PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS OF TEACHERS AND STUDENTS IN SCHOOLS OF VULNERABLE TERRITORY

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS EM ESCOLAS DE TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Taila Carvalho Ebizero¹; Claudia Lemos Vóvio²

1. Aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo

E-mail: taila.ebizero@hotmail.com

2. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo

E-mail: claudiavovio@gmail.com

*Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia desenvolvido no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo

Como citar:

EBIZERO, Taila Carvalho; VÓVIO, Claudia Lemos. Perceptions and expectations of teachers and students in schools of vulnerable territory. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ADOLESCENCE(S) & FÓRUM (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO, 3, 2017, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unifesp, 2017. p. . DOI: <http://dx.doi.org/10.22388/2525-5894.2017.07>

Resumo: Este artigo apresenta os principais resultados de um estudo que teve como objetivo compreender como se relacionam as percepções dos professores e a autopercepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas municipais localizadas em território de alta vulnerabilidade social. A abordagem adotada foi a qualitativa, a partir de um estudo de caso. Nessa pesquisa, utilizamos dados secundários, coletados pelo Cenpec e Unifesp, durante o ano de 2013 e 2014 em sete turmas de terceiro ano. Os instrumentos metodológicos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e questionários. Os resultados apontaram para percepções docentes e discentes dissonantes nas duas escolas. As análises das percepções identificaram que as dissonâncias ocorrem com maior frequência quando trata-se da percepção docente e discente em relação ao desempenho do aluno. Em contrapartida, a disciplina foi a variável em que professoras e alunos tiveram percepções mais alinhadas. Concluímos que alunos e professoras parecem compartilhar dos mesmos critérios para classificar o comportamento discente, enquanto com relação ao desempenho escolar do aluno há adoção de critérios distintos por ambos os atores. Por último, constatamos que as percepções das professoras tendem a ser negativas quando comparadas à autopercepção dos alunos.

Palavras-Chaves: Relação professor-aluno. Percepções. Vulnerabilidade social. Oportunidades educacionais. Expectativas.

Abstract: This article presents the main results of a study, which its goal was to understand how perceptions of teachers and 3rd grade elementary school students' self-perception interact in two different public schools located in high social vulnerability territories. The qualitative approach was adopted, from a study case. In this research we used secondary data collected by CENPEC and UNIFESP, during 2013 and 2014 in seven 3rd grade classes. The methodological tools were semi-structured interviews and questionnaires. The results pointed to teachers and students dissonant perceptions in both schools. The perceptions analysis identified that the dissonances occur more often when it comes to teachers and students perception in relation to students' development. On the other hand,

discipline was the variable which students and teachers had the most aligned perceptions. We came to the conclusion that students and teachers seem to share the same criteria to rate students' behavior, while in relation to students' educational development; it were adopted different criteria. Finally, we determined that the perception of the teachers tend to be negative when compared with students self-perception.

Keywords: teacher-student relationship. Perceptions. Social vulnerability. Educational opportunities. Expectations.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de análise as percepções e expectativas de professores e alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas municipais situadas em território socialmente vulnerável. Este estudo integra uma pesquisa maior intitulada *“Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das Oportunidades Educacionais”*¹ e os dados quantitativos e qualitativos utilizados fazem parte do banco de dados dessa pesquisa. O foco de interesse do estudo é a relação entre a qualidade das oportunidades educacionais e suas relações com as desigualdades socioespaciais.

Sabe-se que a escola, ao longo de sua história, sofreu transformações importantes, a principal delas resultou que crianças e jovens que nunca antes tinham frequentado esta instituição pudessem acessá-la. Com a ampliação do acesso à escola, bem como o reconhecimento da educação como direito de todos, o grupo de alunos atendidos nas escolas públicas passou a se caracterizar pela diversidade social e étnica. Nesse contexto, a instituição escolar, que continuou sustentando suas práticas nos modelos que se adequavam ao grupo de alunos atendidos antes das mudanças, passou a reproduzir em seu interior as desigualdades sociais pelas quais os alunos mais pobres sofriam fora da instituição, acarretando em desigualdades escolares (DUBET, 2003).

Com a entrada das classes populares nas escolas, os pressupostos que orientavam a oferta educacional pouco se alteraram, causando desvantagens ao grupo recém-inserido; tanto por não possuírem os requisitos esperados pela escola como por serem subjugados ao modelo de aluno que a escola antes recebia: crianças e jovens com alto capital cultural².

¹ A pesquisa *Interdependência Competitiva e Qualidade das Oportunidades Educacionais* se desenvolveu sob a coordenação da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, em parceria com a ONG Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária), financiada pelo CNPq e Fundação Tide Setubal. A pesquisa em questão subdivide-se em três áreas de estudo: desigualdades socioespaciais em grandes cidades e suas relações com a questão educacional; relações de interdependência entre escolas; e qualidade e equidade na educação básica.

