

ETNOGRAFIA NA SALA DE AULA

ETHOGRAPHY IN THE CLASSROOM

Maria de Lourdes Sá EARP*

Resumo: O tema apresentado neste artigo faz parte de uma tese de doutorado sobre o sistema de ensino brasileiro, cujo objetivo foi estudar a repetência e construir novas explicações sobre o fracasso do ensino de matemática no Brasil. As salas de aula brasileiras podem ser descritas pela metáfora “centro e periferia”. Segundo essa estrutura, o professor não ensina a todos os alunos. Os alunos ensinados - e que não são reprovados - são os do “centro” da sala de aula; os outros ficam na periferia do ensino. As salas de aula de matemática têm menos alunos nos centros do que as de outras disciplinas. Isso pode ser explicado pela crença universal de que a disciplina matemática não está ao alcance de todos. A pesquisa de campo desenvolveu-se em dois anos, através de estudo de caso de duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual. Observações em salas de aula, em conselhos de classe, nos recreios, em reunião de pais, nos refeitórios foram realizadas como metodologia. Constatou-se que existem dois tipos de alunos no “centro”: os do primeiro tipo, conforme a teoria da reprodução, são alunos cujas condições extra-escolares contribuíram para seu lugar privilegiado na sala de aula; os do segundo tipo são alunos com condições sociais mais simples. De acordo com o chamado “efeito Pigmalião”, tais alunos foram escolhidos para serem ensinados pelo professor. Essa escolha é justificada pelas representações docentes, as quais são como profecia que se cumpre por si mesma: muitos alunos não aprendem matemática, porque poucos são ensinados pelos professores.

* Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Estácio de Sá. E-mail: malusaearp@gmail.com

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

Abstract: The theme presented in this article is part of a doctorate degree thesis on the Brazilian education system, whose objective was to study the repetition and to build new explanations on the failure of the mathematics teaching in Brazil. The Brazilian classrooms can be described by the metaphor “center and periphery.” According to that structure, the teacher does not teach for all of the students. The taught students - which not failed - are the ones of the “center” of the classroom; the others are in the periphery of the teaching. The mathematics classrooms have fewer students in the centers than the ones of other disciplines. We can explain that by the universal faith that the mathematics subject is not for all the students. The field research developed in two years through a study of case of two public schools of the city of Rio de Janeiro: a municipal one and a state one. As methodology, we accomplished observations in classrooms, in teacher’s meeting, in the break time, in parents’ meeting, in the dining halls. We verified that there are two types of students in the “center”: the ones of the first type, according to the theory of the reproduction, which are the students whose extra-school conditions contributed to their privileged place in the classroom; the one of the second type are the students with simpler social conditions. According to the effect called “Pygmalion effect”, such students were chosen in order to be taught by the teacher. That choice is justified by the educational representations, which are as prophecy that comes true for itself: many students do not learn mathematics, because the teachers have been teaching just for a few of them.

Keywords: Repetition. School. Teachers. Classroom. Culture.

INTRODUÇÃO

Como professora de Ensino de Matemática em cursos de Pedagogia, sempre me deparei com questões difíceis de responder: Por que meus alunos aprenderam tão pouco a matemática ensinada nas escolas? É possível ensinar estudantes que não sabem matemática a ensinar matemática? Como fazer para que meus alunos de graduação se interessem em matemática? Como desconstruir o desconforto diante da matemática, fruto de tantas reprovações? Essas inquietações foram respondidas ao longo da elaboração da minha tese de doutorado sobre o sistema de ensino brasileiro. Hoje sou uma professora diferente. Passei a ensinar todos meus alunos: quanto mais ensino, menos reprovado. Neste trabalho vou contar como essa mudança aconteceu.

As estatísticas demonstram, desde os anos 1990, a cobertura do acesso ao ensino fundamental. Segundo o Inep, 97% das crianças de sete a 14 anos estão na escola, e o analfabetismo vem caindo de forma drástica (CASTRO; TIEZZI, 2005). Entretanto, ainda que todos os alunos iniciem, nem todos finalizam a trajetória escolar. Dos estudantes que ingressam no ensino fundamental, somente 65% conclui a 8ª. série (KLEIN, 2007). Um dos principais problemas do ensino no Brasil é a repetência, ou seja, a tradição de reter os alunos para que não sejam promovidos para a série seguinte, prática amplamente disseminada no país. (SCHWARTZMAN, 2005).

