

## **CENTRO E PERIFERIA: UM ESTUDO SOBRE A SALA DE AULA**

SÁ EARP, Maria de Lourdes<sup>1</sup> – UFRJ – malusaearp@brfree.com.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: CNPq

A partir da Constituição Federal de 1988 o ensino fundamental de oito anos, obrigatório dos 7 aos 14 anos, e gratuito para todos, foi considerado explicitamente direito público subjetivo, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular (Oliveira e Araújo, 2005). A Constituição determina que o direito à educação abranja a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também do padrão de qualidade do ensino.

Desde os anos 1990 as estatísticas demonstram a cobertura do acesso ao ensino fundamental pela população brasileira em idade escolar. Segundo o Inep, 97% das crianças brasileiras em idade escolar estão na escola. Entretanto, deve-se notar que embora todos os alunos iniciam, nem todos finalizam a trajetória escolar.

Segundo Klein (2005), a PNAD de 2003 indica que 89% dos alunos estão concluindo a 4<sup>a</sup>. série e 65% dos estudantes concluem a 8<sup>a</sup>. série. Portanto o Brasil está perto de concluir a universalização da conclusão da 4<sup>a</sup>. série, mas não da 8<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. Comparando o cenário de ampliação das possibilidades de ingresso e de trânsito entre as séries com o percentual de números de alunos que chega à 8<sup>a</sup>. série, Oliveira e Araújo (2005) observam que ficou muito mais fácil entrar no ensino fundamental, mas continua muito difícil concluí-lo.

Os principais problemas do ensino no Brasil são a má qualidade das escolas e a repetência, ou seja, a tradição de reter os alunos para que não sejam promovidos para a série seguinte, prática amplamente disseminada no Brasil. 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.

Minha hipótese 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

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte da tese de doutorado em antropologia cultural defendida em 2006.

principal recurso pedagógico dos professores. Para se pensar na repetência como uma “cultura”, alguns aspectos devem ser considerados.

O recurso da reprovação é praticado por diversos países. Entretanto, a repetência não é universal; países como Finlândia, Noruega, Reino Unido e Japão não praticam a reprovação no sistema de ensino. Outros países que adotam a reprovação em seus sistemas de ensino como Alemanha, Argentina, China, Cuba, Itália, França e Portugal, têm índices menores que 10%. Segundo recente estudo da Unesco em 140 países<sup>2</sup>, 71 apresentaram taxas de repetência inferiores a 5%.

Deve-se notar que na avaliação internacional do último Pisa de 2003, em uma lista de 40 países, o Brasil ficou em último lugar no aprendizado de matemática (atrás da Tunísia, Indonésia, México e Uruguai). Em primeiro lugar ficou Hong Kong-China, em segundo Finlândia e em terceiro Coréia do Sul. Países mais pobres que o Brasil, como o Uruguai, tiveram desempenho melhor. Os alunos brasileiros ficaram em 39º. lugar em ciências e em 37º. em leitura (Jornal O Globo, 26/04/2006).

Cabe mencionar que Franco (2002), em estudo com os dados do Pisa, demonstrou que os alunos das escolas particulares brasileiras quando comparados com alunos de elites econômicas de países como Coréia do Sul, EUA, Rússia, França, México e Portugal, mantiveram o pior desempenho.

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 80<sup>3</sup> começou a sinalizar que o fenômeno dos altos índices de repetência escolar atinge todos os países periféricos, tendo sua maior incidência na América Latina. Aqui se encontrariam os índices mais elevados do mundo e o Brasil se apresentava como um dos países onde o problema é mais grave.

Segundo dados do Inep, atualmente a repetência brasileira está em torno de 20% na média<sup>4</sup>. Isso significa que um em cada cinco estudantes brasileiros é repetente, ou seja, um em cada cinco alunos não é promovido para a série seguinte. Porque mesmo com medidas anti-reprovação o Brasil ainda está entre os países que têm as maiores taxas de repetência

---

<sup>2</sup> Com ano-base de 2001 a 2005.

