

UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE ANÁLISE NA SALA DE AULA

Maria de Lourdes Sá Earp

Doutora em Antropologia Cultural (UFRJ)

Professora da Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC – Campus Barbacena)

Email: malusaearp@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o início da elaboração de um instrumento de análise da sala de aula, construído a partir de uma tese sobre a repetência. Segundo esse estudo, as salas de aulas se organizam a partir do princípio “centro-periferia”, que hierarquiza a sala de aula. Essa estrutura relacional é descrita pelos modos de agir do professor com os alunos e revela como alguns alunos são mais focados pelo professor do que outros ao longo da aula. A pesquisa de doutorado gerou perguntas sobre os critérios de escolha do professor, que deverão ser respondidas com um instrumento sociológico de cunho quantitativo.

Palavras-chave: escola, repetência, instrumento de análise, sala de aula

ABSTRACT

This article presents a study started in a post-doc that gives continuity to a research conducted on a PhD about the Brazilian education system. This study describes a principle called by the metaphor "center-periphery" which explains how the classrooms are organized: the teacher divides the students into “center” and “periphery” and teaches those who classifies as “center”. The research of doctorate raised questions to be answered with a sociological and quantitativ method: What are the criteria of the teacher’s choices? Is there a pattern in these choices?

Key words: school, grade repetition, classroom, culture

UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE ANÁLISE NA SALA DE AULA

Maria de Lourdes Sá Earp

Introdução

Este trabalho apresenta uma proposta de construção de um instrumento para estudo da sala de aula e de práticas docentes iniciado em um pós-doutorado articulado a uma pesquisa sobre o sistema de ensino brasileiro e a repetência. Nesse sentido, cabe descrever, em linhas gerais, as principais conclusões da tese, na medida em que dela se originou o objeto deste artigo.

Naquela investigação, realizei um estudo de caso em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi descrever as várias formas e modos de conceber e produzir a repetência, entendida como principal problema do sistema de ensino brasileiro. A principal conclusão da pesquisa foi a descoberta de um princípio que organiza e hierarquiza a sala de aula, que descrevi com a metáfora “centro-periferia”. Segundo esta estrutura, de cunho relacional, tudo se passa como se o professor separasse os estudantes da sala de aula em “centro” e “periferia” e ensinasse àqueles que vê como “centro”. Consciente ou inconscientemente, o professor escolhe os alunos que serão ensinados; esses alunos seriam o “centro” da aula e os outros seriam a “periferia”. Os alunos reprovados estão na “periferia” da sala de aula.

Outra conclusão foi de que a sala de aula teria uma estrutura própria, na medida em que existem dois tipos de alunos no “centro”. Os primeiros, conforme a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), são alunos cujas condições extraescolares privilegiadas contribuíram para seu lugar na sala de aula. Os segundos, conforme demonstrado na pesquisa, são alunos com condições sociais mais simples. De acordo com o chamado “efeito Pigmalião” os alunos do “centro” são escolhidos para serem ensinados pelo professor. As representações docentes justificam esta escolha. Como profecias que se cumprem por si mesmas, as expectativas do professor explicam a lógica da sala de aula: os alunos aprendem quanto mais os professores os veem como capazes de aprender. A observação nas salas de aula dessas duas escolas me levou a descrever como se estrutura hoje, no Brasil, esse efeito descrito pela literatura.

Segundo o modelo “centro-periferia” proposto na tese, as salas de aula podem ser classificadas em três tipos: (1) centro-periferia, (2) centro e (3) periferia. A pesquisa realizada na tese deu origem a um estudo que pode ser sintetizado pela pergunta: será que o modelo “centro-periferia”

teria uma explicação social, ou seja, será que as escolhas dos professores para “centro” da sala de aula estão baseadas em critérios sociais - sexo, cor, idade, origem social, entre outras - dos estudantes?

Na medida em que o modelo “centro-periferia” não pode ser generalizado¹ a partir de um estudo de caso, é preciso construir um protocolo que transforme os “modos de agir” do professor na relação de ensino com os alunos na sala de aula em dimensões que poderão ser captadas de forma objetiva por um instrumento de análise de cunho sociológico. Passo a descrever como o modelo “centro-periferia” foi construído para em seguida contextualizar teoricamente as questões que me levaram a propor a generalização do modelo.

A repetência e a cultura da repetência

O fenômeno da “repetência” foi descoberto por pesquisadores como Phillip Fletcher, Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein, Cláudio Moura Castro e outros que, nos anos 80, perceberam que o conceito de repetente usado nas estatísticas educacionais estava equivocado. Refazendo os cálculos usando outro modelo (Profluxo)² e outro conceito de repetente, os estudiosos demonstraram que a repetência na 1^a série era muito maior do que se pensava (Klein; Ribeiro, 1991).

