

Mérito, desigualdades e diferenças

cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal

Maria da Graça Jacintho Setton, Leonor Lima Torres, Elias Evangelista Gomes,
Teresa Seabra, Fabiana Jardim, Bruno Dionísio, Maria Carla Corrochano
Organizadoras e Organizadores



Mérito, desigualdades e diferenças:

cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal

Mérito, desigualdades e diferenças:

cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal

**Maria da Graça Jacintho Setton, Leonor Lima Torres, Elias Evangelista Gomes,
Teresa Seabra, Fabiana Jardim, Bruno Dionísio, Maria Carla Corrochano**
Organizadoras e organizadores

**Alfenas - MG
UNIFAL-MG
2017**

© direitos reservados às organizadoras,
aos organizadores, às autoras e aos autores
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG
Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Centro – Alfenas – Minas Gerais – Brasil – CEP: 37.130-001



Reitor: Paulo Márcio de Faria e Silva
Vice-reitora: Magali Benjamim de Araújo

Comissão Organizadora do V Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação: Maria da Graça Jacintho Setton (USP); Leonor Lima Torres (UMinho); Elias Evangelista Gomes (UNIFAL-MG); Teresa Seabra (IUL); Fabiana Jardim (USP); Bruno Dionísio (UNL); Maria Carla Corrochano (UFSCar).

Editoração: Elias Evangelista Gomes

Design gráfico: Elias Evangelista Gomes

Publicação disponível no Sistema de Bibliotecas da UNIFAL-MG

Este livro foi publicado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), por meio do financiamento do V Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação (2016).

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

M562 Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal / Maria da Graça Jacintho Setton, et al. (Orgs.) – Alfenas – MG : Editora Universidade Federal de Alfenas, 2017. 288 f. –

ISBN: 978-85-63473-27-1 (E-book)

1. Sociologia educacional. 2. Desigualdade. 3. Avaliação educacional. 4. Mobilidade social. 5. Justiça. 6. Sociologia - Educação. I. Setton, Maria da Graça Jacintho. II. Título.

CDD-370

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

Apresentação

Apresentação

Parte 1 Avaliação e justiça escolar

Capítulo 1 – Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação.	<i>José Manuel Rezende</i>	12
Capítulo 2 – Impactos dos usos dos sistemas de avaliação educacional no contexto brasileiro	<i>Mariane C. Koslinski</i>	29
Capítulo 3 – É possível um ato desinteressado? A prática de professores sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	<i>Andrio Alves Gatinho</i>	40
Capítulo 4 – Função social da escola e trabalho docente: moralização de alunos em escolas públicas	<i>Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	55
Capítulo 5 – Mérito relacional? Tensões e ambiguidades do reconhecimento escolar de jovens universitários egressos de escolas públicas brasileiras na década da diminuição da desigualdade social do início do século XXI	<i>Felipe de S. Tarábola</i>	69
Capítulo 6 – A construção da excelência escolar	<i>Lisandra Ogg Gomes</i>	95

Parte 2 Marcadores sociais da diferença

- Capítulo 7** – Articulação e cumulatividade entre marcadores de diferença: complexificando a análise sociológica do sucesso escolar
Sandra Mateus 114
- Capítulo 8** – Concordância e discordância na declaração racial de estudantes: cruzando dados do Censo Escolar, Saeb e Enem
Adolfo Samuel de Oliveira; Adriano Souza Senkevics; Rosilene Cerri; Pamella Edokawa 129
- Capítulo 9** – “Ser mulher” e “ser professora”: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola”
Ana Paula Costa; Cláudia Vianna 146
- Capítulo 10** – Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação
Daniele Kowalewski 160
- Capítulo 11** – Juventude, desigualdades sociais e desafios à escolarização: uma análise de redes sociais
Vanessa Petró 178

Parte 3 (I)mobilidade social e sucesso escolar

- Capítulo 12** – Diferenciação social e justiça escolar: a escola e a universidade sob tensão
Ione Ribeiro Valle 197
- Capítulo 13** – Sucesso escolar feminino, desigualdades de classe e transformações familiares no Brasil
Nathalie Reis Itaboráí 207
- Capítulo 14** – Expansão educativa, oportunidades sociais e desempenhos dos sistemas educativos: um olhar cruzado entre os dois lados do Atlântico
Susana da Cruz Martins 233
- Capítulo 15** – De trajetórias e pontos de vista à influência na cultura institucional universitária
Patrícia Claudia da Costa 249

Capítulo 16 – Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa: estudo sobre egressos do curso de Letras da UFMG

Débora Fernandes de Miranda

262

Parte 4 **Discussão metodológica**

Capítulo 17 – A excelência como objeto de estudo: impasses e desafios de uma metodologia pluriescalar

Leonor L. Torres

276

Notas institucionais

Organizadoras e organizadores

288

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos o livro **MÉRITO, DESIGUALDADES E DIFERENÇAS: CENÁRIOS DE (IN)JUSTIÇA ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL**, resultado das comunicações apresentadas durante o V Luso Brasileiro de Sociologia da Educação. O Colóquio é um esforço coletivo de pesquisadoras e pesquisadores da área de Sociologia da Educação, que vêm se deparando, sistematicamente, com a presença dessas problemáticas em trabalhos empíricos. As políticas que envolvem os mecanismos de avaliação dos sistemas escolares, o ensino e a formação docente têm estabelecido uma série de nexos entre a construção social do mérito, das desigualdades e das diferenças. Desse modo, as investigações presentes nesta publicação buscam compreender certas práticas de justiça e injustiça no âmbito da escolarização e na constituição dos indivíduos no Brasil e em Portugal.

Cada vez mais, a pesquisa educacional vem se debruçando sobre os mecanismos objetivos e simbólicos que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais frente aos processos educativos. Contudo, ainda que muito precise ser feito para minimizarmos as barreiras de ordem estrutural, a Sociologia da Educação contemporânea se vê diante de uma problemática mais difusa e, por vezes, consensual acerca do mérito e da excelência individual. Em muitos ambientes, é possível observar um entendimento que as

oportunidades educativas já estariam bem encaminhadas e, agora, seria tarefa dos indivíduos traçarem seus próprios destinos. O mal-estar na civilização que apostou seu futuro na escola, as cobranças e as pressões institucionais e pessoais, permeiam todos os processos educativos à custa de enganos e desenganos. Mas como desvelar essa difícil trama? Buscamos reunir gerações mais veteranas e mais novas da Sociologia da Educação nos dois países que vêm acumulando conhecimentos sobre os desafios da escolarização na atualidade.