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> Cabe registrar que nos estados do Norte e Nordeste continuam apresentando os maiores índices de repetência. No período de 1999-2000, para uma taxa de 22% nacional, os estados da região Sul e Sudeste apresentaram índices em torno de 16% e os estados do Norte e Nordeste apresentaram índices de 27% e 30%, respectivamente. Além disso, segundo Klein (2005), a repetência brasileira está aumentando.

do mundo? A explicação estaria na cultura do ensino brasileiro em que a repetência é central para se pensar no sistema de educação do país.

A partir do final dos anos 1980, estudos empreendidos por Sergio Costa Ribeiro, Ruben Klein, Philip Fletcher, Cláudio Moura Castro e outros pesquisadores, os levaram a perceber que existia um componente cultural dentro da escola brasileira que não decorreria do tipo de escola (pública ou privada) tampouco do nível social das crianças.

*“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).(aspas do autor)*

Em 1990, corrigidas as estatísticas, utilizando-se dados da PNAD de 1982-1989, obteve-se um diagnóstico bastante diferente da educação brasileira: 95% de uma geração têm acesso à escola fundamental. As matrículas na 1ª série tinham 54% de repetentes e a taxa de evasão na 1ª série era de 2%, muito menores, portanto, do que se supunha. Os números mostravam que o aluno brasileiro permanecia em média 8,4 anos na escola e não completava as oito séries do ensino fundamental. É importante notar que, embora o aluno tivesse 8,4 anos de estudo, em média, ele não possuía o mesmo número de anos de escolaridade. O número de séries completadas nesse tempo era de menos de cinco, devido à repetência.<sup>5</sup> Os que concluíam o ensino fundamental o faziam em média em 11,4 anos, o que significava que passaram por pelo menos três repetências. Os pesquisadores verificaram que, no Brasil, não existia evasão de aluno novo em nenhuma série; a evasão só ocorria diante de defasagem muito grande entre a idade do aluno e a série em que ele se encontra.

A explicação, segundo Ribeiro (1991), estaria na “pedagogia da repetência” contida na pedagogia do sistema com um todo. É como se fizesse parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes como “natural”. 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 também desconstrói o mito de que a

---

<sup>5</sup> Cabe notar que esses números hoje, em 2006, são praticamente os mesmos.

reprovação é boa para ensinar, demonstrando estatisticamente que o aluno repetente no Brasil tem duas vezes mais chance de ser reprovado do que outro.

Conforme Ribeiro (1993), um importante traço da nossa cultura pedagógica estaria no fato de que mesmo se aumentando a qualidade da instrução, os critérios de aprovação também se tornam mais rígidos, tornando a repetência constante, na medida em que atinge escolas de todos os tipos e todas as camadas sociais. A repetência não é, portanto, um fenômeno classista embora tenha um forte componente social. Ribeiro e Paiva (1995) apontam para um tipo de uso da reprovação no Brasil, ou mesmo sua ameaça, como manifestação de um autoritarismo docente quando os métodos de ensino não funcionam bem. A ameaça da reprovação funciona como único instrumento de motivação, atestando que o “fracasso” é do aluno. De acordo com esses autores, a violência simbólica da repetência reforçaria a cultura familiar da submissão e do conformismo, o que explicaria que a repetência não é suficiente para afastar o aluno da escola, na medida em que ele permanece na escola mesmo repetindo anos sucessivamente.

As análises das explicações do fenômeno da repetência mostram claramente a imputação do fracasso escolar ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sócio político, raramente aos professores, a sua formação ou à organização escolar. Fogaça (1998) considera que todos os problemas típicos das famílias de baixa renda se transformaram nas melhores justificativas para a repetência – que seria consequência de uma suposta incapacidade de aprender generalizada na população pobre - e para a evasão, que seria produto do desinteresse das famílias pobres pela educação escolar, quanto do ingresso precoce de suas crianças no mercado de trabalho.

Após a denúncia e a descoberta da “repetência”, em 1991, algumas políticas foram implementadas no sentido de alterar os índices de repetência no Brasil. Apesar dos esforços realizados como ciclos de alfabetização, promoção automática e classes de aceleração, entre outras, a taxa de repetência brasileira ainda é bastante alta. Estamos com uma taxa média de 20,6%. Cabe notar que nos anos 80 a repetência era de 50%, passamos pelos anos 90 com uma repetência em torno de 30% e há uma década estamos estáveis em cerca de 20%.

