

**36° Encontro Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e
Pesquisa em Ciências Sociais**

GT 08: Educação e Sociedade

**Construindo classificações: histórias e concepções de alunos e
professores de uma escola pública carioca**

Raquel Ferreira Rangel Gomes

OUTUBRO

2012

Introdução

Nas últimas décadas, foram perceptíveis as melhorias no sistema educacional brasileiro quanto à expansão da cobertura e do acesso aos diferentes níveis de ensino. No entanto, embora a meta de garantir o acesso à escola tenha deixado de ser o maior problema, permanece a preocupação com a qualidade desse ensino agora amplamente ofertado. Existe hoje um consenso entre as autoridades educacionais de que as crianças não só devem chegar à escola, mas também têm que permanecer nela até finalizar o ensino médio. E, em sua passagem por essas instituições educacionais, é fundamental que consigam apreender um conjunto de conhecimentos considerados básicos e imprescindíveis. Todavia, a situação atual do sistema educacional brasileiro não permite a sustentação desse consenso: ainda há muito por fazer no que concerne à qualidade do ensino, à regularização dos fluxos escolares, à redução da defasagem idade/série e, conseqüentemente, ao aumento das taxas de conclusão de cada etapa escolar.

O caso do Rio de Janeiro se tornou alarmante na medida em que seus resultados em avaliações nacionais como o IDEB¹ têm se mostrado insatisfatórios². Em 2009 a rede estadual obteve a nota 2,8, ficando na 26ª colocação aproximando-se dos estados mais pobres do Nordeste e que apresentavam os piores desempenhos. Já em 2011, a média geral da rede estadual do Rio de Janeiro foi 3,2, o que proporcionou uma alocação do estado oito posições acima da conquistada na edição anterior, ficando em 19º lugar entre os 27 estados da nação. Segundo os pesquisadores da área, o que contribuiu negativamente para a nota do Rio de Janeiro foi a taxa de aprovação que apesar de ter subido de 0,68 para 0,73, não alterou significativamente a posição do estado no *ranking*, quando avaliado somente esse quesito, ficando na 22ª colocação.

O principal argumento aqui é que a cultura escolar produz trajetórias escolares que se baseiam em diferentes quesitos, dentre os quais se destacam: assiduidade às aulas,

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, é o principal indicador da educação brasileira. Ele mede o desempenho do sistema educacional do País por meio da combinação de dois fatores: o resultado dos estudantes na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avaliam a qualidade do ensino em português e matemática; e a taxa de aprovação, que indica a eficiência do fluxo escolar, isto é, a progressão dos alunos ao longo das séries.

² Vale destacar que por se tratar de um índice, o Ideb apresenta o resultado médio do desempenho dos estudantes. Sendo assim, em muitos casos específicos os resultados obtidos são melhores que a média estadual e em outras ainda piores. No entanto, mesmo considerando as limitações inerentes a qualquer índice enquanto medida reflexa de todo um sistema complexo e heterogêneo tal como educacional fluminense, o Ideb fornece boas informações para análise da qualidade da educação.

“interesse” e repetência. Essas classificações produzidas na prática e pela prática interferem diretamente no desempenho dos estudantes. Tanto diretores, professores, quanto as famílias e até os próprios alunos acreditam que só aprende quem quer e para aprender é preciso ter uma espécie de “dom”. O resultado dessa crença é uma cultura de gestão que acaba por investir pouco na universalização do conhecimento e mais na construção de classificações e distinções entre quem tem ou não as competências escolares exigidas.

Diante disso, torna-se necessário compreender o processo cotidiano de construção social do sistema de classificação escolar e suas implicações na formação dos percursos escolares dos estudantes³, sendo esse o objetivo desse ensaio. As principais questões que nortearam a construção deste trabalho foram: como se constroem as categorias utilizadas para classificar os estudantes? Quais os critérios utilizados para hierarquizar tais categorias? Quem são os rotulados? Quem são aqueles que rotulam?

Com intuito de responder tais questionamentos foi realizada observação participante em uma escola de ensino médio da rede estadual localizada em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, no período de agosto de 2010 e dezembro de 2011 e também realizado entrevistas em profundidade com alunos e professores.

As classificações no ambiente escolar

Desde o clássico “Algumas formas primitivas de classificação”, os sistemas de classificação são objetos centrais dos antropólogos. Durkheim e Mauss (1981, p.399) afirmam que: “As descobertas da psicologia contemporânea evidenciaram a ilusão tão frequente que nos fez tomar como simples e elementares operações mentais que na realidade são muito complexas.” Os autores se referiam à complexidade da função classificatória. Tal função, até então considerada como inata e produto da atividade individual, é colocada como uma construção social. “Nada nos autoriza a supor que nosso espírito, desde o nascimento, traga já elaborado em si o protótipo deste quadro elementar de toda classificação” (DURKHEIM E MAUSS, 1981, p.402).

³ Este trabalho apresenta parte dos estudos realizados para minha dissertação de mestrado “Ainda somos os mesmos: classificação, organização e ethos escolar”, cujo objetivo principal foi descrever e analisar o cotidiano de uma escola pública carioca buscando perceber o processo de construção dos princípios classificatórios, as formas de organização, a distribuição do poder interno e o *ethos* escolar.

As formas de classificação escolar, como as formas primitivas de classificação descritas por Durkheim e Mauss, são transmitidas na prática e pela prática, pois são organizadas de acordo com o modelo de cada sociedade. Trata-se, portanto, de representações coletivas, produtos de uma intensa cooperação no tempo e no espaço.

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para criá-las, uma multidão de espíritos diversos associou, misturou, combinou ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações nelas acumularam sua experiência e seu saber (DURKHEIM, 1996, p. XXIII).

Essa é a razão para o compartilhamento de concepções entre professores e alunos sobre as características pertencentes aos “bons” ou “maus” alunos, isto é, por se tratar de representações coletivas, e não frutos da ação individual, atravessam o tempo e o espaço, integrando gerações. Assim, apesar da distância temporal e, portanto, geracional que separa esses dois grupos – professores e alunos–, eles parecem compartilhar um mesmo significado para as categorias de classificação ali construídas de bom e mau aluno. Para Durkheim, esse fato se explicaria não em razão de alguma virtude misteriosa, mas sim porque “o homem é duplo”. “Há dois seres nele: um ser individual, que tem sua base no organismo e cujo círculo de ação se acha, por isso mesmo, estreitamente limitado, e um ser social, que representa em nós a mais elevada realidade, na ordem intelectual e moral, que podemos conhecer pela observação, quero dizer, a sociedade.” (DURKHEIM, 1996, p.XXIII)

Da mesma maneira, estudantes e professores trazem em si “dois seres”. Por um lado, cada ator social da escola traz consigo elementos particulares e singulares referentes às suas trajetórias nas “regiões morais” por onde circulam, concomitantemente à sua circulação no ambiente escolar. Por outro, em um processo de constante construção e desconstrução, interage originando o que chamamos “cultura escolar”. Sendo assim, os critérios de organização utilizados na escola são, por um lado, decorrentes de fatores externos a ela, e por outro produzidos no próprio dia a dia escolar. Durkheim e Mauss (1981) afirmam que as classificações são obras de sentimento, e não de ideias puras, portanto, quando um estudante define um atributo de um professor ou de outro estudante ou um professor o faz em relação a um aluno, ele está agindo a partir de um esquema lógico de percepção muito próprio, singular, mas ao mesmo tempo socialmente construído. Para os autores, o “valor emocional” é que serve de caráter dominador na classificação; esta, por sua vez, varia de acordo com cada sociedade, dependendo da

forma como afeta o que os autores chamaram de “sensibilidade social”. “Há afinidades sentimentais entre as coisas assim como entre os indivíduos, e é de acordo com estas afinidades que elas são classificadas” (DURKHEIM E MAUSS, 1981, p.453).

Na escola, a “cultura de gestão”⁴ operante será responsável por marcar ou não certos elementos e, assim, de alguma forma moldar o que seria valorizado. De acordo com Durkheim e Mauss (1981), esse caráter social é que permite compreender de onde vem a necessidade de elaboração das categorias classificatórias. Essas categorias não servem apenas para reunir elementos em grupos distintos, mas também para manter o coletivo e para tornar inteligíveis as relações.

Vale ainda acrescentar que classificar não é apenas construir grupos: é também dispor esses grupos segundo relações muito especiais, a saber: relações de hierarquia. De acordo com Durkheim e Mauss, as classificações se organizam por pares de oposição e os objetos da classificação estão dispostos segundo uma ordem hierárquica, em que há caracteres dominantes e caracteres subordinados, dispostos uns em relação aos outros. Com essas observações preliminares, os autores afirmam não ter como objetivo resolver o problema, mas apenas problematizar o que seria essa função classificadora.

Longe de podermos admitir como coisa fundada que os homens classifiquem naturalmente, por uma espécie de necessidade interna de seu entendimento individual, cumpre, ao contrário, interrogar-se sobre o que os levou a dispor suas idéias sob essa forma e onde puderam encontrar o plano desta notável disposição (DURKHEIM E MAUSS, 1981, p.403).