Segundo o modelo oficial, 25% dos alunos se evadiam no final da 1^a série. Pelo modelo alternativo, aplicado à mesma base de dados, o censo de 1982, mas com o ajuste no conceito de repetente, a taxa de evasão corrigida na 1^a série era de 2% e as matrículas na 1^a série tinham cerca de 54% de repetentes.

Com as correções obteve-se um diagnóstico diferente da educação brasileira: O aluno brasileiro permanecia em média 8,4 anos na escola e não completava as oito séries do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que, embora tivesse 8,4 anos de estudo, em média, o aluno não possuía o mesmo número de anos de escolaridade. O número de séries completadas neste tempo era de menos de cinco, devido à repetência. Os que concluíam o Ensino Fundamental, o faziam, em média, em 11,4 anos, o que significava que passavam por pelo menos três repetências³.

¹ Estou utilizando a categoria “geral” no sentido durkheimiano, ou seja, de apresentar regularidades.

² Os pesquisadores utilizaram um modelo estatístico que chamaram de Profluxo. Este modelo está descrito em Klein, R.; Ribeiro, S.C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, v.52, n.197/198, p.5-45, 1992.

A explicação dos pesquisadores é que existe um componente cultural dentro da Filosofia da Educação brasileira que não decorreria somente do tipo de escola, pública ou privada, tampouco do nível social das crianças, pois as taxas de repetência são altas também entre os setores de rendas mais elevadas e nas escolas particulares.

Existe, há 50 anos, pelo menos, uma “pedagogia da repetência” que impede o avanço das gerações através do sistema educacional. Este dado “novo”, que nos é mostrado pelo modelo PROFLUXO, e que já aparecia nas análises corretas de Freitas, abre um novo leque de questionamentos sobre nosso sistema educacional que nunca foi realmente discutido pelos nossos educadores e muito menos pela sociedade brasileira (RIBEIRO, 1990, p.45). (aspas do autor)

Essa “pedagogia da repetência” é parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes como “natural”. Segundo os autores, a repetência no Brasil não é um fenômeno exclusivamente de classe, na medida em que as teorias reprodutivistas poderiam explicar a natureza do fenômeno, mas não sua ordem de grandeza. Esse fato pode indicar um importante traço da nossa cultura pedagógica:

Mesmo para as populações mais privilegiadas, as taxas de repetência são sempre muito altas, o que faz supor que, mesmo aumentando a qualidade da instrução, as escolas aumentam simultaneamente seus critérios de promoção de série de tal forma que a repetência se mantém aproximadamente constante (RIBEIRO, 1993, p.24).

A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira “metodologia pedagógica” que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (Ribeiro, 1990). O autor desconstrói o mito de que a reprovação é boa para ensinar, afirmando que a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de aprovação de um aluno novo na série.

O modelo estatístico foi corrigido e os números oficiais sobre repetência e evasão agora espelham a realidade. Passamos pelos anos 90 com uma repetência em torno de 30% e, há uma década, estamos estáveis com uma taxa média no país de 20%.

³ Esses dados foram retirados de vários artigos da época, sobre a “Pedagogia da Repetência”, expressão cunhada por Costa Ribeiro para descrever aquele fenômeno. Cabe informar que hoje os números são praticamente os mesmos, sendo que um estudante leva, em média, 10 anos para concluir o Ensino Fundamental.

A repetência no Brasil e no mundo

Os resultados de testes e provas de avaliações nacionais e internacionais indicam que o desempenho dos estudantes brasileiros não está bom. Usando os resultados do PISA⁴, Franco, citado por Oliveira e Araújo (2005), comparou o desempenho dos alunos oriundos das elites econômicas de sete países que participaram do teste - Brasil, Coréia do Sul, Espanha, Estados Unidos, Rússia, França, México e Portugal - concluindo que, comparativamente à boa escola de outros países, nem mesmo a escola das elites é de qualidade.

Para se pensar a repetência, é interessante comparar com outros países. O recurso da reprovação é praticado por diversas nações, ainda que não seja universal. A Finlândia, a Noruega, o Reino Unido e o Japão não reprovam em seus sistemas de ensino. Alemanha, Argentina, China, Cuba, Coréia do Sul, Itália, França e Portugal, países que adotam a reprovação, têm índices menores que 10%. Cabe informar as taxas de repetência no primário de alguns países: Coréia do Sul: 0,01%; China: 0,3%; Itália: 0,3%; Finlândia: 0,4%; Alemanha: 2%, Chile: 2%; Cuba: 4%, Reino Unido: 4%; EUA: 6%, e França: 9%; Ruanda: 19%.⁵ O Brasil possui uma das taxas mais altas do mundo.