Por outro lado, muitos esforços investigativos vêm revelar uma realidade nem tão negativa dos processos educativos escolares. A bibliografia atesta casos de sucesso improvável ou estratégias pessoais e familiares de longevidade escolar que muito podem ampliar o olhar sobre aspectos pedagógicos e ou engajar políticas públicas em tal direção. Fenômeno contraditório, a escola e os sujeitos que fazem uso dela produzem um universo rico de experiências. Variáveis como classe social, raça e etnia, sexo, gênero, fase da vida, local de moradia, nível de ensino, entre outros aspectos, configuram uma gama expressiva de vivências e modos de incorporá-las.

Para estabelecer o encontro de diferentes perspectivas e análises, realizamos o V Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, em 2016, na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo – Brasil. Lá e cá, cá e lá, a cada dois anos, desde 2008, temos promovido o diálogo entre pesquisadoras e pesquisadores de universidades brasileiras e portuguesas. Nesta edição, contamos ainda com a participação de agentes vinculados a órgãos de governamentais. Estiveram envolvidas na organização as instituições brasileiras: Universidade de São Paulo; Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de São Carlos, e as instituições portuguesas: Universidade do Minho e Universidade de Lisboa. O evento contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Na primeira parte do livro, a leitora e o leitor encontrarão algumas reflexões que buscam compreender e repensar as articulações entre **AVALIAÇÃO E (IN)JUSTIÇA ESCOLAR**. No âmbito da instituição escolar, as avaliações têm sido práticas fundamentais, traduzindo em indicadores os juízos a respeito da distância entre comportamentos, valores e conteúdos idealmente planejados e sua efetiva incorporação pelas e pelos estudantes e agentes escolares. Ancorada na igualdade de oportunidades, é desde a efetiva democratização do acesso à escola que a avaliação tem sido percebida, em muitos casos, em seus efeitos contrários à garantia de sucesso escolar a todas e todos. Nesta parte, são discutidos aspectos relacionados às desigualdades, políticas de acolhimento e habitabilidade, os impactos dos usos dos sistemas de avaliação educacional, responsabilização escolar, a função social da escola, as práticas docentes e a construção social da excelência escolar.

A segunda parte do livro busca estabelecer um diálogo sobre as relações entre **MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA** e as desigualdades na educação. Os gêneros, as sexualidades, as fases da vida, as origens e os pertencimentos de classes e étnico-raciais chegam aos espaços escolares e são objetos de tensões, disputas e políticas públicas. O

acesso, a formação, a permanência e o egresso dos sujeitos são marcados pelas identificações e diferenciações, recorrentemente, vinculados às desigualdades sociais. Assim, as autoras e os autores buscam refletir sobre as articulações entre marcadores sociais da diferença e o sucesso escolar, a declaração racial nos sistemas de avaliação educacional, gênero, sexualidade e formação docente, diversidade cultural e diferenças identitárias, juventude e escolarização.

A terceira parte intitulada **(I) MOBILIDADE SOCIAL E SUCESSO ESCOLAR** estabelece uma discussão sobre o lugar ocupado pela educação escolar nas novas dinâmicas de classe e escolarização. Neste sentido, estudos apresentam percursos atípicos, investigações que expressam o fenômeno de ascensão social via educação escolar, um olhar que examina as novas estratégias e ou as táticas educativas. Mais precisamente, buscam analisar os nexos entre sucesso escolar, desigualdades de classe, transformações familiares, as oportunidades sociais e os desempenhos dos sistemas educativos, as trajetórias e as influências na cultura institucional universitária, a expansão da educação superior, a ascensão social e a docência.

Intitulada **DISCUSSÕES METODOLÓGICAS**, a quarta parte do livro contém um único capítulo que busca refletir sobre o uso de abordagem multidimensional no estudo sobre a excelência acadêmica, um modelo teórico-metodológico multiescalar. Mais precisamente, a autora discute a articulação entre diferentes níveis e dimensões analíticas, explorando certo pluralismo metodológico, que envolve a conjugação entre métodos extensivos e métodos intensivos, quantitativos e qualitativos.

Boa leitura!

Equipe organizadora

Parte 1

Avaliação e justiça escolar

Capítulo 1

Hoje a folha de Excel é que manda?

As outras faces das desigualdades na educação

José Manuel Rezende¹

. Escolas, desigualdades e os equívocos do estar e ser da escola .

Num momento em que alguns sociólogos assinalam diversas tendências para a dissolução e/ou para a fragmentação das relações ou ligações sociais, por exemplo, Zigmunt Bauman que explora o conceito de «*modernidade líquida*» (Bauman, 2001) ou Alain Touraine que anuncia estarmos a viver entre «comunidades fechadas em si mesmo» e «redes que tendem a instrumentalizar os indivíduos devido à força dos mercados e das relações mercantis» (Touraine, 1998, p.28), qual é o lugar da instituição escolar no contexto desta modernidade tardia ou liberal alargada (Wagner, 1996)? As sociabilidades ali investidas entre adultos e não adultos, com a combinação de figuras há muito conhecidas – figura da criança, adolescente e jovem (Rezende, 2010), que sugerem categorizações de simetria estatutária duvidosa, vão no sentido daquelas teses de sinal catastrofista? Ou pelo contrário as distintas sociabilidades tecidas em diferentes contextos escolares contribuem para a construção de

¹ Professor Associado com Agregação da FCSH / CICSNOVA Interdisciplinary Centre of Social Sciences.

socialidades (Simmel, 2010) com densidades desiguais, mas que permitem equacionar a hipótese que as ligações se conservam entre uns e outros, mesmo quando estamos perante acontecimentos que prefiguram um relativo desfazer daquelas relações? E os efeitos destes acontecimentos susceptíveis de maior dramatização pública, como acontece com as *desigualdades escolares*, não viabilizam a posteriori reactualizações daquelas relações entretanto suspensas? Quais as consequências destes “investimentos de forma” (Thévenot, 1986) escolar na formação e reactualização de outras sociabilidades que se manifestam fora desta instituição?

