

NOVOS PROJETOS E OS DILEMAS DA SALA DE AULA: COMO MELHORAR O DESEMPENHO DOS ALUNOS?

Giselle Carino Lage*

Cite este artigo: LAGE, Giselle Carino. Novos projetos e os dilemas da sala de aula: como melhorar o desempenho dos alunos? **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 5-18, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre as estratégias propostas por professores de uma escola estadual do Rio de Janeiro a fim de melhorar o desempenho dos alunos na sala de aula. A partir deste estudo de caso busco compreender as representações de alunos e professores sobre a escola, o processo de aprendizagem, a repetência e o acesso ao ensino superior. A observação participante em diversas salas de aulas possibilitou o acompanhamento e a análise de dois projetos pedagógicos desenvolvidos nesta escola, que servem como base para a reflexão a respeito dos impactos das expectativas dos professores sobre o rendimento dos estudantes.

Palavras-chave: Qualidade da escola, desempenho escolar, acesso ao ensino superior e etnografia da sala de aula.

1. Introdução

Neste trabalho, apresento alguns dos resultados da análise de um estudo de caso que realizei numa escola estadual de nível médio, localizada na zona Norte do Rio de Janeiro, durante os anos letivos de 2005 a 2007. Este estudo é parte integrante da pesquisa orientada pela antropóloga Yvonne Maggie, que acompanha algumas escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro com o intuito de pensar questões relativas à qualidade do sistema educacional brasileiro e como são produzidas concepções sobre raça e justiça social. Nesta pesquisa, realizamos um *survey* no final de 2005, no qual um dos objetivos era refletir sobre as formas de produzir o baixo desempenho dos alunos e a repetência.[1] Assim, utilizei alguns dados do *survey* para pensar sobre o que professores e alunos afirmam ser uma boa aula e como observam possíveis motivos que levam estas escolas a terem altos índices de repetência.

Minha reflexão esteve norteadada pela seguinte questão: qual seria o papel da escola na sociedade brasileira atual? Estaria reproduzindo as desigualdades sociais ou contribuindo para a promoção de mobilidade educacional e social? Boudon (1981), num estudo sobre as desigualdades de oportunidades, percebeu que por mais que os sistemas de ensino tivessem se expandindo rapidamente nas sociedades industriais, esta expansão não tem provocado uma redução nas desigualdades educacionais na mesma proporção e nem uma maior igualdade de chances educacionais relativas.

Numa análise da estratificação educacional brasileira atual, Silva (2003) destacou que uma das principais características de nosso sistema de ensino foi sua rápida expansão nos últimos anos, principalmente no ensino médio, cujas matrículas passaram de mais de 1 milhão nos anos 1970 para quase 7 milhões no final da década de 1990.[2] De acordo com os dados da PNAD 2003, Schwartzman (2005), destaca que a taxa de escolarização líquida[3] no ensino fundamental é de cerca de 93%, o que é considerado aceitável. Já no nível médio esta taxa cai para 43%, o que nos faz pensar que por mais que o acesso à escola esteja garantido nos níveis elementares, o número de alunos que progride no sistema escolar diminui e os que permanecem enfrentam barreiras contínuas que atravancam suas trajetórias escolares.

Algumas destas barreiras foram descobertas por Ribeiro (1991), que identificou um estranho fenômeno, no sistema educacional brasileiro, de impedir o avanço dos estudantes no seu percurso escolar através de uma prática denominada de “pedagogia da repetência”. A prática da repetência apresenta um componente cultural e foi incorporada de tal modo à nossa filosofia de ensino que passamos a considerá-la natural. A partir das análises pioneiras de Ribeiro (1991), identificou-se que as crianças vão à escola, mas ficam retidas, o que gerou um grande debate na última década em torno dos fatores que contribuem para a má qualidade das escolas e, de maneira inversa, dos efeitos que as escolas de qualidade poderiam produzir para melhorar o desempenho de seus alunos.

Neste sentido, pretendo compreender as representações dos alunos e professores pesquisados sobre o universo escolar no que tange à qualidade da escola, à repetência e ao acesso ao ensino superior. Procuo também refletir sobre as práticas propostas por alguns professores para melhorar a qualidade do que é ensinado nas salas de aula bem como busco compreender quais os impactos das expectativas dos professores sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Para tanto, utilizei o instrumental teórico-metodológico oferecido pelos estudos antropológicos clássicos (MALINOWSKI, 1984), tais como: observação participante e descrições etnográficas. Realizei trabalho de campo fazendo observação participante na escola ao longo dos semestres letivos desde 2005. Neste período, elaborei etnografias nas quais descrevi diversos ambientes e rituais da escola, como as salas de aula e os diversos tipos de aula, a sala dos professores e suas reuniões, além dos rituais que são denominados de conselhos de classe. Realizei também entrevistas em profundidade com alunos e professores, o que me possibilitou uma maior aproximação das suas representações sobre o cotidiano escolar.

