

“Centro-periferia”: uma proposta de estudo da sala de aula

Maria de Lourdes Sá Earp

malusaearp@gmail.com.br – UNIPAC

Mestrado em Educação

Resumo

Este artigo apresenta um estudo iniciado em um pós-doutorado que dá continuidade a uma pesquisa realizada em um doutorado sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa primeira pesquisa é descrito um princípio segundo o qual as salas de aula se organizam, a partir da metáfora “centro-periferia”. O estudo de caso em duas escolas públicas cariocas buscou descrever o fenômeno da “repetência”, discutido no final dos anos 1980 por pesquisadores como Phillip Fletcher, Sérgio Costa Ribeiro, Ruben Klein e Claudio Moura Castro. A observação de campo revelou que a “cultura” da repetência se reproduz na estrutura da sala de aula: o professor separa os estudantes em centro e periferia e ensina àqueles que vê como centro. Essa estrutura é descrita pelos modos de agir do professor com os alunos na sala. A pesquisa também mostrou que existem dois tipos de alunos no “centro”. No primeiro tipo, conforme a teoria da reprodução do Bourdieu, estão estudantes cujas condições extras escolares contribuíram para seu lugar na sala de aula. No segundo, conforme a pesquisa demonstrou, estão alunos com condições socioeconômicas mais simples. De acordo com o efeito Pigmalião, tais alunos foram escolhidos para serem ensinados pelo professor. A observação nas salas de aula das duas escolas permitiu descrever como se estrutura hoje, no Brasil, esse efeito descrito pela literatura. A pesquisa de doutorado gerou perguntas que deverão ser respondidas com um instrumento sociológico de cunho qualitativo: Quais os critérios de escolha do professor? Existe algum padrão nas escolhas docentes?

Palavras-chave: Escola. Cultura. Repetência. Sala de aula.

Center-periphery”: one proposal of study of the classroom

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 first study describes a principle called by the metaphor "center-periphery" which explains how the classrooms are organized. The study of the case of two public schools in Rio de Janeiro described the phenomenon of failing in school discussed in the late 1980s by researchers such as Phillip Fletcher, Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein, and Claudio Moura Castro. The observation showed that the "culture" of failing students is reproduced in the structure of the classroom: the teacher divides the students into “center” and “periphery”, and teaches those who classifies as “center”. The research also showed that there are two

types of students in the "center." In the first type, according to Bourdieu's theory of reproduction, we have students whose social conditions contributed to their place in the classroom structure. The second type, as the research has shown, students have socio-economic conditions less privileged. According to the Pigmalião effect, the teachers choose which students they will teach. The in-class observation in these two schools allowed us to describe how this effect, described in the literature, structures in Brazil nowadays. The research of doctorate raised questions to be answered with a sociological and qualitative method: What are the criteria of the teacher's choices? Is there a pattern in these choices?

Key words: School. Grade repetition. Classroom. Culture.

Introdução

Este artigo apresenta um estudo sobre a sala de aula e práticas docentes iniciado em um pós-doutorado que está articulado a uma pesquisa sobre o sistema de ensino brasileiro. Nesse sentido, cabe descrever em linhas gerais as principais conclusões da tese¹ na medida em que dela se originou o objeto deste artigo.

Naquela investigação, foi realizado 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 (SCHARTZMAN, 2005); (KLEIN, 2006); (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

A principal conclusão do estudo foi a descoberta de um princípio que explicaria a sala de aula, que descrevi com a metáfora "centro-periferia". Segundo essa estrutura, tudo se passa como se o professor separasse os estudantes em "centro" e "periferia" e ensinasse àqueles que vê como "centro". Mais ou menos conscientemente, 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 que a sala de aula teria uma estrutura própria. Existem dois tipos de alunos no "centro". Os primeiros, conforme a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), são alunos cujas melhores condições extras escolares contribuíram para seu lugar na sala de aula. Os segundos, conforme o estudo demonstrou, 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 essa escolha. Como profecias que se cumprem por si mesmas

¹ Trata-se da tese de doutorado "A cultura da repetência em escolas cariocas" defendida pela autora no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ em 2006.

(MERTON, 1970), as expectativas do professor explicam a lógica da sala de aula: os alunos aprendem quanto mais os professores os vêem como capazes de aprender. A observação nas salas de aula dessas duas escolas possibilitou descrever como se estrutura hoje no Brasil esse efeito descrito pela literatura².