Num outro sentido, agora mais centrado na própria instituição escolar, François Dubet (2002) assinala já a alguns anos o declínio do programa institucional da escola. Um dos seus efeitos é justamente o de enfraquecer o trabalho *sobre o outro* desenvolvido pelos professores. O debilitamento deste “*santuário*” apresenta como consequência imediata, as dificuldades de os profissionais de ensino se assumirem nos seus estabelecimentos como referências. Assim a assunção vinciativa, escolarmente esperada anteriormente, faz com que estes seres deixem de produzir antecipadamente a expectativa que o comportamento dos alunos espelhe, no espaço escolar, os sentidos normativos exemplares por eles inculcados, quer no plano da socialização dos corpos, quer no plano da socialização cognitiva. É o que refere o testemunho de uma professora recentemente inquirida²: “entendo que professor é ser *Professor*, é ser modelo, exigente consigo próprio, é ser cumpridor escrupulosamente de todos os seus deveres, porque os alunos um dia mais tarde vão ser o espelho daquilo que nós lhes tivermos dado. Isso é uma responsabilidade muito grande e a maioria dos professores sente essa responsabilidade” (Professora de Inglês; docente do Quadro; 33 anos de experiência; **escola A, município a Norte de Portugal**). Mas hoje, continua a mesma docente, “há um regime de impunidade, porque os alunos hoje em dia são tratados com mangas-de-alpaca, com paninhos de renda (idem).

Continuando a seguir Dubet, tais expectativas antecipadas constituídas correm o risco de não acontecerem como esperado. Por outras palavras, o desempenho profissional dos

² Os excertos apresentados decorrem de entrevistas realizadas a professores do Ensino Público Português no âmbito de um projeto de doutoramento intitulado “Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do ensino básico e secundário em função de juízos plurais sobre *o que é um bom professor num contexto de incerteza*”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/80811/2011). Estas entrevistas são da responsabilidade de Luís Gouveia de quem tenho a honra de o orientar. Assim, endereço-lhe os meus agradecimentos por me ter autorizado a utilizar estes dados que são fruto do seu trabalho. As entrevistas semidiretivas a professores do Ensino Básico e Secundário (Ensino Fundamental e Médio) correspondem a um total de 40 realizadas – 8 em cada uma das 5 escolas que integra a amostra do projeto de investigação. Em cada escola, são entrevistados dois professores por cada um dos quatro agrupamentos de disciplina (“Línguas e Humanidades”, “Ciências Experimentais”, “Ciências Sociais e Humanas” e “Expressões”). Dentro de cada agrupamento, a amostra de entrevistados é construída ponderando as variáveis *género, anos de experiência profissional, área disciplinar e vínculo profissional*.

docentes não transformam as motivações iniciais dos alunos quando estes começam a sua escolarização, e à medida que esta se prolonga no tempo, mais se perdem as referidas referências, fragilizando-se assim as relações ali investidas e mantidas. Ora as desigualdades escolares, que se conservam com pesos relativos ao longo das últimas décadas da história da escolarização, são muitas vezes observadas como sinais daquela perda de referências, uma vez que estar na escola, ou ser da escola, não pressupõe que todos os alunos sejam sempre reconhecidos como membros desta instituição. Se o gostar de estar ou ser-se elemento da escola não espelhar uma vinculação *séria*, isto é, *normativa*, no plano cognitivo e comportamental, aqueles membros da escola não são inteiramente reconhecidos (Thévenot, 2007), (Honneth, 2011) como membros da instituição.

E não sendo reconhecidos como membros desta comunidade, as desigualdades adensam-se como zonas problemáticas. O que fazer dos alunos que querem estar na escola, mas de uma maneira desarranjada, em contra mão, ou numa forma não formatada ao modo de ser escolar?

. O continuado debate sobre desigualdades e seus efeitos nos modos de estar na escola .

Seguindo o raciocínio proposto pelas interrogações anteriores, se as alterações ligadas a estas medidas políticas têm como finalidade o combate às desigualdades e ao afastamento precoce dos alunos da escola, o inchamento da morfologia escolar apesar de ser aguardado, por uns e por outros, transporta para dentro das escolas um novo problema que a pouco e pouco começa a gerar novos dilemas e a publicitar novas zonas problemáticas, levantando outras inquietações. Por outras palavras, mais do que apresentar e discutir analiticamente aqui a evolução estatística, e, por isso, métrica, das desigualdades escolares em cada um dos seus ciclos, incluindo, os ciclos que compõem o Ensino Superior, importa neste momento ensaiar um outra entrada a partir da seguinte interrogação: se as diligências públicas visando a redução das desigualdades escolares procuram desenhar *uma escola para todos*, o que traz à sociologia das desigualdades escolares este ambicioso programa político? Ou explicitado de outro modo, como fazer *uma escola inclusiva*, *uma escola para todos*, e através deste propósito cada estabelecimento ser capaz de desenvolver uma discussão adensada sobre zonas problemáticas constituídas pelos efeitos prolongados no seu interior das desigualdades mas também das diferenças sociais?

É neste contexto inquietante que o processo da *naturalização* do ato de matrícula das gerações mais novas vai ocorrendo em Portugal no dealbar do século XX (Resende, 2010). E essa *naturalização* faz pressupor que as famílias estão cada vez mais atentas à escolarização dos seus filhos em idade escolar (Dionísio, 2015), (Vieira, 2015), mesmo quando este envolvimento se depara com outros desafios e problemas. Como perscruta Vieira, olhando atentamente para aquilo que os pais pensam sobre o dever de os filhos continuarem a

estudar, esta observa que os progenitores têm vindo a substituir o normativo assente na *obrigação* por uma outra diligência agora associada ao esforço continuado de os convencer a estarem na escola com a finalidade de darem continuidade aos seus estudos. São, segundo esta socióloga, as incertezas quanto às promessas da escolarização que têm vindo a acentuar esta tendência (Vieira, 2015, p.155).

