
INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO ENSINO: a sala de aula não é para todos?

Maria de Lourdes Sá Earp^()*

RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever como se produz a inclusão e a exclusão no interior da sala de aula a partir do fenômeno da "repetência", principal impedimento para a universalização da conclusão do ensino fundamental no Brasil. Segundo a cultura da escola brasileira, o professor não se vê responsável pelo aprendizado de seus alunos. Essa "cultura" se reproduz na própria estrutura da aula, que pode ser descrita com a metáfora "centro-periferia": os alunos estudantes do "centro" da sala de aula recebem mais ensino do que os da "periferia". De acordo com o "efeito Pigmalião", alguns alunos são escolhidos para serem ensinados pelo professor. As representações docentes sinalizam que o ensino não é para todos e a reprovação serve para filtrar os bons dos maus alunos.

Palavras-chave: professores, escola, repetência.

Segundo dados do Inep, desde o ano de 2000, 97% das crianças de sete a quatorze anos estão na escola, o que demonstra a cobertura do acesso ao ensino fundamental. Entretanto, dos estudantes que ingressam, somente 70% finalizam a oitava série, indicando que a conclusão não está universalizada. Para pesquisadores da educação como Klein (2006), Oliveira & Araújo (2005), Oliveira & Schwartzman (2002), entre outros, a repetência é um dos maiores problemas do sistema de ensino brasileiro:

[...] persistem graves e sérios problemas no ensino fundamental. As taxas de repetência e de abandono e a distorção série-idade continuam em níveis elevados, impossibilitando, por exemplo, a desejada universalização do ensino médio, além de significar um grande desperdício de recursos (Soares, 2007, p. 138).

Oliveira & Schwartzman (2002) chamam a atenção para o fato de a reprovação ser um tema controvertido na literatura educacional. Os autores advertem que na maioria dos países industrializados a reprovação é fato infrequente na vida dos alunos e das escolas, distintamente em países como o Brasil, onde o problema é constante e indissolúvel.

Alves, Ortigão & Franco (2007) afirmam 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. Segundo os autores, os dados provenientes dos últimos censos das escolas indicam um leve aumento. Klein (2007) também afirma que após a queda nas taxas de repetência e

^(*)Doutora em Antropologia pelo /IFCS/UFRJ, com pós-doutora em Sociologia da Educação ambos realizados no Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ.

evasão na década de 1990 elas se estabilizaram, mas estão recomeçando a crescer, especialmente nas últimas séries.

Quais as razões desse fenômeno? Uma explicação foi construída nos anos 1980, quando um grupo de pesquisadores demonstrou que a repetência no Brasil era muito maior do que se pensava. Os pesquisadores descobriram que o conceito de repetência usado nas estatísticas educacionais estava equivocado. O censo escolar na época definia como repetente o aluno que cursava a mesma série no ano seguinte por ter sido reprovado por avaliação ou por frequência. “No conceito correto, repetente é o aluno que frequenta a mesma série no ano seguinte, qualquer que seja o motivo” (Klein, 2006, p. 141).

Refazendo os cálculos, usando outro modelo e outro conceito de repetente, os pesquisadores demonstraram que a repetência na primeira série era de cerca de 50%, muito maior do que os 28% obtidos no modelo oficial. Além disso, a tão propalada evasão, quando corrigida, era de apenas 2%. O aluno só abandonava a escola após três ou quatro repetências, em média; permanecia em média 8,4 anos na escola e não completava as oito séries. O número de séries concluídas nesse tempo era menor que cinco devido à repetência. Os que concluíam o ensino fundamental o faziam em 11,4 anos, o que significava que cada aluno passava, em média, por pelo menos três repetências.¹ O que tirava o estudante da escola era a própria escola que adotava o que Ribeiro (1991) cunhou como “pedagogia da repetência”.

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).²

Segundo o autor, essa “pedagogia” é parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes como “natural”. A repetência no Brasil não é um fenômeno exclusivamente de classe embora tenha um forte componente social. Esse fato pode indicar um importante traço da nossa cultura pedagógica:

¹ Estes 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 alunos concluem o ensino fundamental em 10 anos em média.

² Devo informar que o autor faz referência a Teixeira de Freitas, para alguns considerado como o pioneiro da “descoberta da repetência”, na medida em que percebeu a disparidade dos fatos já na década de 1930. Para uma melhor descrição sugiro a leitura de Ribeiro, 1990.

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).

As análises contrariaram o mito de que a repetência é uma questão da escola pública. Os números demonstraram que, embora a taxa de repetência para os 10% mais pobres da população fosse de 75% na 1ª série, para os 10% mais ricos a taxa era de 40%.

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 (1993, p. 72).