A taxa brasileira, de 20,6% de reprovação, é a mesma de Moçambique, na África, e deixa o Brasil atrás de países como o Haiti (15,4%), a nação mais pobre das Américas, e de vizinhos como a Argentina (6,4%), Venezuela (7,3%) e Paraguai (7,3%).⁶

Mesmo com medidas anti-reprovação, as taxas brasileiras continuam altas. Passamos pelos anos 1990 com uma repetência em torno de 30% e, há uma década, estamos estáveis com uma taxa média no país, em torno da casa dos 20%: segundo o Censo Escolar de 2005, a taxa média de repetência no Brasil é de 27%. As taxas de repetência, que tinham caído, voltaram a crescer (Klein, 2007).

⁴ O PISA é uma avaliação internacional, coordenado pela OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, aplicada em vários países a cada três anos cujo objetivo é avaliar o desempenho educacional em perspectiva comparada, de jovens de 15 anos, que estejam no máximo na 7ª. série. O PISA foi realizado pela primeira vez em 2000, com foco em leitura, e o Brasil ficou nos últimos lugares. A segunda edição, em 2003, teve ênfase em matemática.

⁵ Fonte: Estatísticas da Unesco de 2006. Cumpre ressaltar que as taxas de repetência não são todas calculadas segundo a mesma metodologia, portanto comparações devem ser feitas com cuidado.

⁶ Jornal O Globo de 26/04/2006.

Como se explicam as altas e persistentes taxas de repetência e o crescente baixo desempenho dos alunos brasileiros? Como é produzida a repetência nos mecanismos escolares? Como descrever social e culturalmente a repetência? Essas indagações orientaram meu estudo de doutorado.

Breves aspectos metodológicos da pesquisa

O trabalho de campo foi realizado nos anos de 2002 a 2004, em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual, ambas na Zona Sul e consideradas “boas escolas” pela comunidade escolar, alunos e pais⁷. Realizei dois anos de observação participante em espaços escolares como salas de aula, conselhos de classe, salas de professores, reuniões de pais de alunos, recreios, refeitórios e corredores, bem como entrevistei diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos.

Observei salas de aulas das duas escolas, lecionadas por professoras e professores de várias disciplinas, de idades diferentes, com tempos de escola e de magistério diversos. Alguns docentes foram entrevistados de forma aprofundada, a partir de um roteiro semiestruturado, nas escolas e nas residências. Nestas entrevistas, contaram suas trajetórias profissionais bem como suas representações sobre a educação, a escola, o ensino e os alunos.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, observei diversas salas de aula da escola de Ensino Fundamental (Escola 1), de todas as séries, além de algumas salas de aula da segunda escola, de Ensino Médio (Escola 2). Também observei aulas de reforço escolar do Programa Sucesso Escolar - política de combate à repetência em escolas da rede estadual - bem como os conselhos de classe da escola de Ensino Fundamental de um ano letivo. Após esta fase de intensa observação, construí o modelo “centro-periferia”.

Na segunda fase da pesquisa, passei a acompanhar uma determinada turma da escola de Ensino Médio como um estudo de caso intensivo para definir quem eram os alunos do “centro” e os alunos da “periferia”. Apliquei um questionário social junto aos estudantes dessa turma bem como realizei entrevistas aprofundadas com quatro alunos (dois do “centro” e dois da “periferia”) nas residências, locais de trabalho e na escola. Registrei num “mapa” as notas de todos os estudantes dessa turma, do início ao fim do ano letivo, de todas as disciplinas da grade curricular, bem como observei o julgamento dos alunos nos conselhos de classe.

⁷ Cabe comentar que essa classificação não significa necessariamente bons índices; a escola municipal na época da pesquisa tinha 20% de repetência e a escola de Ensino Médio tinha uma taxa de repetência de 36%.

O modelo “centro-periferia”

As salas de aula teriam uma estrutura própria, que descrevi com a metáfora “centro-periferia”. Tudo se passa como se o professor dirigisse o ensino a alguns alunos e não a todos os alunos da classe. Tais alunos seriam o “centro”. Os outros seriam a “periferia” da aula. De acordo com essa lógica, o professor ensina a alguns alunos e não a todos da sala. O professor separa a sala de aula em “centro” e “periferia” em termos de ensino e ensina àqueles alunos que ele vê como centro. Os trechos da etnografia podem ilustrar o que afirmo.

“Era uma aula da CA da Escola 1. A professora Adriana perguntou para a turma ‘quem sabe?’. Notei que alguns alunos levantaram os dedos, e outros ficaram de pé dizendo em voz alta: ‘eu, eu, eu!’. Ela chamou pelo nome os alunos que declararam que sabiam para ir ao quadro, um de cada vez, para apontar o fonema que ela leu em voz alta. Percebi que um menino e uma menina não levantaram o dedo como os demais colegas; enquanto os que sabiam iam ao quadro, estas crianças ficaram olhando para o quadro, em silêncio. A professora não os chamou ao quadro. As crianças que leram corretamente o fonema, quando voltavam para seus lugares, diziam para os colegas: ‘isso é fácil!’; ‘isso é muito fácil!’.