A combinação destes dois movimentos – o esforço de os pais convencerem os filhos a continuar a estudar e o maior investimento público em diversas reformas visando que todos acedam à escola e que ali permaneçam o maior tempo possível de forma bem sucedida – faz antever, insistimos, a reponderação da natureza e da amplitude das teses defendidas pelos autores que preconizam severos efeitos, quer da tendência de uma liquidificação das relações sociais (Bauman, 2001), quer de uma menor atenção à alteridade (Touraine, 1998), quer ainda dos efeitos nocivos do declínio do programa institucional tradicional da escola assinalado por Dubet (2002). Abastecido pelo mesmo circuito, em termos de raciocínio sociológico, importa também pensar se a variável constante das desigualdades, agora irrigada pela problemática trazida pela variável do reconhecimento das diferenças na escola (e das correlativas demandas de direitos), não nos leva à mesma armadilha do pensamento binário anterior, que é proveitoso desfazer. Por outras palavras, convém verificar se o alinhamento dado aos efeitos provocados pelas desigualdades escolares quase sempre discutidas como consequência direta, automática e estrita da medida do mérito escolar, imposto por motivações ideológicas escondidas e obscuras conduz ao individualismo, à indiferença e a uma redução da solidariedade entre pares, e se ao invés a atenção às diferenças ou a sua gestão na escola traz como consequência última e global o acirrar do fechamento pela via das identificações exclusivistas do nós em detrimento do eles, dos outros.

Parte-se para a reponderação daquelas teses interligadas a partir de duas premissas, testadas em projetos de investigação em que participo desde 2004. A primeira reside no facto que os alunos não desvalorizam a importância da escola como instituição, ao contrário daquilo que os adultos julgam ser os sentidos do seu manifesto desinteresse pelo trabalho requerido por esta instância. E a adesão a estar na escola não é devida exclusivamente ao facto de gostarem de ali estar por causa dos amigos ou dos colegas com quem estabelecem diferentes complicitades, iniciadas e mantidas através das sociabilidades escolares. Também no plano da aprendizagem há registos dessa adesão, que acompanham a defesa do princípio do mérito nas classificações obtidas na escola ou nos exames nacionais, mesmo que estas alegações não sejam expressas da mesma maneira, e que não sejam tão publicamente valorizadas que a anterior dimensão (Resende, 2010), ou que sejam o produto de um trabalho artesanal de composição de diferentes princípios de justificação e de diferentes gramáticas de fazer o comum nas escolas (Resende e Gouveia, 2013) (Dionísio, 2016), (Thévenot, 2010).

E o mesmo acontece no domínio da vinculação às questões políticas, que acontecem ao seu redor, nas experiências imediatas que resultam durante as aulas ou nos períodos de

recriação das dinâmicas corporais – os intervalos das aulas – ou que ocorrem em espaços e em tempos mais estendidos, dentro ou fora da instituição. Esta é a segunda premissa.

O que se verifica nas escolas são outras formas compósitas de manifestação ativa da referida vinculação às questões políticas, quer pela via da aquisição dos saberes, quer pela via da acomodação das condutas com vista a dar a devida atenção aos outros que contam (Taylor, 2005). Em vez de abraçarem causas públicas ou de se envolverem na direção das Associações Estudantis (Grêmios no Brasil), para os adolescentes e jovens o interesse pelas questões públicas faz-se em discussões no círculo de pares, identificados como amigos ou colegas (Resende e Dionísio, 2005). É através *do modelo de philia* que os alunos se preparam para enfrentarem o mundo (Resende, 2010), (Resende, Caetano e Dionísio, 2014). Aliás se os alunos se envolvem a debater questões por eles consideradas como resultantes de ocorrências humilhantes (Resende e Gouveia, 2013); ou se questionam os seus professores por formas desrespeitosas (ibidem); ou se interrogam sobre critérios de justiça escolar aplicados pelos docentes nas classificações por estes atribuídas (Resende e Caetano, 2016); apesar de muitas destas discussões se realizarem em círculos mais restritos (Resende, Dionísio, 2005), (Resende, 2010) – entre amigos ou entre pares – a não publicitação destes questionamentos não significa qualquer evitamento, desinteresse, apatia ou menorização do político.

Uma e outra destas duas premissas destacam-se para além da sua incidência direta na ordem das coisas em território escolar. Não é despidendo admitir que uma e outra estejam associadas às consequências da aplicação *das medidas e das ações das políticas públicas* (Genard e Cantelli, 2007) que são definidas com vista a reduzir a incidência tangível das *desigualdades*. Simultaneamente também não parece ser possível dissociá-las do questionamento sobre a aplicação *das políticas das diferenças*, quer de raiz cultural, quer de uma outra raiz (Resende, 2002), (Resende e Vieira, 2000), como por exemplo a das necessidades especiais que alguns alunos manifestam pelos seus corpos na escola.

. Outras matrizes para discutir os efeitos das desigualdades: gramáticas do acolhimento .

É neste sintético enquadramento sobre o político na escola, que se começa a verificar, da parte dos estabelecimentos de ensino uma cada vez maior atenção às **políticas de acolhimento** (Resende, 2010, 2012) dos alunos e dos agregados familiares no sentido de estas poderem cumprir com mais rigor os objetivos incluídos nos projetos educativos e em outros projetos e programas definidos pelos seus órgãos de gestão. É também fundamental não esquecer o aparecimento de mercados escolares, sobretudo nos grandes centros urbanos, que concorrem entre si através de projetos pedagógicos singulares que apontam para públicos sociais diferenciados, e que levam as direções escolares e os seus profissionais a procurarem diferentes programas de acolhimento – por exemplo, nos critérios acoplados à

formação das turmas, ou nas ofertas curriculares, ou ainda nas atividades extracurriculares – que suscitem a adesão de públicos diferentes e, que por essa razão os desigualem dos restantes estabelecimentos de ensino que lhes estão próximos, que acomodam outras composições morfológicas estudantis.