² Em síntese, o capital cultural pode ser compreendido como o acúmulo de bens culturais legítimos, adquiridos pelo acesso à cultura, por meio dos estudos e práticas culturais. Segundo Bourdieu (2010), pressupõe-se algo externo, um ter, que é internalizado e torna-se um ser, passando a fazer parte do sujeito. Assim, existem três estados para capital cultural: o primeiro deles é o estado incorporado que se refere à incorporação da cultura pelo sujeito com investimento pessoal, é inculcado e não é transmitido de forma consciente. Nesse estado, há um investimento intencional para sua incorporação. Há também o estado objetivado, que é transmissível, como a transmissão feita pela escola da cultura legítima, ou seja, se relaciona diretamente com os bens culturais. Esse estado pressupõe que é necessário capital econômico para a apropriação, pois o capital cultural se encontra objetivado em materiais. Por fim, o estado institucionalizado, que é aquele que se mede pelo grau de escolarização dos indivíduos (MENDES,

Como consequência desse processo, os professores encontraram dificuldades em alcançar o novo público, justamente por sustentarem práticas que pouco se alinhavam ao perfil dos alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas e pelas poucas alterações na forma e na cultura escolar³, modelo em voga há mais de três séculos. Disso resultaram preconceitos, estereótipos e percepções equivocadas acerca do corpo discente, que atribuíam a eles as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar (PATTO, 1992). A origem social dos alunos das camadas populares passou a ser percebida como atributo negativo.

Estudos recentes mostram que ainda há no ideário do professor um conjunto de atributos que seus alunos devem ter para alcançar bons resultados (GILLY, 2002; DONADUZZI; CORDEIRO, 2004) que são dissonantes, em grande parte, com os modos de ação, valores e conhecimentos do público, majoritariamente, atendido pela escola pública. Os professores tendem, portanto, a esperar mais e perceber mais positivamente os alunos com melhores níveis socioeconômicos (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2004). Gregório (2011) afirma que algumas pesquisas têm mostrado que o professor vê de modo diferenciado os alunos de classe socioeconômica desfavorecida. Em suas palavras, “A condição social e econômica do aluno tem sido considerada por alguns professores um pré-requisito para determinar o grau de dificuldade de aprendizagem dos estudantes” (GREGÓRIO, 2011, p.23). Além deste fator, o gênero e a origem étnico racial (BERNAL, 2007; CHAVÉZ, 2015) também são elementos que explicam as distinções feitas pelo professor.

Implica considerar que os processos socializadores pelos quais passaram os professores e passam ao longo da vida permitem que estes constituam disposições⁴ acerca do aluno pobre. Estas disposições informam, de certa forma, como os professores perceberão seus alunos e estão imbricadas no modo de agir com eles. Da mesma forma que disposições sobre

2012), pelo diploma (BOURDIEU, 2010). Esse estado permite colocar os sujeitos em comparação, a partir dos diplomas.

³Segundo Julia (2001, p. 10) cultura escolar pode ser definida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Já para Chervel (1998 apud FRAGO, 2007) a cultura escolar nasce e se difunde na escola, é uma criação desta instituição, ela “deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas gerados no seu exterior, fazendo-o em relação a saberes e condutas que nascem no seu interior e comportam as marcas características de tal cultura”. (CHERVEL, 1998 apud FRAGO, 2007, p.85).

A forma escolar pode ser compreendida como a relação específica com o tempo e o espaço que se efetiva na escola. (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001).

⁴ Em síntese, a noção de disposições pode ser compreendida como um conjunto de esquemas de ação constituídos na socialização, podendo ser contraditórias e heterogêneas, e são colocadas em ação pelo sujeito dependendo do contexto, dando pistas de como ele poderá agir (LAHIRE, 2004). As disposições são constituídas a partir de experiências recorrentes incorporadas que são mobilizadas pelo sujeito dependendo da situação. Segundo Lahire (2004) as disposições não são apetências e tampouco competências. A noção de disposição é compreendida como inclinação, propensão a, como já dito, associa-se a ideia de “é mais forte do que eu”, enquanto apetência tem relação com vontade, desejo; da mesma forma, uma disposição não é uma competência, capacidade para realizar algo.

raça e gênero não são construídas na situação de aprendizagem, na interação com o aluno, antes têm origem na trajetória de vida do professor e nos processos de socialização.

Osti e Brenelli (2013) reforçam que as “percepções dos professores sobre seus alunos interferem na dinâmica da sala de aula e acabam por direcionar suas atitudes e comportamentos no processo de ensino e aprendizagem” (OSTI; BRENELLI, 2013, p.419). Chavéz (2015) também identificou que as práticas educativas dos professores são condicionadas pelo modo como os professores percebem os estudantes, restringindo o acesso ao conhecimento, baseado na percepção de incapacidade do aluno e/ou em baixas expectativas.

Complementarmente, a literatura mostra que quem mora em áreas segregadas e isoladas das regiões centrais de metrópoles tende a não ter acesso aos recursos sociais e culturais necessários para a integração social (KAZTMAN, 2001) ou, ainda, encontram maiores obstáculos para integrarem-se e traçarem percursos de mobilidade social. Resultado do fenômeno da homogeneização social de bairros e localidades, as crianças e jovens de territórios vulneráveis possuem menos oportunidades de identificar e contrastar valores, modelos de ação social, aspirações e organizar projetos de futuro a partir de outros parâmetros para além dos vislumbrados pelo grupo social a que pertencem. Sant’Anna (2009) assevera que a segregação socioespacial distancia a população afetada por esse mecanismo desses modelos, padrões de comportamento e práticas culturais valorizadas na escola.

Além disso, os fatores externos à escola advindos do entorno no qual se insere também impactam a oferta educacional na instituição, acentuando as desigualdades encontradas por esse grupo (ÉRNICA; BATISTA, 2012; BEN AYED, 2012). Ademais, o desempenho dos alunos que vivem nesses territórios tende a ser menor do que daqueles que vivem em territórios menos vulneráveis, conforme nos indicam Érnica e Batista (2012). Nesse contexto, debruçar-se sobre as questões as quais nos propomos nos permite lançar luz sobre como se efetiva as relações estabelecidas entre os principais atores do processo educativo, num contexto bastante complexo; também, permite identificar de que forma se efetiva a oferta educacional.