Nesse sentido caberia abrir a discussão para uma direção ainda pouco explorada pelos estudos e pesquisas que seria entender a repetência como uma “cultura”, que faz parte de um sistema educacional contraditório que inclui excluindo.

A sociologia da educação vem se debruçando sobre a questão das desigualdades educacionais e desde a década de 1960-70 várias teorias explicativas se tornaram consensos entre os pesquisadores. Devem ser destacados os resultados produzidos nos EUA pelo famoso Relatório Coleman, de 1966, e a teoria sobre a “reprodução”, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, de 1970. Também é relevante para a compreensão das desigualdades educacionais o chamado “efeito Pigmalião”, de 68.

A principal conclusão do primeiro 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.

Bourdieu 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. 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.

O “efeito Pigmalião” é outra importante contribuição para a explicação do insucesso na escola dos alunos de camadas socialmente mais desfavorecidas. Sabe-se, desde a pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968)<sup>6</sup>, que a predição pelo professor sobre o desempenho do aluno tende a influenciar não só a avaliação que faz a seu respeito, mas também, de forma ainda mais paradoxal, o próprio desempenho (Forquin, 1995). As expectativas positivas dos docentes são percebidas pelos alunos e não deixam de ter sua eficácia própria: uma expectativa positiva estimula, ao passo que a antecipação do fracasso pode ter como efeito provocá-lo (Duru-Bellat, 2005).

O paradigma da reprodução e o fatalismo da teoria de Bourdieu levaram os sociólogos a negligenciarem o funcionamento concreto do sistema educacional e foi preciso esperar os últimos vinte anos para que os pesquisadores explorassem precisamente o peso dos mecanismos de tipo contextual na gênese das desigualdades sociais de trajetórias escolares.

---

<sup>6</sup> ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L (1968). *Pygmalion in the Classroom*, Nova York, Holt, Rinehart & Winston, citado por Forquin (1995).

Essas pesquisas, denominadas de “efeito-escola”, vêm se desenvolvendo desde a década de 60, nos EUA e em outros países como a Inglaterra, desde o final dos anos 70.

*“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” (Bressoux,2003)*

A idéia subjacente a essas pesquisas é que se é possível detectar professores mais eficazes do que outros e escolas mais eficazes do que outras, assim como os fatores que são associados a esta eficácia, então a escola não é uma simples reveladora das desigualdades sociais do sucesso escolar, mas tem um peso específico, o que torna possível então, melhorar as aquisições de um grande número de alunos, particularmente daqueles originários das classes sociais mais desfavorecidas.

Os estudos “etnometodológicos” também fornecem pistas para que se conheçam os processos sociais que engendram a construção da desigualdade escolar. Tais pesquisas entendem que se deve procurar ver *como* a reprodução se fabrica no interior da chamada “caixa preta”, isto é na escola. Algumas pesquisas de cunho etnometodológico têm como objeto de investigação a sala de aula. Cabe registrar que nesses estudos “não se trata de examinar as técnicas pedagógicas suscetíveis de aperfeiçoar o rendimento escolar, mas apresentar as relações sociais estabelecidas na sala de aula” (Forquin, 1995). Tais estudos estão voltados para questões como em que aspecto as relações entre professores e alunos influenciam a aprendizagem, e em que medida as interações na turma favorecem ou dificultam os processos de aprendizagem.

*“(.) durante a aula, o professor utiliza também estratégias de improvisação. 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, op. Cit, p.324).*

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

*“Retomando a pergunta ‘a escola brasileira faz diferença?’, 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).*

Se a escola reproduz e produz, a questão que deve ser investigada é *como* isso se dá. Como a escola reproduz as desigualdades sociais? Como a repetência se produz no âmbito da escola, nas estruturas e nos mecanismos escolares?

Um dos principais interesses para descrever a repetência é a sala de aula, na medida em que “a análise da sala de aula pode ser tomada como a encarnação e quintessência da análise do processo de escolarização” (Forquin, 1995, p.257). Como funciona uma sala de aula? Existem princípios organizatórios da 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?