A política de acolhimento continua a ser realizada nos contactos a estabelecer ou a serem estabelecidos com as famílias e/ou com os encarregados de educação, nomeadamente através dos conselhos de turma, ou de outras reuniões mais formais no início do ano letivo, ou ao longo deste. É curioso verificar que as modalidades usadas para aqueles contactos são hoje mais plurais, mais personalizadas, diretas e rápidas. Substituindo o papel oficial, representado por uma carta enviada pelo correio, registada e com aviso de receção, os docentes, nomeadamente os diretores de turma, procuram um certo aceleração das missivas, usando para isso os telemóveis ou então os endereços electrónicos (e-mails). Mas a extensão dos contactos para fora da escola não se interpõe a outros contactos mais regulares que são desenvolvidos entre os docentes e entre estes e os seus alunos. Uns e outros são realizados ao abrigo e sob o abrigo de uma ordenação das ordens de grandeza escolar (Resende, 2003, 2010), (Resende e Caetano, 2012) isto é, sob a orientação emanada por uma hierarquia escolar, aliás toda ela traduzida por um conjunto de categorizações que a enforma. Em 1º lugar dos órgãos de direção e de administração que emanam ordens, estabelecem regulamentos, fazem-nos cumprir, regulando a sua funcionalidade, pondo à prova a hierarquização precária das grandezas convencionadas, mas também reorganizando-as através de uma «governança sujeitando-se a regras» (Thévenot, 2009), que exige *transparência* de processos, e de cumprimento integral sob a égide do princípio de equivalência e de igualdade, independentemente dos postos, dos cargos e das suas hierarquias. Para além da administração baseada em regras e das inter-relações que a sua tradução permanente requer, os atores nestes órgãos também regulam as relações e os comportamentos por intermédio de regras não escritas, isto é, por disposições baseadas em outras convenções ligadas a tradições, costumes e associadas a ritos cerimoniais distintos (Goffman, 1999). Destes órgãos destinados a promover uma *governança por regras* sucedem-se outros órgãos – como, por exemplo, os conselhos de turma – que continuam esta tarefa sob a orientação desta dupla convenção onde estas (as regras) se abrigam: as convenções escritas e não escritas (Resende e Caetano, 2015).

Dar o acordo a um sem número de regras obriga não só a existência de interpretações comuns face a uma mesma situação, como a sua aplicação de modo equivalente, evitando a figura das exceções, que particularizam a sua aplicação (Resende, 2010), aumentando o seu impacto negativo, susceptível de criar outros problemas e inquietações. Neste sentido, o efeito de interpretações desiguais e de aplicações assimétricas implica a sobreposição do princípio de orientação particularista ao princípio generalista, com todos os problemas que estas transições suscitam a uns e a outros.

Daqui nasce uma das primeiras controvérsias que é muitas vezes traduzida pelos alunos nos estabelecimentos de ensino, aqui considerados como «arenas públicas» (Resende e Dionísio, 2005). Na verdade, a pluralidade de interpretações nas aplicações do «governo por regras» não deixa de ser apreendido pelos alunos, que denunciam casos em que a regra é aplicada para uns – alunos – e deixa de ser aplicada para outros – os professores – ou estes últimos aplicam a uns alunos, deixando os preferidos sob a alçada de decisões particularistas (ibidem). Isto significa que por vezes o «governo por regras» é sustentado por normatividades frouxas, pouco consistentes e claras, e, por isso, passíveis a serem objeto de discussões sem fim, produzindo equívocos e mal-entendidos e onde os fundamentos das decisões assentam em razões *particularistas*, contrárias ao princípio da *universalidade*. Evitando-se ou não a discussão sobre as consequências previsíveis deste formato de governação, a comunidade escolar, em surdina ou de viva voz, observa ou faz referência à sua imprecisão e indeterminação, e por isso, a modelos de linguagem – por palavras ou números – que não são de todo transparentes (Resende, 2010), (Vieira, 2015). E é neste sentido, que as *políticas de acolhimento* não aparecem nem inaugural, nem definitivamente formatadas, estando sujeitas a distintas provas (Boltanski e Thévenot, 1991), e, por isso, sujeitas a reavaliações constantes. Através das revisões dos seus regimes de envolvimento de ação (do justo ao próximo), estes apoiam-se em ordenações compósitas de grandeza, contrariando as perspetivas binárias.

. Outras matrizes para discutir os efeitos das desigualdades: gramáticas do habitar .

«O governo por regras» aplica-se também ao modo como se faz a administração das **políticas de habitar** (Resende, 2010, 2012). Contudo, estas políticas trazem hoje para a escola, outros desafios e, com eles, outras zonas problemáticas. Na verdade, os modos de habitar a escola são hoje visivelmente mais plurais. Isto não significa que a escola, antes deste período da modernidade alargada (Wagner, 1996), não tivesse sido também um espaço por acolher e habitar (Resende, 2003). No entanto, para além de razões de carácter político, e que se prendem justamente ao regime político em vigor – o Estado Novo – com todas as suas particularidades conhecidas, naquela altura os alunos estão menos tempo na escola, e por outro lado esta é povoada por públicos com alguma homogeneidade classista e étnica, sobretudo nos ciclos de estudos mais avançados.

Do lado docente, também há desde os anos 60/70 uma nova morfologia que tem vindo a mudar devido ao retraimento da oferta escolar, resultante das mutações da estrutura demográfica (Resende, 2010), (Almeida e Vieira, 2006). Antes a entrada de docentes mais jovens e ainda não profissionalizados é maior e juntam-se com os colegas efetivos, mais velhos e com outras linhagens históricas de formação. Por outro lado, os períodos de reorganização da jurisdição, resolvendo os bloqueios anteriores, mas criando outros, trazem,

como continuam hoje a trazer uma certa efervescência laboral. A mobilidade entre escolas é maior, e, por isso, o corpo docente de cada estabelecimento de ensino é menos estável. E nesse sentido, as relações de interconhecimento e de cumplicidade entre alunos e grande parte do professorado são mediadas pelo carácter transitório das paragens de muitos docentes nas escolas, e, nesse sentido, mais curto e sem provocar os mesmos dilemas que resultam hoje, pelo contrário, de contactos mais frequentes e prolongados, como por exemplo, um certo companheirismo e amizade, que pode eventualmente trazer a troca através dos favores que são transitados de uns aos outros, cadeias de dependência, de tutela, etc. Como revela a professora de Inglês atrás referenciada “a escola deve dar aquilo que a casa não dá. Eu dou muito afeto aos meus alunos, mesmo físico. Eles estão por exemplo a fazer um teste e eu tenho tanto carinho por eles que eu passo-lhes por eles e faço uma festa” (Entrevista 1; **escola A, município a Norte de Portugal**).