De acordo com o princípio “centro-periferia”, 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 novo estudo, que pode ser sintetizado nas perguntas: “Centro-periferia” pode se constituir num modelo sociológico para análise das salas de aula? Nesse caso, 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 generalizado³ 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 a estrutura “centro-periferia” foi descrita na pesquisa de doutorado para em seguida contextualizar teoricamente as questões que me levaram a propor a generalização do modelo.

A pedagogia 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 1980 perceberam que o conceito de repetente usado nas estatísticas educacionais estava equivocado⁴. O Censo Escolar definia como repetente o aluno que freqüentava a mesma série no ano seguinte, por ter sido reprovado por avaliação ou por freqüência. Refazendo os cálculos usando outro modelo (Profluxo)⁵ e outro conceito de repetente - o aluno que freqüenta a mesma série no ano seguinte, qualquer que seja o motivo -, os estudiosos

² Esse efeito foi demonstrado pela primeira vez no estudo ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L (1968). *Pygmalion in the Classroom*, Nova York, Holt, Rinehart & Winston citado por Forquin (1995) e Gomes (1994) e ficou conhecido na literatura como “efeito Pigmalião”.

³ Estou utilizando a categoria “geral” no sentido durkheimiano, ou seja, de apresentar regularidades.

⁴ Cabe registrar que Teixeira de Freitas já falara do fenômeno da repetência no Brasil no artigo “A escolaridade média no ensino primário brasileiro”, publicado na Revista Brasileira de Estatística ano VIII, n. 30/31, abr./set., 1947, segundo lembra Ribeiro (1991).

⁵ 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.

demonstraram que a repetência na 1ª série era muito maior do que se pensava (KLEIN; RIBEIRO, 1991). As tabelas abaixo reproduzem os números encontrados no modelo oficial e no modelo alternativo.

Tabela 1: Transcrição de série em 1982, **taxas oficiais**.⁶

Série	Repetência	Promoção	Evasão
1	0,296	0,449	0,255
2	0,207	0,703	0,090
3	0,169	0,738	0,093
4	0,134	0,818	0,048
5	0,227	0,634	0,138
6	0,199	0,700	0,102
7	0,170	0,730	0,100
8	0,123	0,764	0,114

Tabela 2: Transcrição de série em 1982, **Modelo Profluxo**.⁷

Série	Repetência	Promoção	Evasão
1	0,524	0,453	0,023
2	0,342	0,616	0,042
3	0,265	0,665	0,070
4	0,215	0,601	0,184
5	0,227	0,634	0,085
6	0,192	0,720	0,088
7	0,165	0,729	0,107
8	0,195	0,603	0,202

⁶ Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Sinopse Estatística da Educação Básica 181/182/183 (Brasília: SEEC, 1984), Tabelas 3.2 e 3.5, pp.35, 38, 85 e 88.

⁷ Fonte: Philip Fletcher e S. Ribeiro, PROFLUXO: Uma Realidade Educacional do Brasil, aplicativo para microcomputador (Brasília, 1988), Tabelas 1.5.2.

Deve-se observar na primeira linha de ambas as tabelas o percentual de alunos aprovados, reprovados e evadidos na 1ª série. Na tabela 1, o percentual de 0,25 de evadidos, obtidos com o modelo oficial, significa que 25% dos alunos se evadiam no final da 1ª série. Pelo modelo Profluxo, aplicado à mesma base de dados, o censo de 1982, mas com o ajuste no conceito de repetente, a taxa de evasão corrigida na 1ª série era de 2%, como pode se constatar na tabela 2 em negrito (0,023). Na verdade, como pode ser observado nessa segunda tabela, as matrículas na 1ª série tinham cerca de 54% de repetentes e a tão propalada evasão na época era na verdade muito menor do que os 25% do modelo oficial.

Com as correções obteve-se um diagnóstico diferente da educação brasileira: 95% de uma geração tinham acesso à escola fundamental. 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 nesse 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 repetências⁸.