Desde então o tema da repetência vem sendo alvo de estudos e pesquisas. O ministério da educação, na gestão do Ministro Paulo Renato Souza (nos anos 1990), reformulou a metodologia de contagem dos alunos matriculados na rede nas estatísticas educacionais. O modelo estatístico foi corrigido e os números oficiais sobre repetência espelham a realidade. Apesar das mudanças metodológicas e conceituais implementadas, as taxas se mantiveram num patamar significativo. Passamos pelos anos 1990 com uma repetência em torno de 30% e há uma década estamos estáveis, com uma taxa média no país de 20%. Segundo o censo educacional de 2006, a repetência brasileira no ensino fundamental é de 20,5% e no ensino médio de 27%. “A taxa de repetência dos alunos da primeira série da educação primária no Brasil é de 24,5%, uma das maiores da América Latina e Caribe (Jornal O Globo, 26 nov. 2010, p. 15)”.

De outro lado, os resultados de testes e provas de avaliações nacionais 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.

A Prova Brasil/Saeb, usada no cálculo do índice³, avalia conhecimentos de português e matemática a cada dois anos. A nota média dos alunos do 5º ano do ensino

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb de 2009 para o Brasil foi de 4,6 em uma escala de 1 a 10. O Ideb é um indicador criado pelo MEC no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para medir a qualidade dos sistemas de ensino público e privado. Ele considera as notas dos alunos na Prova Brasil/Saeb e a taxa de aprovação nas escolas.

fundamental foi de 184,3 pontos numa escala de até 400. A nota dos estudantes de ensino médio do 3º ano foi 268,8 na escala até 800 (Jornal O Globo, 2.7.2010, p. 17).

Os alunos das escolas públicas brasileiras não estão tendo o aprendizado adequado, conforme apontam dados divulgados ontem pelo movimento Todos pela Educação. Apenas 11% dos estudantes do 3º ano do ensino médio sabem o conteúdo apropriado de matemática e apenas 14,8% dos que concluem o ensino fundamental compreendem esta disciplina. Em língua portuguesa o desempenho é um pouco melhor, embora ainda muito baixo. Apenas 28,9% dos alunos que terminam o ensino médio têm o conteúdo adequado da matéria. Na conclusão do ensino fundamental, o índice não passa de 26,3% (Jornal O Globo, 2.12.2010, p. 14).

Usando os resultados do Program of International Student Assessment (Pisa),⁴ Franco (2002), citado em Oliveira & Araújo (2005), comparou o desempenho dos alunos oriundos das elites econômicas de sete países que participaram do teste – Brasil, Coreia 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). Deve-se registrar que a edição do Pisa 2009, realizado entre 65 países, colocou o Brasil em 53º lugar.

As altas taxas brasileiras geraram várias políticas antirreprovação. Todavia, como a repetência não foi extirpada da nossa “cultura” educacional, essas medidas só fizeram o que Mainardes (2001) chamou de “adiamento da reprovação”. A “pedagogia da repetência”, na acepção de Costa Ribeiro, impede o avanço das gerações através do sistema educacional.

Se por um lado o fenômeno da repetência, demonstrado pelas estatísticas, é um dos grandes problemas da educação no Brasil, de outro lado as explicações para o fenômeno não são evidentes. A repetência aqui está sendo entendida como parte da “cultura” presente na educação brasileira. Mas como esta cultura pode ser descrita? Trata-se de procurar as formas como a repetência é vivida e representada na prática educativa dos agentes e quais são os sistemas de crenças e valores que cercam o fenômeno da repetência no Brasil.

Este artigo é parte de uma tese de doutorado sobre o sistema de ensino brasileiro e tem o propósito de problematizar práticas e concepções que descrevem *como* a repetência se estrutura na

⁴ O Pisa é uma avaliação internacional, coordenada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada em vários países a cada três anos, cujo objetivo é avaliar o desempenho educacional em perspectiva comparada de jovens de quinze anos que estejam no máximo na sétima série. O Pisa foi realizado pela primeira vez em 2000, com foco em leitura, e o Brasil ficou nos últimos lugares. Na segunda edição, em 2003, que teve ênfase em matemática e na edição de 2006, em que participaram 57 países, o Brasil continuou aparecendo nos últimos lugares.

sala de aula e nas representações docentes, configurando o que podemos chamar de razões *simbólicas* da repetência.

BREVES ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Durante dois anos, conforme a metodologia clássica da antropologia, realizei observação participante em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, uma municipal (Escola 1) e a outra estadual (Escola 2). Durante o trabalho de campo, frequentei espaços como salas de aula, conselhos de classe, reunião de pais, sala de professores e diretores, recreio, quadra de esporte, refeitório, festas e comemorações, observando o funcionamento de uma escola “por dentro”.