Portanto, visamos neste artigo compreender como se configuram as percepções e expectativas de professores e alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de escolas situadas em território socialmente vulnerável, a partir das percepções que os professores e alunos têm sobre a participação e desempenho escolar discente.

METODOLOGIA

Por se tratar de um estudo inserido em uma pesquisa maior que já estava em andamento, foram utilizados os dados quantitativos e qualitativos de caráter secundário, do banco de dados da Pesquisa “*Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das*

Oportunidades Educacionais”, coletados pelo Cenpec e Unifesp, durante o ano de 2013 e 2014. Os dados quantitativos (questionários) e qualitativos (entrevistas) foram coletados pela equipe de pesquisadores da pesquisa acima referida.

Neste estudo optou-se pela estratégia de triangulação concomitante, que possibilita a coleta de dados qualitativos e quantitativos simultaneamente e a análise concomitantemente, ou seja, as análises podem ser feitas em conjunto, de maneira associada. As entrevistas serviram, neste caso, para apoiar as análises e aprofundar as interpretações que emergiram dos dados numéricos.

Assim, foi realizado um estudo de caso (CRESWELL, 2007) em duas escolas públicas municipais de São Paulo, inseridas na subprefeitura de São Miguel Paulista, situadas em território com níveis elevados de vulnerabilidade social. Consideramos se tratar de apenas um estudo de caso, pois as interpretações foram feitas por comparação, dessa forma, não se trata de duas realidades estudadas distintamente, mas de duas realidades observadas e analisadas comparativamente. A amostra foi composta de 166 alunos (77 na Escola 1 e 89 na Escola 2) distribuídos em 7 turmas de 3º ano do Ensino Fundamental (3 na Escola 1 e 4 na Escola 2) e 7 professoras, regentes das respectivas turmas.

Além dos dados obtidos por questionário e entrevistas com as professoras e o questionário dos alunos, também foi aplicado um breve questionário com os responsáveis pelas crianças. O questionário dos responsáveis foi composto de quatro questões: identificação de grau de parentesco, nível de escolaridade, presença de saneamento básico na residência e se a rua onde vive é asfaltada. O questionário das professoras obteve informações sobre a percepção de raça do aluno, assiduidade, disciplina e desempenho escolar. O questionário utilizado com as crianças foi dividido em seções, sendo que a maioria delas utilizou a escala Likert, que tem por objetivo apreender a maior ou menor pertinência de determinada afirmação na percepção do sujeito. Do total de 47 questões respondidas pelos alunos, apenas 4 foram utilizadas na construção da percepção de si, pois foram as que melhor serviram para comparação com as questões respondidas pelas professoras. Nos itens analisados da pesquisa, a escala Likert foi organizada em quatro níveis: sempre, muitas vezes/na maioria das vezes, algumas vezes/ de vez em quando, nunca (exceto para questão sobre raça).

Analisamos inicialmente os dados de cada turma, de cada escola e, por fim, contrastamos os resultados de ambas as escolas. As análises pautam-se, para além dos dados quantitativos, pelas entrevistas das professoras, que foi submetida à análise de conteúdo. Por último, quando a professora atribuía desempenho baixo a um aluno (regular ou insatisfatório) e este demonstrava uma percepção positiva neste quesito, buscamos observar se havia alguma relação dessa percepção dissonante com o nível de escolaridade dos pais. Havia por suposto

nesta exploração, que a não coincidência da percepção da criança e do professor pudesse estar permeada pela baixa escolaridade dos pais⁵, consequentemente, pelo baixo capital cultural familiar.

A análise transcorreu de modo a observar a concordância ou discordância nas respostas de professores e alunos em relação a cada uma das variáveis focalizadas: raça, assiduidade, disciplina e desempenho. As distinções entre concordância e discordância foram ordenadas em uma escala de cinco níveis ou cinco pontos ⁶(escala Likert). A partir da distinção entre níveis de concordância e discordância foi possível apreender se as percepções dos docentes coincidiam com as dos alunos ou se se mostravam mais positivas ou negativas quando comparadas.

O território em que se realizou o estudo pertence à subprefeitura de São Miguel Paulista que está situada no extremo leste da cidade de São Paulo. Os indicadores de vulnerabilidade social, aferidos pelo IPVS, mostram que a maior parte da população da subprefeitura se concentra em áreas de baixa, média e muito alta vulnerabilidade social. A escolaridade dos responsáveis pelo domicílio desses grupos não passa de 6,5 anos de estudos, na maioria dos casos, período inferior aos nove anos previstos para a conclusão do Ensino Fundamental nos anos 2000. Também constatamos, a partir de dados da fundação SEADE sobre o território, a ausência total ou parcial de equipamentos culturais e sociais fundamentais para a integração social.