A explicação dos pesquisadores é que existe um componente cultural no sistema de ensino 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). (grifos do autor)

Essa “pedagogia da repetência” é parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes como “natural”. Segundo os pesquisadores, a repetência no Brasil não é um fenômeno exclusivamente de classe embora tenha um forte componente social. As teorias reprodutivistas podem explicar a natureza do fenômeno, mas não sua ordem de

⁸ Esses dados foram retirados de vários artigos da época, sobre a “Pedagogia da Repetência”, expressão cunhada por Sergio Costa Ribeiro para descrever aquele fenômeno. Hoje, os números são praticamente os mesmos, embora o número médio de anos necessários para o estudante concluir o ensino fundamental caiu para 10 anos.

grandeza (RIBEIRO, 1991). 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).

Segundo o autor, 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.

Observa-se que a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de aprovação de um aluno novo na série. Ao contrário do que se pensa, a repetência é, em si mesma, uma das principais causas da repetência (RIBEIRO, 1993, p.72).

Deve-se registrar que o tema da repetência vem sendo alvo permanente de estudos e pesquisas e o conceito se transformou em uma categoria “êmica” dos educadores brasileiros, ou seja, uma categoria que se refere a como determinado fenômeno social é entendido pelos cientistas. Repetência também é usada no discurso do senso comum como sinônimo de reprovação, que é o recurso pedagógico utilizado pelo professor e se opõe à aprovação. Dessa maneira, reprovação e repetência são categorias que confundem e esclarecem ao mesmo tempo. Neste trabalho utilizo essa categoria conforme foi elaborada pelos autores acima citados: *repetência* é um fenômeno que impede os estudantes de serem progredidos para a série seguinte.

A descrição dessa nova categoria iniciou-se com uma contundente crítica à forma psicologizante de entender o problema do chamado “fracasso escolar”, como se fosse um problema individual do aluno. O ponto central era o fato de que a evasão escolar praticamente não existe no país: o que havia e ainda há é um fenômeno que os autores chamaram de *repetência*. A repetência não é consequência do fracasso escolar individual e sim de uma cultura escolar e social específica que está presente no sistema como um todo.

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%.

A repetência no Brasil e no mundo

Os resultados de testes e provas de avaliações nacionais como Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) indicam que o desempenho dos estudantes brasileiros não está bom. O problema da qualidade no Brasil atinge escolas de todos os tipos, embora de forma geral as escolas públicas apresentem pior desempenho do que as privadas.

Usando os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA)⁹, Franco (2002), conforme 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 “nem mesmo a escola das elites é de qualidade, comparativamente à boa escola de outros países”. (p.23)

A hipótese da pesquisa de doutorado era que para além das explicações reprodutivistas, a escola brasileira é ainda mais excludente, e essa exclusão estaria representada no fenômeno cultural da “repetência”. Nos modos de agir, pensar e sentir da escola brasileira o aluno que não aprendeu deve ser castigado com a reprovação, que se naturalizou como principal recurso pedagógico dos professores. 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 (Crahay, 2006). Países que adotam a reprovação como Alemanha, Argentina, China, Cuba, Coréia do Sul, Itália, França e Portugal têm índices menores que 10%¹¹. 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%)¹⁰.

Mesmo com medidas anti-reprovação, as taxas brasileiras continuam altas. Existe no Brasil uma “pedagogia da repetência”, na acepção de Sergio Costa Ribeiro (1990; 1991), que impede o avanço das gerações através do sistema educacional. Na nossa cultura

⁹ O PISA é uma avaliação internacional, coordenada 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.

¹⁰ Jornal O Globo de 26/04/2006.

pedagógica, a reprovação se naturalizou como o principal recurso dos professores para ensinar seus alunos.

As taxas de repetência, que tinham caído, voltaram a crescer (KLEIN, 2007). Alves, Ortigão e Franco (2007) já percebiam essa tendência quando afirmaram que, a despeito da melhoria expressiva do fluxo escolar durante a maior parte da década de 1990, a repetência tem se mantido constante e em valor elevado desde 1998.

Ainda que a reprovação tenha diminuído no Brasil em especial durante a década de 1990, a não aprovação (reprovação e abandono) estabilizou-se na faixa de 26%, patamar ainda extremamente elevado. Devemos ressaltar ainda que a apuração da taxa de reprovação para o ano de 2004 indica tendência de aumento (p. 163).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Educacional de 2006 mostrou que a repetência brasileira no Ensino Fundamental é de 20,5% e no Ensino Médio de 27%. 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 a pesquisa de doutorado.