Como Malinowski (1978) ensinou, entrei nas escolas como se fossem as ilhas Trobriand e convivi com os “nativos” – gestores, professores, funcionários, alunos e famílias – vivendo na “aldeia”, participando de seus rituais, costumes e cerimônias fazendo com que “a carne e o sangue da vida nativa” preenchesse o esqueleto das minhas construções teóricas.

A Escola 1, da rede municipal, oferece ensino fundamental e está localizada em local nobre da cidade do Rio de Janeiro. Segundo a diretora “aqui é o metro quadrado mais caro do mundo”. Essa escola é representada como uma “boa escola” entre professores, diretores, alunos, pais de alunos; vários agentes a consideram “a melhor escola pública de ensino fundamental da zona sul”. Segundo a direção, 75% dos cerca de 800 alunos matriculados na escola moram em morros como Rocinha, Vidigal, Dona Marta, Cantagalo, Pavão e Pavãozinho. Outros 15% são “filhos de porteiros” da vizinhança e moradores de bairros distantes.

A escola fica num prédio de três andares; em torno do pátio se distribuem outros espaços escolares: do lado esquerdo ficam as salas da diretora, das diretoras adjuntas, da coordenadora pedagógica e dos 39 professores, quatro homens e 35 mulheres. Do lado direito, ficam a cantina, a cozinha e o refeitório. Em frente à entrada do pátio, do lado oposto, há duas escadas, uma para cada lado, que dão acesso aos dois andares onde se localizam as salas de aula, a biblioteca, a sala da inspetora e outras salas como também os banheiros dos alunos.

Na época da pesquisa, entre 2003 e 2004, o ensino estava organizado em educação infantil, primeiro ciclo e 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a, e 8^a séries, totalizando 24 turmas que se distribuía igualmente em dois turnos, manhã e tarde. A média de alunos por turma era 38. No ano de 2004, quando a pesquisa de campo foi realizada, a escola funcionou com uma turma de educação infantil, chamada pelos professores de “jardim”, uma classe de primeiro ano do ciclo, duas de segundo ano do ciclo, duas de terceiro ano do ciclo ou ciclo final, três de terceira série, três de quarta série, quatro de quinta

série, três de sexta, três de sétima e duas de oitava série. Cabe observar que as duas turmas da primeira série produzem quatro turmas de quinta série e duas de oitava. Esse fato é explicado pelo fenômeno de repetência, que incha o fluxo de alunos no meio do processo, criando a chamada “distorção série-idade” (Ribeiro, 1990).⁵

A Escola 2 é um colégio estadual também localizado na zona sul da cidade. Assim como a escola de ensino fundamental, recebe moradores de diferentes bairros e favelas da cidade, próximos ou mais distantes, e também “filhos de porteiro”, segundo a diretora.

Na época em que a pesquisa foi realizada, nos anos de 2004 e 2006, a escola oferecia ensino médio regular para 2.200 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. Em cada turno havia dezenove turmas, cada uma com quarenta alunos. Eram 28 turmas de primeiro ano, dezessete turmas do segundo ano e doze do terceiro ano do ensino médio e contava com 130 professores. As 28 turmas de primeiro ano produzem doze de terceiro ano. Apenas 8,9% dos alunos terminam o ensino médio em três anos.

A escola foi construída no ano de 1945: no primeiro andar do prédio principal se localizam a cozinha, as salas da diretora geral e das adjuntas, a sala da coordenação, as salas da administração, a biblioteca e o laboratório de informática. No segundo andar encontram-se uma sala de coordenação pedagógica, a sala dos professores, os banheiros dos alunos e dos professores e doze salas de aula. O auditório e as outras nove salas de aula ficam no terceiro andar. A escola também tem um laboratório de química, física e biologia, uma sala de dança e uma ampla quadra de esportes.

Entre as décadas 1960 e 1980 era considerada uma excelente escola, com uma proposta educacional inovadora, com bons professores. Nesse período, recebia jovens moradores dos bairros da zona sul pertencentes à elite da cidade. Na época da pesquisa, mesmo com uma grande procura por vagas, a escola não era mais uma referência no ensino. Na avaliação da secretaria estadual de educação, o Programa Nova Escola,⁶ teve um dos mais baixos índices do estado devido aos altos índices de repetência.⁷ Assim como outras escolas da rede, a Escola 2 entrou para um programa de combate à repetência, o programa Sucesso Escolar, cuja estratégia eram aulas de reforço de português e matemática.

⁵ A taxa de repetência da Escola 1 foi 20% em 2003 e 10% em 2004. Mais recentemente, o Ideb da escola ficou em 6,0.

⁶ Esse programa, criado pela secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro e implementado nos anos de 2000 a 2006 nas escolas da rede estadual, tinha como objetivo avaliar as escolas com base na gestão, proficiência (medida por meio de prova) e eficiência (repetência).

⁷ Na época da pesquisa a repetência estava em cerca de 36%, sendo que no 1º ano a reprovação era em média de 50%.