Com relação às escolas-campo, destacamos que a Escola 1 atende ao Ensino Fundamental I, no período matutino, ao Fundamental II, no período vespertino, e à EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno - assim como a Escola 2 -, e foi fundada em 1975. A escola situa-se numa área de IPVS 5, o que indica alta vulnerabilidade. A unidade de ensino atingiu no IDEB as metas nos anos de 2007 e 2009, no Ensino Fundamental I e ficou aquém do esperado em 2011 para as séries iniciais⁷. Já no Ensino Fundamental II as metas foram alcançadas em todos os anos avaliados. A escola obteve IDEB igual a 3.7 em 2011, enquanto que a média nacional observada foi de 4.9 e a média do município de São Paulo foi de 4.8. A distância entre as duas unidades de ensino (Escola 1 e Escola 2) é de apenas 1km,

⁵Compreendemos como baixa escolaridade os casos em que os pais ou responsáveis pelas crianças não concluíram o Ensino Fundamental, obrigatório e garantido a todos pela Constituição de 1988, e/ou aqueles que têm escolaridade inferior à média nacional que é de 7,4 anos de estudos, segundo os dados do IBGE de 2011. Dessa forma, adotamos os seguintes indicadores para classificar a escolaridade dos responsáveis: Analfabeto absoluto, Ensino Fundamental I incompleto, Ensino Fundamental Completo (1ª a 4ª série), Ensino Fundamental II incompleto, Ensino Fundamental II Completo (5ª a 8ª série). Ensino Médio incompleto e Ensino Médio Completo. (3º ano). Caracterizamos como baixa escolaridade todos aqueles que frequentaram a escola até a 8ª série, do antigo Ensino Fundamental.

⁶ 1- concordavam totalmente (nas quatro variáveis), 2- discordavam totalmente (nas quatro variáveis), 3- concordavam na maioria (em três das quatro variáveis), 4- discordavam na maioria (em três das quatro variáveis) e 5- concordavam parcialmente (em duas das quatro variáveis).

⁷ Tomamos como referência os dados de 2011 do IDEB para o Ensino Fundamental I, por não terem sido divulgados os dados de 2013.

porém as escolas possuem estruturas do entorno distintas. O IPVS categoriza o entorno da Escola 2 com índice 4, ou seja, vulnerabilidade média. Os dados do INEP sobre a Escola 2 indicam que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a escola teve desempenho crescente ao longo dos anos e alcançou todas as metas no IDEB. Ela obteve o mesmo indicador que a média nacional no ano de 2011, e ficou com 0.1 a menos que a média do município de São Paulo.

Os perfis socioeconômicos dos alunos - observados pela análise do INSE (Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica)- são parecidos, mas não idênticos. Os alunos se concentram nas classes B2 e C1 nas duas escolas. Quase 45% dos alunos do 3º ano da Escola 2 fazem parte da classe B2. Na Escola 1 esse percentual é de 36%. Na Escola 2 38% dos alunos de 3º ano pertencem à classe C1, sendo que na Escola 1 esse percentual é de 44%. O nível socioeconômico dos alunos da Escola 2 é significativamente superior ao da Escola 1, que concentra um percentual maior de alunos na classe C1.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados a seguir mostram os resultados das análises de ambas escolas sobre a relação entre as percepções docentes e discentes, numa análise comparativa. O intuito dessa discussão é identificar se as percepções dos alunos e o julgamento das professoras em ambas as escolas seguem comportamentos semelhantes ou não. Discutimos também o que poderia explicar certa variável ser percebida do mesmo modo por ambos os atores e outra(s) ser(em) percebida(s) distintamente. É importante ressaltar que, para este artigo, optamos por discutir apenas duas das quatro variáveis focalizadas no estudo e apenas os dados por escolas, não por turmas individualmente, tendo em vista as limitações que este formato de trabalho possui. O gráfico 1 ilustra a primeira questão a qual nos deteremos. Nele podemos observar como se relacionam as percepções docentes e discentes numa comparação entre as escolas.

Gráfico 1 – Resultado do cruzamento por indicador nas Escola 1 e Escola 2.

Fonte: Autora

O gráfico 1 mostra o resultado das percepções de professores e alunos somadas todas as turmas de cada escola. A princípio, é importante ressaltar que na Escola 1, 38% das percepções são parcialmente consonantes, enquanto que tais percepções são dissonantes na maioria em 29% delas. Já na Escola 2, a diferença entre esses dois indicadores, concordam parcialmente e discordam na maioria, é pouco significativa 32% e 35% respectivamente, embora este último indicador (discordam na maioria) seja o que mais apareceu nas turmas, quando analisadas isoladamente. Nesse sentido, diferente da Escola 1, a Escola 2 parece ter, nas turmas de 3º ano, percepções docentes e discentes menos alinhadas, 35,9% discordam na maioria e 8,9% discordam totalmente e na Escola 1 esses percentuais são 29% para casos de discordam na maioria e 10,3% discordam totalmente. Os percentuais de percepções totalmente alinhadas e totalmente dissonantes na Escola 1 são de 3,9% e 10,3%, respectivamente; enquanto que na Escola 2 são de 6,7% e 8,9%, respectivamente. Nesse contexto, ainda que sejam poucos os casos de percepções consonantes ou dissonantes em todas as variáveis, aquelas que dissonam totalmente ocorrem mais em comparação às que concordam totalmente em ambas as escolas, sendo que na Escola 1 o percentual de percepções distintas nas quatro variáveis entre alunos e professoras é um pouco mais alto. Os gráficos 2 e 3 apresentados logo abaixo mostram em quais variáveis as percepções docentes e discentes são consonantes ou dissonantes em cada escola.

Gráfico 2 – Percentual de concordância por variável na Escola 1.

Fonte: Autora.

O resultado do cruzamento da Escola 1, mostrado no gráfico 2, mantém o padrão verificado em cada turma, a variável disciplina é aquela em que se obtém maior percentual de concordância entre os julgamentos das professoras e a percepção dos alunos (74%). As variáveis desempenho, raça e assiduidade, que possuem elevado percentual de discordância, apresentam frequência semelhante: 70% das dissonâncias estão relacionadas ao desempenho das crianças, seguidas de 66% referente à assiduidade e, por fim, 63% das dissonâncias são em relação à raça.