O exemplo referido não é único. Da mesma escola, uma professora de Matemática também do quadro, mas com 18 anos de ligação ao professorado, confessa que usa o mesmo dispositivo de proximidade com todos os alunos em geral, mas em particular com os alunos mais vulneráveis: “A parte afetiva é importante em todas as turmas. Numas mais especialmente. Os profissionais, os CEF’s (cursos de educação e formação), os miúdos que já vêm rotulados também, porque eles chegam aqui e já vêm com problemas... Porque se nós os motivarmos e passarmos a mãozinha e dissermos “Olha, está muito bem” eles ficam muito contentes” (Entrevista 2; **escola A, município a Norte de Portugal**). Esta atenção acrescida reconhecendo de viva voz aquilo que estes alunos fazem, premiando o seu trabalho, é um *regime de envolvimento de ação de proximidade* que é comum sentir-se, observar-se, hoje, nas escolas, e que se apresenta como um dispositivo importante para uma *habitabilidade* do espaço escolar bem mais *acolhedora*.

Se a *política dos afetos* parece ser transversal nos depoimentos dos docentes entrevistados, e recorrente em diferentes estabelecimentos de ensino do País, a proximidade contagia uma *política da motivação* que corresponde a um acréscimo da crença de que os alunos, todos, são capazes de ir em frente. Como enuncia uma professora com 64 anos com 38 anos de serviço e docente de Economia e Contabilidade “eu tenho muito carinho pelos miúdos todos. Tento perceber o porquê de eles não estarem contentes, de eles se revoltarem, e tento fazer com que eles se interessem por aquele tema de que eu estou a falar e que percebam que eles têm tudo à frente deles, pela sua juventude, por todas as expectativas que eles podem esperar e não se devem deixar influenciar por aquela pessoa (...) que diz que não prestam, que não aprendem nada, que não sabem nada” (Entrevista 5; **escola B, município de Lisboa**). Na verdade, esta *política dos afetos*, se de um lado pode ser entendida como um dispositivo de *acolhimento* pela *habitabilidade* do espaço, pela proximidade que o toque, a atenção, a voz amiga, uma escuta atenta proporcionam, alimentando as trocas recíprocas entre adultos e não adultos, acaba, por outro lado, por

contribuir para criar ambivalências na aplicação da *política de habitar*, que exige algum distanciamento para uma compreensão cabal das suas regras gerais e universais.

No entanto há uma outra zona problemática que se mantém, e que é com muita frequência assinalada. O respeito pelas regras de uma boa habitabilidade do espaço escolar implica um reconhecimento das regras que lhes são transmitidas pelos professores. Ora neste domínio o desencanto é também uma experiência extensamente monitorizada pelos docentes de diversas escolas. A ausência do reconhecimento da sua legítima autoridade é uma questão recorrentemente referida. E se “o tapete” da autoridade lhes tem sido retirado, quer pelos responsáveis políticos, quer pelos fazedores de opinião, que de acordo com o professor de História, docente do quadro com 25 anos de profissão “denigrem a imagem” (Entrevista 6; **escola A, município a Norte de Portugal**) destes profissionais, o maior desafio aparece estar relacionado com os pais e encarregados de educação. Para este professor os pais que se interessam pelo estudo dos seus filhos ainda estimam os profissionais de ensino. Alguns, graceja, até pedem para que os professores se o filho portar-se mal, “lhes chegar” (bater). Apesar deste aparente apoio corretivo, o docente conclui o seu pensamento: “nem pensar nisso. Porque se a gente lhes chegar, os mesmos que disseram isso estão a cair-nos em cima. (...)” (ibidem). Assim, mesmo estes profissionais que ainda acreditam na estima que alguns pais depositam na sua figura e no seu trabalho, tal crença é sempre alimentada pela dúvida metódica marcada por uma confiança prudentemente desconfiada, isto é, de não ter qualquer entusiasmo por comportamentos corretivos, que acomodem os seus filhos às regras da *boa habitabilidade do espaço escolar*.

A postura ambivalente exibida por este profissional, não é seguida por outros colegas. Outros entrevistados exprimem uma profunda oposição entre o seu trabalho e a educação realizada pelos pais em casa. Para uma professora de Língua Portuguesa, docente do quadro e com 22 anos de serviço, o primeiro desafio é cartografar momentos e situações em que os pedidos, as solicitações, etc., feitas pelos alunos tenham como resposta o *não*, isto é, a impossibilidade da sua concretização. Inviabilizar uma demanda inadequada, desajustada produzida pelos alunos é, hoje, uma decisão complicada de ser submetida nas relações interpessoais entre uns e outros. De facto, “isto é tudo no fundo uma porcaria porque eles vêm para aqui sem as regras da família, que deviam ser impostas na família – “Não fazes”, “Não posso”, “Não te dou” (...). (Entrevista 7; **escola A, município a Norte de Portugal**).

