



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2455 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 14 - Sociologia da Educação

“O professor já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem.”: relações entre segregação residencial, expectativas institucionais e práticas intraescolares.

Regina Lucia Fernandes de Albuquerque - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

“O professor já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem.” relações entre segregação residencial, expectativas institucionais e práticas intraescolares.

Resumo: Situamo-nos no campo de estudos que convergem vertentes da sociologia da educação e da sociologia urbana para compreender a relação entre segregação residencial e práticas intraescolares (GAMORRAN, 1995; COSTA e BRITO, 2010). Investigamos expectativas de gestores e professores sobre futuro escolar de seus alunos e a associação dessas expectativas a práticas no cotidiano escolar (ROSENTHAL e LINCON, 1968; RIST, 1977). A etnografia comportou entrevistas em quatro escolas com gestores e professores atuantes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos, além de observação de aulas e Conselhos de Classe na Escola C. As turmas observadas apresentaram enturmação por rendimento. Os resultados apontam que algumas práticas intraescolares estão associadas às expectativas e percepções sobre características do território, dos alunos e de suas famílias. Contudo, essas expectativas diferenciam-se dentro de uma mesma instituição.

Palavras chave: expectativas institucionais, segregação residencial, práticas intraescolares.

“O professor já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem.” relações entre segregação residencial, expectativas institucionais e práticas intraescolares.

Resumo: Situamo-nos no campo de estudos que convergem vertentes da sociologia da educação e da sociologia urbana para compreender a relação entre segregação residencial e práticas intraescolares (GAMORRAN, 1995; COSTA e BRITO, 2010). Investigamos expectativas de gestores e professores sobre futuro escolar de seus alunos e a associação dessas expectativas a práticas no cotidiano escolar (ROSENTHAL e LINCON, 1968; RIST, 1977). A etnografia comportou entrevistas em quatro escolas com gestores e professores atuantes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos, além de observação de aulas e Conselhos de Classe na Escola C. As turmas observadas apresentaram enturmação por rendimento. Os resultados apontam que algumas práticas intraescolares estão associadas às expectativas e percepções sobre características do território, dos alunos e de suas famílias. Contudo, essas expectativas diferenciam-se dentro de uma mesma instituição.

Palavras chave: expectativas institucionais, segregação residencial, práticas intraescolares.

1- Introdução.

O estudo foi realizado em quatro escolas no Município do Rio de Janeiro - denominadas aqui Escolas A, B, C, D – localizadas em área de favela, nos anos de 2013 e 2014. Realizamos quatro entrevistas com gestores e cinco entrevistas com professores, além de observações de aula e Conselhos de Classe na escola de referência do estudo: Escola C. Os professores entrevistados atuam no 3º ano do Ensino Fundamental e classe de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM), classe que agrupou os alunos que seriam retidos no 3º ano do Ensino Fundamental do ano de 2013. Na Escola C as classes observadas compreendem uma classe de 3º ano de alto rendimento, uma classe de 3º ano de baixo rendimento e uma classe de Projeto NCM. O estudo versa sobre expectativas de gestores e professores sobre seus alunos e a relação dessas expectativas às práticas no cotidiano escolar.

2- Considerações teóricas.

Rosenthal e Lincon (1968) investigam a relação entre expectativas dos professores sobre a aprendizagem de seus alunos e desempenho escolar destes. Nessa mesma direção, Rist (1977) debruça-se sobre processos de produção de estigmas a partir dessas expectativas. Propomos a partir dos resultados de nosso estudo a utilização do termo expectativas institucionais, englobando expectativas de professores e gestores como elementos que se relacionam com seleção de práticas intraescolares

tanto de enturmação, quanto de diferenciação de estímulos, oportunidades de fala e distribuição de recursos aos grupos de alunos.

3- Observações em campo.

3.1- Entrevistas com gestores.

Nenhuma gestão declarou ter preferência por perfil familiar específico, contudo a Escola D declara que as famílias que procuram a escola já tiveram integrantes que lá estudaram.

Moram próximo e são... o pai já estudou aqui, o avô já estudou, o irmão já estudou, já conhecem a escola (Gestora Escola D)

A maioria, infelizmente, são de alunos pouco assistidos pela família. Os que ficaram até março ainda sem vaga em escola. Moram próximos da escola.(...)