Também as formas de classificação escolar eram parte de um sistema de noções hierarquizadas socialmente. Os professores e alunos compartilhavam de significados semelhantes com relação às características que compunham a categoria “bom aluno”. Aquele que faz as atividades escolares obtém boas notas, mostra-se “interessado”, frequenta as aulas e copia a matéria. Todavia, apesar de essa categoria ser compartilhada, o “bom” aluno tentava se equilibrar em uma espécie de “corda bamba”: por um lado, essas características eram valorizadas pelos professores, por outro eram frequentemente alvo de chacotas e “zoadas” por parte dos outros alunos, sendo passíveis de receber

⁴ O conceito de “culturas de gestão” foi criado e vem sendo estudado pelo Núcleo de Antropologia na Escola (NaEscola) do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É coordenado pela professora Yvonne Maggie e desde de 2003 vem realizando pesquisas de campo em várias escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, com o objetivo principal de descrever e analisar os processos de produção das desigualdades escolares e as “culturas de gestão” existentes nestas escolas. De forma resumida o conceito pode ser assim definido: os rituais cotidianos da escola, suas práticas organizacionais e as crenças partilhadas por aqueles que nela estudam e trabalham.

alunhas como de “CDF” e *nerd*. Já os elementos considerados característicos de um “mau” aluno eram desvalorizados pelos professores e por vezes prestigiados pelos alunos, visto que em muitos casos esses eram considerados os alunos mais “populares” da escola e possuíam “fama” entre os colegas. Assim, embora não fosse um cumpridor das tarefas escolares, era considerado “gente boa” e por isso era “popular” e valorizado.

É importante lembrar que essa pesquisa se iniciou com os alunos do 2º ano do ensino médio e acompanhou sua trajetória ao longo do último ano escolar. Sendo assim, as características do “mau” aluno, em pouquíssimos casos, tinha relação com problemas de indisciplina ou violência. Geralmente, nessa etapa da vida estudantil, o mau aluno estava geralmente associado ao estudante que manifestava “falta de interesse”, era repetente e/ou frequentava pouco as aulas.

De um modo geral, as categorias classificatórias relacionadas ao comportamento dos alunos eram as mais significativas e as que apareciam em primeiro lugar para definir o estudante. Em seguida estavam as categorias relacionadas com a aparência física, o estilo de vida, a origem social e os gostos. Sendo assim, é possível inferir que tais categorias classificatórias se inserem no plano moral, já que diziam respeito ao comportamento dos alunos, de maneira que as relações eram organizadas a partir de critérios de aproximação e distanciamento.

O colégio, os alunos e os professores

O Colégio Estadual Calixto Campus⁵ era uma escola centenária, localizada em um bairro da Zona Sul de uma cidade complexa e heterogênea - o Rio de Janeiro – que, como outras grandes cidades, é um espaço privilegiado de diversidade pela infinita possibilidade de trocas e contatos que propicia. A referência ao passado de tradição, era o principal motivo de atração de alunos das mais diversas partes da cidade. Acrescentava-se ainda a vasta oferta de meios de transporte no entorno da escola que facilitava o acesso e garantia uma maior integração entre os extremos da cidade. Em uma sociedade com tamanhas desigualdades sociais como o Rio de Janeiro, as distâncias sociais e espaciais fazem com que os bairros sejam vistos como pequenos mundos, com seus próprios códigos e identidades, transformando-se em regiões morais que através da escola se tocavam, mas não se interpenetravam. Por alguns momentos no dia professores,

⁵ O nome do colégio, dos alunos e dos professores são fictícios a fim de preservar as identidades dos informantes.

funcionários, alunos e diretores compartilhavam algumas definições comuns de realidade e ainda construíam algo novo - a cultura escolar-.

O imponente prédio do século XIX causava admiração em quem passava e era motivo de orgulho para os estudantes. Eram frequentes as referências ao antigo uniforme, branco e com o emblema da escola bordado no peito, como elemento de marcação de diferença com relação aos outros estudantes da rede pública, tamanho o reconhecimento do *status* de boa escola. Apesar de reconhecerem os problemas, a maioria dos alunos afirmava estar satisfeito com a escola. A sensação de satisfação decorria da constante comparação entre a escola que estudavam e aquelas dos bairros onde moravam, cujas instituições estariam em condições ainda piores, reafirmando assim sua relação direta com o “efeito bairro”.

O público da escola mesclava indivíduos oriundos da classe baixa e da nova classe média brasileira – sendo estes a maioria. A nomenclatura apontando para um “novo” traço para a classe média relaciona-se com o poder de compra adquirido através do crédito abundante no mercado e a um desejo de estar em um lugar melhor no futuro, considerando a educação como o principal caminho para atingir esse objetivo.

A pesquisa foi realizada com os estudantes do segundo ano do ensino médio, haja vista o processo classificatório que alunos eram submetidos nesse segundo momento, já que ao ingressarem ainda eram desconhecidos para a escola, impossibilitando as classificações recorrentes no ambiente escolar – bagunceiros, repetentes, CDFs, roqueiros, *playboys*, entre outros - que acabavam por determinar posições dentro do colégio.

De maneira resumida, o perfil típico dos estudantes e de suas famílias⁶ era o seguinte: em sua maioria meninas, cursando o 2º ano do ensino médio com idade regular, isto é, entre 16 e 17 anos; quase 70% se autodeclararam brancos ou pardos; a maioria já repetira de série pelo menos uma vez; uma pequena parcela trabalhava, sendo que desses a maior parte estava no programa “Jovem Aprendiz”, cerca de 52% moravam com os pais (considerando pai e mãe morando juntos) e 48% moravam com algum parente, desses a maioria morava só com a mãe; as famílias eram pequenas tendo entre um e dois filhos. Quanto à escolaridade, pais e mães, em sua maioria, não chegaram a concluir o

⁶ Essas informações foram obtidas através da aplicação de questionários feitos exclusivamente para essa pesquisa com 185 alunos do segundo ano do ensino médio da escola estudada. Os questionários foram entregues aos alunos para que respondessem. Os mesmos deveriam ser entregues logo em seguida, não sendo permitido ao aluno levá-los para casa ou permanecer com o questionário.

ensino médio. Considerando que a principal renda advém do trabalho e o mercado de trabalho tem atuado como revelador de desigualdades, tendo no nível educacional a variável mais significativa, a média da renda familiar mensal era de R\$1.500,00. Em pelo menos 28% dos casos pais e mães trabalhavam com carteira assinada ou eram funcionários públicos e em 15% das famílias ao menos um dos dois participava do mercado formal de trabalho.

Já os professores⁷, tinham em média 44 anos para ambos os sexos. Apesar de terem idades semelhantes o tempo de profissão variava entre professoras, com aproximadamente 16 anos de profissão em média, e professores, com algo em torno de sete anos de carreira. Quanto à formação, 72% se graduaram em universidades públicas e 28% em faculdades particulares. A grande maioria (~76%) cursou algum tipo de pós-graduação. No geral, o nível de formação dos professores era alto, existindo até um percentual de 5% de professores com doutorado. Em termos de participação política, quase todos faziam parte de algum tipo de organização, sendo que dos 25 respondentes, oito eram pertencentes ao sindicato ou algum tipo de associação profissional.

Tal como no grupo dos alunos, a maioria dos docentes (72%) era do sexo feminino, reforçando o argumento que considera a escola um ambiente feminino e, que, portanto, valoriza características consideradas inerentes ao feminino. Quanto à cor o percentual de brancos era semelhante entre professores (64%) e alunos (70%), a diferença era que os primeiros não tiveram dúvidas ao se autotranscreverem e mantiveram maior equidade entre as respostas para a pergunta aberta e fechada, enquanto que os respondentes do segundo grupo, os alunos, apresentaram mais instabilidade entre as respostas das duas questões propostas. Outra diferença era que quase 70% dos professores residiam na zona sul, tendo um maior interesse pela escola para manter o trabalho próximo de casa, enquanto que os alunos, em sua maioria, levavam em torno de 50 minutos para chegar à escola, tamanha distância, mas, superavam as dificuldades objetivando estudar em uma “boa escola”.

Com relação à média de renda, em geral a renda familiar dos professores era maior que a dos estudantes (R\$2.795,00 e R\$1.500,00, respectivamente). Considerando a relação existente entre renda e educação, a diferença na média de renda mensal entre os

⁷ Essas informações foram obtidas através da aplicação de 28 questionários com os professores do segundo ano do turno da manhã do Colégio Estadual Calixto Campus. Assim como foi feito com os alunos, os professores deveriam responder e logo em seguida entregar o questionário ao aplicador.

grupos estava associada ao nível de escolaridade entre as famílias dos alunos e os professores. Se observarmos as gerações, alguns traços como: a maior presença de pais com ensino superior completo e com pós-graduação, é possível afirmar uma ampliação do sistema educacional ao longo desse período.

Por fim, 88% dos professores nunca repetiram de série, enquanto que um percentual bem semelhante de alunos já havia repetido pelo menos uma vez. Considerando a frequente constatação - “a educação está piorando” – repetida várias vezes na escola, e utilizando a reprovação como “medida de rigor”, tal como é pensado pelo “Brasil Popular”, temos um contra-senso: como foi mostrado a maioria dos alunos repetiu de ano pelo menos uma vez, de fato, as taxas de repetência são cada vez mais altas, de modo que o quesito “reprovação” não poderia então significar “rigor” nas avaliações, pois se assim fosse, a educação deveria estar melhorando e não o contrário.

As histórias e concepções de alunos e professores

Descrevi e analisei até aqui o processo de construção dos sistemas classificatórios atuantes na escola e seu desdobramento para a elaboração de trajetórias escolares. Para finalizar, portanto, gostaria de “dar voz” a esses que vivenciaram os fatos do dia a dia no colégio. Deste modo, relatarei a história de cinco personagens: dois alunos – Ricardo e Alice - e duas professoras –Ana Cláudia e Tiana.