Sujeitos à grelha do Excel que é fria, mas manda, um professor de Educação Visual, docente do quadro com 26 anos de serviço, mangando, com escárnio a proliferação de relatórios que os docentes são hoje obrigados a fazer a pedido do Ministério da Educação, reafirma o mesmo entendimento sobre as atitudes dos pais: estes “são cada vez mais exigentes, e ao mesmo tempo também é aquilo que se costuma dizer, não se pode fazer nada ao filho. Há o sentimento de proteção do filho porque (em casa estes) não dão atenção aos filhos porque estão a trabalhar. Por isso há aquela compensação emocional (...) têm sempre desculpas (...)” (Entrevista 8; **escola A, município a Norte de Portugal**). A ausência de

atenção experienciada em casa vira confusão na escola, porque se os comportamentos dos filhos no agregado doméstico não são devidamente sancionados, enquadrados, isto é, se a família se demite de educar os seus progenitores, torna-se mais complicado, na escola, tê-los na mão. O que resta aos docentes é o uso da afetividade através da “mão amiga, uma palavra amiga (...) (uma) atenção que eles precisam” (Entrevista 9; **escola A, município a Norte de Portugal**).

Este cuidado de si para cuidar o outro (Foucault, 2013), no uso dos dispositivos de proximidade tem também efeitos nas *políticas de habitar* a escola, particularmente, em momentos em que as decisões na aplicação geral das regras se confrontam com os dilemas de proximidades mal-temperadas. Na verdade, isto acontece não só por causa de um maior contacto com os pais de cujas narrativas os seus conteúdos ultrapassam, em muitos casos, os temas diretamente ligados às atividades escolares (Resende, 2010), (Resende e Caetano, 2015), mas sobretudo por causa de um contacto mais estreito com os alunos, nomeadamente com os alunos apontados como casos problemáticos. São assim etiquetados (Becker, 1985) devido ao seu comportamento – mais abstencionistas, mais desordeiros, mais excluídos pela precariedade e pela pobreza, com mais reprovações, etc. Desses contactos são retiradas informações e dados mais do lado assistencial e/ou solidário do que do lado pedagógico e cognitivo. A par desta figura de professor solidário e/ou assistencialista, companheiro e camarada dos alunos, há outra que mobiliza outros professores que é marcada mais pela distância e pela impessoalidade das relações, condutas orientadas pelos princípios da eficiência e da eficácia nas relações ensino-aprendizagem, mas sem nunca descurar, de todo, os afetos. Estão sobretudo preocupados com os resultados dos exames e das provas em geral que interferem com a imagem da escola. Isto não significa que estas figuras não apareçam na escola com figurações de composições diversas. No entanto não obstante essa possível composição, cada uma delas traz para a escola *modos de habitar completamente distintas*, e estas combinações, suscitam ali, em muitas ocorrências, perplexidades, dúvidas, questionamentos, e sobretudo acréscimos de inquietação.

Entre as distinções mais notórias, uma incide num *modo de habitar* a escola ligado a uma natureza mais laboral, em que os instrumentos de medição objetivos medeiam, quer os envolvimentos, quer as provas por que têm de passar, tanto os docentes como os alunos. A questão do esforço ligado a práticas associadas aos atos de estudar, dentro e fora da escola; a importância dada ao rigor, à organização e ao modo como o tempo tem de ser administrado – entre o tempo destinado a fazer os trabalhos para casa e o tempo destinado para o descanso e para o divertimento (associado ao verbo brincar, divertir, entreter, etc.) – para que a dedicação, a concentração sejam compensadas, são modos de ordenação ou indícios referenciais que interferem, em modalidades de apropriação dos espaços na escola: nas salas de aula, na biblioteca, no recreio, na cantina, etc.

No outro o *modo de habitar* oscila entre regimes de ação de envolvimentos de *proximidade assistencial*, de *proteção* ou de *solidariedade classista* e regimes de ação de

envolvimento doméstico de carácter socializador *personalista*, misturado com as amizades que conferem dependência devido a trocas decorrentes dos favores – nas notas, na entrada numa dada escola e/ou turma – que a dependência possa vir a suscitar. Neste caso, os atos de “indulgência”, de permissão ou de tolerância, incidem de outro modo nas formas de apropriação daqueles mesmo espaços escolares. Pode não ser tudo permitido ou desculpado, mas as fronteiras entre o tolerável e o intolerável ficam mais difusas, mais frouxas face a estratégias diversos que são aplicados por alunos diligentes nas artes de contornar as regras ou de as discutir sempre que uma discordância na sua aplicação aconteça, quer nas salas de aula, quer fora delas (Breviglieri, 2007).

. Retomar a questão inicial para fechar com as outras faces das desigualdades escolares .

Recuperemos o início da reflexão. Há um receio em algumas linhagens sociológicas que para além das ambivalências que marcam o processo histórico da modernidade (Bauman, 2007), esta é hoje pontuada por sinais binários que manifestam contradições quase insanáveis. Uns inclinam-se para o facto de a modernidade que promove agora de modo mais intensiva a autonomia e a liberdade estar numa “fase liquefeita e descentrada” (Bauman, 2001, p.243), contrariando a tendência anterior, onde na modernidade sólida a oposição faz-se sentir entre “a conformidade e o desvio” (ibidem). De um outro lado teme-se que em nome da aclamação política da atenção às diferenças seja mais questionável a possibilidade de vivermos em comum (Touraine, 1998), ou que a ação política desencadeada por movimentos sociais com essa bandeira apresente como consequência imprevista o fechamento de si mesmo relativamente aos outros que são culturalmente hegemónicos. A par destas duas tendências existe o alerta de estarmos a assistir ao processo de corrosão institucional das instâncias públicas que têm como missão o trabalho sobre a alteridade, e com esta dificuldade estarmos a presenciar ao “declínio” das funções sociais do Estado (Dubet, 2002).