(Sobre transferências) Infelizmente, são aqueles mais assistidos pelas famílias. Pela questão mesmo da nossa localização ser muito ruim hoje. (Gestora Escola C)

A gestora da Escola C definiu os alunos que procuram e permanecem na escola: *“alunos pouco assistidos pela família”*. As transferências parecem estar atreladas a uma noção de baixa qualidade escolar vinculada a sua localização. Já a Escola D afirmou que transferências são raras.

As expectativas das gestões em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos vão desde o Ensino Fundamental Incompleto até o Ensino Médio Completo.

Eu acho que eles terminariam pelo menos o fundamental. Apesar de saber que muitos deles vão parar no 5º ano mesmo. (Gestão Escola A)

Olha, pelo o que eu tenho observado atualmente eu tenho encontrado muito ex-aluno no Ensino Médio. Mas eu acredito que no 8º ano eles desistem. Apesar de eu ter encontrado, que eu moro perto de uma escola estadual, eu tenho visto muitos alunos lá. (Gestão Escola B)

6º ano. 7º ano. (Gestão Escola C)

Eu acho que a grande maioria o Ensino Médio. Tem um retorno positivo. Alguns chegam no superior, mas médio já é um retorno legal. (Gestão Escola D)

A Escola D apresentou a maior expectativa em relação à trajetória escolar dos alunos, considerando o Ensino Médio e, alguns, o Superior. Contudo, essas expectativas podem estar relacionadas à diferença do público atendido pela Escola D em relação ao percentual de alunos com famílias de pais com Ensino Médio Completo (0,30%, contra 0,10%, 0,4% e 0,6% desse percentual para as Escolas A, B e C, respectivamente). Já para Escola B a expectativa da gestora é baixa mesmo encontrando ex-alunos cursando o Ensino Médio.

Sobre distribuição de alunos nas turmas as quatro escolas declararam utilizar critério de rendimento para enturmação. Já para alocação de professores em turmas a Escola A aloca de acordo com o segmento/cargo ocupado pelo professor, as Escolas B e C buscam atender de alguma forma a expectativa que o professor tem sobre o ano que gostaria de lecionar e a Escola D considera os mais experientes para as turmas com maior necessidade. Nesse sentido, a Escola D apresentaria prática de alocação de professores em turmas que gerariam maior equidade (SAMMONS, 2008). Contudo, o campo apontou para diferença no desempenho de alunos e de conteúdo ministrado em um mesmo ano de ensino na Escola D. Configura-se a contradição: se por um lado a escola teria práticas de alocação de professores que contribuem para a construção de processos de ensino-aprendizagem equitativos, os resultados de alunos expressam que há grande dispersão entre estes.

A seguir, uma tabela com o resumo das percepções da gestão sobre as categorias analisadas:

Categorias	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Percepções sobre território	Atrelado à violência	Atrelado à violência	Atrelado à violência	Atrelado à violência
Perfil das famílias	Não atribui.	Não atribui.	Não atribui.	Geracional.
Expectativas quanto a extensão da trajetória escolar	5º ano	8º ano	6º ou 7º ano	Ensino Médio
Alocamento de Professores em turmas	Segmento/cargo ocupado.	Preferência docente.	Preferência docente.	Docentes mais experientes em turmas com mais dificuldade.

Tabela 1. Percepções da gestão sobre as categorias analisadas.

As entrevistas com gestão apontaram para percepções sobre territórios de favela atrelados à violência, perfil de baixas expectativas quanto à extensão da trajetória escolar dos alunos, práticas semelhantes para enturmação de alunos, mas distintas para alocação de professores em turmas. Nenhuma escola afirmou selecionar alunos por perfil, contudo a Escola D aponta que as famílias que procuram a escola têm integrantes que já estudaram lá. O que pode indicar preferência de matrícula da escola,

justificando o perfil do alunado da Escola D de maior escolaridade dos pais.

3.2- Entrevistas com professores.

As cinco entrevistas convergiram para representações sobre o território como influência negativa na aprendizagem das crianças, contudo há entrevistas que atribuem peso ao território e as famílias.