Ricardo era um aluno repetente que cursava pela quinta vez o terceiro ano e fazia justiça ao dito popular de que *brasileiro não desiste nunca*. Ele acreditava ter sido o responsável por sua reprovação da primeira vez, mas depois se disse vítima de um rótulo difícil de se livrar: o de repetente. Alice era da mesma turma de Ricardo, uma excelente aluna, frequentemente elogiada pelos professores, também repetente, mas por outra prática comum nas escolas: ela foi obrigada a repetir, pois estava à frente das crianças da sua idade. Ao longo do ano, teve seu rendimento diminuído por motivo de doença e problemas com os amigos na escola e porque não se sentiu devidamente estimulada e amparada pelos professores.

Ana Cláudia era a professora de física, uma disciplina que amedronta os estudantes secundaristas, mas os alunos gostavam muito dela, diziam que conseguiam aprender porque ela era uma *boa professora*, que conversava, brincava, mas também explicava. Por fim, conto a história de Tiana, a professora de química, aquela de quem a maioria dos alunos menos gostavam. Tiana admitia que sua postura, considerada *rígida*,

dificultava bastante sua aceitação pelos alunos. Mas não poderia ser diferente, a forma como ela aprendera era a forma como ela ensinava. Segundo a professora, sendo ela a autoridade dentro de sala, desenvolvia seu trabalho sem qualquer interferência, seja de alunos, de colegas de profissão ou da direção.

Salienta-se ainda que embora o pesquisador procure manter-se atento e fiel às histórias contadas haverá sempre aspectos encobertos, pois o que é dito é apenas uma versão selecionada dos fatos (BECKER, 1994). As histórias de vida foram utilizadas aqui como uma forma de “revelar como as pessoas universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (GOLDENBERG, 1997, p.43).

As trajetórias dos alunos

A história de Ricardo, o persistente

Ricardo começou a me chamar atenção quando, em um debate na aula de sociologia sobre um documentário descobri que ele estava cursando pela quarta vez o terceiro ano. Procurei acompanhar este aluno e decidi realizar uma entrevista a fim de conhecer um pouco mais de sua história.

Na época em que realizei a entrevista, Ricardo estava cursando pela quarta vez o terceiro ano do ensino médio. Estávamos no final do quarto bimestre e, alguns dias depois, fiquei sabendo que ele fora reprovado mais uma vez. Ele era negro⁸, tinha 21 anos, era o irmão mais velho. Tinha ainda um irmão com 15 anos e uma irmã de nove anos. Morava com seus pais na comunidade Dona Marta, no bairro de Botafogo. Sua mãe trabalhava como recreadora em uma creche e Ricardo não soube me dizer até que série ela havia estudado⁹. Seu pai terminou o ensino médio e era educador social, realizava trabalhos com crianças e, atualmente, com idosos da comunidade. Ele desenvolvia atividades incentivando a prática de exercícios físicos e realizava ainda trabalhos com música, por meio de uma banda marcial. Ricardo também trabalhava há mais ou menos dois meses em um projeto, que ele não soube explicar muito bem se era uma

⁸ Procurei manter os mesmos termos utilizado pelo estudante. Ele próprio se autodeclarou “negro”.

⁹ Em vários momentos da entrevista, foi possível perceber que havia uma dificuldade de relacionamento entre Ricardo e sua mãe, o que por sua vez provocava um afastamento que pode ser uma possível explicação para a falta de informações sobre a figura materna. Em contrapartida, várias vezes fez referência ao pai, afirmando “eu sou muito igual ao meu pai”, e sempre sabia dizer com detalhes aonde o pai trabalhava, seu grau de escolaridade, e outras informações do tipo.

Organização Não Governamental ou algum projeto do governo, do Núcleo de Justiça Comunitária.

Ricardo frequentava uma unidade da Igreja Universal do Reino de Deus em Botafogo. Começou a frequentar o templo devido a sua maior paixão, a dança. Na igreja, tinha um grupo de *Hip Hop* chamado *Lord Dance* e, assim, ele começou dançando, depois passou a frequentar as reuniões e cultos, tornando-se membro da igreja. Atualmente, o grupo da igreja acabou, mas os mesmos componentes (incluindo Ricardo) continuaram com o grupo realizando apresentações.

Além do trabalho como “carteiro” na comunidade, ele ainda era professor de dança. Nas academias, há um maior número de mulheres, então ele funcionava como um acompanhante contratado. Participava das aulas as segundas e quartas, das 18h às 22h30min, e as terças das 17h às 22h30min. Essa rotina era reconhecida por Ricardo como um dos fatores que às vezes atrapalhava seu desempenho, apesar de enfatizar que gostava de ir à escola.

Um dos principais motivos para gostar de ir à escola era fazer amizades. Ricardo disse que gostava de fazer novas amizades, e no colégio tinha muita gente, o que possibilitava fazer ainda mais amigos. Ele começou a estudar no Calixto Campus no primeiro ano, no turno da manhã. Ricardo nunca repetiu o ano na escola até o terceiro ano. Diante do número alto de reprovações no terceiro ano, perguntei por que nunca desistiu, ou fez um supletivo, saiu da escola, por que continuava fazendo o terceiro ano e nessa mesma escola?

Porque eu sou um cara muito teimoso. Eu podia fazer supletivo, fazer qualquer coisa, mas eu... é uma coisa minha, das vezes que eu repeti, eu acho que eu queria provar pros professores que eu era capaz, eu não queria só “ah repetiu e saiu”. Porque sempre teve um motivo que eu posso explicar o porquê que eu repeti.

Diante desta resposta pedi a Ricardo que explicasse os motivos que ele entendia como causadores de suas reprovações. Ele começou me explicando e seguiu descrevendo o caso de cada uma das suas reprovações.

Eu acho que assim, o fato de eu ter repetido no terceiro foi por muitas coisas que eu fiz, muitas decisões erradas. A primeira decisão errada foi eu ter passado pra de manhã. Eu não era acostumado acordar cedo. Uma coisa é você acordar 6h e outra é você acordar 8h pra estar no curso às 9h. Aí eu passei a faltar mais. Ao longo do ano, eu fui faltando, fui perdendo matéria e fui relaxando, porque quando chega no terceiro ano tu relaxa pra caramba, acha que já terminou. Na primeira vez, eu falo que eu não tive problema com professor.

Na primeira vez que eu repeti, os professores eles fazem a reunião deles, e o papo começa dos alunos. Aí, eu não sei o que eles falaram de mim, e os professores não vem com

aquela visão de que eu sou um aluno, eles já vêm com a visão de que eu sou repetente, que eu sou isso, que eu sou aquilo... E eu tenho a fama de ser bagunceiro, só fama, porque quem tá na sala, quem me vê na sala, não me vê fazendo bagunça, simplesmente eu sou um cara muito conhecido na escola, e assim na segunda vez que eu repeti, foi por causa de uma professora chamada Tamires¹⁰ de geografia, porque ela desrespeitava os alunos, me desrespeitava, várias vezes já falou coisas assim, já chamou os alunos de burro. Acontecia muito isso, e eu ficava revoltado por causa dessas coisas que aconteciam dentro da sala de aula, exemplo: todo mundo podia brincar, quando eu ia brincar, o professor reclamava. Isso acontecia muito – perseguição.

Na terceira vez, eu já sabia que eu estava mal em química e em geografia. Eu acho assim, que a professora Tiana ela é até uma professora que ela sabe bem química, tal, mas o jeito dela ensinar é complicado, ela só passa matéria, e não deixa você tentar quebrar a cabeça pra fazer. Ela passa a matéria e ela mesmo faz, ou seja, a gente só fica copiando a matéria dela. E como a matéria dela envolve cálculo, eu acho que ela não tinha que sair fazendo, ela tinha chegar e deixar lá, e deixar a gente tentar fazer, assim como matemática. Eu acho que o único problema dela é esse. Por isso que não só eu como outros alunos não conseguem passar nela por causa disso. Ela explica, mas ela mesmo faz, ela não deixa a gente aprender. E pelo jeito assim dela, parece que ela gosta quando ninguém acerta, ela tipo julga assim,... Eu mesmo estava na aula e ela vinha, eu mostrava alguma coisa pra ela... nem olhava e já dizia que estava errado e depois ia ver a conta e via que estava certo. E isso já aconteceu mais de uma vez na sala de aula, entendeu?

Fora isso, também tive um problema com a professora de francês, Rosilda. Ela era uma pessoa maneira comigo e, depois de um tempo, passou a ser ignorante, não sei por quê. E, assim... ela faltou o segundo bimestre inteiro, aí ela voltou no terceiro, e passou trabalho atrás de trabalho, atrás de trabalho. Eu fiz todos os trabalhos, até porque eu já tinha feito francês na Aliança Francesa. Ela passou um trabalho valendo 4,0 e outro valendo 6,0 pra compensar a nota do segundo. No dia que ela passou o trabalho valendo 4,0, eu tirei 2,0. no dia que ela passou o trabalhando valendo 6,0 eu faltei. Tudo bem, eu fiquei com 2,0 no segundo bimestre. Eu não sei o que ela fez, ela colocou 2,0 no segundo e 2,0 no terceiro também, sendo que no terceiro ela já tinha voltado. Esses dois trabalhos que ela passou foi um dos milhares que ela tinha passado - o quê? Uns cinco ou seis trabalhos – e, nesses, tinham dois que valiam a nota do segundo bimestre. Aí eu fiquei pensando assim: e os outros trabalhos que ela passou? Não valeu de nada? Fui conversar com ela, aí ela falou daquela forma que os professores sempre falam: ‘Ah meu amor, infelizmente não vou poder fazer nada’. E o que eu fiquei mais chateado foi porque eu esperei o ano acabar pra poder vir aqui e saber que eu tinha repetido de novo. Porque ano passado não tinha minhas coisas aqui, não tinha minhas notas aqui. No ano seguinte, eu vim e aí que eu fiquei sabendo que eu tinha repetido.