Gráfico 3 – Percentual de concordância por variável na Escola 2.

Fonte: Autora.

Os percentuais totais da Escola 2 evidenciam que 74% das percepções dissonantes estão relacionados ao desempenho do aluno, enquanto as consonâncias ocorrem mais para disciplina, em 61% delas. Em comparação à Escola 1, a Escola 2 possui um percentual de dissonâncias um pouco maior na variável desempenho; as demais, raça e assiduidade, possuem uma diferença considerável deste primeiro. Outra distinção entre as escolas são as percepções consonantes de disciplina que, na Escola 2, tiveram percentuais maiores em comparação à Escola 1. Portanto, na Escola 1 e na Escola 2 a variável disciplina foi a que mais professoras e alunos concordaram, sendo que na primeira escola o percentual foi maior que na segunda em 13 pontos percentuais. Na ponta oposta, de dissonâncias entre as percepções, o desempenho foi o que mais apareceu como ponto de discordância, e na Escola 2 o percentual foi superior em 4 pontos percentuais. A partir desses resultados, optamos por discutir a seguir as duas variáveis nas quais as percepções entre os atores foram mais consonantes e dissonantes.

Com relação às convergências nas percepções sobre disciplina, acreditamos que alunos e professoras compartilham dos mesmos padrões, ou de padrões semelhantes, para apreciar o modo como se comportam e estabelecem relações na sala de aula. Esses padrões, comuns, explícitos ou tácitos, no caso do professor, colaborariam para estabelecer um julgamento sobre o aluno, e, no caso dos alunos, para construir uma percepção sobre si, se são ou não disciplinados.

A hipótese acima se justifica, pois a disciplina é uma das principais preocupações dos professores em sala. Baú (2011, p. 18) destaca que a “homogeneização e a disciplina em sala de aula têm sido idealizadas e buscadas pelos professores”, que acreditam serem estes os principais elementos facilitadores da aprendizagem discente. Assim, se partirmos dessa premissa, podemos supor que a disciplina buscada pelos professores requer um trabalho de conscientização por parte do aluno sobre seu comportamento, bem como o que se espera dele em relação a isso para o aprendizado escolar. Por isso, de antemão, os professores logo no início do ano letivo costumam deixar claras as regras para seus alunos, como disseram nossas professoras nas entrevistas.

Ademais, se a disciplina é vista como necessária para o aprendizado do aluno, sua ausência conturba o ambiente da sala e impacta o processo de aprendizagem (VILASSANTI, 2011), possivelmente, existe um investimento pessoal das professoras de ambas as escolas para garantir a ordem da sala e o comportamento disciplinado: seja por meio de sanções e castigos ou por formas verbais de chamar a atenção do aluno para o comportamento apropriado. Esse tipo de ação dos professores daria aos alunos um *feedback* de como se comportam e se são disciplinados – atendem e obedecem as regras e normas – ou não. Martinic e colaboradores (2013), citado por Marcucci (2015), identificaram que os docentes que atuam em escolas

localizadas em periferias tendem a gastar muito tempo com a disciplina dos alunos. Nesse sentido, supomos que, nas situações de aula, são transmitidos aos alunos *feedbacks* sobre seus comportamentos, que são internalizados pelos mesmos e ressoam nas percepções de si.

Outro aspecto que pode explicar o alinhamento das percepções sobre o comportamento do aluno são os chamados *combinados*. As regras explicitadas pelas professoras são fundamentais nesse sentido, já que procuram deixar claro para seus alunos o que podem e o que não podem fazer na sala de aula e na escola. Ações desse tipo são consideradas importantes para a eficácia escolar (SAMMONS, 2008). Mônica, uma de nossas professoras da Escola 1, confirma isso.

“Bom, no início do ano é aquilo, eu brinco bastante com eles, mas no início do ano deixo bem claro que na sala de aula existem regras, né?” (Trecho de entrevista, professora Mônica, 2013).

Joana, outra professora, também dá ênfase ao cumprimento das regras e a existência delas na escola, “eles [alunos] vão ter as regras, ele também vai ter as regras, [...] ele também vai ter que obedecer regra, existe aquela regra pra todos, né?”. Lucia, a professora da turma B, da Escola 2, também revela em sua entrevista a existência das regras e combinados explícitos aos alunos, quando discute sua concepção de aluno indisciplinado:

Ele não aceita orientações, não aceita regras, não obedece aos... As regras das salas, durante o ano a gente faz os combinados. (Trecho de entrevista, professora Lúcia, 2014).

Esses acordos e regras explícitas permitem ao aluno se autocontrolar e perceber se seus comportamentos estão mais ou menos alinhados com o que foi combinado entre a professora e a turma. Nos casos em que descumpre as regras, o aluno possivelmente saberá que seu comportamento não está adequado ao que se espera – por meio das sanções que provavelmente sofrerá -, identificando mais facilmente se é ou não disciplinado. Dessa forma, ações como a de Mônica, logo no início do ano, e reforçadas ao longo dos dias, como afirma Lúcia, permitem ao aluno conhecer os comportamentos de um aluno disciplinado ou indisciplinado e se autoperceber de acordo com um ou outro, baseado nos mesmos critérios que sua professora, como nos confirmaram os gráficos 2 e 3.