A escola pesquisada foi escolhida em função de ser uma das participantes de um Programa de reforço educacional denominado “Sucesso Escolar”, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que seria acompanhado pelo nosso núcleo de pesquisa. Um dos objetivos centrais deste Programa seria o de buscar reduzir a repetência e melhorar a proficiência dos estudantes através de aulas de reforço. No presente estudo não pretendo discutir os resultados do acompanhamento deste Programa, mas apenas indicá-lo como um dos elementos que contribuíram para a minha entrada no campo.[4]

Na reunião de lançamento do Programa Sucesso Escolar, pude observar duas diretoras fazendo indagações a respeito de como a escola deveria atuar a fim de atrair seus alunos para a sala de aula. Elas se perguntavam como os professores deveriam agir em relação a alunos que apresentam dificuldades de aprendizado além de muitos problemas e conflitos familiares, numa escola que atende a mais de três mil alunos e atua, praticamente, sem o auxílio de coordenadores pedagógicos. Esta inquietação apresentada por essas diretoras me deixou uma pergunta na cabeça: como os professores atuam em sala de aula a fim de estimular o aprendizado de seus alunos?

A partir de então, iniciei o trabalho de campo buscando observar algumas estratégias utilizadas pelos professores para despertar o interesse dos estudantes pelos assuntos discutidos na sala de aula. Neste sentido, concentrei-me em duas iniciativas, denominadas “projetos”, pelos atores sociais desta escola, que tinham, segundo eles, o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem e de integração dos estudantes. O primeiro deles é o projeto “Construção da Palavra”, elaborado por uma das professoras de português, que pretende fazer com que os alunos da 1ª série do ensino médio aprendam a ler e a escrever através de jogos e dinâmicas. A segunda iniciativa acompanhada foi o projeto “pré-vestibular”, que tem como objetivo preparar os alunos de algumas turmas regulares de 3ª série “interessados” em prestar o vestibular das universidades públicas. O que me possibilitou refletir sobre o processo pelo qual os professores atribuem a determinados estudantes a classificação de “interessados” e de “bons alunos” e sobre como tal classificação influencia nas perspectivas acadêmicas destes alunos.

Para efeito de comparação, observei também uma turma de 2ª série, considerada “fraca” por seus professores, que sempre destacavam o mau comportamento e o desinteresse dos alunos. Procurei observar quais as diferenças desta turma em relação à do projeto pré-vestibular, tanto no que se refere às aulas quanto em relação aos discursos de alunos e professores.

As análises de Schwartzman e Oliveira (2002), que apontam para a necessidade de confrontar discursos e práticas internos e externos a escola a fim de compreender as lógicas de funcionamento que permeiam o ambiente escolar, me ajudaram a pensar sobre como as práticas desenvolvidas, especialmente na sala de aula, podem impactar o desempenho cognitivo dos alunos.

À luz da reflexão de Sá Earp (2006), que desenvolveu um estudo sobre a influência do chamado “efeito pigmalião”, ou seja, do impacto das expectativas dos professores sobre o desempenho escolar dos alunos, procuro avançar na reflexão em torno das saídas propostas pelos professores e pela escola para enfrentar o obstáculo da não aprendizagem e da reprovação. Também me proponho a pensar se tais estratégias atuam como mecanismos de inclusão e de mobilidade educacional e social.

2. “Construção da Palavra”

O projeto “Construção da Palavra” é considerado pelas diretoras um dos diferenciais da escola, pois segundo elas, é capaz de “ensinar a quem não sabe”. Este projeto foi elaborado por Ana[5], professora de português da 1ª série, que afirmou estar insatisfeita com as dificuldades

trazidas pelos alunos do ensino fundamental. Segundo Ana, os alunos mal sabem ler e escrever, talvez por isso, tenham tanta dificuldade para compreender os assuntos tratados. Ana afirmou, ainda, que cansou de esperar soluções dos colegas ou do governo, então resolveu pôr em prática um programa de ensino alternativo que inclui a contextualização dos assuntos didáticos a partir do conteúdo que o aluno já assimilou nas séries anteriores.

Nosso Programa é composto por itens presentes na realidade do aluno. Começamos pela linguagem não-verbal, com figuras, textos curtos. Demonstramos que assim como a figura tem significado dentro de um contexto as palavras também têm, e assim trabalhamos com a contextualização. Depois usamos histórias em quadrinhos, charges e propagandas. Para isso usamos jogos, dinâmicas, montagens, com pequenos conceitos gramaticais. Aprendemos fonema, letra, frase, metáfora, sem dar nome às coisas. Nosso objetivo é mostrar para os alunos que eles são capazes de ler, escrever e ter confiança. Se no final conseguirmos que o aluno escreva um parágrafo será uma vitória.

Segundo esta professora, sua prática inovaria no sentido em que se propõe a modificar as propostas metodológicas dos demais professores desta escola, que planejam suas aulas a partir do livro didático e atuam em sala de aula através de aulas expositivas, fazendo o uso do que Ana denominou como de “cuspe e giz”. A partir do discurso desta professora, o que se evidencia é a crença de que os alunos poderiam aprender mais se fossem ensinados do modo como o que ela se propõe a ensinar: através de dinâmicas que tenham relação com a realidade social do aluno.[6]

Pelo que pude observar, as aulas de português pareciam às preferidas dos alunos. Em vez de copiar extensas matérias do quadro-negro, como alguns professores pediam, os alunos liam textos, poemas, interpretavam coletivamente os exercícios. A professora modificava a organização da sala de aula fazendo com que os alunos, ao invés de ficarem enfileirados uns atrás dos outros, formassem pequenos grupos ou então organizava as carteiras da sala em semicírculo.