A violência é uma delas. É por eles estarem cercados pela violência eles também são violentos. (Docente Escola A, 3° ano)

Por mais que você tente fazer um trabalho diversificado não tem como você separar o que acontece lá fora. Até porque às vezes é tão próximo daqui que não tem como, reflete, tem um reflexo. Então, o negativo pra mim é essa violência que você tem que parar, tem dias que você tem que deixar de dar aula. Tem dias que você tem que liberar as turmas mais cedo... (Docente Escola B, 3° ano)

A aprendizagem ela (...) depende do meio, depende da família, depende de vários setores, né? Então eu vejo que as crianças daqui elas não tem aquele aparato. Por exemplo, eu moro na Maré, minha filha não estuda na Maré. E assim, eu vejo que as crianças têm uma falta muito grande dos pais estarem interessados em ajudá-lo, da situação que acontece todo em si aqui no entorno. O entorno aqui atrapalha muito a aprendizagem das crianças. Eles têm muita dificuldade porque daqui a pouco tá aprendendo, daqui a pouco tem um tiroio e eles têm que parar de aprender. (Docente Escola C, 3° ano, turma de baixo rendimento)

Sim, a violência interfere de uma forma muito negativa na aprendizagem das crianças. E eu vejo assim, o fato das mães saírem pra trabalhar eles ficam muito abandonados. Acho que, de repente, é outro ponto negativo. (Docente Escola C, 3° ano, turma alto rendimento)

Aqueles que se esforçam conseguem ultrapassar esses limites da violência externa. Porque diminui a concentração dos alunos, eles não dormem direito. Eles vêm com uma vivência diferente de uma turma regular lá fora teria. (Docente Escola C, Projeto NCM)

A professora da Escola A estendeu a representação de violência para as próprias crianças, já a professora da Escola B percebeu a escola como protetora dos alunos da influência de seu bairro de moradia. As professoras de 3° ano de alto rendimento e 3° ano de baixo rendimento atribuíram peso às famílias.

Lahire (1997) afirma que quando buscam explicações sobre o rendimento dos alunos os professores se utilizam de discurso particular, relativista, buscando diferenças entre os alunos que justifiquem seu rendimento, mas quando se referem às famílias buscam explicações generalistas, entendendo-as de forma homogênea, atreladas a elementos que de alguma maneira definem sua condição social. Por exemplo, a representação frequente nas entrevistas sobre a pouca participação das famílias no processo de escolarização das crianças e das próprias crianças desinteressadas por esse processo justificaria seu baixo rendimento:

(...) justamente esses que tinham mais dificuldade não tinham acompanhamento familiar. As crianças também não tinham vontade de aprender. Desinteresse dessas crianças era notório, você percebia que não estavam nem aí. (Docente Escola C, 3° ano, turma de baixo rendimento)

Entendemos que a mesma lógica generalista que justifica o desempenho aplica-se ao território, representado como elemento negativo para escolarização em todas as entrevistas.

As expectativas em relação à extensão da trajetória escolar compreendem desde o Ensino Fundamental Incompleto até o Superior e, por vezes, são diferenciadas para grupos de alunos.

Bem, tem algumas exceções, né? Mas, confiante vamos lá pro 8° ano, 9° ano. (Docente Escola A, 3° ano)

Eu acho assim, se esforçando, os que passaram eu acredito que pode chegar até o 9° ano. Alguns até um pouco mais, mas não todos. Dos que ficaram (refere-se aos alunos retidos) a metade ainda pode passar pro 4° ano, mas uma partezinha que os pais não estão nem aí e a criança também não quer... (Docente Escola C, 3° ano, turma de baixo rendimento)

Eu acho que uma boa parte vai concluir o Ensino Médio e de repente prestar vestibular. Tem grupos diferentes. Mas nem falo do grupo dos MBs não, mesmo os com dificuldade já estão despertando o gosto já falam das profissões que querem. (Docente Escola C, 3° ano, turma de alto rendimento)

Se eles quiserem eles podem ir longe. Eles podem chegar em uma faculdade, ter uma vida normal. Assim, tendo os padrões normais de uma vida, se eles quiserem vão longe. Isso um grupo, não são todos. (Docente Escola C, turma Projeto NCM)

Em duas entrevistas as expectativas em relação à extensão da trajetória escolar estão relacionadas com o interesse do aluno. Expressões como “*se eles quiserem*”, “*se esforçando*”, atrelam o desempenho escolar ao empenho individual, eximindo desse processo a responsabilização da escola pelo desempenho do aluno, não apontando alternativas proporcionadas pela escola para melhora desse desempenho. Contudo, nas entrevistas com professores as expectativas em relação à extensão da trajetória escolar dos alunos são mais altas do que as das gestões.