O fenômeno da “repetência” - aqui estou falando da categoria científica “repetência” - foi descoberto nos anos 80, quando alguns pesquisadores perceberam que o conceito de repetente usado nas estatísticas educacionais estava equivocado. Refazendo os cálculos com o uso de outro modelo e outro conceito de repetente, os estudos 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.

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.

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

Fonte: Sá Earp (2006)¹.

Deve-se observar na primeira linha de ambas as tabelas o percentual de alunos aprovados, reprovados e evadidos na 1^a. 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 1^a. 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

¹ Essas duas tabelas são originadas de trabalhos dos autores citados sobre a “repetência” e foram adaptadas para serem apresentadas na tese de doutorado “A cultura da repetência em escolas cariocas”.

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 o seguinte diagnóstico da educação brasileira em 1990: 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 repetências². 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%, ou seja, um em cada cinco alunos é repetente.

O ensino no Brasil apresenta altos índices de retenção e de repetência, bem como baixos níveis de desempenho e de proficiência dos alunos. Indicadores nacionais de avaliação, como o Saeb e o Enem, e testes internacionais como o da Unesco/Orealc e o OECD (Pisa) demonstram que o sistema de educação não está provendo ensino de qualidade para todos, como determina a Constituição brasileira. Mesmo com altos índices de reprovação, os alunos brasileiros não aprendem.

A hipótese da minha pesquisa é 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 na repetência, alguns aspectos contextuais devem ser considerados.

O recurso da reprovação é praticado por diversos países, ainda que não seja universal. A Finlândia, a Noruega, o Reino Unido e o Japão não reprovam em seus sistemas de ensino. Outros países que adotam a reprovação, como

² 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, conforme Oliveira (2005).

Alemanha, Argentina, China, Cuba, Coréia do Sul, Itália, França e Portugal, têm índices menores que 10%. Segundo recente estudo da Unesco em 140 países³, 71 deles apresentaram taxas de repetência inferiores a 5%. Cabe informar as taxas de repetência 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%.⁴ O Brasil possui uma das taxas de repetência mais altas do mundo, só perdendo para alguns países da África e Haiti. “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%)”. (O GLOBO, 2006).

Desde o início da produção de estatísticas educacionais, os números oficiais dos países da América Latina sempre indicaram uma alta taxa de repetência. Segundo Paiva et al. (1998), uma série de pesquisas sobre políticas educacionais na década de 80⁵ começou a sinalizar que o fenômeno dos altos índices de repetência escolar atinge todos os países periféricos, tendo sua maior incidência na América Latina. Segundo as autoras, aqui se encontrariam os índices mais elevados do mundo e o Brasil se apresentava como um dos países onde o problema é mais grave.

Por que aqui a repetência é tão grande? Por que mesmo com medidas anti-reprovação o Brasil ainda está entre os países que têm as maiores taxas de repetência do mundo?

Existe no Brasil uma “pedagogia da repetência”, na acepção de Costa Ribeiro (1991), que impede o avanço das gerações através do sistema educacional. É como se fizesse parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes como “natural”. As taxas de repetência são altas mesmo entre os setores de elevadas rendas e nas escolas particulares. A repetência no Brasil não é um fenômeno exclusivamente de classe. As teorias reprodutivistas podem explicar a natureza do fenômeno, mas não sua ordem de grandeza. Na nossa cultura pedagógica, a reprovação se naturalizou como principal recurso dos professores para ensinar seus alunos.

Para descrever a repetência, fui observar a sala de aula. Como definiu Forquin (1995), “a análise da sala de aula pode ser tomada como a encarnação e quintessência da análise do processo de escola-

³ Com ano-base de 2001 a 2005.