Para descrever a repetência fui observar a sala de aula. Como definiu Forquin, “a análise da sala de aula pode ser tomada como a encarnação e quintessência da análise do processo de escolarização” (1995, p. 257). Observei salas de aula das duas escolas, de muitas disciplinas, de todas as séries, de professores de sexo e idade variada, com tempos diferentes 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. Como funciona uma sala de aula? Como se desenvolve o ritual da sala de aula? O que acontece na sala de aula para que uns alunos aprendam e outros não?

Depois de um período de observação intensiva, notei que havia algo em comum em todas as aulas, inclusive nas aulas de reforço escolar. Apesar de algumas variações, percebi que existe uma lógica que organiza e hierarquiza os alunos nas salas de aula, que descrevi usando a metáfora “centro-periferia”. Minha hipótese é que essa estrutura determina quem vai ser mais ou menos ensinado na sala de aula: os incluídos e os excluídos do ensino.

A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO NO INTERIOR DA SALA DE AULA

Segundo a metáfora que descreve a 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” e ensina àqueles alunos que vê como centro. Os trechos da etnografia ilustram o que afirmo.

Era uma aula de matemática da 4ª série da Escola 1. A professora escreveu no quadro o algoritmo da divisão: 786 dividido por 17 igual a 46 e resto 4. Uma aluna disse que a conta dela deu diferente. Outra menina declarou que queria ‘continuar a dividir’. A professora respondeu em voz alta: ‘a gente não aprendeu ainda a trabalhar com vírgula’. Ela perguntou para a turma se alguém queria ir ao quadro fazer a divisão. Alguns alunos levantaram o dedo animadamente e Vitor foi chamado pela professora. Observei estudantes copiando do caderno dos colegas. Notei que Luiz, sentado ao meu lado, copiou de seu colega Vitor. Luiz disse para mim: ‘não sei fazer por dois algarismos’. Vi que a menina sentada do meu outro lado, bem maior que seus colegas de classe, nada falou durante toda a aula nem escrevia no caderno aberto na carteira. Observei que Vitor foi um dos que responderam a todas as perguntas da professora assim como Márcia, uma estudante de óculos. Alunos que não estavam respondendo passaram a conversar em voz baixa com colegas, uns desenhando no caderno, outros brincando. Observei que Luiz, sentado a meu lado, abriu o caderno em outra matéria e

ficou lendo e escrevendo. A professora parecia não notar e passou a se dirigir o resto da aula para Vitor e Márcia.

Era uma aula de reforço de matemática. Havia cinco alunos na sala. Olhando para as folhas de exercícios, observei que Raquel e Vânia pareciam errar mais as contas com números com sinal negativo, por exemplo, $(+8) + (-2) = ?$. Raquel, Vânia e outra menina tentaram fazer o exercício. Disseram que não sabiam e responderam algo que o monitor corrigiu dizendo a resposta. As alunas não perguntaram o porquê da resposta certa nem o monitor disse por que erraram. Não houve discussão. Ninguém usou o quadro. Os dois alunos que estavam quietos quando comecei a observar a sala de aula assim continuaram durante o resto da aula. Pude notar que a aula foi para as três meninas a quem o monitor se dirigiu; Rodrigo não se dirigiu ao menino e nem à menina que nada perguntavam e nada respondiam. A impressão era de que aquele menino e aquela menina não estavam ali.

Cabe notar que “centro-periferia” não se refere ao espaço físico da sala; trata-se de uma categoria analítica que significa que os professores têm padrões de interação diversos com os alunos na mesma sala de aula. Alunos do “centro” bem como da “periferia” podem estar sentados em locais diversos na sala de aula. Os trechos etnográficos exemplificam o que afirmo:

Em uma aula da 2ª série da Escola 1, a professora perguntou à turma: ‘o que são fábulas?’. Eduardo, um aluno sentados atrás, que parecia responder 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’

Era uma 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 sentada na fileira do canto perguntou em voz alta: ‘Ué, o número dois é primo?’. Notei que o professor não respondeu à aluna e continuou a resolver o problema no quadro.

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

responder do professor aos alunos, nos modos de corrigir do professor, enfim, nas formas relacionais entre professor- alunos na aula.

Era uma sala de aula de química da Escola 2. Notei que todos os alunos pareciam atentos ao que o professor falava. Ouvi pela primeira vez a voz de alunos que nunca se manifestaram em outras aulas. Os alunos respondiam em voz alta 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!’. O professor perguntava: ‘por quê?’ e os alunos sabiam explicar os porquês. Notei que os alunos sabiam justificar quimicamente suas respostas. Observando a turma, vi que todos pareciam atentos às perguntas e às respostas do professor e muitos falavam em voz alta. 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 se sentavam sempre na frente, perto da porta, que não costumavam falar, respondiam às perguntas de Wilson. O aluno Edson não estava dormindo, como na aula anterior de português, nem estava quieto como nas aulas de matemática: estava desperto e respondia a várias perguntas que o professor fazia à turma.