Cabe notar que a categoria “centro-periferia” não é de cunho topológico, portanto não se refere ao espaço físico da sala; trata-se de uma categoria analítica que significa que os professores separam os alunos em “centro” e “periferia”, e ensinam àqueles que veem como “centro”. Assim sendo, os docentes têm padrões de interação diversos com os alunos na mesma sala de aula. As respostas dos alunos do “centro” são mais corrigidas dos que os da “periferia”. Os trechos etnográficos exemplificam o que afirmo:

“Em uma sala de aula de 2ª série da Escola 1, a professora perguntou à turma: ‘o que são fábulas?’. Eduardo, um dos alunos que parecia responder a todas as perguntas da professora, levantou o dedo e disse em voz alta: ‘são pequenos textos que tem um significado’. A professora corrigiu imediatamente a resposta do menino: ‘mas todo texto tem um significado...’ e completou dizendo: ‘fábulas são pequenos textos que têm uma mensagem’ ”.

“Em uma sala de aula de Matemática do 2º ano da Escola 2; observei que era o próprio professor que resolvia o exercício enquanto explicava, escrevendo no quadro negro: ‘isso é assim, número com raiz não pode... aqui tem que tirar o MMC, o MMC é assim, lembram? Sai dividindo pelos números primos... Quando é o mesmo denominador, soma e mantém o denominador’. Observei que ele não explicava os porquês. Uma aluna perguntou em voz alta: ‘Ué, o número dois é primo?’. Notei que o professor não respondeu à aluna e continuou a resolver o problema no quadro.

Em que pese o papel mais ou menos ativo do aluno, “centro-periferia” é uma estrutura hierárquica determinada pelas maneiras de agir do professor. Esses dois grupos de alunos (os do “centro” e os da “periferia”) podem ser definidos segundo procedimentos presentes na relação de ensino na sala de aula, como nos modos de perguntar do professor aos alunos, nos modos de responder do professor aos alunos, nos modos de responder dos alunos ao professor, enfim, nas formas relacionais entre alunos e professor na aula.

O modelo “centro - periferia” pode ser dividido em três tipos, variáveis segundo a intensidade da diferenciação produzida pelo professor: 1) Centro-periferia: sala de aula em que centro e periferia são evidentes e o número de alunos que estão no centro é bem menor do que o número de alunos que estão na periferia. Esse seria o tipo mais comum; 2) Centro: sala de aula em que não há periferia e todos os alunos estão no centro; 3) Periferia: sala de aula em que todos os alunos ficam na periferia do ensino e o centro é praticamente inexistente.

A estrutura “centro-periferia” é vivida e praticada como “natural” da sala de aula. A aula não é dada para todos porque a escola parece não ter essa função nas representações da maioria dos professores. A pesquisa de campo mostrou que a estrutura “centro-periferia” é produzida pelo professor na relação com os alunos na aula.

Os sujeitos que vivem numa sociedade não têm necessariamente conhecimento do princípio da troca que os governa, assim como o sujeito falante não precisa, para falar, passar pela análise linguística de sua língua. A estrutura é, antes, praticada por eles como óbvia. Por assim dizer, ela os têm mais do que eles a tem (...). (MERLEAU PONTY, 1975).

Segundo as histórias dos estudantes, suas trajetórias e condições sociais, existem dois tipos de alunos no “centro”. No primeiro tipo, conforme a teoria da reprodução, estão alunos cujas condições extraescolares contribuíram para seu lugar privilegiado na sala de aula; no segundo tipo, conforme minha tese demonstrou, estão alunos com condições sociais mais simples. Não são exclusivamente os alunos com melhores condições sociais que estão no “centro”. Alunos com condições desprivilegiadas socialmente também podem estar no centro e, portanto, vão receber mais ensino do professor.

Essa estrutura ritual pode ser explicada em parte pelo que a literatura chamou de “efeito Pigmalião” (Rosenthal; Jacobson, 1968). Esses autores mostraram o que vários estudos anteriores já indicavam: o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos:

Os estudos experimentais, em geral, mostram que, quando os efeitos das expectativas funcionam, há probabilidade de os professores interagirem mais frequente e efetivamente com os alunos em relação aos quais têm altas expectativas (GOMES, 1994, p.117).

As observações em salas de aula me levaram a concluir que, de fato, os professores escolhem alguns alunos para receber mais ensino. Os alunos escolhidos – os do “centro” da aula - serão bons alunos. A observação de uma turma como estudo de caso intensivo revelou que a escola brasileira reproduz as condições sociais, mas também produz o saber.

A estrutura “centro-periferia” se justifica nas representações docentes. Para os professores, os alunos ficam na “periferia” da sala de aula porque “*não querem aprender*”, “*não prestam atenção*”, “*não estão interessados*”, “*não participam*”, “*não vão aprender*”, “*não têm base*”. As representações possuem uma existência material e traduzem-se em atos e práticas.