As primeiras aulas que assisti foram sobre ortografia. Os alunos se organizavam livremente em grupos, quando a professora exclamou: “Hoje, vamos ter um jogo das palavras. Antes de começar leiam o manual.” A princípio, os alunos não imaginavam como seria este jogo, mas poucos minutos depois, reagiam como se estivessem num momento de confraternização, onde podiam conversar com os colegas e estudar juntos.

Cada grupo tinha que ler as regras do jogo e estava incumbido de escrever o maior número de palavras corretas. Os alunos trabalhavam em equipe, a partir da seguinte dinâmica: tinham que dividir as cartas entre si, nas quais estariam contidas as palavras que os colegas teriam que escrever. Enquanto um ditava, os outros escreviam e depois mostravam para o grupo, para que fosse corrigido. Quem errasse teria que escrever a palavra novamente. Eles usavam um tabuleiro no qual marcavam, cada um com um cone colorido, sua posição na pequena “estrada” que os levariam a vitória no jogo. Ganhava aquele que errasse menos.

Os alunos puderam diferenciar palavras com “g” e “j”, “s”, “ss” e “ç”, “x” e “ch”. Ana dizia que ao invés de pedir para que os alunos gravassem regras, preferia que eles se familiarizassem com as palavras. Em outras aulas, ela trazia textos, crônicas e poemas que eram lidos em voz alta por todos os alunos, já que cada um lia um trecho.

As aulas desta professora podem ser pensadas segundo a metáfora da professora “muito maluquinha” das histórias infantis de Ziraldo[7], onde a professora “maluquinha” propunha jogos, dividia a turma em times, tentava conquistar o carinho dos alunos e, tal como Ana, se empenhava para que todos aprendessem a ler.

Para tanto, a professora “muito maluquinha” lia poemas, romances, gibis e os levava ao cinema. Ziraldo chama a atenção para a resistência das outras professoras da escola, que reclamavam do barulho dos alunos e das atividades propostas pela “professora maluquinha”. Na escola pesquisada, a maioria dos professores das outras disciplinas não concordava com os métodos e avaliações utilizados por Ana, que não conseguiu estimular os outros professores a realizarem um trabalho semelhante.

Apesar das dificuldades, esta professora era querida pelos alunos, que não escondiam a admiração por sua postura firme e pelo incentivo, sempre presente em suas palavras. Nas entrevistas realizadas com alunos desta turma, todos a caracterizavam como boa professora por ser descontraída, se interessar pelos problemas deles, mesmo exigindo atenção. A representante da turma enfatizou: “Ela faz com que os alunos prestem atenção durante a aula, incentiva, explica bem, exemplifica a matéria. A boa aula deve ser agradável.”

Enquanto a professora Ana avaliava seus alunos ao longo das tarefas e dos jogos realizados em sala, estimulava trabalhos em grupo de pesquisa e atribuía baixo peso à prova bimestral; os demais professores permaneciam aplicando testes e provas individuais e sem consulta, nos quais o conteúdo exigido se referia ao programa estudado em todo o bimestre e atribuía notas de acordo com o que consideravam que o aluno ideal deveria ter aprendido.

A professora Ana sabia da resistência que encontrava com os demais professores que acreditavam que “os alunos não aprendiam porque não estudavam”, mas tentava estimular seus colegas a diferenciar os recursos didáticos usados em sala de aula para que, segundo ela, ao menos eles pudessem comparar o desempenho dos seus alunos quando tinham uma aula expositiva com as experiências nas quais os alunos tinham que realizar pesquisas e produzir redações e poesias. Esta iniciativa se aproxima do que Castro & Tiezzi (2005) apontam como o grande desafio do processo pedagógico. De acordo com os autores, a inovação na gestão da sala de aula a fim de desenvolver novos recursos e metodologias curriculares, bem como uma “cultura de planejamento escolar”, pode impulsionar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Soares (2005), a escola faz diferença quando possui um conjunto de características que influenciam positivamente na vida do aluno, como o comprometimento do professor e a percepção dos problemas internos e externos a sala de aula por parte da escola. Estes fatores, quando associados, melhoram o desempenho acadêmico dos alunos. Assim, pude constatar que as práticas do projeto de português melhoravam o desempenho dos alunos nesta disciplina,

mas, como os demais professores não agiam em conjunto, os alunos encontravam dificuldades em aulas que consideravam desmotivadoras e nas avaliações convencionais.