⁴ Fonte: Estatísticas da Unesco publicadas em jornais cariocas. Devo ressaltar que as taxas de repetência não são todas calculadas segundo a mesma metodologia, portanto comparações devem ser feitas com cuidado.

⁵ O Projeto Bridges teve início no ano de 1985 na Universidade de Harvard e até meados de 90, quando se encerrou, realizou pesquisas locais em vários países do mundo e iniciou uma revisão das estatísticas educacionais sobre bases diferentes das tradicionais. (Paiva et al, 1998).

rização” (p. 257). Como descrever a repetência? Como é produzida a repetência nos mecanismos escolares? Como funciona uma sala de aula? Como se desenvolve o ritual da sala de aula? O que acontece em uma sala de aula para que uns alunos aprendam e outros não?

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo centrou-se em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual, ambas na zona sul. Como Malinowski (1978), 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. Como metodologia da pesquisa, realizei dois anos de observação, em salas de aula, em conselhos de classe e em outros espaços escolares. Realizei entrevistas com diretores, professores e alunos e apliquei um questionário aos alunos de uma turma.

A observação de campo foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, observei diversas salas de aula de todas as séries da primeira escola, de ensino fundamental, além de algumas salas de aula 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. Nessa fase, além das salas de aula, foram observados conselhos de classe da escola de ensino fundamental. Na segunda fase da pesquisa, após construir uma hipótese sobre a estrutura da sala de aula, passei a observar uma determinada turma da escola de ensino médio para aprofundar o que definiria socialmente os alunos segundo aquela estrutura, como também observei conselhos de classe da turma selecionada como estudo de caso.

Observei salas de aula das duas escolas, de diferentes disciplinas, de todas as séries, ministradas por professores e professoras de idade variada, com diversos tempos de escola e de magistério, disposta a desvendar a engrenagem subjacente “vista, mas não notada”, como disse Forquin (1995), das trocas sociais que constituem o que se designa por uma aula.

CENTRO E PERIFERIA: A SALA DE AULA NÃO É PARA TODOS

A pesquisa de campo de cunho etnográfico revelou uma lógica comum em todas as salas de aula. Existe um princípio, característi-

camente cultural, segundo o qual as salas de aulas se organizam; elas têm uma estrutura própria, que descrevi com a metáfora “centro-periferia”. Como pode ser descrita essa estrutura? 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, a “periferia”. De acordo com essa estrutura, o professor ensina alguns alunos e não todos da sala. Em termos de ensino, ele separa a sala de aula em “centro” e “periferia” e ensina àqueles alunos que vê como centro.

Esses dois grupos de estudantes podem ser definidos segundo critérios observáveis. Os modos de perguntar e de responder do professor aos alunos, as maneiras de ele corrigir as respostas, os modos de chamar os estudantes, enfim, as formas de relação professor-alunos em sala de aula variam segundo o “lugar” em que o professor coloca os alunos: no centro ou na periferia. Na mesma sala de aula, os professores têm padrões de interação diversos com os estudantes. Como exemplo, apresento um trecho da etnografia.

Em uma aula do CA, 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 todos que sabiam iam ao quadro, essas duas crianças ficaram olhando para a frente, em silêncio. A professora não os chamou ao quadro’. (SÁ EARP, 2006, p. 184).

Os alunos do centro têm suas perguntas mais respondidas pelo professor do que os alunos da periferia. Via de regra, as perguntas dos alunos da periferia não são respondidas pelo professor, principalmente quando versam sobre conteúdos de outras séries. Trago trechos da etnografia para exemplificar:

Em uma sala de aula de matemática do 2º. ano do ensino médio, 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. (SÁ EARP, 2006, p. 222).

Era uma sala de aula de geografia da 7^a. série. Um aluno perguntou algo em voz alta para o professor. Ele respondeu dizendo ‘Isso você pergunta para o professor de Física, isso é Ciências’. Ao acabar a aula, o professor comentou comigo: ‘Essa é uma ótima turma. A aula não flui como eu gostaria porque eles ficam me perguntando’”. (SÁ EARP, 2006, p. 196).