Segundo a observação, foi possível classificar a sala de aula em três tipos: 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 comum; 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 esses tipos de salas de aula são mais indicativos de tendências do que de realidades absolutas.

A pesquisa de campo mostrou que a lógica “centro-periferia” é produzida na relação do professor com os alunos na aula. Essa estrutura ritual pode ser explicada em parte pelo que a literatura chamou de “efeito Pigmalião”, denominação atribuída pelos pesquisadores Rosenthal e Jacobson em 1968 (Gomes, 1994). Esses autores mostraram o que vários estudos anteriores já indicavam: o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos.

De acordo com o chamado “efeito Pigmalião”, alunos do “centro” são escolhidos para serem ensinados pelo professor. Como profecias que se cumprem por si mesmas (Merton, 1970), as representações docentes explicam a lógica da sala de aula: os alunos aprendem quanto mais os professores os percebem como capazes de aprender. O estudo de caso em duas escolas possibilitou descrever como se estrutura hoje no Brasil esse efeito descrito pela literatura.

A questão da expectativa dos professores aparece na sociologia da educação como teoria da rotulação (*labeling theory*) bem como uma profecia autorrealizadora. Segundo Costa & Koslinski, por meio das interações em sala de aula o aluno é rotulado, o que afeta suas aspirações:

Se o tratamento dos professores é constante ao longo do tempo e os alunos não resistem aos rótulos a eles atribuídos, o comportamento e performance dos alunos vão conformando-se ao qual deles foi originalmente esperado (2006, p. 200).

Observações em salas de aula me levaram a concluir que os professores “escolhem” alguns alunos para receber mais ensino. Consciente ou inconscientemente, os professores produzem a inclusão ou a exclusão no interior da sala de aula. Os “escolhidos” – aqueles que estão no “centro” do ensino – serão “bons alunos”. Os reprovados ficam na “periferia” da sala de aula.

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 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 veem 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 (1997, p. 231).

O QUE PENSAM OS PROFESSORES: VELHOS E NOVOS MITOS

Um dos focos da pesquisa foram 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). Como os professores pensam a escola, o ensino e os alunos?

A aula não é dada para todos porque a escola parece não ter essa função nas representações da maioria dos professores entrevistados. 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.

Segundo as entrevistas e as observações, percebi que, quanto mais os professores acreditam que todos alunos podem aprender, mais seus alunos sabem. Nesse sentido, docentes que julgam que seus alunos não vão aprender tendem a produzir mais alunos na “periferia”. Docentes que pensam que poucos 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 falas exemplares de professores para demonstrar a relação entre o tipo de aula e 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).

O baixo desempenho de alunos de camadas populares tem sido estudado por pesquisadores de todo o mundo. Algumas explicações dos professores entrevistados são recorrentes e foram descritas como “mitos” pelos estudiosos. O pesquisador Bernard Lahire (2004) descreveu o “mito da omissão parental” em seus estudos sobre sucesso escolar nos meios populares na França. No Brasil, Azuete Fogaça afirma que

desde os estudos de Ribeiro e Fletcher dois mitos sobre a educação brasileira não procedem. O primeiro, o de a população pobre não acreditar na escola brasileira, na importância que ela tem na vida das pessoas [...] O segundo mito é o de as crianças brasileiras pobres serem obrigadas a abandonar a escola muito cedo para trabalhar (1998, p. 31).

Interessante foi perceber que os discursos mostram que os professores ainda explicam o baixo desempenho dos estudantes de escolas públicas brasileiras usando tais mitos:

A mãe acha que o aluno está aqui dentro, que aqui ele não está na rua, ele está protegido, não importa se ele está aprendendo ou não está aprendendo. Eu acho que teria que mudar é a família, a família que tem que ser modificada (Professora da Escola 1).

Os pais dos alunos não têm a cultura do estudo, mesmo o pai ou a mãe ou quem cria, mesmo sendo pobres, poderiam incentivar os filhos a estudar. Hoje em dia nem isso tem. Eles não incentivam o filho a estudar. A escola é um lugar onde eles depositam os filhos (Professora da Escola 1).

Porque a própria família não coloca o estudar como um dos valores. A família coloca o trabalhar, para poder gerar renda, e os joga no mercado de trabalho; joga os filhos no mercado de trabalho cedo, certo? É por aí. A maioria desses alunos trabalha. A maioria dessas meninas trabalha (Professora da Escola 2).

Um coitado que trabalha de manhã até a noite, chega aqui de noite, caindo de sono, esfomeado? Muitos vêm aqui para essa escola para comer merenda, você sabia disso? (Professor da Escola 2).