Os professores insistiam que os alunos eram despreparados e desinteressados. O professor de química afirmou que seus alunos não estudam e que, por isso, ele reprova. “A maioria dos alunos da 1^o série fica reprovado, pois não acompanha o ritmo, eu aviso e reprovoo mesmo. Quando chegam na 2^a série eles melhoram um pouco, pois passaram pela malha fina.” O resultado deste impasse não foi positivo, já que inúmeros alunos ficaram reprovados, contribuindo para elevar o índice de repetência da escola para mais de 50%.**[8]**

Ribeiro (1991), ao problematizar a repetência, aponta que o fracasso escolar geralmente é atribuído a uma incompetência do aluno ou dos pais e raramente é atribuído aos professores e a sua formação ou a organização escolar. Na turma pesquisada, os alunos que repetiram à série foram classificados pelos professores como: “pouco esforçados”, “desinteressados”, “fraquinhos”. Os alunos, em sua maioria, incorporaram este discurso apontando que “deveriam ter estudado mais”. A repetência parece ser vista, segundo estes alunos, como uma punição, o que pode ser reflexo de práticas de controle e de autoridade que permanecem no sistema de ensino como forma de avaliação.

As práticas alternativas, como as propostas pela professora de português, surtiram efeitos positivos no desempenho escolar, pois todos os alunos alcançaram os objetivos principais de leitura e escrita. No entanto, como não tiveram boa avaliação com os demais professores, vários alunos ficaram retidos na 1^a série.

Mas, como será o desempenho de alunos da 3^a série ao participarem de um outro projeto que apresenta objetivo diverso? Como se posicionam os professores diante de alunos que já obtiveram sucesso nas séries anteriores? Em 2006, acompanhei a turma 3004, do turno da manhã, que inicialmente chamou-me a atenção pelo fato de os professores comentarem: “Esta é uma turma de projeto alto nível. É uma das melhores”.

3. O pré-vestibular

Este projeto se diferencia daquele intitulado “Construção da palavra”, por ter como objetivo a preparação de algumas turmas de 3^a série para os vestibulares das universidades públicas. Do total de 17 turmas de 3^a série em 2006, apenas 4 eram voltadas para o vestibular. Enquanto no projeto “Construção da Palavra” pretendia-se ensinar, através de práticas inovadoras, no projeto pré-vestibular esperava-se reforçar os conhecimentos que os alunos já tinham e prepará-los para disputar vagas em universidades bem conceituadas.

Segundo o professor de inglês, que foi ex-aluno desta escola, a idéia de formar turmas “especiais” surgiu num conselho de classe, nos anos 1990, quando os professores discutiam as diferentes expectativas dos alunos em relação ao que era ensinado. A partir de então, os professores e a direção decidiram que os alunos poderiam escolher, na renovação da matrícula para a 3^a série, se gostariam de participar ou não destas turmas. Pelo que pude observar, os alunos que se inscrevem, são os que, em geral, ao longo das duas primeiras séries, atenderam às expectati-

vas de seus professores, seja pelo comportamento seja pelo rendimento escolar. São alunos que, em sua maioria, tiraram notas acima da média, foram indicados e incentivados, principalmente pelo professor de matemática, a participarem deste projeto.

Os professores do pré-vestibular afirmam que este é um “projeto de qualidade”, pois se, por um lado, acreditam que seus alunos têm chances reais de serem aprovados, por outro, parecem atribuir a qualidade do projeto à dedicação e à competência profissional deles próprios.

Nas aulas, os professores das áreas exatas geralmente explicavam a matéria no quadro e passavam uma série de exercícios específicos. Os das áreas humanas incentivavam as discussões e os questionamentos dos alunos. As provas eram preparadas de acordo com o modelo dos principais vestibulares do país. As avaliações dos professores, principalmente as de matemática e de química, eram temidas pelos alunos, que afirmavam que seus professores eram muito rígidos. O que acarretou um percentual alto de alunos com dificuldades nestas disciplinas. Alguns alunos apontaram que os professores passavam rapidamente para a matéria seguinte, sem que conteúdos simples fossem compreendidos.

A aula de matemática era a mais comentada pelos alunos, pois o professor Marcos era conhecido por ser rígido nas suas avaliações e por passar muitos exercícios de vestibulares. Nas aulas, o professor passava alguns exercícios no quadro e indicava outros das apostilas que trazia para aprofundar os conteúdos. No momento da correção dos exercícios, o professor chamava a maioria dos alunos pelo nome e perguntava se sabiam responder. Quando alguém não sabia, ele dizia: “Quem sabe então? Vai no quadro e resolve.” Muitos alunos conseguiam acompanhar o ritmo intenso do professor, mas outros não. Um aluno com dúvida perguntou: “Como o senhor quer que a gente faça uma revisão dos sistemas de 2ª grau se eu nem aprendi isso no ano passado.” Marcos respondeu: “Pessoal, não posso parar. Senão prejudico a turma. Me procurem na hora do recreio, que eu tento tirar as dúvidas.”

O professor de matemática sempre destacava os ex-alunos do projeto que foram aprovados no vestibular e que seguiram carreiras prestigiadas no mercado de trabalho. Durante as aulas, Marcos costumava perguntar a carreira que cada um pretendia seguir. Mas, enfatizava: “Todos vocês vão ser Engenheiros. Mas, se alguém tiver em dúvida, eu sempre organizo palestras com ex-alunos da escola que estão na Universidade. Mas, é claro que as carreiras tecnológicas são as que pagam melhor.” A maioria dos alunos parecia entusiasmada com as áreas exatas, provavelmente influenciados pelo professor.