Minha pesquisa focou os professores, na medida em que são os principais agentes produtores da prática pedagógica. “A seleção e exclusão escolares não são instituídas por uma ordem diabólica oculta, pelo contrário, são produzidos no dia a dia pelos parceiros do ato educacional” (Forquin, 1995). Nesse sentido, deve ser investigado como os professores pensam a escola, o ensino e os alunos? Como vêem a reprovação? O que os professores pensam sobre a repetência no Brasil?

Entendendo que os estudantes é que sofrem a repetência meu estudo procurou ouvir alunos reais. Quem são os alunos? Como representam a escola em que estudaram e estudam? O que pensam dos professores e do ensino que recebem? Como a repetência marca seu destino na escola e sua vida?

A pesquisa dessa tese centrou-se em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual, ambas na zona sul e consideradas “boas escolas”. 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 junto a alunos de uma turma observada como um caso.

A observação de campo foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, observei diversas salas de aula da primeira escola, de ensino fundamental, de todas as séries, 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. 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 observada como estudo de caso.

O que meu estudo revelou? A observação e descrição dessas diversas e variadas “salas de aula” mostrou como a “cultura” da repetência se realiza na estrutura da aula. A sala de aula se organiza numa estrutura que denominei de “centro - periferia”. Os professores focam alguns alunos e não todos. Tudo se passa como se alguns alunos estivessem incluídos na relação de ensino do professor na sala de aula e outros não. No “centro” estariam os alunos a quem o professor dirige o ensino na sala de aula; na “periferia” estariam os outros alunos da classe. Os alunos reprovados estão na periferia da sala de aula.

Esses dois grupos de alunos 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, nos modos de assistir aula dos alunos, nas formas relacionais entre alunos e professor na sala de aula. Em que pese o papel mais ou menos ativo do aluno, “centro-periferia” é uma estrutura hierárquica determinada pela maneira de agir do professor. Alguns alunos da sala de aula são escolhidos para receber o ensino, a instrução do professor. A estrutura “centro-periferia” pode ser compreendida como uma espécie de *topologia* social da sala de aula. A pesquisa mostrou que a sala de aula não é para todos.

Devo registrar que não se trata de dominar mais ou menos o conhecimento ensinado. Todos os professores entrevistados acreditam que ensinam seus alunos e que suas aulas são boas. A estrutura “centro-periferia” se justifica nas representações docentes. Os professores ensinam para poucos, porque os outros são alunos “que não se interessam”, “que não prestam atenção”, “que não querem aprender”, “que não querem nada”. Os alunos que estão no centro são foco do professor e recebem mais ensino. Os alunos do “centro” variam conforme o professor. Os alunos que estão no “centro” aprendem mais do que os outros porque são mais ensinados. Isso se explica pelo efeito Pigmalião.



A estrutura “centro-periferia” é vivida e praticada como “natural” da sala de aula. A aula não é dada para todos porque a escola parece não ter essa função nas representações da maioria dos professores. O professor separa a sala de aula em “centro” e “periferia” e ensina àqueles que vê como centro. A estrutura é mais forte do que o professor. Cabe ressaltar que não se trata de acusar o professor, mas sim de procurar compreender o que se passa dentro dos mecanismos escolares que produz a exclusão ou a inclusão. Não existe uma ordem diabólica segunda a qual os professores são do mal. Deve-se entender a relação estabelecida na sala de aula como uma “cultura”.

*“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 têm (...)” (Merleau Ponty, 1975).*

A pesquisa revelou um aspecto da cultura da repetência presente nas representações dos professores, que denominei de “o mito da aprovação automática”. Na representação docente, a “aprovação automática” é a atual grande vilã da educação fundamental do Rio de Janeiro. Os discursos relacionaram a não-aprovação como a principal justificativa para o baixo desempenho dos alunos. Deve-se registrar que alunos de países que adotam a promoção automática em seus sistemas de ensino, como a Finlândia, Irlanda e Japão, demonstraram desempenho excelente em testes internacionais, nos quais o Brasil ficou em últimos lugares.

Quando observei o caso de uma turma para definir quem eram os alunos do centro, apareceu o achado dessa pesquisa: não é exclusivamente a teoria da reprodução que explica a estrutura da sala de aula. A sala de aula funciona segundo uma estrutura própria.