Em toda essa descrição feita pelo aluno, ele parecia dominar bem o que acontecia nos “bastidores” e entre os professores. Quando disse “os professores eles fazem a reunião deles, e o papo começa dos alunos”, se referia ao COC e sua percepção de que havia um tratamento diferenciado para os repetentes era muito clara: “Aí, eu não sei o que eles falaram de mim, e os professores não vêm com aquela visão de que eu sou um aluno, eles já vêm com a visão de que eu sou repetente, que eu sou isso, que eu sou aquilo...”. O estudante sabia que era julgado pelos professores e desenvolveu um

¹⁰ Os nomes de todas as professoras citadas pelo aluno na entrevista foram alterados, mantendo apenas a disciplina que elas lecionavam.

sentimento de revolta que o fez insistir em terminar os estudos ali, no Calixto Campus, para provar aos professores que ele era capaz.

Em várias ocasiões diferentes houve discussões dentro da sala e até mesmo em conversas informais na hora do intervalo das aulas com relação à questão de discriminação e preconceito raciais. Ricardo sempre disse que era vítima de preconceito. Segundo ele, seus colegas de turma o tratavam de modo diferente e muitas vezes o excluía porque era “negro”. O caso mais grave envolvendo o Ricardo foi com a professora de sociologia, Rosângela. Eu não estava em sala nesse dia, mas os alunos e o Ricardo discutiram sobre isso quando fizemos uma atividade especial durante a aula desta professora. Em determinado momento levantamos a questão da discriminação na escola. Pelo que entendi da história, a professora falava alguma coisa sobre furtos em lojas de departamento, e usava como exemplo as Lojas Americanas, em dado momento utilizou também o Ricardo como exemplo. Ele se ofendeu, porque disse que ela estava querendo chamá-lo de ladrão, e tudo isso porque ele era negro.

O debate ficou bastante tenso, porque outros alunos da turma 3002, que também se autodeclararam negros a todo o momento afirmavam que nunca excluía o Ricardo e que a professora não o chamou de ladrão. Os alunos ficaram enraivecidos e gritavam todos ao mesmo tempo, que não tinha discriminação na escola. E, em resposta à acusação feita por Ricardo, os colegas de turma explicaram que o que acontecia era que eles (os outros alunos da turma) estudavam juntos desde o primeiro ano, então tinham mais proximidade, e já o Ricardo (repetente) não era muito amigo de ninguém na turma. De fato, quando eu assistia às aulas, Ricardo sentava-se junto com Raquel e Rômulo, que também eram repetentes. E os três ficavam na parte da frente da sala, um pouco separados dos outros alunos.

Na entrevista, o próprio Ricardo se referiu aquele dia da seguinte maneira: “Gostei muito daquele debate, porque deu pra perceber que o pessoal, a minha própria turma, eles acham que pelo fato de eu ser repetente, qualquer coisa que eu falo, não tem razão. Uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa. Com certeza, todo mundo me trata diferente por eu ser repetente”. Um pouco antes desse momento perguntei qual o motivo que gerava essa “perseguição” que ele afirmava sofrer na escola e, sem titubear, ele respondeu “Por eu ter repetido”. Sendo assim, é possível afirmar que a marca de repetente tem se mostrado muito mais forte do que qualquer outro marcador social no

ambiente escolar; mesmo para um aluno que também se sente discriminado por sua cor, ser repetente é um rótulo mais difícil de ser retirado.

Apesar de descrever as várias situações que o levaram à reprovação, quando em meio à conversa lhe perguntei de quem seria a “culpa” quando um aluno era reprovado, ele disse: “Eu acho que depende do que o aluno fez.” E só depois, com o desenvolver da sua resposta, ele colocou o relacionamento entre professores e alunos. Para ele “se o professor não gosta, ele não vai passar, eu tenho provas disso. O inspetor viu quando a Rosilda chegou e falou: ‘eu vou te reprovar’, e ela fez isso”. De modo geral, havia uma culpabilização dos alunos, tanto por parte dos professores e dos familiares, como dos próprios alunos, que acreditavam ser sua a responsabilidade pelo fracasso. Por outro lado, havia também esse reconhecimento do “poder da caneta”, isto é, do poder que o professor tinha de aprovar ou reprovar.

A dimensão do “relacionamento”, e, portanto, a existência de critérios subjetivos de avaliação era uma velha conhecida dos alunos e, de alguma maneira, eles sabiam se utilizar desses meios para conseguirem boas notas. Certa vez, uma aluna me explicou que não adiantava você fazer tudo certinho, você precisava fingir que não sabia, perguntar ao professor, para ele achar que você está interessado na aula e na matéria dele.

Uma parte da entrevista tinha como objetivo saber dos alunos suas opiniões sobre a função da escola, uma boa aula e um bom professor. E foi interessante ver como suas respostas a este respeito se relacionavam com as histórias e trajetórias dos alunos, a dimensão do relacionamento era muito importante para o Ricardo. Para ele, a escola teria que acolher bem o aluno e ajudá-lo no futuro. Quanto às outras duas questões sempre parecia que o jovem rapaz tinha um professor específico ao qual se referia, isso porque todos os adjetivos que Ricardo utilizou estavam no feminino, talvez por ter tido problemas com professoras em todas as vezes em que foi reprovado:

Uma boa aula, é quando a professora interage com os alunos, é simpática, sorridente, coisas que muitos professores não são.

O bom professor é aquele que realmente tem interesse de explicar pro aluno quando ele não entende. De perguntar se o aluno entendeu, se preocupar em dar aula bem, se preocupar se todos os alunos aprenderam, e isso não acontece por exemplo na aula de química. Eu não vejo isso acontecer.

Ricardo pretendia fazer faculdade de educação física, disse que desde criança gostava muito de esportes, já fizera handebol, vôlei, futebol, basquete e até atletismo. Então perguntei se ele conhecia alguma política direcionada aos estudantes em vias de

entrar no ensino superior. Ele já foi logo respondendo: “Não quero cotas, não, porque negro é igual a todo mundo e cotas é como se estivesse inferiorizando”. Indaguei sobre as cotas para estudantes de escola pública. “Também está inferiorizando”.

Por fim, a última pergunta da entrevista era “qual o seu maior sonho?”. E aquele menino, mesmo acusado de fracasso tantas vezes, conseguia manter pelo menos um sonho preservado: “Ser famoso. Eu acho que trabalhar com dança – sabe? Viajar o mundo afora”.

A história de Alice, a desestimulada

Alice tinha 18 anos, negra, era também aluna do terceiro ano da mesma turma do Ricardo e estuda no Calixto Campos desde o primeiro ano. Era considerada pelos professores como uma “boa aluna” e esse foi um dos motivos que me levou a entrevistá-la. A jovem morava com os pais e uma irmã mais nova na comunidade da Maré. Veio da Bahia junto com sua família aos sete anos¹¹, porque seu pai procurava trabalho. Mas a maior parte da sua família continuava morando na capital baiana. Seu pai terminou o ensino médio e pensava em fazer um curso superior em alfaiataria, área em que já trabalhava. Já sua mãe teve mais dificuldades com os estudos e só terminou o ensino médio em 2010. Sua irmã estava cursando o ensino médio na escola técnica da Fundação Oswaldo Cruz.

Alice tinha uma semana bastante agitada: fazia aulas de violino à noite; aos sábados fazia curso de meio ambiente no período da manhã e da tarde na Universidade Estadual do Rio de Janeiro¹² e, aos domingos, fazia o curso técnico em administração¹³ também durante todo o dia. Ela fazia ainda cursinho pré-vestibular, mas viu sua rotina ficar muito “puxada” e cansativa, já que o curso era de 18h às 23h e, até chegar em casa, ia dormir por volta de meia noite, uma hora da manhã, todos os dias, de modo que acordar às 5h no dia seguinte foi se tornando cada vez mais difícil. Mesmo tendo parado com o cursinho, a estudante se inscreveu no vestibular da UERJ, da Universidade Federal

¹¹ Quando veio da Bahia, Alice já sabia ler e escrever bem, estudava em escola particular e foi para uma escola pública. Quando chegou na nova escola, ela não soube explicar ao certo o que aconteceu, mas ela teve que voltar para a primeira série e repetir para “ficar encaixada”.

¹² Esse curso foi resultado de uma seleção de mais ou menos 22 jovens da comunidade da Maré e tinha como objetivo formar esses jovens para alertar a comunidade sobre questões relacionadas a animais, saneamento básico e educação ambiental.

¹³ Para o curso técnico de administração, Aline ganhou uma bolsa de estudos em uma escola técnica também próxima a sua casa.