Segundo a análise dos relatos e entrevistas, percebi que os alunos aprendem quanto mais os professores acreditam que todos são capazes de aprender. Neste sentido, os docentes que julgam que seus alunos não vão aprender tendem a produzir mais alunos na “periferia”. Os docentes que pensam que poucos alunos vão aprender produzem salas de aula do tipo “centro-periferia”. As salas de aulas de professores que acreditam que todos são capazes de aprender têm mais alunos no “centro”. Portanto, reprovam poucos alunos. Apresento a seguir exemplos de falas típicas para exemplificar a relação do tipo de aula com a expectativa do professor sobre os estudantes.

“Alguns alunos têm maior capacidade de aprender do que outros (...) cada um de nós tem mais aptidão para certas coisas do que para outras. Mas tem pessoas que são mais capazes em tudo e outras que são menos capazes em tudo”. Fala de professor de aulas do TIPO1- Centro-periferia.

“Quando eu estava falando de corantes, naquela aula que você viu, aquilo não interessa à metade deles (...) Eu falo muita coisa, eu falo muito da experiência do dia a dia, das coisas que estão sobre as mesas deles, das coisas que eles comem. Se alguém tiver com uma coisa na mão, eu quero pegar, vou falar sobre aquilo que está na mão dele. Eu quero dar a minha aula em função do que está ali”. Fala de professor de aulas do TIPO 2- Centro

“Eles estão querendo ganhar educação como ganham dinheiro ou como pretendem ganhar. ‘Eu quero agora!’, eles dizem. Esses alunos do estado têm menos condições de querer porque não sabem nada (...) O quadro fica mais grave ainda porque eles querem agora, e não têm nem condição de ter, nem com tempo, nem lá na frente. Eles não têm como querer, eles não sabem nada”. Fala de professor de aulas do TIPO 3 - Periferia

Minha hipótese é que é possível captar essas relações de forma mais sistemática. Se, na tese, foi realizado um estudo de caso em duas escolas, de cunho qualitativo, motivado pelo interesse de entender como a repetência é produzida nos mecanismos escolares, o estudo atual é de cunho quantitativo, na medida em que busco regularidades nos modos de agir dos professores. A pesquisa qualitativa gerou novas perguntas que podem ser respondidas objetivamente, com uma pesquisa quantitativa.

O modelo “centro-periferia” teria uma explicação social? Nesse sentido, de que maneira os “modos de agir” do professor em sala de aula, descritos na etnografia, podem se transformar em dimensões que devem ser captadas por meio de um instrumento de análise de cunho sociológico?

O modelo “centro-periferia” como instrumento de análise da sala de aula

A literatura se acha dividida em determinar em que se fundamentam as expectativas do professor: o desempenho efetivo em sala de aula ou características atribuídas como sexo, cor/raça, idade, ou posição social (Gomes, 1994). Deve-se notar que a pesquisa de Barbosa (2004) sobre a relação entre diferenças de gênero e cor na avaliação docente de alunos brasileiros indicou que as professoras parecem tender a atribuir maiores notas a alunos com melhor situação econômica, que as meninas obtêm uma melhor avaliação por parte das professoras e que a cor dos alunos resultou não ser significativo como preditor do desempenho escolar.

Em outra pesquisa, Soares (2003), utilizando os dados do Saeb de 2001, concluiu que “após o controle socioeconômico, existem diferenças de desempenho escolar quando os alunos são divididos em grupos raciais”. Não há pesquisas no Brasil indicando como tais expectativas se relacionam com as práticas docentes.

Para generalizar o modelo “centro-periferia”, é necessário desenvolver um instrumento de análise focado nos modos de ensinar do professor, que pode possibilitar pesquisas em larga escala em escolas. Se o professor escolhe os alunos “centro” da sala de aula e, portanto, que receberão mais

ensino, novas perguntas podem ser colocadas: Como se dá a construção do “centro e periferia” na relação de ensino-aprendizagem? Quais são os procedimentos usados na sala de aula que colocam alunos no “centro” ou na “periferia” da aula? O que determina as escolhas do professor? Existe algum padrão nas escolhas dos professores?

Para explicar os fatos sociais, Weber (2005) propôs um instrumento de análise que chamou de “tipo ideal”. O tipo ideal só existe como utopia e não é nem pretende ser um reflexo ou repetição da realidade, muito menos um modelo do que deveria ser o real, que nunca corresponde exatamente ao que se vê no conceito típico – ideal, mas pode ser explicado por ele em seus traços considerados essenciais.

Nesse caso, as escolhas do professor estariam orientadas por critérios sociais. O instrumento de análise a ser construído pretende testar o modelo “centro-periferia” de um modo mais abrangente do que foi feito na tese por ter sido ela baseada em dois estudos de caso. Esse instrumento poderá possibilitar captar regularidades da sala de aula como também trará subsídios para responder questões acerca de diferenças de desempenho que relacionem variáveis sociais como sexo, cor e idade, de alunos e de professores.