Os alunos do centro têm suas respostas corrigidas pelos professores no momento em que as fazem. Os alunos da periferia têm muitas vezes suas intervenções ignoradas pelo professor. Suas respostas, menos freqüentemente, são reformuladas para serem melhoradas. Os trechos a seguir exemplificam o que afirmo:

Em uma sala de aula de 2.a série, a professora perguntou à turma: ‘O que são fábulas?’. Eduardo, um dos alunos que respondia a todas as perguntas da professora, levantou o dedo e disse em voz alta: ‘São pequenos textos que têm 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’. (SÁ EARP, 2006, p. 184).

Era uma aula de matemática do 2^o. ano. Em determinado momento, vi que o professor escreveu no quadro: $10X = 28$ e do lado $X = 28/10$. Um aluno sentado atrás perguntou em voz alta: ‘Professor, não é para mudar de sinal quando muda de lado?’. O professor não respondeu. (SÁ EARP, 2006, p. 234).

Os alunos do “centro” costumam responder em voz alta, espontaneamente e com freqüência, as perguntas feitas pelo professor à classe. Os da “periferia” não respondem quando o professor faz esse tipo de pergunta à turma.

As respostas dos estudantes do “centro” são consideradas mais “certas” pelo professor do que as respostas dos alunos da “periferia”. Os alunos da “periferia” são menos chamados individualmente pelo professor a responder do que os alunos do “centro”. Os alunos do “centro” recebem mais contato visual do professor durante a explicação da matéria; durante a aula, são mais olhados do que os da “periferia”. O professor conhece os alunos do “centro”

pelo nome. Os outros são tratados como grupo. O trecho abaixo pode servir como exemplo:

Em uma sala de aula de português da 6ª. série, a professora Ana anunciou para a classe: ‘Tiago vai ler o texto com pausas e entonação’. (...). Após a leitura, somente o aluno Tiago disse em voz alta que não entendeu. A professora comentou que ele lera muito rápido, por isso não entendeu. Ana percebeu que muitos alunos da turma não entenderam o texto e disse: ‘Viu, Tiago, não foi só você que não compreendeu!’ . Até o final da aula, notei que a maioria dos alunos ficou em silêncio diante das perguntas da professora. Durante a sala de aula a professora acabou se dirigindo apenas para Tiago. Ouvi muitas vezes Ana se dirigir nominalmente ao aluno, por meio de frases como: ‘Entendeu, Tiago?’; ‘Presta atenção, Tiago!’ . Durante a maior parte da aula, Tiago foi uma espécie de foco da classe, na medida em que era para ele que a professora passou a dirigir suas perguntas e comentários durante a aula. (SÁ EARP, 2006, p. 192).

Os estudantes do “centro” têm suas folhas ou cadernos emprestados para os outros alunos. Quando alunos da “periferia” conversam em voz baixa, copiam em seus cadernos ou fichários coisas de outras matérias, ou dormem, os professores não interferem no sentido de impedir tais atitudes, caso não “atrapalhem” a aula para os alunos do “centro”. Trago trechos da etnografia para demonstrar o que afirmo:

Era uma aula de reforço escolar de matemática. Observei que quase todos os alunos da sala tinham cadernos ou fichários abertos na carteira. O clima era de ‘sala de aula’. O professor estava em pé na frente e os alunos sentados nas carteiras. Observando os alunos, vi que alguns conversavam em voz baixa entre si, enquanto outros escreviam coisas no caderno; uns olhavam para o professor e copiavam; outros somente olhavam para o quadro. Notei que apenas alguns alunos, sentados na frente, respondiam ao que o professor perguntava. O clima era cordial. Percebi algumas folhas de exercícios parecendo ser disputadas e passando de mão em mão. (SÁ EARP, 2006, p. 217).

Era uma sala de aula da 4.a série; observei que Vitor foi um dos que responderam a todas as perguntas da professora, além de Márcia,

uma aluna de óculos. Ambos tinham explicadora, conforme soube pela professora. Notei que a aula foi dirigida para esses dois alunos, que acompanhavam os cálculos que a professora perguntava e fazia no quadro. Os demais foram ignorados pela professora. Ao longo da aula, percebi que tais alunos 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. Observei que durante a aula vários outros alunos continuavam a fazer coisas como desenhar, olhar outras matérias... A professora parecia não ver. (SÁ EARP, 2006, p. 202).