Fluminense e no ENEM em 2011. Passou para a segunda fase da UERJ, no curso de ciências biológicas. Nem chegou a fazer a prova da UFF, pois quando foi imprimir o cartão de confirmação percebeu que o curso para o qual estava prestando prova, engenharia hídrica, era em Volta Redonda, o que a fez desistir de tentar devido à impossibilidade de cursar a faculdade em outra cidade caso passasse. Alice era *superantenada* com bolsas de estudo e quaisquer outras oportunidades que pudessem parecer interessantes.

Perguntei a Alice se ela gostava de vir pra escola, e sua resposta mostrou tristeza, cansaço, e desânimo com a escola. O cansaço da rotina bastante intensa e de um ano com muitos contratemplos e uma série de doenças causou grande desânimo à jovem, que diz que durante a semana o que mais gostava de fazer era “ficar em casa descansando”.

Alice se referia às algumas decepções que teve depois de passar uns meses faltando muito às aulas por conta de uma série de doenças e problemas que aconteceram. Ela disse que se sentia muito mal, sentia muito sono, desmaiava. Procurou alguns médicos, fez exames e descobriu uma grave anemia que lhe causara problemas na visão. Muitas vezes, Alice disse não ter conseguido atestado, pois passava mal, demorava a conseguir uma consulta e, quando conseguia, o médico lhe dava apenas atestado de um dia. Dessa forma, muitas faltas foram acumulando e, com isso, alguns problemas com os professores, principalmente com a de química.

A jovem estudante acordava todo dia por volta das 5h da manhã e levava em torno de 45 minutos pra chegar à escola. A escolha do Calixto Campus foi feita através de informações de outros estudantes, e também de amigos de Alice, que já tinham estudado na escola e falaram que o “ensino era legal”. Na matrícula, a primeira opção feita por ela foi o Colégio Estadual Mendes de Moraes, localizado na Ilha do Governador, que, de acordo com o depoimento dela, na época, estava sendo bem comentado pelas pessoas. A segunda e a terceira escolas foram em bairros próximos à sua casa. Depois veio o Calixto Campus e depois uma escola em Copacabana. Mesmo não sendo sua primeira opção, a jovem se disse satisfeita nos primeiros anos com a escola, mas foi ficando desanimada com o passar das séries.

Os alunos eram os responsáveis por grande parte dos problemas da escola na visão de Alice. Não só em termos da deterioração da estrutura da escola, mas também em assuntos como repetência e qualidade da aula. Ela mesma afirmou que possuía uma grande dificuldade em química, mas não podia dizer que era culpa da professora, porque

“ela dá aula”, recaindo sobre os seus próprios ombros a “culpa” por não conseguir aprender. Em alguns momentos, ela dizia acreditar que o professor pudesse influenciar nesse ciclo em que o aluno acabava não aprendendo, mas terminava sua fala sempre culpabilizando o aluno. Isso ficou claro quando tentou me explicar que os alunos são tratados de forma diferente pelos professores dependendo do desempenho que mostram em suas disciplinas. Alice explicou que dava pra perceber essa diferença de tratamento principalmente na hora da avaliação.

Quando se tratava de critérios de avaliação, Alice parecia mais maleável, considerando importante a avaliação além da prova. A aluna destacou a importância de trabalhos em sala, não somente de pesquisa, mas principalmente fazer exercícios. Conhecendo um pouco mais da história da jovem, é possível perceber que ela se referia ao seu próprio caso em química. No caso, trabalhos com exercícios e a correção dos exercícios poderiam ajudá-la a entender a matéria e a melhorar seu desempenho. Com relação ao assunto reprovação, a jovem disse achar *super ruim*, por considerar este fato uma perda de tempo e, como exemplo, citou o caso do Ricardo, espontaneamente, durante a entrevista.

Com relação ao acompanhamento da família, apesar de não poder em muitos casos ajudar e acompanhar diretamente a filha, seus pais mantinham certa rigidez e valorizavam o estudo como um elemento transformador da realidade atual da família. Isso era importante pra Alice, porque produzia nela uma sensação de “dever” que a impulsionava a obter sucesso em sua trajetória escolar.

Tanto os critérios de avaliação quanto o posicionamento de Alice diante da “aprovação automática” demonstravam o que ela considerava “justo” e revelava um pouco mais sobre os critérios de “merecimento”, que eram compartilhados por professores e alunos no ambiente escolar.

Eu peguei sobre a aprovação automática na oitava série. Eu não sei explicar ao certo. Tem alguns alunos que merecem e têm outros que não. Vou te dar um exemplo. Se tem um aluno que... ele falta pra caramba, vai bagunçar, fez a prova e tira zero, aí vai e passa. O que você quer dizer com isso? O que esse aluno vai ser? Você está prejudicando ele mesmo. A aprovação automática deveria ser pra ajudar um aluno que ficou com dificuldades em uma ou duas matérias e não conseguiu. Aí deveria ter aprovação automática.

O esforço e o interesse do aluno, de fato, são os termos mais utilizados por professores e alunos ao descreverem o que seria justo ou não no que se refere à avaliação. Esses dois elementos, juntamente com afinidade e ser repetente ou não, podem ser

claramente percebidos no tratamento diferenciado e desigual de professores para com os alunos. Em vários exemplos durante a entrevista, Alice citou alguns desses elementos descrevendo algum tipo de situação em que pôde perceber desigualdade. Como ela disse, “eu percebo muita desigualdade”. Critérios como a cor, o sexo, o local de origem, a origem social, não eram totalmente excluídos das classificações e julgamentos professorais, porém não se mostraram tão relevantes para o estabelecimento de rótulos no ambiente da escola quanto esforço, interesse, merecimento, simpatia e ser repetente ou não.

Quanto à discriminação “racial”, Alice nunca se sentiu discriminada pelos professores; o problema se manifesta em piadinhas e brincadeiras entre os alunos.

Se pensarmos o caso da Alice e do Ricardo conjuntamente, observamos que os dois percebiam discriminação na escola. De fato, ainda é muito cedo para dizermos que não há um tipo de comportamento preconceituoso na escola, não só em relação à cor, mas também às mais diversas diferenças na aparência. Todavia, o Ricardo parecia se sentir mais “discriminado” e “perseguido”, porque, juntamente com a marca da cor, ele tinha outra marca muito mais forte: a de repetente. Alice apesar de ser repetente também – pois, de acordo com o conceito utilizado aqui, considera-se repetente aquele que fez a mesma série mais de uma vez, independentemente de ter abandonado a escola e retornado mais tarde ou evadido ou perdido por frequência, ou ter feito o mesmo ano para ser “encaixada”, como no caso da aluna -, teve essa marca foi diluída ao longo do tempo, mesmo porque ela logo utilizava a história para se defender e como que afirmar que ela não havia fracassado. Já o caso do Ricardo foi bem mais recente e recorrente na mesma escola. Ele nunca tinha repetido de série até o terceiro ano, mas já está na mesma série há cinco anos.

Para finalizar a entrevista, eu perguntava aos alunos: qual o seu maior sonho? Alice foi bastante direta e objetiva, não manifestou uma visão romantizada, de um lindo sonho futuro. Ela foi “pé no chão” e tinha todo o seu futuro traçado, com direito a plano A e plano B.

Esse negócio de maior sonho... Eu não diria nem maior sonho, porque cada ano muda. Antigamente meu maior sonho era conseguir entrar na escola tal pra conseguir tal. Eu diria que eu tenho objetivo. Meu maior objetivo é ser formada. Eu não falo muito de faculdade agora, porque eu ainda não sei o que eu quero fazer, quando eu descobrir... Se eu não conseguir passar na segunda fase da UERJ, eu vou arrumar um emprego, e vou pagar um curso pra mim. Um curso preparatório, um curso técnico. Eu vou fazer um concurso público e a faculdade vai ficar pra depois, porque aí eu posso pagar.

As histórias dos professores

A história de Ana Cláudia, a professora com “jogo de cintura”

Ana Cláudia era professora de física no Colégio Estadual Calixto Campus. Filha única, casada com um professor de história e tinha uma filha ainda pequena. Sempre quis ser professora e sua maior inspiração era por acreditar que a educação poderia proporcionar algo melhor no futuro. Ana Cláudia sempre estudou em escola particular, “de freira”, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Seu contato com o ensino público deu-se somente quando começou a trabalhar. No antigo ginásio, fazia curso científico e normal, isto é, cursou as matérias normais de um estudante secundarista mais as matérias para se formar professora.

A trajetória escolar de sucesso da jovem culminou na sua aprovação no vestibular para licenciatura em matemática na extinta Faculdade Pedro Segundo (FAUPE). Antes de ir para a faculdade, porém, Ana Cláudia trabalhou com a educação infantil logo assim que terminou o ginásio e se formou normalista. Terminou a faculdade em 1995 e continuou a trabalhar com as crianças na educação infantil. Em 1997 começou a lecionar no segundo segmento do ensino fundamental, isto é, de 5ª a 8ª série, atualmente 6º e 9º ano, na rede particular. Em 2001 foi aprovada no concurso público, começando a dar aulas em Escolas Estaduais. A primeira matrícula foi para um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) na comunidade Para Pedro, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. E a segunda matrícula foi para o Calixto Campus. Apesar de ser licenciada em matemática, sua carga horária lhe permite dar aulas de física. A todo o momento durante a conversa, a professora afirmava gostar muito de sua profissão, assegurando realizar-se lecionando apesar dos baixos salários e do desinteresse dos alunos.

Eu gosto muito do que eu faço. Eu fico muito triste, porque a remuneração é realmente pouca, não temos valorização. E fico triste também porque os alunos estão perdendo aquela coisa de que ‘tenho que estudar’ e saber que o estudo pode levar a algo melhor. Eu fico triste, isso me deixa assim chateada. Vamos supor, tenho 40 alunos, apenas dez querem alguma coisa, estudam, pensam no futuro.