Breves aspectos metodológicos da pesquisa

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual, ambas na zona sul e consideradas “boas escolas”¹¹. Como Malinowski (1978) ensinou, entrei nas escolas como se fossem as ilhas Trobriand e convivi com os “nativos”, participando de seus rituais, costumes e cerimônias, para fazer a pesquisa de campo segundo o método etnográfico. Realizei dois anos de observação participante no ambiente escolar e freqüentei espaços como salas de aula, conselhos de classe, salas de professores, reuniões de pais de alunos, recreios, refeitórios e corredores bem como realizei entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e familiares.

Observei salas de aulas das duas escolas, lecionadas por professoras e professores, de várias idades, com tempos de escola e de magistério diversos e de diferentes disciplinas. Aqueles docentes cujas aulas observei mais intensamente foram entrevistados de forma aprofundada, a partir de um roteiro semi-estruturado, tanto nas escolas quanto nas

¹¹ 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%.

residências. Nessas entrevistas, os professores 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, de todas as séries, além de aulas da segunda escola, de ensino médio. Também observei aulas de reforço escolar do Programa Sucesso Escolar - política de combate à repetência em escolas da rede estadual. Também observei os conselhos de classe da escola de ensino fundamental de um ano letivo.

Cabe comentar que durante a observação eu me sentia tal qual um dos pioneiros no estudo etnográfico em salas de aula:

Sentava-me nas salas de aula durante dias e dias, perguntando-me o que havia para ser observado. Os professores ensinavam, repreendiam, davam recompensas, enquanto os alunos, sentados nas carteiras, se agitavam, tagarelavam, escreviam, liam, faziam gracinhas, como em minha própria experiência de aluno e em minha prática como professor. O que eu iria escrever em meu caderno de observações em branco? (SPLINDER, 1982 citado em FORQUIN, 1995, p.257).

Depois de muitas horas de observação, notei que havia algo em comum em todas as aulas. Apesar de algumas variações, existe um princípio, de cunho cultural, que organiza e hierarquiza os alunos nas salas de aula, que denominei de “centro-periferia”. Essa estrutura determina quem vai ser mais ou menos ensinado na sala de aula.

Na segunda fase da pesquisa, passei a acompanhar uma determinada turma da escola de ensino médio como um estudo de caso intensivo. Realizei entrevistas aprofundadas com alguns estudantes bem como apliquei um questionário com os alunos da turma observada como um caso para definir quem eram os alunos do “centro” e os alunos da “periferia” da sala de aula. Também observei o julgamento dos estudantes dessa turma nos conselhos de classe.

“Centro-periferia”: a sala de aula não é para todos

Segundo a metáfora da sala de aula, tudo se passa como se o professor dirigisse o ensino a alguns e não a todos os alunos da classe. Tais estudantes seriam o “centro”. Os outros seriam a “periferia” da aula. 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 de matemática da 4ª série da Escola 1. A professora Julia escreveu no quadro: 786 dividido por 17 igual a 46 e resto 4. Uma aluna disse que a conta dela ‘deu diferente’. Uma outra aluna declarou que queria ‘continuar a dividir’. Julia respondeu em voz alta: ‘a gente não aprendeu ainda a trabalhar com vírgula’. Ela perguntou em voz alta para a turma se alguém queria ir ao quadro fazer a divisão. Alguns alunos levantaram o dedo animadamente. Observei que alguns alunos copiavam do caderno dos colegas. Vi que o aluno Luiz, sentado ao meu lado, copiou de seu colega Vitor. Luiz disse para mim: ‘não sei fazer por dois algarismos’. Notei que a menina sentada do meu outro lado, bem maior que seus colegas de classe, não falou nada durante toda a aula inteira nem copiava nada no caderno aberto na carteira. Observei que Vitor foi um dos que responderam certo a todas as perguntas da professora assim como Márcia, uma estudante de óculos. Os alunos que não estavam respondendo o que a professora perguntava passaram a conversar em voz baixa com colegas, alguns desenhando no caderno, outros brincando. Observei que Luiz, sentado a meu lado, abriu o caderno em outra matéria e ficou lendo e escrevendo coisas no caderno. A professora parecia não notar e passou a se dirigir o resto da aula para Vitor e Márcia”.