Estas mesmas ações, de orientar os alunos acerca das regras e elaborar acordos de comportamentos, permitem que os alunos se alinhem aos comportamentos disciplinados para evitar punições e castigo, disso resultariam percepções positivas das professoras com relação

ao comportamento discente, como vimos em algumas turmas nas duas escolas. Implica dizer que, nas turmas as quais as professoras reforçam o papel das sanções disciplinares e cumprimento das regras, como ocorrem nas turmas C de ambas as escolas, os alunos têm *feedbacks* mais constantes em relação seu comportamento e sofrem mais sanções, fazendo com que se alinhem a eles e acreditem serem mais indisciplinados do que de fato são. Portanto, embora as percepções sejam consonantes, na maioria dos casos, nestas turmas, elas tendem a ser mais positivas no julgamento das professoras destas duas turmas, motivadas, provavelmente, pela questão exposta acima.

Já o desempenho dos alunos foi a variável em que mais discordaram alunos e professoras nas duas escolas, como demonstramos anteriormente. Nesta variável os percentuais são superiores a 70% de dissonâncias. Ademais, quando comparadas à autopercepção dos alunos, as professoras têm percepções mais pessimistas sobre o desempenho discente; esse fato foi identificado em todas as turmas, de ambas as escolas. Embora nas turmas C da Escola 1 e B da Escola 2 os percentuais tenham sido menos significativos (48% e 40%, respectivamente).

Nesse contexto, é importante ressaltar que o desempenho do aluno pode ser mensurado pelas professoras por diferentes instrumentos avaliativos, objetivos e subjetivos, que visam identificar o que os alunos aprenderam. Barbosa (2009) discute que muitas pesquisas encontraram evidências de que os professores atribuem desempenhos distintos aos alunos, baseados em questões que vão além das aprendizagens, como o gênero e a raça, ainda que utilizem as notas como parâmetro para essa classificação. Portanto, para explicar a partir de quais elementos as professoras classificam o desempenho de seus alunos é preciso ter em mente que não são apenas fatores objetivos considerados, mas estão em jogo as subjetividades e as disposições (LAHIRE, 2002; 2004) de cada uma delas.

Outra aspecto a se considerar discutido por Hoffmann (1998) é que a aprendizagem não ocorre de maneira linear e ultrapassa os muros da escola; as experiências de vida e as provocações, como ela diz, sofridas pelo aluno fora da escola são complementares ao aprendizado escolar. Dessa forma, não só o que se ensina em aula e é apreendido pelo aluno, mas também o que ele carrega consigo, seu capital cultural, é um elemento importante para compreender o que ele sabe e aprende na escola. Sendo assim, também há mais um aspecto a ser considerado como possível explicação para as dissonâncias entre as percepções de desempenho: as aprendizagens negligenciadas pela escola e pelos instrumentos de avaliação.

As avaliações, nas suas diferentes formas de apreender o desempenho do aluno, podem indicar o que eles sabem e o que eles não sabem. Porém, a depender das concepções

pedagógicas⁸ docentes, que norteiam a prática avaliativa, as aprendizagens dos alunos, mensuradas pelas avaliações, podem ficar condicionadas a um conjunto de conteúdos, à memorização de conceitos e até mesmo subjugadas ao que o professor espera dele e não ao que de fato conseguiu aprender. Luckesi (2008) afirma que há uma tendência das instituições escolares e seus professores de se aterem a testes e exames, notas e desempenhos estatísticos mais do que ao próprio processo de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto, exposto por Gatti (2003) é de que, na literatura, há evidências de que os alunos não sabem explicar os critérios usados por seus professores para lhes atribuir nota, do mesmo modo, não percebem como são construídas as avaliações. Nesse contexto, além de não terem clareza de seu desempenho na percepção do professor, os alunos podem compreendê-lo baseado nas aprendizagens concretizadas, que nem sempre são apreendidas pelas avaliações, como já ressaltamos. Outro ponto é que “A atribuição de notas ou gradações a um grupo de alunos é algo bastante pessoal entre os professores. [...]. Há sempre um certo grau de subjetividade que atua no processo e isto nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor” (GATTI, 2003, p. 101).

Partindo desse pressuposto, a avaliação como o principal instrumento de mensuração e verificação do desempenho do aluno – nas diferentes formas – a qual, muitas das vezes, é a única forma de classificar o desempenho acadêmico discente, carrega na sua elaboração e, principalmente, na atribuição de notas a subjetividade do professor. Assim, as percepções docentes, sobre esse aspecto, não são partilhadas com os alunos, tanto por carregar a subjetividade como por serem as avaliações construídas com critérios que não são partilhados.

Por outro lado, se as professoras classificaram o desempenho de seus alunos tomando como parâmetro as aprendizagens mensuradas por instrumentos avaliativos e notas, ou se estão alfabetizados ou não – pela especificidade do ano ao qual frequentam no Ensino Fundamental I – acabam por pautar suas percepções em dados mais ou menos objetivos. Entretanto, se as formas de avaliar os alunos não ocorrem numa perspectiva progressista, que valoriza as diversas aprendizagens, incorre-se no risco de negligenciar aprendizagens para além de determinada regra ou conceito, as quais os alunos podem ter avançado. Ainda que a aprendizagem de conceitos e conteúdos escolares seja importante e tenda a ser percebida pelos alunos se aprenderam ou não, os discentes podem considerar em suas percepções outras aprendizagens que são negligenciadas pelo professor.

⁸ A discussão sobre concepções pedagógicas é realizada por Demerval Saviani, no livro “Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5).