O interesse era a principal medida de Ana Cláudia para “dar notas” aos seus alunos. Esse critério principal era medido através de subitens: a assiduidade e participação nas aulas e realização dos trabalhos em sala e em casa. Ao me explicar como avaliava seus alunos, a professora esclareceu ainda suas opiniões sobre os atuais métodos

de avaliação impostos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e, conseqüentemente, cobrados pela escola.

Desde o início da entrevista, a professora de física realizou comparações dos alunos de hoje com os alunos do tempo em que ela era aluna. Em sua opinião, no geral, os alunos de hoje eram desinteressados. Mas a causa desse desinteresse não estava somente nos alunos. Ana Cláudia fez uma avaliação do sistema educacional como um todo e o considerava parte integrante desse caminho trilhado pela educação atual. Parte desses argumentos estão colocados na fala destacada anteriormente, em que foram feitas críticas ao atual modelo de avaliação, que consiste em uma prova, trabalhos e pontuação por frequência, o que na visão da professora “ampliava o desinteresse”. Esses alunos desinteressados não tinham, segundo ela, perspectiva de futuro, não queriam aprender almejando uma vida futura melhor.

Diante dessa afirmação, perguntei à professora como ela entendia o fato de todos os alunos quase sempre dizerem que queriam fazer faculdade, apresentando nesse caso um plano futuro objetivando um melhor trabalho e mudança de padrão social em relação ao da sua família, que na maioria dos casos era de classe média baixa. A explicação de Ana Cláudia indicou ainda um refinamento de suas concepções sobre o atual sistema educacional, abordando o que ela chamou de “facilidades” – cotas para estudantes de escola pública, o aumento e facilidades oferecidos pelas faculdades particulares e a nota de corte menor no ENEM para estudantes de escolas públicas – que, por sua vez, afetavam diretamente o comportamento e o interesse do aluno em sala.

O quesito “interesse” por parte dos alunos também apareceu quando Ana explicou por que não concordava com a aprovação automática. A pedagogia da repetência foi claramente definida pela professora, quando explicava a importância da reprovação para que os alunos se mantivessem “interessados” na disciplina.

Não concordo com a aprovação automática. A aprovação automática, ela já faz com que o aluno perca o interesse, porque, se ele vai ser aprovado, ele vai estudar pra quê? Aquele que realmente quer aprender ele vai estudar, mas isso hoje em dia é uma minoria, porque as coisas estão muito fáceis. Na pública eu acho que é mais forte, mas a privada também está assim. Eu acho que deveria ser o inverso, como eles estão na escola pública, pelo menos a gente imagina que, poxa, o pai não tem condições de pagar uma excelente escola. Excelente entre aspas, porque eu acho que a excelente deveria ser a pública, e não a particular. Já começa por aí, só que eles não têm essa visão, porque o que vem de cima não dá esse suporte pra gente nem pros alunos. Então a escola particular também tem muito disso, porque eles acham que eles têm uma condição financeira melhor, então eles não precisam estudar porque tem um pai que banca. E a escola pública, a vida aí fora... acho que está mais fácil, cotas, essas coisas, eu acho que muitos têm convivência com isso e ganham muito mais do que estudar.

Eu acho que alguns precisam ficar retidos realmente na série, porque muitos faltam muito, então não têm o conteúdo, não têm até mesmo a socialização com a turma, eles ficam muito isolados, não têm interesse em aprender, então a turma meio que deixa ele de lado também, não ajuda. E alguns precisam dessa retenção para crescer, porque de repetente eles acordam e vão estudar, vão ver que precisam por eles mesmos estudar, porque ninguém vai fazer nada por ele, se ele não vier, se ele não conseguir alguma coisa. Muitas vezes a gente passa um trabalho, o aluno não vem, não faz o trabalho, não faz nada, ele vai ser ajudado como? Então muitos precisam ficar retidos na série, sim.

Para Ana, era preciso haver uma tentativa do professor de estimular seus alunos para que gostassem da disciplina, mas mesmo que não gostassem, era necessário que os alunos tentassem aprender alguma coisa. Ela reconhecia que física era tida pelos alunos como um “bicho de sete cabeças”, isso porque desde as séries iniciais os alunos não eram “conquistados” pelos professores para gostar da disciplina. Essa era missão dos professores e, para que ela fosse efetivada, era preciso ter o material adequado. No caso da disciplina “física”, a professora destacava a necessidade de um laboratório para que os alunos pudessem entender na prática os tantos conceitos que aprendiam na teoria. Assim, com uma aula interessante e maneiras diferentes de explicar, apesar de existirem os grupos de “interessados” e “desinteressados”, ela procurava fazer com que todos saíssem da aula com algum conhecimento. Os “interessados” aproveitavam mais a aula, participavam e, logo, aprendiam mais, mas todos deveriam sair com algum aprendizado. Essa desigualdade gerada era legitimada pelos critérios em jogo: “interesse” e “merecimento”, cuja dinâmica definia o que a professora entendia como necessário para acontecer uma aula produtiva, uma “boa aula”. Por um lado, era preciso interesse dos alunos e, por outro, interesse dos professores.

Segundo a professora de física, o interesse dos professores era frequentemente abalado pelo desinteresse dos alunos e pela baixa remuneração. Mas Ana Cláudia acreditava que seria preciso superar isso, porque “nós trabalhamos com o futuro”. O veículo para atingir essa superação e conseguir uma postura adequada dos alunos, era por meio da instituição de disciplina na aula. Ela ressaltava que isso não significava ser um professor “muito turrão”, isto é, muito rígido, que não conversava com os alunos e só passava matéria. Era necessário um equilíbrio entre a brincadeira e a seriedade, e, assim, com um pouco de cada um, o professor conseguiria dar sua aula e o aluno conseguiria aprender e gostar daquela aula. Essa postura da professora Ana Cláudia de fato se refletia em suas aulas, das quais os alunos gostavam apesar de ela ensinar física, que não é a preferida da maioria. Os alunos consideravam sua aula dinâmica e afirmavam que “ela se

preocupa com alunos, e não quer só passar conteúdo, sem se importar se a gente está aprendendo ou não”.

Para a professora de física, sua função não era educar os alunos, isso era a tarefa do pai e da mãe. O professor contribuía para aprimorar o que “vem do berço” e sua maior função era “transmitir o conhecimento, pra eles poderem ingressar no mercado de trabalho. Mostrar o melhor caminho pra eles conseguirem ingressar nesse trabalho”. Ana Cláudia acreditava que o professor precisava ter “jogo de cintura” ao dar aula, esse é definido da seguinte forma pela docente:

Tem a ver com educar, porque eu acho que os pais acham que nós vamos educar os alunos e não é bem por aí. Nós vamos passar conhecimentos pra eles e nós vamos ajudá-los na educação. Eu não vou deixar o meu aluno chegar aqui gritando, berrando o tempo todo e não vou chamar atenção. Lógico que vou chamar atenção! Ele está num local que ele tem que sentar, ele tem que saber onde ele está, pra prestar atenção e aprender. Ele não está na rua, né? Que ele sai gritando, ele não está, ele tem que saber aonde ele está, então a gente entra nessa parte de educação dessa forma, tentando moldá-los. Eles vêm com uma educação e a gente tenta aprimorar essa educação. Nós não vamos educar, quem educa é pai e mãe, mas a gente ajuda nessa situação. Se não tiver disciplina, nada vai acontecer. E o professor tem que ter uma postura... uma postura firme. Agora é isso, parou e vamos começar. Ele tem que ter jogo de cintura, conversar, brincar, você também não pode ser um professor muito turrão, sem conversar com o aluno, sem dar um sorriso, isso ajuda muito. Você indo lá, brincando, conversando, esse aluno ele já pensa: ‘poxa aquela professora é legal, ela brinca, ela te ajuda’, então isso cativa o aluno, então puxa o aluno pra você e de repente faz com que ele se interesse mais pela disciplina.

A história de Tiana, a professora rigorosa

Como último personagem, gostaria de contar a história de Tiana, a professora de química. Assim como todas as outras entrevistas realizadas, esta também foi gravada e transcrita, porém Tiana falava sempre muito baixo, o que dificultou transcrever exatamente o que dizia, sendo usadas para construir essa história as anotações feitas durante a nossa conversa e ao longo do trabalho de campo.

Desde o início do trabalho de campo ouvia os alunos reclamando da professora de química, dizendo que era impossível “passar de ano nela”. Ouvia ainda confissões de alguns alunos, que disseram ter tentado entender a matéria, mas era muito difícil. E todos sempre acrescentavam “e a professora não ajuda muito”. Reclamavam da matéria, a tão temida química, mas criticavam principalmente a professora.

Tiana foi professora de química das sete turmas de segundo ano nas quais eu comecei a realizar minhas observações e, no ano seguinte, continuou como professora nas cinco turmas do terceiro ano. Enquanto Ana Cláudia e José davam aulas apenas em

algumas das turmas, Tiana acompanhou esses meninos e meninas desde o segundo ano. Quando apliquei os questionários aos alunos, o nome mais citado como resposta à pergunta “qual professor você menos gosta?” foi o de Tiana. A pior disciplina para os alunos era em primeiro lugar matemática e em segundo química. Esse resultado indicava que a simpatia pelos professores nem sempre é influenciada pelo gosto que os alunos têm pela disciplina que ele leciona. Esse fato despertou minha curiosidade em saber um pouco mais sobre a trajetória da professora e suas representações sobre a função do professor, a sala de aula e os alunos.