“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 sabia 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 “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 separaram os alunos em “centro” e “periferia”, e ensinam àqueles que vêem 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 determinado momento, o professor escreveu no quadro $10X = 28$. Um aluno sentado atrás perguntou em voz alta: 'não é para mudar de sinal quando muda de lado? Não fica $X = 28 - 10$?'. Notei que o professor não respondeu. Observei que outros alunos da sala compartilhavam da mesma dúvida fazendo a mesma pergunta entre si enquanto olhavam com atenção para o quadro esperando a resposta do professor. O professor disse em voz alta que: o cálculo correto é $X = 28/10$."

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. Existem três classes de sala de aula, variáveis segundo a intensidade da diferenciação produzida pelo professor: 1) Centro-periferia: sala de aula em que a quantidade de alunos que estão no centro é bem menor do que o número de alunos que estão na periferia. Esse seria o tipo mais comum¹²; 2) Centro: sala de aula em que não há periferia e todos os alunos são focados pelo professor; 3) Periferia: sala de aula em que o professor não foca os estudantes. Cabe ressaltar que essas classes de salas de aula são mais indicativas de tendências do que de realidades absolutas.

Esta lógica 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 "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 lingüística 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". Não são exclusivamente os alunos com melhores condições

¹² Devo ressaltar que esta tipologia foi construída a partir do caso das duas escolas. Entretanto, estudos que trazem descrições de salas de aula, como por exemplo (WILSON; ALVES-MAZZOTTI, 2004) entre outros, me levam a considerar que "centro-periferia" é típico das escolas brasileiras.

sociais que estão no “centro”. No primeiro tipo, conforme a teoria da reprodução, estão alunos cujas condições extras escolares contribuíram para seu lugar privilegiado na sala de aula; no segundo tipo, conforme minha tese demonstrou, estão alunos com condições sociais mais simples. 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” denominação atribuída pelos pesquisadores Rosenthal e Jacobson (1968). Esses autores mostraram o que vários estudos anteriores já indicavam: o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos.

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”. Os reprovados ficam na periferia da sala de aula. 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 por que “*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.

A pesquisa de campo realizada na tese mostrou que as crenças dos professores sobre o ensino e os alunos estão relacionadas ao tipo de suas salas de aula. O depoimento de Dubet (1997) confirma esta relação:

O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz diferença. Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não mais que os novos. Há velhos professores totalmente ineficazes e pessoas que começam eficientes logo na primeira semana. A ideologia do professor também não tem nenhum efeito. O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é, os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala (p.231).

Segundo a análise dos relatos e entrevistas, percebi que quanto mais os professores acreditam que todos os alunos podem aprender mais seus alunos sabem. Nesse 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 trechos das entrevistas para demonstrar a relação entre o 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”. 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”. 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”. 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 em estudo de caso em duas escolas, de cunho qualitativo, motivado pelo interesse de entender como a repetência é produzida nos mecanismos escolares, particularmente na sala de aula, 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.

Quais são os critérios de escolha do professor? 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” (p.234). 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?

A idéia é usar o modelo “centro-periferia” como um “tipo ideal”. Para explicar os fatos sociais, Weber propôs um instrumento de análise que chamou de “tipo ideal”. Cabe notar que o tipo ideal só existe como utopia e não é nem pretende ser um reflexo 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.

(...) a sociologia deve projetar tipos “puros” (“ideais”) de formas correspondentes da ação humana, que em cada caso envolvem o grau mais alto possível de interpretação lógica, por causa de sua completa adequação de sentido. Porém, pela própria razão de isto ser assim, não é quase nunca, em nenhuma oportunidade, provável que se possa encontrar um fenômeno real que corresponda exatamente a um destes tipos idealmente construídos (WEBER, 2005, p.34).

O instrumento de análise pretende testar o modelo “centro-periferia” de um modo mais abrangente do que foi feito na tese por ter sido ela baseada em um estudo de caso. Esse instrumento vai 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? As mesmas questões colocam-se para as diferenças de posição social percebidas pelos professores: alunos mais afluentes estariam mais presentes 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 realizada no doutorado demonstrou que os professores de ambas as escolas pesquisadas foram formados em universidades de boa reputação, têm licenciatura ou são formados em pedagogia, fizeram cursos de pós-graduação e muitos têm mestrado. Os professores, entretanto, têm diferentes modos de pensar a educação e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Outro bloco de indagações, dessa forma, relacionará o tipo de sala de aula dos professores e suas representações sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Em que medida suas crenças sobre o ensino, a aprendizagem e os alunos explicam o tipo de suas salas de aula?

