início preciso: ele se apoia em discursos prévios que, por sua vez, estão baseados na experiência concreta do leitor, do interlocutor ou do analista (p.214). Vejamos uma passagem típica de CoC (neste caso, real), com frases proferidas em sequência:

(Mesa) – José da Silva. Ficou em Matemática e História. Mais alguém?

- Ele não fez recuperação neste bimestre. [Não compareceu]

(Mesa) – Então mantém dependência em História?

- Vou abrir mão pra ele. Não merecia não, mas vou abrir.

- [outros professores relatando a reprovação em sua disciplina]

⁹ Ou “comparecem” às aulas, ou “fazem as provas”, eventos que pode ser feitos em atitude de total alheação, tendo em vista a situação relatada por vários professores, de que em algo ao redor de metade das turmas entrega as provas em branco, somente com o nome assinado.

(Mesa) – Ficou por muito?¹⁰ A gente só tem que olhar a evolução do aluno.

- Em Matemática ele abriu o jogo mesmo: “Eu não consigo!”. Ele é ótimo menino.

- Você acha que a dependência vai servir pra ele?

- Eu não me incomodo de dar dois pontos pra ele..., mas... (silêncio e cabeça abaixada para seus papéis).

(Mesa) – Se o aluno é muito bom... [deixou um silêncio do tipo “complete a lacuna”].

(Mesa) – Se fosse só nota numérica, não precisava de CoC; então, se ele é tão bom...

[Resultado:]

(Mesa) – Aprovado!

É possível perceber que, a despeito do que os alunos fazem (ou, em geral, *não fazem* em termos acadêmicos formais), os professores encaminham o aluno tendencialmente para a aprovação. Mesmo que o aluno não tenha comparecido ao mínimo necessário das aulas dos cursos, ou não tenha comparecido para fazer as provas de recuperação paralela ou provas finais, a situação é julgada em termos de se o aluno em questão apresenta (quando comparece) aspectos atitudinais considerados pelos professores como suficientes para aprovação. Repare-se no exemplo acima a transformação, no nível do discurso, da expressão “Ele é ótimo menino!” por “o aluno é muito bom”, e como culminou com a aprovação. Houve uma transformação do significado da primeira afirmativa, que tem sentido atitudinal, um julgamento sobre o caráter do aluno (ele é ótimo menino) para um significado acadêmico ou sobre conteúdos, ou, no mínimo, para um significado de rendimento escolar formal (o aluno é muito bom).

Parece que a linguagem utilizada, além de simplificadora, é limitadora em termos de perspectivas de médio e longo prazos para a solução dos problemas práticos da educação – embora certamente deem “soluções” imediatas para “fechar o ano letivo”. Por exemplo, na decisão acima relatada, ressaltamos duas coisas: a

¹⁰ [muitos pontos “devendo” para chegar ao mínimo de 20].

primeira, que ela *não* foi tomada pela mesa contrariando os professores presentes; percebe-se que os próprios professores, ao se referirem aos alunos, vão dando o clima de se cada um destes foi bom o suficiente (no comportamento), e a mesa somente traduz eventuais dúvidas, hesitações ou mágoas residuais em um resultado prático para fechar o ritual e o ano letivo: aprovação ou reprovação. Em segundo lugar, como consequência disto, questões sobre o que fazer com os alunos que “foram aprovados”, ou “foram passados”, pelos quais os professores “abriram mão” da nota mínima para aprovação, não são consideradas¹¹. Alunos com deficiência de conhecimentos e habilidades são, simplesmente, “aprovados”, e por vezes ouvimos professores se referirem a estes como sendo alvo das “apostas” dos professores de que eles serão melhores no próximo ano¹² – o que nos traz de novo à ideia da lógica escolar como um jogo.

É compreensível que, dada a estrutura atual da escola estudada, não seria possível haver verdadeiras aulas de recuperação, ou de dependência: não há espaço físico para isto e não há professores que possam se encarregar disto, segundo os professores entrevistados. Mas a estrutura não é jamais levantada como questão, nem soluções são pensadas, nem em termos paliativos, nem em termos de longo prazo. Não se cogita uma estratégia para lidar com os baixos rendimentos escolares, menos ainda para propor alguma coisa em nível coletivo para mudança da estrutura escolar, e lidar com os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem, de concentração, ou seja lá o que for. Se o aluno não tem ambiente adequado aos estudos em casa para poder estudar (Prof. Orlando); se a família tem problemas que levam à autoestima frágil do aluno (Professoras Iracema e Adriana); se o aluno não tem uma família que possa lhe pagar um cursinho de inglês (Prof. César), em todos os casos, os professores (e a escola) são impotentes para fazer qualquer coisa.

Veja-se que não estamos com estas observações sugerindo que caberia à escola e aos professores a “solução de todos os problemas sociais ou do mundo”; estamos destacando que, na linguagem professoral e escolar, postula-se uma

¹¹ Desnecessário seria dizer que, mais ainda, os alunos “reprovados” também são simplesmente reprovados, não havendo nenhuma consideração sobre o que poderia ser feito em relação a eles, no próximo ano letivo, visando mudanças na direção desejada.

¹² Embora também tenhamos ouvido de uma professora (Augusta) o protesto de que um aluno, aprovado pelo Conselho, ficaria em situação ainda pior no próximo ano se não recuperasse o que não aprendeu neste.

situação no extremo oposto, a de que nada pode-se fazer, nem mesmo pensar, propor, questionar: adaptam-se ao que já está dado. E se no nível do discurso (tanto quanto no da prática) a escola e os professores nada podem fazer, nada podem mudar no quadro já dado, a consequência lógica e resultado inevitável é a *reprodução* das desigualdades escolares.