As salas de aula dos professores de sexo masculino têm mais alunas no centro? As salas de aula dos professores mais claros têm mais alunos brancos no centro? Existem mais alunos negros na periferia em todas as salas de aula? Os alunos mais velhos costumam estar mais no centro ou na periferia de todas as salas de aula? Nas salas de aula de professores de Matemática há mais alunos ou mais alunas no centro? Alunas estariam mais no centro que os alunos?

Outro conjunto de questões que poderão ser respondidas usando o modelo “centro-periferia” estaria em torno de características sociais do professor como idade, gênero, cor, tempo de magistério, qualificação e formação. Existem regularidades em termos dessas variáveis e o tipo de sala de aula produzida? A pesquisa no doutorado demonstrou que os professores de ambas as escolas foram formados em universidades de boa reputação, têm licenciatura na disciplina que lecionam ou são pedagogos, fizeram cursos de pós-graduação e muitos têm mestrado.

Quando se fala em “qualidade” do ensino, do “clima” ou da “eficácia” da sala de aula⁸, é necessário que se defina o que significam tais adjetivos do ponto de vista do que é feito substantivamente pelo professor na relação de ensino com os alunos. Os instrumentos de

⁸ Conforme estado da arte sobre o tema BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. Educação em Revista, Belo Horizonte, n 38, p 17-86, dez 2003.

captação das práticas pedagógicas consideram ou o processo de aprendizagem, que é centrado no aluno ou os procedimentos centrados na didática da aula⁹.

O estudo se propõe a construir três tipos de instrumentos ou protocolos: a) que permitam descrever objetivamente os procedimentos do professor em sala de aula; b) que permitam descrever os alunos em termos de variáveis sociais; c) que permitam definir objetivamente características dos professores.

Breves considerações sobre os estudos sobre a escola e a sala de aula

Segundo Barbosa (2005), a qualidade da escola é uma problemática que vem se desenhando desde o início dos anos 1970, a partir das polêmicas geradas pelos resultados do Relatório Coleman. A principal conclusão desse estudo foi demonstrar o peso da origem social sobre o destino escolar dos alunos ao constatar que as características do ambiente familiar e especialmente o nível de instrução dos pais melhor explicariam as diferenças de desempenho escolar. Essa ideia, como lembra Soares (2007), ficou sintetizada na provocante frase “as escolas não fazem diferença”, associada diretamente aos resultados do Relatório citado.

Bourdieu (1999) foi responsável pela teoria que se tornou paradigma nos estudos sociológicos sobre educação. Segundo essa teoria, a escola é uma instituição a serviço da reprodução das classes sociais e da legitimação exercida pelas classes dominantes, na medida em que a cultura consagrada e transmitida pela escola - a cultura da classe dominante - é socialmente reconhecida como válida e legítima. Os alunos estariam preparados de forma desigual para compartilhar o processo de ensino, como também para participar dos processos de avaliação escolar. Aqueles que dispõem de uma grande quantidade de capital cultural, adquirido primariamente na família, são mais bem sucedidos, enquanto os demais enfrentam barreiras, em virtude da descontinuidade entre a escola e suas origens.

Para o autor, o mecanismo suplementar que converte as desigualdades culturais em desigualdades escolares seria a “ideologia do dom”. Essa ideologia é chave no sistema escolar, pois:

⁹ “El desarrollo de la investigación con respecto a las prácticas de los maestros en Brasil puede observarse a través del creciente número de artículos publicados en revistas del área de la educación. La mayoría de éstos aborda los interrogantes pedagógicos o el proceso de capacitación profesional y no tienen precisamente un enfoque sociológico” (Barbosa, 2004).

Contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 1999, p. 59).

O paradigma da reprodução e o fatalismo da teoria de Bourdieu levaram os sociólogos a negligenciarem o funcionamento concreto do sistema educacional, na medida em que os maiores determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito da escola.

De acordo com Barbosa (2005), desde o início da década de 1970, um novo objeto de pesquisa da Sociologia da Educação - o estabelecimento escolar - passou a ser analisado sob duas perspectivas diferenciadas, mas complementares: os métodos etnográficos e a sociologia das organizações. Mais recentemente, novos métodos de análise estatística de dados, como os modelos multiníveis, passaram a ser usados na pesquisa sociológica para avaliar o efeito da escola no desempenho dos alunos.

Os estudos chamados de “etnometodológicos” também fornecem pistas para que se conheçam os processos sociais escolares que engendram a construção da desigualdade escolar. Tais pesquisas entendem que se deve procurar compreender *como* a reprodução se fabrica no interior da escola.

Ao abrir a caixa preta da instituição escolar, a etnometodologia deixa à mostra uma verdadeira maquinaria intencional, normalmente dissimulada ao olhar das pessoas, feita de relações verbais e não verbais subterrâneas. Essa maquinaria tem de ser descoberta por quem pretenda ver a desigualdade em vias de se constituir ou compreender como se faz concretamente, através das interações dos membros, a seleção escolar e social (FORQUIN, 1995, p.257).