Quando se fala em “qualidade” do ensino, do “clima” ou da “eficácia” da sala de aula¹³, 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 captação das práticas pedagógicas consideram ou o processo de aprendizagem, que é centrado no aluno ou os procedimentos centrados na didática da aula¹⁴.

Instrumentos que permitam captar as “formas de ensinar” do professor em sala de aula são importantes do ponto de vista da sociologia da educação. O estudo se propõe a construir instrumentos que permitam conhecer os procedimentos do professor em sala de aula bem como as crenças que dão sentido a essas práticas.

Breves considerações sobre os estudos sobre a escola

¹³ 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. e SLAVIN (1995). R. E. Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina. Rio de Janeiro: PREAL, n.4, 1995.

¹⁴ “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, p. 374).

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 idéia ficou sintetizada na afirmação “as escolas não fazem diferença”, associada diretamente aos resultados do Relatório citado.

Bourdieu (1975) foi responsável pela teoria que se tornou paradigma nos estudos sociológicos sobre educação: a teoria da reprodução. Segundo essa teoria, a escola reproduziria as desigualdades sociais perpetuando-as. 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. Na verdade, 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.

A seleção escolar reflete as desigualdades sociais. A escola trata como “iguais de direito” indivíduos “desiguais de fato”. Para Bourdieu (1999), o mecanismo suplementar que converte as desigualdades culturais em desigualdades escolares seria a “ideologia do dom”. Essa ideologia é chave do sistema escolar, pois:

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 (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 na escola. Segundo Forquin (1995):

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 (p.257).

Algumas pesquisas sociológicas tiveram como objeto de investigação a sala de aula. Cabe registrar que nessa linha de investigação se trata de examinar as técnicas pedagógicas suscetíveis de aperfeiçoar o rendimento escolar, mas de apresentar as relações sociais estabelecidas na sala de aula (FORQUIN, 1995). A análise da sala de aula deve ser tomada como “quintessência da análise do processo de escolarização” (p.443), como afirma o autor. 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 na sala de aula:

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).

A pesquisa sobre o efeito escola e o efeito professor teve uma importante expansão nos países anglo-saxões, em princípio nos EUA a partir dos anos 60, em seguida na Grã-Bretanha a partir dos anos 70 e mais recentemente em outros países, como o Canadá, a Austrália, os Países Baixos, e até mesmo em países asiáticos como Hong Kong entre outros. Bressoux (2003) 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 susceptíveis de explicar essas variações (p. 206).

Segundo o autor, a colocação em evidência estatística dos efeitos sala de aula começaram a aparecer relativamente tarde. Há trabalhos suficientes que colocam em relação os comportamentos dos professores com aquisições dos alunos para que se aceite a idéia 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. 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.

Desde a pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968) sabe-se 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).

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

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 (DURUT-BELLAT, 2005).

Para Slavin (1995), para uma “reforma eficaz da educação” no nível de sala de aulas é necessário focar quatro fatores: qualidade da instrução; níveis de instrução adequados às necessidades dos alunos; incentivos para os alunos e tempo apropriado para o aprendizado. Conforme afirma, são os professores que têm controle do agrupamento dos alunos dentro da sala, das técnicas de ensino, dos métodos de administração da sala de aula, dos incentivos informais, da frequência e da forma de provas. Segundo o autor:

A dinâmica mais importante da educação é a interação entre aluno e professor (...). Uma discussão sobre reforma escolar tem que começar com uma análise dos comportamentos de ensino e das características escolares associadas ao desempenho ótimo dos estudantes (SLAVIN, 1995, p.17).

A idéia desses estudos é de que é possível detectar professores mais eficazes do que outros ou de escolas mais eficazes do que outras assim como os fatores que estão associados a esta eficácia. Nesse sentido é possível melhorar as aquisições de um grande número de alunos em particular, daqueles originários de camadas sociais menos favorecidas.

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, p.170).

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. Abre-se a caixa preta para ver como o funcionamento da escola e da sala de aula é um fator determinante das trajetórias escolares dos estudantes que passam a ser explicadas não exclusivamente pelas condições sociais dos alunos e das famílias.