As aulas nas quais os alunos apresentavam mais dificuldades eram as de química. A professora Paula resolveu fazer uma revisão das séries anteriores no 1º bimestre através de exercícios, o que serviu de base para as primeiras provas. Segundo os alunos, as notas baixas da turma se devem ao fato de Paula “ensinar tudo muito rápido”. Uma das alunas apontou: “Ela manda a gente ir ao quadro-negro, mas não explica direito. Só dita o gabarito e pronto”. Durante as aulas, Paula costumava dizer que a melhor forma dos alunos aprenderem química era através de exercícios. “Acelero a aula porque sei que eles podem acompanhar, embora haja uma meia dúzia fraquinha. Sempre têm uns que a gente ajuda porque demonstram ‘vontade de aprender’”. Por

mais que a professora tenha buscado a revisão e os exercícios como estratégia para melhor prepará-los, a maioria dos alunos estava insatisfeita com as aulas de química.

Os professores pareciam comprometidos com seus objetivos: preparar os alunos para o vestibular, por isso marcavam aulas extras e “simulados” (provas preparadas de tal jeito que reproduzem aquelas dos vestibulares), inclusive aos sábados. Mas, por mais que os professores fossem convidados a participar do projeto, só se reuniram para discutir o programa e a metodologia de ensino que seria utilizada no início do ano. Conforme afirmou o professor de matemática, ao longo do ano letivo, “cada um trabalha por si”.

Acredito que a maneira como as aulas estavam sendo ministradas poderia estar dificultando o aprendizado da turma, já que, segundo os próprios alunos, os professores apresentavam um alto nível de exigência nas avaliações. De acordo com Sá Earp (2006), que realizou uma descrição minuciosa sobre o “efeito pigmalião” em escolas cariocas, a pesquisa em salas de aula revelou que a avaliação que os professores fazem sobre o desempenho dos alunos tem sua eficácia na medida em que pode afetar positiva ou negativamente o desempenho efetivo dos alunos. Neste sentido, pude pensar que os professores criaram uma expectativa global tão positiva em relação a seus alunos, que eles podem ter deixado em segundo plano as dificuldades individuais que os estudantes tinham sobre as matérias dadas. Ao mesmo tempo, também pude verificar que os alunos incorporaram o discurso de que a responsabilidade do estudo é deles próprios. Uma aluna entrevistada apontou: *“Se alguém não entendeu a matéria tem que correr atrás. A turma do projeto é para estudar”*.

Como os alunos, então, acham que devem ser as aulas? Durante a observação participante, pude perceber que os professores de história e de inglês parecem ser aqueles com os quais os alunos mais se identificavam, pela dinâmica aplicada em sala. No survey realizado, pela nossa equipe de pesquisa, dos alunos perguntados sobre o que acreditam ser uma boa aula, 50% destacam que é quando o professor sabe explicar e o aluno aprende, 36% dos alunos afirmam que uma aula é boa quando... é diferente, dinâmica e o professor interage com a turma. 10% dos alunos destacam que numa aula boa o professor tem controle sobre a turma e 4% enfatizam que nesta não deve haver bagunça. Estes dados se assemelham com os discursos apresentados pelos alunos do pré-vestibular, já que estes destacam a participação, a interação e a dinâmica dos professores em sala como aspectos essenciais para o processo de aprendizagem. Duas entrevistadas destacaram que as expectativas positivas de seus professores em relação ao desempenho dos alunos são fundamentais para que eles estudem mais e se empenhem.

Para vários professores desta turma, uma boa aula era a que os alunos participavam ativamente e tiravam suas dúvidas. Em nossa pesquisa quantitativa, dos professores entrevistados, 68% afirmaram que em uma boa aula deve haver diálogo, além de ser animada e sem bagunça; e 32% destacaram positivamente as aulas que os alunos aprendem coisas novas.

Quando boa parte dos alunos não apresentou um bom rendimento nas primeiras avaliações, os professores destacaram que eles não se “esforçaram” o suficiente. Assim, de acordo com os discursos de professores e alunos, pode-se perceber que eles parecem acreditar que através de

atividades práticas, como a realização de mais exercícios e a inclusão de mais aulas extras, o desempenho dos alunos nas avaliações pode melhorar. Processo este que alunos e professores associam ao esforço e ao comprometimento de cada aluno.

Segundo Barbosa (1996), a avaliação pelo mérito é considerada legítima como critério de hierarquização nas sociedades modernas, na medida em que cada indivíduo deveria ser avaliado pelo seu desempenho. Mas, uma das questões que se apresenta é se para além de uma ideologia meritocrática vigoram outros mecanismos inerentes ao sistema escolar que interferem na avaliação e que impedem que parte dos alunos conclua com sucesso sua trajetória. Como é o caso da predileção de alguns professores por determinados alunos que apresentam características específicas valorizadas, como o que os professores descrevem como o “interesse” e a “participação” nas aulas, o que pode vir a influenciar a avaliação feita sobre um aluno ou sobre um determinado grupo de alunos.