Tiana tinha 51 anos, era branca, casada, tinha dois filhos e estudou durante toda sua trajetória escolar em um internato particular dirigido por freiras. A professora contou sua história como muito sofrida e triste. Foi para a escola com seis anos de idade e, mesmo sendo muito pequena, trabalhava para pagar a escola. Limpava o chão, lavava os banheiros, encerava todo o convento, etc. Os alunos ficavam internos durante toda a semana, só podiam ir para casa no sábado e retornavam domingo à noite, mas as freiras viam a tristeza da pequena menina e a deixavam sair na sexta à noite e retornar no domingo junto com os outros estudantes. Tiana disse que sentia muitas saudades, chorava muito e ficava contando o tempo para chegar o final de semana e poder estar com sua família novamente.

Ela era a filha caçula e tinha mais um irmão e uma irmã. O plano da família era que os três filhos estudassem em internatos. Mas o menino tinha um problema na vista e era muito apegado à irmã mais velha e à mãe. Como não havia internatos para homens no Rio e o mais próximo seria em Petrópolis, sua mãe preferiu não separar os dois irmãos, optando pela escola pública. Todo esse sacrifício sofrido pela menina se deu porque, segundo Tiana, seus pais queriam que ela tivesse uma boa educação. E, como a família tinha uma condição financeira pouco favorável, o internato foi a melhor opção encontrada para que ela pudesse ter um bom estudo. Seu pai era indiano, falava muitas línguas, mas havia completado somente o ensino médio. Sua mãe também completou os estudos e trabalhava em dois empregos para dar um conforto maior aos filhos.

Aos 13 anos Tiana deixou o internato, mas continuou estudando na mesma escola. Seu pai não tinha condições de pagar a mensalidade total, recebendo por um tempo ajuda de sua irmã para honrar os pagamentos. A situação financeira da família piorou e a tia de Tiana passou a pagar a mensalidade integralmente. Ela contou que, quando seu pai falou que não tinha mais condições de mantê-la na escola, ela pediu para ficar, pois queria

muito continuar estudando ali e, por isso, sua tia decidiu assumir o compromisso de pagar a escola.

O internato tinha muitas regras. Tiana contou que naquele tempo não era permitido escrever, somente ler. Mesmo assim, ela escrevia e, quando percebia que alguém se aproximava, escondia rapidamente o caderno por baixo da cadeira. Isso a deixava muito incomodada, mas, apesar de ter sofrido com a rigidez das normas e a forma de tratamento no internato, a menina quis continuar na escola até completar o ensino médio, pois segundo ela “acabei acostumando”.

Ainda na época de escola surgiu sua vocação para ser professora. Uma freira sabia que Tiana tinha entrado na escola já alfabetizada, então fazia dela a “macaquinha” dos outros alunos, mesmo sendo eles mais velhos. Ser “macaquinha” era fazer perguntas aos alunos, ajudando-os a estudar. Com a repetição, eles aos poucos decoravam a matéria. A jovem senhora recordou que adorava fazer aquilo e, a partir dali, decidiu que seria professora. Com uma trajetória escolar de sucesso, sem reprovações nem sequer notas vermelhas ao concluir o antigo ginásio, Tiana começou a trabalhar e prestou vestibular para a FAUPE, também particular, para o curso de licenciatura em química.

Quando se formou, Tiana contou que não conseguiu estágio logo em seguida e, como já estava trabalhando como secretária, continuou por mais seis anos nessa profissão. Passado esse tempo, decidiu retomar à carreira de professora, retornando à escola onde estudara para pedir uma “chance”. Começou lecionando a disciplina de matemática em turmas do segundo ciclo do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série). E, quando concluiu o bacharelado em química começou a dar aulas da matéria em 1991 em uma escola particular de ensino médio onde trabalha até hoje.

No estado, começou a carreira em 2001. Mas para Tiana não havia diferença em ser professora da escola particular e da pública. Ela realizava os dois trabalhos com a mesma seriedade, diferentemente da atitude que percebia da parte de alguns colegas de profissão. A professora afirmava que toda a sua trajetória a fez dar muito valor às coisas, porque a vida naquela época era muito difícil, diferente do que ela pode proporcionar aos seus filhos hoje em dia, por exemplo. Tiana reconheceu que era rigorosa com os alunos, mas concluiu que não poderia ser diferente, pois “você aprende de uma maneira, você vai ensinar do jeito que você aprendeu”. Assim como ela cobrava o compromisso e responsabilidade dos seus alunos, também cobrava de si mesma. O principal critério de avaliação para ela era a frequência. O aluno não tem que faltar a escola, assim como o

professor também não, exceto em casos muito extremos. A professora enfatizava que o aluno tinha que ser interessado, fazer os exercícios, prestar atenção nas aulas. Mas concluiu que, hoje em dia, eles só querem saber da nota e, por isso, ela não é boa professora na visão dos alunos. Para eles, bom professor era “aquele que deixa passar, que não cobra, que dá ponto toda hora”.

Para Tiana, o problema da escola hoje era justamente o desinteresse dos alunos: “Vamos ser honestos, estamos lidando com alunos que não querem aprender”. Não era mais igual a sua época de estudante, os alunos de hoje “só pensam em nota, até aqueles da frente, só pensam em nota. O objetivo não é aprender: é ter nota pra passar”. Tiana acreditava que essa atitude dos alunos desestimulava o professor.

A fala da professora refletia uma incorporação, por parte também dos alunos, da pedagogia da repetência, pois demonstravam claramente sua preocupação em “ter nota pra passar”, já que existia uma pedagogia que acreditava que o que faz aprender é reprovar. A própria professora de química afirmou que “a reprovação faz com que o aluno tenha consciência de que ele não sabe. E pra ele passar ele tem que fazer um esforço”. Assim como Ana Cláudia e José, Tiana também creditava ao aluno o peso da reprovação e via nessa medida uma função pedagógica de ensinar.

Para Tiana, a função da escola era ensinar. Nesse sentido, ela procurava seguir invariavelmente com os conteúdos previstos no cronograma escolar. Essa era uma grande reclamação dos alunos. Eles afirmavam que ela não se preocupava com o aprendizado deles e seguia com a matéria. Assim, ficava cada vez mais impossível entender alguma coisa, pois, se não entenderam no início, à medida que ia passando o bimestre às dificuldades iam se acumulando. Na hora da prova o resultado obtido refletia claramente os resultados alcançados. Tiana dizia que os alunos não tinham interesse e era preciso “ser séria” para que eles entendessem que a vida era coisa séria e não podiam “levar tudo na flauta¹⁴”. E os alunos não tinham essa consciência.

Considerações Finais

A pesquisa de campo constatou a existência de princípios classificatórios no universo pesquisado. Trata-se de representações coletivas que ultrapassam gerações, sendo transmitida aos iniciantes na prática e pela prática. Esse movimento permite o

¹⁴ Expressão popular que indica falta de seriedade. No caso, a professora afirma que os alunos levam tudo sempre na brincadeira.

compartilhamento de significados sobre as categorias de classificação construídas- “bons” e “maus” alunos -. Existiam dois elementos principais utilizados para construção desse processo de classificação e organização: a análise das características sociais e escolares dos alunos e a cultura de gestão da escola.

Em rituais, como os conselhos de classe, os processos de construção de classificação e organização, podem ser claramente apreendidos. São nesses momentos que os princípios classificatórios são legitimados pela comunidade escolar, uma vez que, é no seio dessas instâncias coletivas de avaliação que os docentes se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre o alunado reforçando aspectos individuais da prática docente, através do apoio de seus pares.

Sendo assim, descobrimos até o momento que as cores dos alunos são variadas e eles têm origens sociais semelhantes, sendo pertencentes à nova classe média brasileira. No entanto, ser menina interfere positivamente na escolarização, enquanto que ser repetente e estar em defasagem idade série interfere negativamente.

A cultura de gestão da escola, isto é, os rituais cotidianos da escola, suas práticas organizacionais e as crenças partilhadas por aqueles que nela trabalham, parece estar baseada na crença de que o aprendizado é um dom que alguns recebem (“bons” alunos) e outros não (“maus” alunos). Tanto professores, quanto diretores (incluem-se aqui os diretores da antiga e da nova gestão), as famílias e até os próprios alunos, acreditavam que só aprende quem quer e para aprender é preciso ter esse “dom”. O resultado dessa crença é uma cultura de gestão que acaba por investir pouco na universalização do conhecimento e mais nas formas socialmente construídas de organização e distinção entre quem tem ou não competências escolares, a saber, os “bons” e “maus” alunos.

As histórias dos alunos buscaram apresentar perspectivas que em alguns pontos se opunham e em outros se complementavam. Por um lado, o caso extremo de Ricardo, com quatro reprovações e um dilema entre as duas marcas que carregava: a cor e a repetência. Por outro, a história de Alice com as mesmas marcas de Ricardo, porém com significados diferentes.

Quanto as principais questões apresentadas aos alunos, é possível perceber algumas regularidades nas respostas. A escola como lugar de sociabilidade, aparece nas falas dos alunos, até mesmo quando Alice contava sobre seu desestímulo, que aconteceu por causa da falta de atenção e consideração dos amigos. O elemento “família desestruturada”, argumento comum nos conselhos de classe para justificar o desempenho

ruim dos alunos, não foi encontrado em nenhum dos dois casos, mesmo na história de Ricardo, quatro vezes reprovado. No geral, as mães dos alunos estudaram até o ensino médio. Quanto ao nível de escolaridade dos pais também completaram apenas o ensino médio.