Os alunos do “centro” são em geral em menor número do que os da “periferia”. Não existe local específico da sala em que alunos do “centro” costumam sentar. Com alunos da “periferia” acontece a mesma coisa. Os alunos do “centro” parecem saber mais a matéria do que os alunos da periferia. Alunos do centro tendem a ter notas “boas”. Quanto à cor/raça, não foi observado um padrão. Alunos negros podem estar no centro e na periferia, e alunos brancos também. Quanto ao sexo, no centro podem estar alunos e alunas, bem como na “periferia”. Em relação à idade, os alunos do “centro” em geral não são os mais velhos da classe.

A observação e a descrição de diversas e variadas “salas de aula” das escolas de ensino fundamental e médio mostraram como a “cultura” da repetência se realiza na estrutura da aula. Os professores focam alguns alunos e não todos. Os reprovados estão na periferia da sala de aula. A estrutura “centro-periferia” é vivida e praticada como “natural” da sala de aula. A aula não é dada para todos porque, nas representações da maioria dos professores, a escola parece não ter essa função. A frase de Merleau Ponty define bem o sentido que usei.

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 têm”. (MERLEAU PONTY, 1975)

Os professores entrevistados justificavam o fato de terem mais interação com alguns alunos do que com outros: “São os mesmos que

participam”; “*Alguns alunos não se interessam*”; “*Nessa turma não tem nenhum que se salve*”; “*Alguns alunos não têm vontade de aprender*”; “*Esses alunos não têm jeito*”; “*Alguns alunos não querem nada.*”

Segundo a hipótese desenvolvida na tese, “centro-periferia” é um tipo-ideal que descreve a sala de aula⁶. As salas de aula observadas podem ser classificadas em três tipos: 1) Centro-periferia: sala de aula em que o centro e a 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 nas escolas cariocas e, talvez, nas brasileiras. 2) Centro: salas de aula em que não há periferia e todos os alunos são focados pelo professor. 3) Periferia: salas de aula em que todos os alunos ficam na periferia do ensino e o centro é praticamente inexistente.

A observação mostrou que aulas do tipo 1, centro-periferia, são a norma, o padrão, mas também mostrou salas de aula do tipo 2, centro. Neste caso, todos os estudantes constituíam parte integrante da aula: o professor dirigia-se a todos, não se percebia um núcleo. O trecho da etnografia apresentado a seguir é um exemplo do que afirmo:

Observando a turma, notei que todos pareciam atentos ao que o professor de química falava. Ouvi pela primeira vez alunos que nunca se manifestaram em outras aulas. Os estudantes respondiam em voz alta a perguntas como: ‘Onde tem etanol?’. ‘A coca cola tem o que na sua fórmula?’. Em certo momento, o professor mostrou uma fórmula escrita no quadro negro e perguntou: ‘Nesta fórmula aqui, o que está faltando?’ Muitos alunos responderam ao mesmo tempo, em voz alta: ‘Hidrogênio!’. Notei que os alunos sabiam justificar quimicamente suas respostas. O professor não se dirigia a um grupo de alunos, e sim a todos da classe. Rita e João não eram os únicos que respondiam em voz alta, como em várias salas de aula que observei. As alunas Julia e Ana, que não costumavam responder em voz alta aos professores, respondiam às perguntas do professor. Edson não estava dormindo, como na aula anterior de português, nem estava quieto como nas aulas de matemática

⁶ Para explicar os fatos sociais, Weber 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”. (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2001, p.134).

observadas: estava desperto e respondia a várias perguntas que o professor fazia à turma. (SÁ EARP, 2006, p. 234).⁷

A pesquisa de campo também mostrou algumas aulas em que o professor não se dirigia a um aluno ou a um grupo de alunos em particular. Como exemplo, trago um trecho da etnografia.