Na turma acompanhada, alguns alunos eram elogiados por terem um perfil típico que correspondia ao que os professores diziam acreditar ser o de “bons alunos”, pois eram considerados “esforçados”, “participativos”, “disciplinados”, “realizavam as tarefas de casa”, “estudavam antes da prova”. De uma forma geral, eram as meninas que se destacavam, em particular um grupo de 4 alunas que costumava sentar-se nas duas primeiras fileiras atrás da mesa do professor, no canto direito da sala. O restante dos alunos também apresentava características de “bons alunos”, mas em algumas aulas, como a de matemática, o foco da atenção do professor era voltado para esse grupo.

Estas alunas eram chamadas de “cdfs” pelos colegas, em referência as constantes notas altas que tiravam, e ao fato dos professores as elogiarem e darem a elas uma atenção diferenciada. A maioria dos alunos parecia acreditar que as notas tiradas pelas “cdfs” seria sempre superior do que as notas do restante *da turma*, o que, geralmente se confirmava após cada avaliação. No entanto, as alunas consideradas “cdfs” não queriam ser identificadas por este apelido: “Cdf é aquele que estuda e não faz mais nada. Nós gostamos de nos divertir e não só de estudar”. O grupo identificado como “cdf” não queria ser estigmatizado como tal, e para tanto, resolveu estreitar os laços de afinidade com o restante da turma. As chamadas “cdfs” tiveram a idéia de organizar grupos de estudo para que todos tirassem dúvidas e estudassem juntos. Alguns grupos foram formados a partir do entrosamento que apresentavam em sala de aula, o que propiciou uma maior integração da turma, já que os alunos parecem ter deixado de lado rivalidades pessoais, como a disputa pela melhor nota.

Os alunos que apresentaram bom desempenho parecem ter sido aqueles cujos professores acreditavam que eles poderiam aprender. Em relação ao conjunto dos alunos que participou do projeto, em torno de 20% deles foram aprovados, de modo que pelo menos 22 passaram para universidades públicas e 4 para particulares, tendo recebido o apoio do PROUNI.[9]

O discurso apresentado pelos professores de que os alunos podem escolher ou não participar das turmas do pré-vestibular reflete um dos mecanismos de diferenciação que estruturam o sistema escolar, que atribui maior legitimidade aos percursos construídos de acordo com

critérios de desempenho e de mérito, enquanto os alunos com dificuldades seguem trajetórias mais ou menos desvalorizadas no interior da hierarquia escolar (DUBET, 2003). Estas observações me levaram a refletir sobre alguns dos aspectos da *cultura escolar*, pois ao procurar capacitar e estimular os “melhores” alunos, parece que a escola considera a aprovação numa universidade como um objetivo a ser atingido por uma pequena elite. De modo que parte dos alunos que pretendem alcançar a universidade não alcançarão seus objetivos.

4. Como são as aulas em uma das turmas que não participa dos projetos da escola?

A forma como a escola organiza as salas de aula pode estar contribuindo para que uma das turmas da tarde tenha sido caracterizada como “fraca” por seus professores. Numa das turmas de 2ª série, temos alunos heterogêneos, que apresentam inúmeras dificuldades cognitivas e problemas disciplinares. Marcos, o professor de matemática do pré-vestibular, afirmou que “enquanto o aluno da 3ª série ouve, na 2ª série à tarde o desinteresse é total”. Novamente o “interesse” aparece como fator central para que os professores qualifiquem suas turmas e também as diferenciem entre si.

Alguns alunos entrevistados afirmaram que “só aprendem os que se interessam pelo que o professor está dizendo, seja porque simpatiza com ele ou porque gosta da matéria”. Nesta turma, o relacionamento estabelecido entre alunos e professores não era amistoso, o que atrapalhava o andamento da aula, já que parte do tempo era usado para que os professores conseguissem chamar a atenção dos alunos e resolver problemas de indisciplina. O tempo gasto com explicações, esclarecimentos e tarefas realizadas em sala, como exercícios de fixação, era menor do que o gasto pelas turmas do pré-vestibular. Barbosa (2005), na tentativa de definir uma escola como sendo de qualidade, utiliza alguns critérios para serem pesquisados, como a organização do tempo dedicado às atividades de ensino propriamente ditas e às formas de acompanhamento do progresso dos alunos no percurso escolar.

Nesta turma, por mais que alguns professores tentassem avaliar o rendimento de seus alunos, era possível observar que os professores criticavam a postura dos alunos em relação ao que era ensinado. Nas aulas de português, a professora Dora circulava pela sala de aula e passava em cada mesa para verificar quais alunos haviam feito o dever de casa. Os que faziam recebiam “pontos de participação” que os ajudavam a compor a média bimestral. Entre alunos e professores parece haver uma relação de troca, que pode ser tornada explícita ou não, já que os professores passam tarefas que devem ser feitas e recompensadas através de “pontos”, caso contrário, tanto os alunos como a maioria dos professores acredita que ninguém os faria.