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; MARSHALL; 2003) apontaram diferenças significativas nos três países¹⁵. 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 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:

Numa das escolas chilenas a professora circulava pela sala fazendo perguntas simples, de revisão, para cada aluno (mais de 40); nas salas de aula brasileiras ao contrário, apenas poucos alunos costumavam ser chamados individualmente e, em muitos casos, um grupo de alunos mostrava-se muito atrasado em relação a seus colegas (...). A maioria das salas de aula brasileiras gasta um longo tempo com cópia de problemas no quadro negro, prática essa ausente das salas de aulas cubanas e chilenas (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p.16).

Nessa direção, poderíamos pensar que o modelo “centro-periferia” seria típico das escolas brasileiras e explicaria a repetência. Segundo essa hipótese, o instrumento de análise deve ser elaborado tendo em vista descrições de salas de aula brasileiras, principalmente a etnografia gerada na pesquisa de doutorado citada.

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

Na minha pesquisa proponho uma outra explicação: não é que os professores não saibam ensinar que reprovam, eles não ensinam por causa de uma lógica que está baseada em princípios culturais de nossa sociedade. Essa lógica está encarnada na sala de aula e nas representações docentes e se estrutura segundo o princípio “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 alunos não são capazes de aprender. A pesquisa descrita neste artigo está apoiada no fato de que de essa crença pode ser descrita em termos de concepções e práticas docentes.

Oliveira e Araújo (2005) discutem a questão do ensino considerando a polissemia presente no conceito de qualidade. Segundo os autores, a qualidade do ensino teria sido

¹⁵ Esse estudo, patrocinado pela Unesco, analisou práticas de ensino de matemática utilizando fitas de vídeos de 10 a 12 aulas para a 3ª série no sentido de explicar diferenças de desempenho entre os alunos dos três países. Cabe registrar que o número médio de alunos das classes amostradas era de 33.

percebida historicamente de três formas distintas. Na primeira, a qualidade estaria relacionada à oferta de educação para todos; a segunda estaria relacionada ao fluxo ao longo do ensino e a terceira relaciona-se ao desempenho dos alunos. Para os autores, não basta colocar todas as crianças nas escolas: é preciso ensiná-las.

O sistema escolar não é capaz de por si só mudar a determinação social, mas alguns professores conseguem em maior ou menor medida que seus alunos tenham um aprendizado melhor do que o esperado para suas condições sociais. 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 estudo pretende ser uma contribuição.

Referências bibliográficas

ALVES, Fátima, ORTIGÃO, Isabel, FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130. p.161-180, jan./abr. 2007.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. 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.

_____. RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores. *Caderno CRH*, Salvador, v.17, n.41, p.299-308, maio/ago. 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.39-64

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n 38, p 17-86, dez. 2003.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHAL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e

- Cuba. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003.
- CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, p.222-231 n.5 mai. / jun. / jul. 1997 e n.6 set. / out. / Nov. / dez. 1997.
- DURU-BELLAT, Marie. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p.13-30, jan./abr. 2005.
- FERRÃO, Maria Eugênia; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Creso. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FORQUIN, Jean. Claude. *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOMES, Antonio Carlos. *A educação em perspectiva sociológica*, 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.
- KLEIN, Ruben. Universalização do ensino básico. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, 21 jan. 2007. p.7.
- KLEIN, Ruben; RIBEIRO Sergio Costa. 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, jan./dez.1991.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Os pensadores*. Abril Cultural, 1978.
- MERTON, Robert. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, , 1970.
- MERLAU PONTY, Maurice. De Mauss a Claude Lèvi-Strauss. In: Textos escolhidos, *Os pensadores*, v.I, Abril Cultural, 1975.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 2005.
- RIBEIRO, Sergio Costa. A pedagogia da repetência. *Tecnologia Educacional*, v.19, n.97, p.:13-20, nov./dez.1990.
- _____. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 5, n.12, USP. São Paulo maio/ago. 1991.
- _____. A Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.84, p 63-82, fev, 1993.

- ROSENTHAL Jacobson; JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom*. Nova York: Holt, Rineart & Winston, 1968.
- SLAVIN, Robert. E. *Salas de aula eficazes, escolas, eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: PREAL, n.4, 1995.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.147-165, jan./jul.2003.
- SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios na Educação no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- WEBER, Max. *Conceitos básicos de Sociologia*. Centauro, 2005.
- WILSON, Tânia Cristina Pereira; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Educação e Cultura contemporânea*, v.1. n.1, p.75-87, jan./jun., 2004.

Apresentado ao Conselho Editorial em 12/07/2009 aprovado em 19/09/2009