Algumas pesquisas sociológicas tiveram como objeto de investigação a sala de aula. Cabe registrar que, nessa linha de investigação, não se trata de examinar as técnicas pedagógicas suscetíveis de aperfeiçoar o rendimento escolar, mas apresentar as relações sociais estabelecidas na sala de aula (Forquin, 1995). Tais estudos estão voltados para questões como: em que aspecto as relações entre professores e alunos influenciam a aprendizagem; e em que medida as interações na turma favorecem ou dificultam os processos de aprendizagem. Procurando desvendar a engrenagem das trocas sociais que constituem o que se designa por uma aula, alguns trabalhos demonstraram que o professor pode favorecer alguns alunos mais do que outros na relação de ensino:

Por exemplo, quando um aluno não sabe responder a uma questão, o professor modifica sua estratégia de interrogação: formula outra questão ou então pede a outro aluno para responder, ou ainda persiste junto ao mesmo aluno. É nesse tipo de interações ou mudança de estratégias que Mehan pensa que, em relação aos professores, seja possível desvendar comportamentos preferenciais de classe. É nesse aspecto que o professor, mais ou menos inconscientemente, pode favorecer alguns alunos em detrimento de outros, utilizando sistematicamente um tipo de estratégia de interação (FORQUIN, 1995, p.324).

Bressoux faz uma espécie de “estado da arte” das pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor:

Esse tipo de pesquisa se relaciona, de maneira decididamente empírica, ao estudo das variações das aquisições dos alunos em função da escola ou da sala de aula em que eles são escolarizados e à pesquisa dos fatores que são suscetíveis de explicar essas variações (BRESSOUX, 2003, p. 206).

Há trabalhos suficientes que colocam em relação os comportamentos dos professores com aquisições dos alunos para que se aceite a ideia de que o efeito sala de aula advém, em grande parte, do próprio professor. O autor lembra que isso não significa que o professor não sofra pressões dos pais, dos alunos, dos colegas, enfim, da sua situação local e institucional.

Todavia, nós acreditamos que o professor não pode ser reduzido a um ser passivo, que sofre os efeitos de uma situação sobre a qual ele não tem controle. Ele guarda, sem dúvida, uma razoável margem de manobra no seio dessas diversas pressões (da instituição escolar, dos pais dos alunos, dos colegas de escola, dos próprios alunos... enfim de sua situação ao mesmo tempo institucional e local); sua habilidade a jogar com elas ou a se valer delas constitui, provavelmente, um fator de eficácia. As experiências realizadas mostram, além disso, que o professor pode mudar algumas de suas práticas e que isto tem repercussão sobre o comportamento e as aquisições dos alunos (BRESSOUX, 2003, p.27).

Alguns fatores explicativos do efeito-professor na relação de ensino já foram demonstrados. Entre eles, o autor distingue as seguintes dimensões: as oportunidades de aprender; o tempo ou duração da instrução; a taxa de respostas exatas às questões colocadas pelo professor; as expectativas do professor; o feedback (os elogios e as críticas, as correções feitas aos erros); as

atividades estruturadas (o ensino dirigido, a clareza da exposição, as perguntas dos professores aos alunos, as respostas dos alunos); o tipo de ensino - frontal em grupos ou individual.

Sabe-se, desde a citada pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968), que a predição pelo professor sobre o desempenho do aluno tende a influenciar não só a avaliação que faz a seu respeito, mas também, de forma ainda mais paradoxal, o próprio desempenho (Forquin, 1995). As expectativas positivas dos docentes são percebidas pelos alunos e não deixam de ter sua eficácia própria: uma expectativa positiva estimula, ao passo que a antecipação do fracasso pode ter como efeito provocá-lo (Duru-Bellat, 2005).

No Brasil, algumas pesquisas que se debruçaram sobre a questão: “a escola faz diferença?” produziram resultados semelhantes, concluindo que a escola agrega valor. Algumas escolas parecem ser mais capazes de reduzir as diferenças sociais.

(...) temos evidências para responder afirmativamente – sim, a escola brasileira faz diferença. Tanto ao nível da escola como ao da turma, há contribuição possível a dar para a melhoria progressiva dos resultados escolares (FERRÃO, FERNANDES, 2001).

As transformações nos paradigmas teóricos que orientam a pesquisa em Educação levam a que se investigue a forma de atuação das escolas numa direção que se possa compreender como a instituição escolar funciona efetivamente. Como disse Forquin (1995), abre-se a caixa preta para ver como os funcionamentos da escola e da sala de aula são dimensões determinantes das trajetórias escolares dos indivíduos que passam por ela. Isso significa que deixamos de colocar exclusivamente nas condições sociais das famílias o êxito de desempenho do aluno para estabelecer as responsabilidades da instituição escolar.