Supomos que para o aluno suas aprendizagens escolares não se limitam às notas e conhecimentos esperados pelo currículo. Quando afirmam que aprendem muitas coisas ou poucas coisas, no questionário, os alunos podem considerar conhecimentos próprios do currículo escolar, mas também podem incluir nessas aprendizagens questões de ordem cultural e social as quais tiveram acesso somente na escola, devido sua origem social, por exemplo.

Nesse sentido, o capital cultural familiar (BOURDIEU, 2010) do aluno pode ter um papel importante no modo como ele percebe seu desempenho e suas aprendizagens escolares. Se uma criança vem de família pouco escolarizada, tem pouco ou nenhum acesso a recursos culturais importantes no território, a escola passa a ser o principal *lócus* de acesso ao saber e aos modelos e recursos sociais e culturais valorizados, o que faz com que, muito provavelmente, este aluno perceberá que aprende muitas coisas com frequência na escola.

Para tentar compreender melhor essa questão, procuramos identificar casos nos quais os alunos com pais de baixa escolaridade apresentaram uma percepção positiva sobre sua aprendizagem, mas suas professoras julgaram seus desempenhos de modo negativo. Os resultados encontrados em cada turma são muito diferentes na Escola 1 e na Escola 2.

De maneira geral, na Escola 1 a nossa hipótese não se confirmou, pois os percentuais de alunos que percebiam seus desempenhos melhores do que o desempenho atribuído pela professora, nos casos em que tinham pais pouco escolarizados, foram pouco significativos; na turma A, apenas 15%, na turma B foram 20% dos casos e, na turma C, 27% das ocorrências mostraram resultado que pudesse comprovar nossa hipótese. Portanto, nesta escola não se mostrou produtiva a análise da relação entre baixo desempenho do aluno no julgamento da professora e percepção positiva de desempenho dos alunos oriundos de pais pouco escolarizados.

Na Escola 2 tivemos indícios de que há uma correlação entre os fatores elencados. Na turma A o percentual desses casos foi de 71% e de 50% na turma D, nas turmas B (14%) e C (35%) os percentuais foram menos significativos. A nossa hipótese, a partir dos dados, é de que os alunos da Escola 2 tenham a escola como um lugar de aprender não só conteúdos previstos no currículo, como também percebam que aprendem coisas que lhe são alheias no contexto familiar e social, possivelmente devido uma oferta educacional de mais qualidade.

Outra hipótese para que os alunos de ambas as escolas percebam suas aprendizagens de modo distinto à percepção da professora é a falta de *feedbacks* no processo de ensino-aprendizagem. Bressoux (2003) e Sammons (2008) concordam que o *feedback* é fundamental no processo educativo; por ele o professor indica ao aluno seus erros e o caminho para o progresso. Na ausência de correções aos erros, de incentivo à busca pela aprendizagem do que se espera do aluno, assim como a escassez de elogios e críticas construtivas, os alunos podem

não identificar suas dificuldades, tampouco terão consciência de seu real desempenho acadêmico, a partir dos critérios do professor. Essa hipótese poderia ser melhor confirmada num estudo mais profundo sobre as dinâmicas em sala de aula, porém pudemos identificá-la através da fala de uma das professoras:

Do meu lado acho que eu pequei um pouco nesse ano com a correção, que antes a gente chamava de reescrita, mas na verdade é uma correção, onde você pega lá um texto do aluno, põe na lousa e vai fazendo a correção. Eu fiz, mas não na quantidade que eu queria [...]. Acho que a gente tem que fazer mais. (Trecho de entrevista, professora Joana, 2014).

O excerto aponta duas questões: a existência de uma correção aparentemente coletiva, quando há, e a escassez de momentos de correção. Portanto, as dissonâncias com relação ao desempenho do aluno podem ser explicadas, fundamentalmente, por três possibilidades: a) o capital cultural do aluno permitiria que este percebesse que aprende muitas ou poucas coisas na escola, baseado no que ele já sabe e conhece em seu contexto social e familiar; b) o *feedback* da professora; c) a classificação de desempenho do aluno - realizada pela professora - pautar-se em procedimentos avaliativos subjetivos. Sobre a segunda possibilidade explicativa, as percepções diversas e, muitas vezes, equivocadas de desempenho pelo aluno podem ser provocadas pela falta de retorno da professora sobre as atividades feitas. Não corrigir lições dadas em aula, corrigir de modo coletivo e sem observar e instruir o aluno individualmente pode causar nas crianças percepções de desempenho sustentadas por critérios próprios, elaborados por elas. Além disso, muitos professores têm salas cheias, como pode ser verificado em dados do INEP sobre as escolas, esse fato pode ser um impeditivo para que as professoras tenham momentos de *feedbacks* com seus alunos. Sobre a terceira possibilidade, os procedimentos avaliativos das professoras podem ter um caráter subjetivo, que além de considerar as aprendizagens dos conteúdos escolares previstos, tomam outros fatores como estereótipos, disposições ou expectativas que sustentam percepções diversas a depender de quem é o aluno, no sentido da origem social, gênero e raça, como nos sugerem Barbosa (2009), Bernal (2007) e Chavéz (2015).

CONCLUSÕES

A partir dos resultados encontrados neste estudo, constatamos que os alunos e professoras têm percepções que dissonam na maioria das vezes, sendo que a disciplina é em todas as turmas das duas escolas participantes a variável para a qual ambos os atores têm

percepções mais alinhadas. Concluimos que as percepções acerca do comportamento dos alunos são consonantes porque há ações intencionais e efetivas das professoras em deixar claro aos alunos os combinados e as regras de comportamento e convivência na sala de aula.