Segundo as histórias de vida dos estudantes, suas trajetórias e condições sociais, existem dois tipos de alunos no “centro”. Os primeiros, conforme a teoria da reprodução, são alunos cujas condições extras escolares contribuíram para seu lugar privilegiado na sala de aula e os segundos, conforme minha tese demonstrou, são alunos com condições sociais menos privilegiadas. De acordo com o “efeito Pigmalião”, tais alunos foram escolhidos para serem ensinados pelo professor. A observação nas salas de aula me levou a perceber esse efeito descrito pela literatura que se estrutura hoje no Brasil segundo a metáfora “centro-periferia”. Cabe registrar que 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).

Segundo a hipótese desenvolvida na tese, “centro-periferia” é um tipo-ideal que descreve a sala de aula<sup>7</sup>. O tipo ideal “centro - periferia” pode ser classificado em três classes: 1) sala de aula em que centro e periferia são evidentes e o número de alunos que estão no centro é bem menor do que o número de alunos que estão na periferia. Esse seria o tipo mais comum; 2) sala de aula em que não há periferia e todos os alunos estão no centro; 3) sala de aula em que todos os alunos ficam na periferia do ensino e o centro é praticamente inexistente. Cabe ressaltar que essas classes de salas de aula são mais indicativas de tendências do que de realidades absolutas. Segundo Charon (2000), o tipo ideal não é um modelo perfeito a ser buscado em qualquer realidade observável. É um instrumento de análise científica numa construção de pensamento que permite conceituar fenômenos e formações sociais e identificar na realidade observada suas manifestações; também permite comparar tais manifestações.

Quando comecei a observar salas de aula, minha hipótese inicial era que os professores escolhiam os “bons alunos” para ensinar e que esses alunos eram o “centro”. Durante a pesquisa notei que é na própria estrutura da sala de aula que se produzem os “bons alunos”. Deve-se notar que no início do percurso escolar, nas primeiras séries do fundamental, há muito mais alunos no “centro” do que a alunos na periferia. No final do percurso há muito mais alunos na periferia do que no centro. A seleção que constrói os “bons alunos” é produzida na escola e na sala de aula. O filtro é a reprovação.

*“Quando você faz o exame com critério, você filtra: só vão para a etapa seguinte aqueles que aprenderam o necessário para ir para a etapa seguinte. Tem que ter o mínimo de exigência séria. Porque senão você não filtra. A reprovação é o filtro” (fala de um professor da escola 2) .*

As representações docentes justificam essa escolha. De forma geral, todos professores acreditam que a reprovação serve para selecionar, para “filtrar”, os “bons” dos “maus” alunos; que os alunos são reprovados porque “não sabem nada”, “não se interessam”, “não querem nada” e “não têm jeito”. Alguns professores não acham estranho reprovar 50% de uma turma outros acreditam que a reprovação deveria ser

---

<sup>7</sup>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 e Oliveira, 2001, p.134).

maior ou que é normal reprovar uma turma inteira. Os professores encontraram um novo alibi que os faz não ensinar: a promoção automática.

Nas representações docentes foi criada uma relação de causalidade: se não há reprovação então não há ensino. Isso tanto explica o fato dos alunos não saberem quanto o fato dos alunos continuarem sem saber. Algumas dúvidas ficam sem resposta: “Dois é primo?”; “Não é para mudar de sinal quando muda de lado?”, “Porque área é ao quadrado?”. A observação de campo revelou respostas comuns dos professores aos alunos: “Isso é não é matéria dessa série”.

As observações e a extensa convivência no campo pesquisado me levaram a notar que os professores de ambas as escolas pesquisadas conhecem bem a disciplina que lecionam. Foram formados em universidades de boa reputação, têm licenciatura ou são formados em pedagogia, fizeram cursos de pós-graduação e muitos têm mestrado. Deve-se registrar que nas histórias dos professores não são aludidas dificuldades próprias para ensinar os alunos que sabem menos. Os docentes justificam seus modos de agir na sala de aula. “Eles deveriam saber”. “Não é minha responsabilidade ensinar coisas da base”. “A base é lá no primário”.