Dirigindo-se a turma toda, o professor de biologia disse: ‘Escrevam. Terceira questão: a bioconcavidade das hemácias é uma característica evolutiva, anatômica das células que contribui para o aumento...’. Observei que todos os alunos estavam escrevendo em seus cadernos e fichários em silêncio. Notei, então, que o professor estava ditando algumas perguntas. Márcio, sentado perto de mim, definiu como via o que o professor fazia: ‘Ele copia da mente’. Em seguida o professor ditou a resposta da pergunta que fez. ‘Evolutivamente, o ganho de uma superfície maior permitiu uma drástica redução na litragem sanguínea - litragem de litro -, explicou ele no meio da frase ditada -, o que proporciona a simplificação do sistema cardiovascular’. (SÁ EARP, 2006, p. 228).

Também observei aulas “centro-periferia” que se transformaram em aulas em que toda a classe passava a ser centro do ensino. Lembro-me de uma aula de ciências de sexta série, na manhã seguinte à morte de um jogador jovem numa partida de futebol. A professora coordenou o debate entusiasmado que se travou espontaneamente na sala quando, em uma aula sobre aparelho respiratório, em que apenas dois alunos participavam e respondiam às perguntas feitas por ela, muitos estudantes de repente começaram a falar sobre o que havia acontecido no campo, trazendo para a sala de aula conhecimentos referentes ao assunto. A professora aproveitou o momento e a situação para ensinar fatos científicos aos alunos. Mudou a sala de aula de “centro-periferia” para uma aula em que todos os estudantes participavam interessados, respondendo e contando coisas que sabiam estar relacionadas à morte do tal jogador. Assim, os alunos “periferia” tornaram-se “centro”.

A CULTURA DA REPETÊNCIA

Quando comecei a observar salas de aula, minha hipótese

⁷ Ver Sá Earp (2006, p.234).

inicial era que os professores escolhiam os melhores alunos e que esses eram os alunos “centro”. Durante a pesquisa notei que é na própria estrutura da sala de aula que se produzem os “bons alunos”. A seleção que constrói os “bons alunos” é produzida na escola e na sala de aula. O filtro é a reprovação.

Notei, nas observações de campo, que algumas perguntas dos alunos da periferia sempre ficavam sem resposta. Às vezes os professores comentavam na aula, em voz alta, por que não respondiam a tais perguntas: “*Ah, isso é matéria do primário*”; “*Isso você tinha que aprender na quarta série*”. Então eu passei a entender porque meus alunos de graduação tinham dúvidas tão elementares sobre matemática: os professores não ensinam aos alunos que “não sabem”. O trecho apresentado a seguir exemplifica essa questão:

Em uma aula da 4.a série, alguns estudantes foram chamados para fazer a conta de divisão no quadro. Uma das alunas que fizeram a conta no quadro foi Andréia. A menina errou e a professora riscou sua conta com um X. A menina apagou e recomeçou a fazer a mesma conta. A professora novamente passou, corrigiu as contas de cada aluno no quadro e riscou novamente a conta de Andréia. A menina refez a conta encontrando o mesmo resultado que ela sabia, agora, que estava errado. Andréia olhava para um lado e para o outro. Notei que a aluna fez a prova real e ela mesma conferiu sua conta e, em seguida, a apagou, pois a prova real indicou que errara. Ela apagava, refazia e conferia o resultado: errado de novo. A professora passava, conferia todas as contas, e novamente riscava com um grande X a conta de Andréia. Até a aula acabar, Andréia permaneceu em pé no quadro tentando acertar. Ela não sabia fazer a conta e a professora não a ensinava a fazer certo. ‘Toda vez ela erra’, ouvi de um aluno da turma. (SÁ EARP, 2006, p. 199).

As observações e a extensa convivência no campo pesquisado me levaram a notar que os professores de ambas as escolas pareciam conhecer bem a disciplina que lecionam; todos têm pedagogia ou licenciatura, muitos têm também pós-graduação e mestrado. Os docentes tentam justificar seus modos de agir na sala de aula: “*Eles deveriam saber*”. “*Não é minha responsabilidade ensinar coisas da base*”. Nas salas de aula, perguntas fundamentais dos alunos da periferia ficavam sem respostas. Nas histórias dos professores, não houve alusão às suas dificuldades para ensinar os alunos que sabem menos.