Identificamos que as percepções docentes tendem a ser dissonantes e negativas em comparação com a autopercepção dos alunos, especialmente em relação ao desempenho escolar. As crianças percebem o desempenho escolar e a participação em sala de maneira bastante positiva, fazendo com que essas percepções se tornem diferentes e contrárias às percepções das professoras.

A diferença de desempenho e de características dos alunos e das próprias escolas, embora sejam sutis, também refletiram em distinções no modo como se relacionam as percepções e julgamentos das professoras e a percepção de si dos alunos. Constatamos que a Escola 1, que tende a ter desempenhos inferiores nos testes de larga escala e alunos oriundos, na maioria das vezes, de classes sociais mais baixas, reúne as professoras que apresentaram percepções mais dissonantes comparadas aos alunos.

As percepções das professoras sobre o grupo de alunos se mostraram semelhantes nas duas escolas. Quase todas elas os percebem como crianças com problemas extraescolares, ocasionados pela pobreza material, por situações de violência familiar, pelo modo como se estruturam as famílias e pela ausência das famílias na escolarização de seus filhos, especialmente aqueles considerados com dificuldades de aprendizagem.

Concluimos que o modo como as professoras vêem seus alunos está permeado por percepções que se apóiam na situação de vulnerabilidade das crianças e na origem social delas. Em todos os casos é possível perceber que as professoras têm informações dos alunos e das famílias que, de certa forma, influenciam o modo como se relacionam com a turma e com cada um deles.

Por fim, identificamos que a origem social dos alunos é levada em conta nas relações entre professora e aluno, indicando que as professoras reconhecem as fragilidades do território em que a escola se localiza e as dificuldades enfrentadas por eles e suas famílias. Porém, esse reconhecimento não resulta em uma oferta educacional que visa diminuir os efeitos do território na vida dos alunos e na escolarização. Tende mais a ser utilizado como justificativa para os resultados de aprendizagem nem sempre favoráveis e para sustentar modos de se relacionar com os alunos na esfera da afetividade, do que a parametrizar o que ensinam e o modo como ensinam.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à Sociologia da escola brasileira. Argvmentvm, Belo Horizonte, 2009.

BAÚ, L. B. **A indisciplina e o processo de ensino aprendizagem**: um estudo no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado), Universidade Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011, 77 f.

BEN AYED, C. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da Sociologia das desigualdades escolares? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 120, p. 783-803, jul-set. 2012.

BERNAL, R. F. Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia em los resultados académicos de alunos y alumnas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.53, p. 103-118, 2007.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de; As categorias do juízo professoral. **Escritos de Educação**. Vozes, Petrópolis, 2004.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 71-80.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.38, p.17-88, dez. 2003.

CENPEC. **Processos velados de seleção e evitação de alunos em escolas públicas**. São Paulo, 2012.

CHAVÉZ, L. E. V. “Los negros no son buenos para las matemáticas”: Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas em Colombia. **Revista CS**, Santiago de Cali, n.16, p.169-206, mai./ago. 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Artmed, Porto Alegre, 2007.

DONADUZZI, A; CORDEIRO, M. A. Em busca do aluno ideal: expectativas de professoras de pré-escolar sobre seus alunos. **V Seminário de pesquisa em Educação – Região Sul**. ANPED SUL. 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, p. 640-666, ago. 2012.

FRAGO, A. V. As culturas escolares. Trad. Manuel Albertino Vieira. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**, Edições Pedagogo, Mangualde – Portugal, 2007.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan/jun. 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GREGÓRIO, M. K. de S. V. **A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.** (Dissertação) Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2011.

HOFFMANN, J. A avaliação e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Medição, Porto Alegre, 1998, p. 33-48.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicadores Educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringa, n. 1, jan./jun. 2001.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la Cepal**, n. 75, p.171-189, dez. 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Ática, São Paulo, 1997.

_____. **Homem Plural: os determinantes da ação.** Vozes, Petrópolis, 2002.

_____. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais.** Artmed, Porto Alegre, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19. Ed. Cortez, São Paulo, 2008.

MAIMONI, E. H. Relato verbal e julgamento da professora sobre o rendimento do aluno: relação com os comportamentos observados em sala. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 9, n. 17, p. 53-77, jan/jun. 1995.

MARCUCCI, F. **A educação nas grandes metrópoles: ensino de Língua Portuguesa em São Miguel Paulista.** (Dissertação) Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, 2015.

MENDES, I. A. A. **Trajetórias educacionais, capital cultural e herança familiar.** Dissertação (mestrado). UFMG – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 107 fl, 2012.
OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico – USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set./dez. 2013.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Editora UFMG, Belo Horizonte, 2008, p. 335-382.

SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. CERNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, M. J. G. **Cidades, olhares trajetórias**. Garamond, Rio de Janeiro, 2009, p. 167-192.

SÃO PAULO. Observatório Cidadão Rede Nossa São Paulo: subprefeituras. Disponível em: <<http://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escolas. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/>> Acesso em 16/08/2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 32. Ed. Autores Associados, Campinas, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SEADE. Município de São Paulo e Subprefeituras. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/msp/index.php?tip=met4&opt=s&tema=CUL&subtema=1>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

VICENTI, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., 2001.

VILASSANTI, E. C. **Escolas públicas e a configuração do clima social escolar**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas – Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2011.