Categorias	Docente Escola A, 3° ano	Docente Escola B, 3° ano	Docente Escola C 3° ano baixo rendimento	Docente Escola C 3° ano alto rendimento	Docente Escola C Projeto NCM

Percepção sobre território	violência atrelada ao território e aos alunos	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem	violência atrelada ao território, mas considera influência da família e do território como fatores que se relacionam a aprendizagem	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem	violência atrelada ao território e fator de influência na aprendizagem, mas considera esforço individual para superação da influência do território.
Participação das famílias	Pouca participação	Vincula pouca participação familiar ao baixo rendimento	Vincula pouca participação familiar e desinteresse dos alunos ao baixo rendimento	Pouca participação	Pouca participação
Expectativas extensão da trajetória escolar	8º ano, 9º ano	Superior (grupos da turma)	9º ano e repetentes apenas o 4º ano	Ensino Médio	Superior (grupos da turma)

Tabela 2. Percepções docentes sobre as categorias analisadas.

3.3- Observações em sala de aula e Conselhos de Classe.

A distribuição dos alunos em sala de aula coincidiu com o modelo centro-periferia do tipo topográfico de Sá Earp (2012), sem lugar específico para alunos com baixo ou alto rendimento nas turmas. A turma de 3º ano com alto rendimento apresentou um diferencial: a distribuição dos alunos em sala orientava-se por combinação de diferentes rendimentos. Contudo, mesmo com uma organização espacial mais equitativa, foi possível identificar alunos centro na sala de aula. Já as turmas de baixo rendimento e Projeto NCM declararam critérios de comportamento para distribuição de alunos.

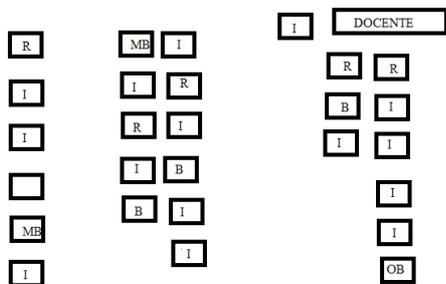


Figura 1: Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma 3º ano de baixo rendimento.

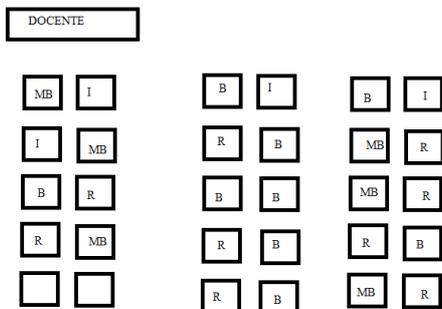


Figura 2. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma 3º ano com alto rendimento.

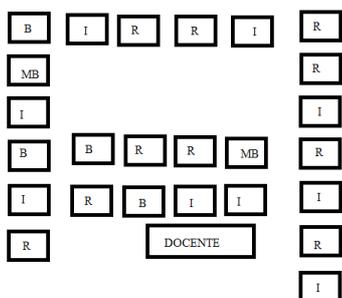


Figura 3. Representação da organização dos alunos em sala de aula. Turma Projeto Nenhuma Criança a Menos.

Quanto às práticas de distribuição de recursos materiais e da atenção do professor há diferenciação entre as três turmas. As turmas de Projeto NCM e de 3º ano de baixo rendimento se aproximam quanto à maior atenção dada aos alunos com bom

rendimento e possíveis bonificações de notas para os que são considerados “esforçados” ou “bem comportados”. Os alunos que tem baixo rendimento e considerados “mal comportados” são rotulados como “bagunceiros”, “preguiçosos”, “não querem nada”. Mesmo quando esses alunos solicitam explicação ou participação em sala o estigma atribuído a esses grupos de alunos vem à tona:

“D (nome fictício) argumenta com a professora que não sabe desenhar. “Você nunca sabe nada, D”. D abaixa a cabeça e não faz o desenho. As crianças conversam e discutem entre si sobre a atividade “O seu vai ficar feio”. As crianças solicitam material entre si. D, já desenterrando a cabeça entre os braços, mas ainda com a cabeça deitada sobre a mesa observa o desenho de outro colega de sala. Moi. D diz que não sabe desenhar. Moi responde “Você não sabe desenhar porque é burro”. Moi também integra o grupo de alunos com desempenho I”. (Fragmento de caderno de campo. Observação turma 3º ano de baixo rendimento.)