Segundo o estudo, as entrevistas também revelaram dois outros tipos de explicações. A primeira faz alusão ao “aluno interessado”. Para os professores, o aluno não aprende porque “não está interessado”. O “aluno interessado” se opõe ao “aluno que não quer nada”. Esses modos de pensar se relacionam na medida em que o estudante que “deve ser reprovado” é o que não aprendeu porque “não quer aprender” ou “não quer nada”. Os professores descrevem esse tipo de aluno:

Eu posso fazer tudo, mas se eles não estão interessados, não adianta, você vira palhaço, vira mágico, e não adianta. É igual a relacionamento, se um não quer não tem briga. Eu posso fazer tudo, ficar de cabeça para baixo... se eles não estão interessados vão ficar olhando para mim assim, eu vou ficar lá na frente fazendo mágica (Professora da Escola 1).

O aluno que não tem interesse em aprender [...] O interesse que quando você ensina a matéria, e ele não aprende porque ele não quer. Ele não está interessado, é esse que deve ser reprovado (Professor da Escola 1).

Tanto que você vai ver os alunos meus que são reprovados é gente que não quer nada mesmo. É gente que não quer estudar (Professor da Escola 2).

Eu dou a prova; eu também vejo o comportamento dele na sala de aula. Se ele me mostrou que tem vontade de aprender, que veio aqui para estudar, se ele me mostrou isso, eu vou dar nota boa para ele (Professor da Escola 1).

Ele está dizendo que não quer! Na minha cabeça, o cara que não quer tem que morrer! Esse não quer! Ele não quer estudar. Ele assinou a sentença dele (Professor da Escola 2).

É interessante mencionar que Patto et alii, em artigo sobre o estado da arte das pesquisas sobre o fracasso escolar, revelam a permanência da versão psicologizante que,

apesar de já superada pela crítica que desvela as lacunas ou os silêncios de que ela é feita, pode nos revelar a força da redução psicológica na explicação do insucesso escolar que, ao passar por sucessivos “renascimentos”, mostra o poder de convencimento que têm as concepções que não vão além do senso comum (2004, p. 63).

Os professores não se responsabilizam pelo fato do seu aluno não aprender. É como se o aprendizado fosse um dom (Bourdieu, 1999) que alguns recebem e outros não.

Os alunos aqui não têm bom desempenho. Não vamos questionar os professores. Você tem 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 (Professor da Escola 2).

Entretanto, alguns mestres acreditam que é o professor que pode fazer com que o aluno se interesse pela aula. Esses docentes consideram que o aluno interessado é produzido na relação de ensino na aula.

Vou aproveitar o interesse deles. Se eu falar de coisas que não chamem a atenção deles, que não são do interesse deles, eu não vou atingi-los nunca” (Professor da Escola 1).

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 da Escola 2).

O professor puxa o interesse do aluno para o assunto, pelo contexto, depois define bem a teoria, depois dá exercícios e coloca uma conclusão se o assunto couber, no finalzinho da aula. Eu acho que essa é a aula ideal (Professor da Escola 2).

Cumprir notar que uma nova explicação apareceu nas falas de todos os professores entrevistados. A “aprovação automática” apareceu no discurso professoral como a grande vilã da educação pública explicando a má qualidade do ensino público. Nas representações dos docentes, a “aprovação automática” teria mais de uma face, podendo variar de uma forma mais radical como

“nenhum aluno pode ser reprovado no município” até uma forma mais branda, chamada por um professor de “aprovação quase automática”.

Os professores a descreveram como um *mal* porque faria com que os alunos se “acostumassem” a ser aprovados “sem precisar estudar” ou faria com que “passassem sem saber nada” para a série seguinte. Nas mentes dos professores, criou-se uma estranha equação: baixo desempenho dos alunos = aprovação automática. O não saber dos alunos é explicado pelo fato de não terem sido reprovados. Na representação dos professores, este recurso seria praticado em todos os níveis do ensino fundamental.⁸

Eles não sabem nem porque estão vivos. Você vê, todos os professores aqui, absolutamente todos, não escapa um que diga, ‘não, eles sabem uma coisinha, eles vieram com uma bagagem’. Eles só entendem mesmo é de pagode. O resto... Isso é fruto de quê? Dessa famigerada aprovação automática inventada pelo município (Professor da Escola 2).

Mas é uma heterogeneidade tal, com essa política de aprovação no ensino fundamental, eles vêm para cá aprovados automaticamente. Então eles vêm para cá com uma bagagem de conhecimentos completamente distintos e ficam dentro da mesma turma. É muito difícil trabalhar com uma turma heterogênea onde 50% dos alunos da minha turma estão aprovados no 3º bimestre e os outros 50% não compreendem o que eu estou falando (Professor da Escola 2).