Nas entrevistas, os professores não se incluíram nas explicações sobre a não aprendizagem dos alunos. Essa lógica faz parte da cultura pedagógica brasileira, segundo a qual o não saber é compreendido como uma deficiência pessoal, um “problema” do aluno. Essa maneira de explicar o não saber dos alunos é uma forma de naturalizar a relação de ensino e levar o professor a se desresponsabilizar quando seu aluno não aprende.

Os alunos aqui não têm bom desempenho. Não vamos questionar os professores. Você tem aqui dentro deste colégio a nata dos professores do Rio de Janeiro. Ao cruzar com um professor aqui nesse corredor, você não imagina quem é esse cara. A nata está aqui (fala de um professor da escola de ensino médio). (SÁ EARP, 2006, p. 170).

Na cultura do sistema de ensino brasileiro parece existir uma crença generalizada de que alguns alunos não são capazes de aprender. É como se o aprendizado fosse um dom que alguns recebem e outros não.

Na segunda fase da pesquisa, observei uma turma da escola de ensino médio como estudo de caso intensivo, para aprofundar o que definiria socialmente alunos do centro e da periferia. Cabe notar que eu esperava encontrar no centro os alunos mais privilegiados socialmente, conforme a teoria da reprodução. Segundo Bourdieu e Passeron (1982), a escola reproduziria as desigualdades sociais, perpetuando-as. A escola é uma instituição a serviço da reprodução 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 bem sucedidos, enquanto os demais enfrentam barreiras, em virtude da descontinuidade entre a escola e suas origens.

A seleção escolar reflete as desigualdades sociais na medida em que 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”, que transforma o produto de uma diferenciação social em desigualdades naturais entre os indivíduos. 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 seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons. (BOURDIEU, 1999, p. 59).

O estudo de caso intensivo em uma turma revelou que não é exclusivamente a teoria da reprodução que explica a estrutura da sala de aula. A sala de aula funciona segundo uma estrutura própria.

De acordo com as histórias dos estudantes, existem dois tipos de alunos no “centro”. No primeiro tipo, conforme a teoria da reprodução, estão alunos cujas condições extra- escolares contribuíram para seu lugar privilegiado na sala de aula. No segundo tipo, conforme minha tese demonstrou, também estão alunos com condições sociais mais simples. Alunos socialmente menos privilegiados também podem estar no centro da sala de aula. Essa estrutura ritual pode ser explicada pelo que a literatura chamou de “efeito Pigmalião”.

Segundo o “efeito Pigmalião” aplicado a uma estrutura de centro e de periferia, tais alunos foram escolhidos para serem ensinados pelo professor. A observação de uma turma como estudo de caso intensivo revelou que a escola brasileira reproduz as condições sociais, mas também produz o saber e promove a mobilidade social.

Sabe-se, desde a famosa pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968)⁸, que a predição pelo professor sobre o desempenho do aluno tende a influenciar não só a avaliação que ele faz desse aluno, 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: uma expectativa positiva estimula, ao passo que a antecipação do fracasso pode ter como efeito provocá-lo. Esses autores mostram que o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos.

Os estudos experimentais em geral mostram que, quando o efeito das expectativas funciona, há probabilidade de os professores interagirem mais freqüente e efetivamente com os alunos em relação aos quais têm altas expectativas”.(GOMES, 1974, p.117).

⁸ ROSENTHAL, R. JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom*, Nova York, 1962.

Para Gomes (1994), a literatura se acha dividida em determinar em que se fundamentam as expectativas do professor: no desempenho efetivo em sala de aula, ou em características atribuídas como sexo, cor/raça, idade, ou posição social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pesquisadores da área concordam que o maior problema da educação brasileira é a repetência. A explicação da repetência no Brasil por grande parte dos cientistas estaria no fato de que os alunos não aprendem e por isso são reprovados pelos professores. Afirma-se, também, que os estudantes brasileiros não aprendem porque os professores não sabem ensinar. A tese levantada no meu estudo é que os alunos são reprovados pelos professores porque há uma lógica que os faz reprovar. Não é porque os professores não sabem ensinar que reprovam. Eles não ensinam por causa dessa lógica, que é baseada em princípios culturais de nossa sociedade e está encarnada tanto na estrutura da sala de aula como nas representações docentes. Na cultura do sistema de ensino brasileiro parece existir uma crença generalizada de que alguns alunos não são capazes de aprender.