A situação narrada aponta construção de representação de estigma referente a determinados alunos. Essa representação é reconhecida pelos outros alunos da turma, mesmo que estes tenham conceitos/notas bimestrais próximas. A hipótese para tal fenômeno pode se relacionar com a frequência com que dado aluno é apontado pela professora como aluno com baixo desempenho.

Na turma de Projeto NCM também é possível identificar situações nas quais os alunos estigmatizados recebem tratamento diferente, reafirmando o estigma:

“A correção no quadro seguiu-se. A docente perguntou a turma quem gostaria de ir ao quadro fazer o cálculo. Lia (nome fictício) gritou “Eu!”, esticando os dois braços e levantando da cadeira. “Lia, você quer vir pra que? Pra fazer é graça porque você não sabe nem conta de somar direito, vai saber de multiplicação quando? Lugar de palhaça é no circo. Aqui é lugar de criança que quer estudar.” (Fragmento de Caderno de Campo. Escola C, turma Projeto NCM.)

Na situação, fica evidente não apenas o estigma atribuído à aluna, mas a restrição de sua participação na aula. A fala da professora aponta uma contradição: ao mesmo tempo em que afirma que na escola é “lugar de criança que quer estudar”, restringe uma participação voluntária da aluna.

Esse quadro se altera na turma de 3º ano com alto rendimento. A professora busca não atribuir características negativas aos alunos e procura observar aqueles que estão copiando a tarefa ou não, sempre passando pelas cadeiras dos alunos com baixos conceitos.

Nas observações em Conselho de Classe são manifestas tanto representações sobre o território relacionado às expectativas de desenvolvimento escolar dos alunos quanto à enturmação como estratégia para “salvar” alguns alunos.

Eu não quero que digam que a culpa é só do professor, mas também não é só o aluno: é um conjunto. Essas crianças são infelizes por natureza, já nascem num lugar infeliz por natureza, tem pais que são infelizes por natureza e que não se fazem de pais presentes. (Gestora da Escola C)

Eu acho que a enturmação do 1º ano já tem que sair do E.I (refere-se as turmas de Educação Infantil). Pegar os professores do E.I e ver quem é B e MB (refere-se aos conceitos avaliativos Bom e Muito Bom), é claro que eles não são avaliados assim, mas o professor do E.I já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem, então o professor já sabe... A enturmação tem que ser seletiva, a sobrevivência é uma lei natural do desenvolvimento humano. (Docente não regente, Escola C. Conselho de Classe).

As falas em Conselho de Classe são mais espontâneas, logo as representações sobre território, alunos e práticas intraescolares se manifestam de maneira mais aberta e é possível perceber que essas representações, de alguma maneira, são partilhadas no grupo.

4- Considerações Finais.

Ao final do trabalho é possível dizer que as representações sobre o território de origem dos alunos influenciam as expectativas institucionais quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos. O estudo aponta para uma relação entre expectativas sobre os alunos e seleção de práticas intraescolares. Identificamos a utilização de critérios para seleção de alunos, seja para alocação em turmas, seja na maior disposição de elementos que potencializem sua aprendizagem. Contudo, também foi possível perceber diferenças entre as práticas intraescolares em uma mesma escola nas turmas analisadas.

5- Bibliografia.

COSTA, Márcio da & BRITO, Márcia Souza de Terra. *Práticas e percepções docentes e suas relações com prestígio e clima escolar das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*. In: Revista Brasileira de Educação, v15 n 45, set-dez, 2010.

GAMORAN, A. An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, v.32, n.4. (Winter, 1995), p.687-715.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. Ensaio: aval.pol.publi.educ (online). 2009, vol 17, nº 65, PP 613-632.

SAMMONS, Pam. *As características-chave das escolas eficazes*. In: BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. Pesquisa em Eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

RIST, R. C. *On understanding the processes of scholling: the contributions of labeling theory* In: Karabel, J. and Halsey, A. H. (eds), Power and Ideology in Education, Oxford: Oxford University Press, 1977.

ROSENTHAL, R. & LINCON. *Pygmalion in the classroom*. teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968.