A maior parte das aulas de Dora era expositiva. A professora pedia para que os alunos abrissem o livro didático em determinada página, lia o conteúdo ou perguntava se algum dos alunos queria lê-lo. Dora assinalava os trechos mais relevantes que os alunos “deveriam estudar” e as páginas cujos exercícios deveriam ser respondidos no caderno. Algum tempo depois, ela sentava-se, enquanto aguardava que os alunos fizessem à tarefa solicitada, o que muitas vezes,

não ocorria, já que era comum entre os alunos conversarem com o colega sentado ao lado ou se reunirem em pequenos grupos.

Esta pequena descrição pode ser referida a aulas de outros professores que agiam de forma análoga, já que consideravam que estavam fazendo um bom trabalho, como é o caso de Dora, que afirmou: “Estou em sala de aula tentando explicar, o que falta é o comprometimento dos alunos.” Os professores justificam o não aprendizado através do argumento de que “os alunos não querem aprender”, o que me fez pensar que, em alguns casos, os professores não se percebem implicados no processo de ensino-aprendizagem.

No *survey* realizado nas escolas pesquisadas, perguntamos aos professores como observavam as possíveis causas que contribuem para a repetência. Mais de 80% dos entrevistados destacaram fatores como: a falta de base, de estudo e de esforço dos alunos. Os professores não apontaram para deficiências em suas aulas e em sua própria formação, e sim destacaram razões alheias à sua vontade, como a aprovação automática, falhas na formação dos alunos e a desestruturação das famílias.

Na turma pesquisada, os professores identificavam que fatores semelhantes poderiam contribuir para a reprovação, o que, poderia ser evitado se os alunos fizessem os deveres. Alguns professores parecem acreditar que através da repetição contínua dos exercícios os alunos podem aprender mais. Mas, para os alunos entrevistados, as aulas não estavam voltadas para os assuntos que lhe despertavam o interesse. Pode-se então questionar: como os alunos vão manter a atenção nas aulas se eles as consideram “desestimulantes e pouco atrativas”?

Algumas saídas já foram pensadas na escola, como o projeto de português que procura aprofundar o conhecimento dos alunos e o pré-vestibular, voltados para os alunos que apresentam objetivos escolares previamente definidos: o de estudar numa universidade. O que parece fazer à diferença nas aulas da turma “fraca” tem relação com a não existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significaria um grau razoável de participação dos professores no planejamento curricular (BARBOSA, 2005).

5. Considerações finais

Os dois projetos estudados revelam que a escola pesquisada, com todas as dificuldades que tem, busca caminhos alternativos às práticas comumente adotadas e que levam ao mau aprendizado e à repetência. Esses projetos são considerados inovadores pelos atores sociais na medida em que definem metas capazes de contribuir tanto para o estímulo como para a aprendizagem de seus alunos, além de os incentivarem a cursar o ensino superior.

No caso do projeto pré-vestibular, pude notar que este era direcionado para uma percentagem dos estudantes da escola. Somente aqueles que queriam participar e que eram “bons alunos” conseguiam se manter nestas turmas. Esse projeto, diferentemente do primeiro, que pretende ensinar a ler e a escrever a todos os alunos, tem como objetivo formar um grupo de alunos para passar e ir para a universidade. O que parece distinguir os projetos e as turmas está

relacionado mais com a atuação e as expectativas dos professores em relação a seus alunos do que com diferenças quanto à capacidade cognitiva desses estudantes, pois quando os alunos que apresentavam problemas relativos à aprendizagem recebiam aulas de “reforço”, no caso do pré-vestibular, conseguiam aprender.

Enquanto nos projetos “Construção da Palavra” e pré-vestibular os professores pareciam acreditar na possibilidade de seus alunos aprenderem, em outras turmas, cujos alunos não eram considerados bons, nem pelo comportamento nem pelo desempenho, os professores não davam uma atenção diferenciada aos estudantes individualmente. Por mais que as turmas dos projetos tenham apresentado algumas tensões internas, como a não adesão dos demais professores da 1ª série ao “Construção da Palavra” e as dificuldades iniciais encontradas nas aulas do pré-vestibular, pode-se perceber que as expectativas positivas e o comprometimento dos professores contribuíram para a formação de laços de sociabilidade entre alunos e professores.

Barbosa (2005), aponta que à expectativa elevada dos professores e as estratégias de acompanhamento da trajetória dos alunos são alguns dos indicadores que contribuem para a qualidade da escola e para o bom rendimento discente. Assim, pode-se observar a centralidade que os professores assumem na lógica de funcionamento escolar e como a realização de planos escolares objetivos e bem compreendidos pode influenciar o andamento da sala de aula. Segundo a autora, as escolas que tendem a se aproximar das medidas de qualidade consideradas adequadas apresentam alunos, de origens diversas, com desempenho médio superior que os demais, o que indica que a escola pode efetivamente colaborar para uma maior igualdade de oportunidades.