Embora os motivos para a escolha da escola fossem diversos entre os dois, permanecia em algum momento das falas a busca por uma “boa escola”, onde o “ensino era legal”. O maior problema, apontado pelos alunos como prejudicial ao seu desempenho escolar era sua rotina cansativa. Com a semana repleta de cursos e trabalho, que levavam os estudantes a chegarem tarde em suas casas e com a necessidade de acordarem muito cedo (em média cinco horas da manhã) para chegarem a tempo na escola, era difícil manter um bom desempenho. Para que isso acontecesse era preciso driblar o sono e o cansaço decorrentes dessa rotina bastante fatigante.

Os dois apontaram a dimensão do “relacionamento” como sendo importante para a construção das classificações escolares. Reconheciam a existência de um tratamento diferenciado dos professores com relação aos alunos. Eles percebiam as classificações feitas pelos docentes e, entendiam que esse tratamento diferenciado variava em função de vários outros elementos, mas a demonstração de interesse e esforço era o que mais conquistava os professores. Tanto que a classificação de “boa aluna” de Alice ficou ameaçada quando ela começou a faltar, demonstrando com suas faltas um sinal de desinteresse, do ponto de vista dos professores.

Embora achassem ruim a reprovação e em alguns momentos apontassem o professor como aquele que também pode contribuir ou não para reprovação dos alunos, por fim concordavam com o método por achar “justo” com os outros alunos que se “esforçaram” e a culpa da reprovação recaía sobre os ombros dos próprios alunos.

Os critérios de “merecimento” também foram percebidos ao exporem suas considerações sobre a “aprovação automática”. Avaliação, aprovação e reprovação mantinham relação direta com o que a cultura escolar percebia como sendo “justo”. Para mensurar a justiça era utilizado o critério do “merecimento”, que se baseava principalmente na demonstração de “interesse”, tanto por parte dos alunos, quando julgados nos COCs, quanto por parte dos professores, quando avaliados pelos alunos.

A cor era uma característica que era pensada como marca distintiva. A discriminação apareceu somente nos dois casos relatados que se autodeclararam negros. Apesar de ambos acusarem sua existência, Alice percebia a discriminação apenas em

algumas “brincadeiras” que se tornavam inconvenientes e Ricardo a todo o momento, seja no tratamento dos seus colegas ou dos professores para com ele. Todavia, em muitas partes do seu relato Ricardo confundia-se quando apontava o motivo porque era discriminado, ora apontava a cor ora apontava a repetência. Ainda é cedo para afirmarmos que não existia preconceito e discriminação no ambiente escolar, pois não encontrei instrumentos metodológicos que me permitisse essa avaliação, porém as evidências permitem afirmar que nesse ambiente a marca da repetência se sobrepunha constantemente a quaisquer outros marcadores carregados pelos alunos, seja origem social, local de origem, ser ou parecer homossexual.

Em geral, as definições, de boa aula e bom professor, eram influenciadas pela dimensão do bom ou mau relacionamento com os alunos. Mesmo assim, Alice e Ricardo destacavam que uma boa aula deveria ser dinâmica, com novas formas de abordagem, em que o professor conversava, brincava e também explicava.

As maiores diferenças de perspectiva e opinião se referiam a quando os alunos elaboravam qual seria a função da escola, isso porque essas definições estavam relacionadas às próprias histórias dos alunos. No caso de Ricardo, um aluno com tantas reprovações, que o mantinha preso ao ensino médio, a escola deveria ajudar o aluno a construir o seu futuro. Para Alice, que estava desestimulada devido a um desgaste nas suas relações com os colegas, a função da escola seria preparar, ensinar e estimular o aluno.

No tocante aos professores, no que se refere à construção das suas carreiras, as histórias eram diferentes. Ana Cláudia estudou durante toda sua trajetória escolar em “colégio de freira” e sempre quis ser professora e Tiana, que também sempre estudou em “colégio de freira”, sendo que por um período em regime de internato, descobriu o talento logo que entrou na escola e ajudava as freiras “ensinando” a outros alunos.

As professoras comparavam frequentemente o perfil do alunado de hoje ao perfil dos alunos do seu “tempo de escola”. Em geral, a qualidade dos alunos diminuía, e o objetivo antes, voltado para o aprendizado, atualmente era voltado para obtenção de pontos e aprovação. Essa perspectiva talvez explique o fato das professoras aderirem à pedagogia da repetência. A escola cada vez reprova mais, como se o objetivo fosse “reprovar para garantir a qualidade” e não “ensinar para garantir a qualidade”. Assim, os alunos incorporavam essa perspectiva dos professores e, por sua vez, transformava-a em

uma excessiva preocupação pelos famosos “pontos” que os auxiliavam a aumentar suas notas. A quantidade de pontos passa a ser assim, para os alunos medida de desempenho.

Ana e Tiana destacavam o fato de existirem “facilidades” nos tempos atuais - como cotas para estudantes de escola pública, vestibular “facilitado” nas faculdades particulares e “trabalhinhos para ajudar na nota” que prejudicavam os alunos, pois diminuía o rigor e seriedade com que a escola e até a vida deveriam ser encaradas.

Quanto aos critérios de avaliação assim como os alunos que acreditavam no merecimento, as professoras também falavam em merecimento, que segundo elas seria medido pelo “interesse”, que significava em termos práticos, assiduidade, participação nas aulas e “esforço”. No entanto, apesar de acreditarem estar realizando apenas um julgamento baseado em critérios acadêmicos, as professoras usualmente utilizavam critérios subjetivos para elencarem suas classificações, que eram claramente percebidas nos vários momentos em que explicavam e caracterizavam “tipos” de aluno.

No geral, Ana Cláudia e Tiana afirmavam que apesar de se sentirem realizadas na profissão, estavam desestimulados em função do tipo mais frequente de aluno na escola de hoje – os desinteressados -. Nesse ponto, alunos e professoras se diferenciavam. As professoras culpavam os alunos desinteressados por seu desestímulo e os alunos acreditavam que a culpa de não se interessarem pelos estudos e pelas matérias era a falta de interesse dos professores em preparar alguma forma diferente de ensinar.

A questão que permaneceu até o fim do meu trabalho de campo sem resposta foi: O que vinha primeiro, o ovo ou a galinha? O desinteresse dos professores ou o dos alunos?

Aprovação automática e reprovação eram entendidas pelas professoras, assim como pelos alunos, como um sistema que poderia ser chamado de meritocracia à brasileira. O mérito estava associado à pedagogia da repetência sendo, portanto, “justo” reprovar os que se reprovavam, não se interessando pelos estudos, exceto em casos considerados “especiais” pelos professores. Nesses casos, a trajetória e história dos alunos deveriam ser usadas para justificar seu desempenho possibilitando modificações e considerações à parte. O que os alunos achavam “justo” os professores entendiam como “necessário” - a reprovação.

A maior diferença entre as histórias das professoras era sua postura com relação aos alunos, que por sua vez estava relacionada com o que entendiam ser a função da escola.

Para Ana Cláudia, era precisa ter “jogo de cintura”, isto é, um equilíbrio entre a brincadeira e a seriedade e, assim, com um pouco de cada um, o professor conseguiria dar sua aula e o aluno conseguiria aprender e gostar daquela aula. A prioridade para a professora era que os alunos saíssem de suas aulas com “algum aprendizado”, isso porque a função da escola era “transmitir o conhecimento, pra eles poderem ingressar no mercado de trabalho”.

No caso de Tiana, o adjetivo escolhido para compor sua caracterização no subtítulo – rigorosa – representava sua postura e a forma como ela entendia que deveria ser a postura também dos alunos, mas que de fato não acontecia. Toda essa severidade era consequência da própria trajetória escolar da professora, ela afirmou: “você aprende de uma maneira, você vai ensinar do jeito que você aprendeu”. Sendo assim, tal como era no seu tempo, para Tiana a função da escola era ensinar, e era a isso que ela se dedicava.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. T. G. *Composição do alunado e resultados escolares: o impacto do interesse pelos estudos*. In: VII SIMPOED - Simpósio de Formação e Profissão Docente, 2009, Mariana - MG. Anais do VII SIMPOED - O que é qualidade em educação? Mariana - MG : UFOP, 2009.

BARBOSA, M. L. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: _____. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia. A ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

_____. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? *Revista do Serviço Público*, ano 47, v. 120, n. 3, p. 58-102, set./dez.1996.

BARBOSA, Maria Ligia. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. *As formas primitivas de classificação*. In: MAUSS, M. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: Perspectiva, p. 399-455, 2001 [1903].

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

FORQUIN, Jean Claude (org.). **Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Sinopse* estatística da educação básica: Censo Escolar 2011. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20/8/2012.

MAGGIE, Yvonne. *A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos. Relatório* parcial de pesquisa. In: Seminário da Rede Observa: Acompanhando as ações afirmativas no ensino superior. Disponível em: <http://www.observa.ifcs.urfj.br>. Acesso em: 16/7/2012.

RIBEIRO, Sergio Costa. *A pedagogia da repetência. Estudos Avançados.* USP, v. 5, 12, p. 7-18, 1991.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar: In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). *A aventura sociológica.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 36-46, 1978.