Como se chegou a uma fase dessa, com aprovação automática! Aprovação automática lá no fundamental. Onde é que existe isso, aprovação automática! Para quê? Para o governo fazer estatística? Chegam no 2º grau verdadeiras toupeiras! Verdadeiros animais, quadrúpedes, no 2º grau! Ninguém sabe nada, de nada! E vieram passando, passando, empurrados pela tal aprovação automática. Matriculou na escola com a certeza absoluta de que reprovado não vai ficar, vai sempre passar (Professor da Escola 2).

“O problema é quando se instituiu a aprovação automática por decreto. Os alunos ficaram semianalfabetos. [...] O aluno do 1º grau não é mais reprovado... Antigamente colégio bom era o que mais reprovava, lembra? Eles fizeram isso porque o custo de um aluno é de 400 reais. E tinha muita evasão, mas porque o aluno precisa trabalhar, não é porque ele é reprovado, como eles dizem...” (Diretora adjunta da Escola 2).

⁸ Cabe comentar que, na época da pesquisa, o sistema que estava implantado na rede municipal era o primeiro ciclo, que incluía as classes CA, 1ª série e 2ª série. Dentro deste “ciclo” não havia reprovação. Uma das professoras da Escola 1 entrevistada descreveu com detalhes toda a implantação desse sistema na rede municipal de ensino, inclusive a criação das “turmas de progressão”, classe em que crianças não alfabetizadas ao longo dos três anos do “ciclo” eram enviadas.

“A REPROVAÇÃO SERVE PARA FILTRAR”: A SALA DE AULA NÃO É PARA TODOS

Desde a descoberta do fenômeno da repetência (Ribeiro, 1991) que se demonstrou que os professores brasileiros acreditam que a reprovação é boa para ensinar porque serve para separar o “bom” dos “maus” alunos. De fato, muitos professores compartilham dessa forma de pensar. Acreditam que “a reprovação é o filtro”, que “a reprovação seleciona”: o não aprendido é um mal que deve ser combatido com a reprovação.

A reprovação seleciona. Ela seleciona os que querem estudar dos que não querem estudar. Tanto que você vai ver os alunos meus que são reprovados é gente que não quer nada mesmo. É gente que não quer estudar (Professor da Escola 2).

A reprovação é inerente ao sistema, ela existe porque o sistema funciona assim. Ela faz parte do sistema. Não dá para ensinar nada sem reprovação, seja arte marcial, dança ou o nosso sistema de ensino. A reprovação é um processo natural do sistema (Professor da Escola 2).

O filtro é na primeira, nos outros anos é menos, o índice de reprovação nas outras séries é baixo. Aqui, o aluno que passa para a segunda e para a terceira, ele aprende a estudar (Professor da Escola 2).

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 (Professor da Escola 2).

Essa forma de pensar foi chamada pelos pesquisadores de cultura da repetência. Será que o mito da aprovação automática não seria um aspecto dessa cultura? Segundo modos de pensar dos docentes, a aprovação automática é o contrário da reprovação. E se na representação dos professores a reprovação “é boa para ensinar” ou “é parte integrante do sistema de ensino”, os professores brasileiros não sabem ensinar sem a reprovação. De fato, o que na realidade parece estar acontecendo é que em nome da aprovação automática os professores passaram a ensinar menos, fazendo com que se cumpra a profecia: sem a reprovação não há ensino.

Vários professores reclamaram que muitos alunos estavam tirando zero, os alunos não sabiam nada... É a aprovação automática, a qualidade da educação está caindo. Eu era mais exigente. Porque antes eu exigia mais e os alunos se dedicavam mais. Hoje você não pode exigir muito, senão reprova a turma toda, porque eles não conseguem atingir. Mas você não pode reprovar toda a turma, porque a escola é pressionada (Professor da Escola 1).

Ferrão, Beltrão & Santos (2007) consideram que os malefícios individuais e coletivos da repetência têm sido apontados na literatura, bem como as possíveis soluções que, embora discutidas desde os finais da década de 1950, centram-se, fundamentalmente, na adoção de políticas de não repetência. Para Franco, Alves & Bonamino, a despeito da significância estatística ou não dos resultados, os estudos comparativos convergem para a associação negativa entre a organização em ciclos e o desempenho na escola, ainda que com uma magnitude muito pequena:

Alves (2007) avaliou o impacto das políticas de ciclos no desempenho em matemática da 4ª série fundamental no Saeb das redes estaduais e municipal de ensino, mostrando que o desempenho médio das redes organizadas em ciclos é, em média, 3,6 pontos abaixo das redes de ensino organizada em séries (p. 1006).

Embora todos se vejam como “bons professores”, alguns elementos presentes nas falas docentes indicam que não é sempre assim. Alguns professores, mais ou menos conscientemente, declararam que em algumas circunstâncias não ensinam seus alunos.