A pesquisa mostrou que as crenças dos professores sobre o ensino e os alunos estão relacionadas ao tipo-ideal de suas salas de aula. “As representações possuem uma existência material e, em geral, traduzem-se em atos e práticas” (Micelli, 2003). O que faz o aluno não saber está na estrutura da sala de aula, construída a partir das concepções docentes sobre a educação, a escola, o ensino e os alunos. Os alunos aprendem quanto mais os professores os vêem como capazes de aprender. Em termos gerais, as salas de aula dos professores que acreditam que seus alunos não vão aprender têm mais alunos na periferia; os docentes que pensam que poucos alunos vão aprender produzem salas de aula tipicamente “centro-periferia”; e salas de aulas de professores que acham que todos alunos são capazes de aprender têm mais alunos no centro. Tais representações sobre os alunos estão presentes nos discursos docentes.

Cabe registrar que embora salas de aula existam em escolas de todos os países, os tipos de interação do professor com a turma são diferentes. Estudo comparativo em escolas do Chile, Cuba e Brasil (Carnoy, Gove e Marshall, 2003) apontaram diferenças significativas nas salas de aulas dos três países<sup>8</sup> indicando que a estrutura “centro-

---

<sup>8</sup> Esse estudo, patrocinado pela Unesco, analisou práticas de ensino de matemática utilizando fitas de vídeos de 10 a 12 aulas para a 3<sup>a</sup>. série no sentido de explicar diferenças de desempenho entre os alunos dos três países.

periferia” não é universal. O estudo apontou que os 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<sup>9</sup>. 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 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 e Marshall, 2003).*

Que o maior problema da educação brasileira é a repetência, todos os pesquisadores da educação concordam. A explicação da repetência no Brasil por grande parte dos cientistas sociais e pesquisadores da educação estaria no fato de que os alunos não aprendem e por isso são reprovados pelos professores. Não aprendem porque os professores não sabem ensinar. A tese levantada em 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. Essa lógica está encarnada na estrutura da sala de aula e nas representações docentes. A cultura da repetência é central para que se compreenda o sistema de ensino brasileiro em que a sala de aula não é para todos.

---

<sup>9</sup> Cabe registrar que o número médio de alunos das classes amostradas era de 33.

## Referências bibliográficas

BARBOSA, M. L. de O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, Salvador, v.17, n.41, p.299-308, mai /ago. 2004.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. p.39-64, In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (org.), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_ As categorias do juízo professoral. P.185-216. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A.(org.), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

CARNOY, M.; GOVE, A. K.; MARSHAL, J, H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 84, n 206/207/208, p. 7-33, jan/dez 2003.

CHARON, J. **Sociologia**, Rio de Janeiro, Saraiva, 2000.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.127, p. 223-246, jan/abr. 2006.

DURU-BELLAT, M. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p13-30, jan / abr. 2005.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.), **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

FRANCO, C. Educação das elites no Brasil: a Bélgica não existe. Rio de Janeiro: trabalho e sociedade, Rio de Janeiro, v.2, no.4, ago.2002, p.13-16, 2002.

FOGAÇA, A. Educação, Qualificação e Pobreza, In BOMENY, H. (Org.) **Ensino básico na América Latina: Experiências, reformas, caminhos.** Rio de Janeiro, p.11-37, Ed. UERJ, 1998.

FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GOMES, A. C. **A educação em perspectiva sociológica**, 3ª ed, São Paulo, EPU, 1994.

KLEIN, R. A mudança na educação. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro. 22 dez. 2005. p.7.

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

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2005

PAIVA, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: **Contemporaneidade e Educação: Revista semestral temática de Ciências Sociais e Educação**, QUINTEIRO, J (org.). Ano III, n.3 , 1998.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**. volume 5 n.12, USP. Rio de Janeiro, Maio / Agosto, 1991.

\_\_\_\_\_ A Educação e a inserção do Brasil na modernidade In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.84, p 63-82, fev, 1993.

\_\_\_\_\_ **Educação e Cidadania. Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v.1, p.5-22, jul / set., 1994.

\_\_\_\_\_; PAIVA, V. Autoritarismo social e educação IN: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVI, n.53, p.634-647, 1995.

ROSENTHAL J.; JACOBSON. L. **Pygmalion in the Classroom**. Nova York, Holt, Rineart &Winston, 1968.

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