Considerações Finais

Embora salas de aula existam em escolas de todos os países, os tipos de interação do professor com a turma são diferentes. Estudo comparativo em escolas do Chile, Cuba e Brasil (Carnoy, Gove e Marshall, 2003) apontaram diferenças significativas nos três países¹⁰. O referido estudo apontou que estudantes brasileiros gastam um tempo significativamente maior do que os chilenos copiando instruções, uma vez que poucas escolas brasileiras usavam atividades preparadas, o que

¹⁰ Esse estudo, patrocinado pela Unesco, analisou práticas de ensino de Matemática, utilizando fitas de vídeo de 10 a 12 aulas para a 3ª. série no sentido de explicar diferenças de desempenho entre os alunos dos três países.

é muito comum no Chile e em Cuba. O estudo revelou também que o uso de respostas individuais por todos os alunos é comum em Cuba e no Chile, ao contrário do Brasil. De acordo com as descrições apresentadas neste artigo, percebem-se diferenças nas estruturas das salas de aulas dos países estudados.

Em termos gerais, os pesquisadores tendem a concordar que o maior problema da educação brasileira é a repetência. A explicação deste fenômeno por grande parte dos cientistas estaria no fato de que os alunos não aprendem e por isso são reprovados pelos professores: não aprendem porque os professores não sabem ensinar.

A explicação proposta no meu estudo é que os alunos são reprovados porque há uma lógica que os faz reprovar. Não é que os professores não saibam ensinar: eles não ensinam por causa dessa lógica, que é baseada em princípios culturais de nossa sociedade. Essa lógica está encarnada na sala de aula e nas representações docentes e se estrutura segundo o modelo de ensino “centro-periferia”: a sala de aula não é para todos. Na cultura do sistema de ensino brasileiro, parece existir uma crença generalizada de que alguns estudantes são menos capazes de aprender e a repetência faz parte desta lógica, na medida em que “filtra” os menos capazes. Nesse sentido, pouco adiantam as medidas antirreprovação, pois a “cultura” da repetência é mais forte.

Enfim, é claro que o sistema escolar não é capaz de por si só mudar a determinação social, todavia alguns professores conseguem, em maior ou menor medida, que seus alunos tenham um aprendizado melhor do que o esperado para suas condições sociais. O esforço para obter qualidade no ensino e melhorar o desempenho dos alunos brasileiros passa, necessariamente, por investigar o que se passa no interior das escolas. Compreender o processo de ensino por dentro das salas de aula e conhecer os mecanismos que regulam o nosso sistema de ensino é um desafio para o qual este ensaio pretende ser uma contribuição.

Referências bibliográficas

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

_____. *Diferencias de género y color en las escuelas de Brasil: Los maestros y la evaluación de los alumnos*. In: *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. PREAL, 2004.

- _____. Desempenho escolar e desigualdades sociais: resultados preliminares de pesquisa. *Preal Debates*, n.6, 2000.
- BOURDIEU, P e PASSERON, J.C** *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P.** *A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura*. p.39-64, In: **NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A.** (org.), *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRESSOUX, P.** *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n 38, p 17-86, dez 2003.
- CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHAL, J, H.** *As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, V. 84, n 206/207/208, p. 7-33, jan/dez 2003.
- DURU-BELLAT, M.** *Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa*. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p13-30, jan / abr. 2005.
- FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C.** *A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série*. In: **FRANCO, C.** (org.), *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FORQUIN, J. C.** *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOMES, A. C.** *A educação em perspectiva sociológica*, 3ª ed, São Paulo: EPU, 1994.
- KLEIN, R.** *Universalização do ensino básico*. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro. 21 jan. 2007. p.7.
- KLEIN, R.; RIBEIRO S. C.** *O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência* In: *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, 52 (197/198); p.5- 45, jan / dez.1991.
- MERLAU PONTY, M.** *De Mauss a Claude Lèvi-Strauss*. In: *Textos escolhidos, Os pensadores*, v.I, Abril Cultural, 1975.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C.** *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. *Revista Brasileira de Educação*, 2005.
- RIBEIRO, S.C.** *A Pedagogia da Repetência*. *Estudos Avançados*. volume 5, n.12, USP. Rio de Janeiro, Maio / Agosto, 1991.
- _____. *A Educação e a inserção do Brasil na modernidade*. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.84, p 63-82, fev, 1993.
- ROSENTHAL, J.; JACOBSON, L.** *Pygmalion in the Classroom*. Nova York: Holt, Rineart &Winston, 1968.
- SÁ EARP, M. de L.** *A cultura da repetência em escolas cariocas*. Tese de Doutorado em Antropologia Cultural. Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS. Dezembro 2006.

SOARES, J.F., ALVES, M.T.G. *Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.147-165, jan./jul.2003.

SOARES, J.F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.135-160, jan/abr, 2007.

WEBER, M. *Conceitos básicos de Sociologia*. Centauro Editora, 2005.