Assim também como é fácil dar aula numa turma onde ninguém quer nada, eu sento, bato papo, também está ótimo (Professor da Escola 1).

O professor da escola pública não está motivado... O professor não dá aula direito, faz os alunos copiarem e fica lendo jornal (Professor da Escola 1).

Você fica cansado, você tem que se deslocar, você não tem tempo para preparar uma aula legal, então a qualidade da sua aula cai (Professor da Escola 2).

Se o aluno não aprendeu, é por que eu não ensinei. Ele só vai aprender no dia que eu ensinar. É difícil realmente, numa turma de 35 a 40 alunos, fazer isso. Agora, eu tenho deficiências também (Professor da Escola 1).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Como afirmei no início deste texto, pesquisadores em educação tendem a concordar que o maior problema do ensino brasileiro 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 outra versão: não é exclusivamente porque não sabem ensinar que os professores reprovam os estudantes. Eles não ensinam por causa de uma lógica baseada em princípios culturais de nossa sociedade que 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. As falas dos professores carregam a semente de outro modo de pensar a má qualidade do ensino e o baixo desempenho dos alunos de escolas públicas brasileiras: os alunos não sabem porque os professores não os ensinam. As falas dos professores entrevistados revelaram modos de pensar que se expressam nas categorias de pensamento, nos comportamentos, nas atitudes e nos valores, enfim, no sistema de crenças presente no ensino brasileiro.

É possível que uma das razões que fazem o aluno não aprender esteja na estrutura da sala de aula, construída a partir das concepções e representações docentes sobre a educação, a escola, o ensino e os alunos. Os alunos aprendem quanto mais os professores os veem como capazes de aprender. Ao se instalar a aprovação automática, extingui-se a reprovação, mas a cultura da repetência continua vigorando, pois todos os brasileiros – professores, diretores, pais e alunos – acreditamos que a reprovação é um instrumento natural da educação: só se ensina reprovando.

Longe de apontar um problema e uma solução, este artigo teve o propósito de problematizar a questão da inclusão e da exclusão não só na educação e na escola, mas também por dentro das salas de aula. Conhecer os mecanismos que regulam o nosso sistema de ensino e que produzem a inclusão ou a exclusão é um desafio para o qual este ensaio 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.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; e CATANI, A. (Org.), *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64,
- COSTA, Marcio. KOSLINSKI, Mariane. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n, 31, .p. 113-154, jan./abr. 2006.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 mai. /jul. 1997; e n. 6 p. 222-231, set./dez. 1997.
- FERRÃO, Maria E. *et alii*. O impacto da política de não-repetência na proficiência dos alunos da quarta série: um estudo sobre o Sudeste brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 68, p. 69-94, 2007.
- FOGAÇA, Azuete. Educação, Qualificação e Pobreza, In BOMENY, H. (Org.). *Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. p. 11-37.
- FORQUIN, Jean Claude. *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOMES, Candido. *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: EPU, 1994.
- KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr. /jun. 2006.
- KLEIN, Ruben. Universalização do ensino básico. *O Globo*. Rio de Janeiro, p. 7, 21 jan. 2007.
- KLEIN, Ruben; RIBEIRO Sergio Costa. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, 52 (197-8), p. 5-45, jan. /dez. 1991.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino: In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na Educação*. Artmed: Porto Alegre, 2001.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Os argonautas do pacífico ocidental. *Os Pensadores*”. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MERTON, Robert. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 05-24, jan./mar. 2005.
- OLIVEIRA, João Batista; SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.
- PATTO, Maria Helena S. *et alii*. O estado da arte da pesquisa em fracasso escolar (1991-2002). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30,n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- RIBEIRO, Sergio Costa. A Pedagogia da Repetência. *Tecnologia Educacional*, v. 19 (97): 13-20, nov./dez. 1990.
- _____. A Pedagogia da Repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, n.12, vol. 5, maio /ago.. 1991.
- _____. A Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.
- SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p.135-160. jan/abr. 2007.

INCLUSION AND EXCLUSION IN EDUCATION: IS NOT THE CLASSROOM FOR EVERYONE?

ABSTRACT

The objective of this article is to describe how is produced the inclusion and the exclusion in the classroom. The student repetition is the main obstacle to the conclusion of the fundamental school by all the students in Brazil. The research showed how this "culture of repeating" is reproduced in the class structure since the teachers do not teach to all the students. The classroom can be described via a "center-periphery" metaphor, which defines which students are taught and which are largely ignored and which is justified through teachers' discourses. These students have been chosen by the professor to be taught following to the "Pygmalion effect". The teacher's representations explains that the teaching is not for all and the repetition separates the bad and the good students.

Keywords: teachers, school, grade repetition.

*Recebido em janeiro de 2011
Aprovado em fevereiro de 2011*