A pesquisa indicou que as crenças dos professores sobre o ensino e os alunos estão relacionadas ao tipo de suas salas de aula. Segundo os relatos e as entrevistas dos professores, aqueles 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 tipicamente “centro-periferia”. As salas de aulas de professores que acreditam que todos os alunos são capazes de aprender têm mais alunos no centro. O que pude notar é que quanto mais os professores acreditam que todos os alunos podem aprender, mais seus alunos aprendem. Portanto, esses professores reprovam poucos alunos. As falas a seguir exemplificam essa relação:

Professor de sala de aula TIPO 1 - Centro-periferia.

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 (SÁ EARP, 2006, p 158)

Professor de sala de aula TIPO 2 – Centro

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. (SÁ EARP, 2006, p.183).

Professor de sala de aula do TIPO 3 – Periferia

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 dinheiro agora, e não têm condição de ter, nem com tempo, nem lá na frente. Eles não têm como querer, eles não sabem nada. (SÁ EARP, 2006, p.170).

Para Dubet (1997), são as crenças dos professores sobre os alunos que determinam o efeito professor e seu ensino. Em entrevista contando como foi sua experiência em ser professor do ensino médio, o autor diz:

O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor (...). 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).

Quero registrar que ser professora foi fundamental para minha pesquisa. Ao observar as salas de aula, eu via que tinha os mesmos modos de agir que notava nos professores. Eu dava aulas para alguns alunos da sala e não para todos. Eu também costumava não responder perguntas “fora da matéria”. Tinha crenças semelhantes e também usava o recurso da reprovação para os alunos que não aprendiam o que eu ensinava. Mas, à medida que eu aprofundava a pesquisa de campo, fui construindo novas hipóteses e mudando minha prática. Comecei a me fazer outra pergunta: “Será que é possível ensinar sem reprovar?”.

Fui passando a compreender que eu tinha que ensinar aquilo que meus alunos não aprenderam, senão eles iriam continuar sem saber. Em vez de julgar como “absurdo” o fato de estudantes universitários não saberem divisão, percentual, fração, números decimais e outros conteúdos “do primário”, eu passei a ensiná-los. Percebi que 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. O esforço de se melhorar o desempenho dos alunos brasileiros passa, necessariamente, por compreender o processo de ensino por dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- _____. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. p. 39-64, In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DUBET, F. 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.
- GOMES, A. C. A educação em perspectiva sociológica. 3. ed. São Paulo: EPU, 1994.
- FORQUIN, J. C. Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 26 out, 2006, p.22.
- KLEIN, R. Universalização do ensino básico. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro. 21 jan. 2007, p.7.
- _____. A mudança na educação. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro. 22 dez. 2005. p. 7.
- _____; COSTA RIBEIRO S. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência In: **Revista Brasileira de Estatística**. Rio de Janeiro, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, jan / dez.1991.

Etnografia na sala de aula

MALINOWSKI, B. K. **Os pensadores**. Abril Cultural, 1978.

MERLAU PONTY, M. De Mauss a Claude Lèvi-Strauss. In: Textos escolhidos, **Os pensadores**. V. I, Abril Cultural, 1975.

OLIVEIRA, J. B. A. Desigualdade e políticas compensatórias. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.), **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PAIVA, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, 1998. p. 44-99.

QUINTANEIRO T; BARBOSA M. L.de O; OLIVEIRA. M. G. **Um toque de clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

COSTA RIBEIRO, S. A Pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. v. 5, n.12, USP. Rio de Janeiro, Maio / Agosto, 1991.

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.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

Encaminhado em: 08/07

Aceito em: 10/07