A qualidade do ensino, segundo os atores sociais desta escola, estava muito mais atrelada à preparação para os vestibulares mais concorridos da cidade, do que a um método de ensino que visasse à aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, os interesses e aspirações pessoais dos próprios estudantes atuaram significativamente para reforçar a identidade social da turma do projeto pré-vestibular. O sentimento de pertencimento dos alunos a esta turma contribuiu para que se unissem a fim de romper com as dificuldades de aprendizado encontradas. Por outro lado, os alunos da tarde, estigmatizados como desinteressados, parecem ter assistido praticamente inertes a reprovação de metade da turma. Eles não se adaptaram às aulas e nem aos métodos utilizados pelos professores, que não conseguiram encontrar soluções para tornar mais atrativas as disciplinas ensinadas.

Segundo o discurso docente, o aprendizado parece estar associado a uma “vontade de aprender” do aluno, ao seu “interesse”. De acordo com os professores, é “só o aluno querer que ele aprende”, o “bom aluno é o interessado”. Mas, o que a pesquisa revelou foi que a crença dos professores de que os alunos podem aprender faz a diferença na qualidade do que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Por mais que os professores pareçam acreditar que é o “o interesse” dos alunos que contribui para um bom desempenho, pode-se perceber que são nas relações estabelecidas em sala de aula que os alunos se tornam mais ou menos estimulados a aprender. Assim, pode-se pensar que os alunos considerados “interessados” são os que ao longo de

sua trajetória escolar foram incentivados por seus professores em sala de aula e que corresponderam às expectativas positivas atribuídas por eles. 🌱

NOTAS

* Graduada do 8º período do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista de Iniciação Científica na área de Antropologia da Educação. Professora Orientadora: Yvonne Maggie. E-mail: giselleclage@yahoo.com.br

[1] No *survey* realizado, buscou-se identificar o perfil sócio-econômico de professores e estudantes. O levantamento visava desvendar as percepções dos entrevistados sobre a escola, o Programa Sucesso Escolar e outras iniciativas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Visávamos também entender como os alunos viam os professores e estes os alunos e as concepções que tinham sobre a nossa sociedade. A amostra foi calculada com base no universo das 21 escolas pesquisadas, de modo que 300 professores e 391 estudantes foram entrevistados. Para mais detalhes sobre a pesquisa quantitativa ver Maggie (2006).

[2] Segundo a Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2006, as matrículas no ensino médio estiveram próximas dos 9 milhões neste mesmo ano.

[3] A taxa de escolarização líquida refere-se à porcentagem de pessoas, em cada faixa etária, que estão matriculadas no nível de ensino que lhes corresponde.

[4] Para mais detalhes sobre o acompanhamento do Programa “Sucesso Escolar” ver Maggie (2006).

[5] Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

[6] Por mais que o argumento desta professora possa ser aproximado das bases teóricas propostas pelos construtivistas e adeptos da *pedagogia freiriana*, que adotam uma perspectiva que valoriza a interação entre “o educador e o educando” no processo de construção da aprendizagem, minha proposta neste artigo não é discutir como os educadores teorizam, mas sim buscar compreender os significados atribuídos pelos atores sociais às suas ações. Pretendo, mesmo que de modo preliminar, me aproximar do que Malinowski (1984) cunhou de ponto de vista nativo, ou seja, do “espírito nativo”, das crenças e representações que os pesquisados têm sobre si mesmos e sobre suas próprias práticas.

[7] Sobre isso ver PINTO (1995).

[8] Considerei repetência como a soma da taxa de reprovação e de abandono. O índice de repetência da escola pesquisada foi consultado no INEP Data Escola Brasil 2005.

[9] O PROUNI (Programa Universidade para todos) foi elaborado pelo Governo Lula com o objetivo de conceder bolsas de estudo em universidades particulares para alunos oriundos de escolas públicas e de baixa renda que alcançaram à aprovação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. L. & RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**. Salvador, v. 17, nº 41, p. 299-308, 2004.

BARBOSA, M. L. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: BELTRÃO, K.; SOARES, S.; BARBOSA, M. L.; *et al.* (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation, v. 1, p. 93-120, 2005.

BOUDON, R. **A Desigualdade das oportunidades. A mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

CASTRO, M. H. G. de & TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. & BROCK, C. (org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 119-151, 2005.

- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, nº 119, pg. 29-45, julho/2003.
- LAGE, G. C. Dilemas da Sala de Aula. In: MAGGIE, Y. **A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos. Relatório parcial de pesquisa**. Rio de Janeiro, jun/ 2006. Disponível em [http://: www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf](http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf). Acessado em 03 de janeiro de 2007.
- MAGGIE, Y. **A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos. Relatório parcial de pesquisa**. Rio de Janeiro, jun/ 2006. Disponível em <[http://: www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf](http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf)>. Acessado em 03 de janeiro de 2007.
- MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2006**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 03 de abril de 2008.
- PINTO, Z. A. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.
- RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, USP, v. 5, nº12, p. 7-18, 1991.
- SÁ EARP, M. de L. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Programa de Pós-graduação em Antropologia e Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: Hasenbalg, C. e Silva, N. V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, p. 105-146, 2003.
- SCHWARTZMAN, S. & OLIVEIRA, J. B. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.
- SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. & BROCK, C. (org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 9-51, 2005.
- SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: SCHWARTZMAN, S. & BROCK, C. (org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-117, 2005.