Estes alertas que pressupõem um dado diagnóstico funcional às atuais dinâmicas sociais levam-nos a mudar um pouco a direção das discussões sociológicas em torno das desigualdades fabricadas nas escolas. Estas habitualmente analisam-nas a montante – devida a uma desigual distribuição dos lugares na estrutura de classes – e que a jusante, após o fim da escolaridade o desenho daquela estrutura apresenta uma certa tendência para a sua conservação (Bourdieu e Passeron, 1970), (Bourdieu, 1980, 1989), ou numa visão mais optimista, as mudanças ali verificadas não são social e politicamente significativas. Importa também salientar que a incidência das análises sobre as desigualdades escolares através destes parâmetros espelham outro efeito, por vezes mais omissivo que devidamente expresso, e que se prende com o efeito da sua conservação no ethos e nas tendências disposicionais dos agentes que são desfavorecidos pelo sistema escolar. Não munidos pelo

volume de capitais necessários para deslindarem os fundamentos das suas condições de sujeições diversas estão em desvantagens múltiplas, em particular, a desvantagem de não estarem em condições de operarem criticamente sobre a sua situação e condição de subalternos e de marginalizados, quer das benesses conferidas pelas oportunidades económicas, sociais e culturais, quer do exercício da sua cidadania política por via de operações críticas que contam efetivamente para a sua realização como cidadãos, por exemplo, no plano da reclamação dos seus direitos (Bourdieu, 1980, 1987, 1989).

Os estudos que temos vindo a realizar com continuidade ao longo de mais de 10 anos sobre a experiência escolar revelada por professores e alunos em escolas do Ensino Secundário público, mostram modos composicionais densamente diferenciados quando a observação recai no como uns e outros se envolvem em regimes de envolvimento da ação plurais para responder a um conjunto de problemas que são relevantes para as “*artes de fazer o comum*” nos estabelecimentos de ensino (Resende, Gouveia, 2013). A pluralidade de gramáticas discursivas e práticas que são mobilizadas por professores e por alunos na justificação das suas razões morais que os levam a investir em tempo nos envolvimento em ações comuns quando os problemas os confrontam consigo próprios ou com os outros, mostram os limites das análises que carregam perspectivas binárias para a discussão sociológica de questões como as desigualdades, os sentimentos de injustiça e de humilhação ali publicitados por uns e/ou por outros através de rumores, queixas, denúncias, reclamações ou reparos de diversa ordem (Resende, 2003, 2010).

Do lado dos professores, que me interessa por agora salientar, estas são concebidas como um problema político que os atinge quotidianamente, por exemplo, quando está em causa a análise do trabalho escolar (Vieira, 2005) que é ali realizado por uns e por outros.

Neste sentido, as “*artes de fazer a boa medida*” são também artesanalmente confeccionadas através de composições diversas, algumas sustentadas por critérios inesperados, como se estivessem a improvisar na hora para justificar a um colega as apreciações em que ela ou ele se apoia para justificar o seu juízo. E o mais curioso é verificar, tal como aconteceu já em outros trabalhos que antecederam este (Resende, 2003, 2010), nem sempre a certeza da boa medida aparece em cima da mesa através da folha de Excel. Há dúvidas, incertezas que pairam no ar para que esta ou este chegue a uma medida justa, isto é, que se justifique pela sua razoabilidade.

Do um outro lado, não é possível omitir como algumas das consequências diretas das desigualdades intervêm nos modos de acolhimento e de habitabilidade dos territórios educativos feitos pelos professores. Acolhem e orientam a habitabilidade quer nos diferentes espaços que compõem um estabelecimento de ensino que são povoados por seres com comportamentos no plural (Thévenot, 2006), quer nos modos de coordenação de ação entre quem dirige a escola e quem administra os agrupamentos de escolas. E é aqui que mais se nota como a problemática das desigualdades escolares se combina, e se confunde com a problemática da gestão das diferenças.

Se a notoriedade da questão e do seu questionamento é aqui mais acentuada não significa que esta também não atravesse as discussões tidas aquando da atribuição de uma dada nota, entendida como a qualificação de um saber bem detido, quer do ponto de vista qualitativo, quer do ponto de vista quantitativo. Só que neste contexto o particularismo atribuível à pessoa é bem mais temperado, talvez mais pensado em virtude das possíveis consequências provocadas por uma decisão mal ponderada, se tal medida não for devidamente justificada numa relativa subida em generalidade (Boltanski e Thévenot, 1991), (Resende, 2003, 2010). A figura do recurso à nota dada, e o seu deferimento determinado por instâncias superiores pode hoje pôr em causa a autoridade do professor como profissional (Resende e Caetano, 2015).

Finalmente a política dos afetos manifestada pelos docentes inquiridos pode ser vista como um dispositivo que alicerça *investimentos de forma* (Thévenot, 1986) diversos e compostos por princípios de proximidade, que não deixam de lado os princípios de distanciamento (Thévenot, 2010). No vocabulário de motivos (Mills, 1940), (Trom, 2001) explicitado verifica-se que estes fazem intervir esta gramática do fazer o comum na escola para justamente conferir de modo razoável e bem-temperado num vai e vem entre a gestão das consequências (im) previsíveis da administração, quer da política das diferenças, quer da política das desigualdades. Se a frieza da figura do Excel, ou se a insensibilidade da ditadura do número (Resende, 2010) se impõe ao quotidiano profissional dos professores, exigindo que estes estejam sob o regime da governação da regra (Thévenot, 2009) da eficácia, de modo a que a levem muito a sério o ditame dos resultados escolares, a política dos afetos, é a face crítica daquele modo de governar a escola, uma vez que a distância e impessoalidade imposta por aquela forma de administrar as condutas dos alunos é criativamente composta por outro regime de envolvimento da ação de proximidade e mais personalizado.

Antes como hoje os docentes estão cientes da dificuldade e dos obstáculos na realização da política dos afetos. E uma das dificuldades que habitualmente expressam é justamente o de buscar a melhor temperatura possível para juntar o lado emocional e o lado racional que as políticas do afeto e da sensibilidade pressupõem em relações em que a horizontalidade do seu desenho tem de combinar com o eixo da ordenação das grandezas marcada pela verticalidade (Resende e Caetano, 2014). Ora o afeto é um ato que deriva do verbo afetar, que significa, por um lado demonstração de interesse, de atenção acrescida, e do outro lado uma aspiração a ser eu como um outro (Ricoeur, 1990), qualquer, ou neste caso um outro que conta (Taylor, 2005). Indo ao encontro de Simmel (2010), esta deslocação de um lado ao outro da ponte – marcada pela aspiração do afeto – é o contraponto à figura da porta representada pela política da eficácia centrada nos resultados escolares – marcada por um certo desafeto, pela não expressão da preferência.

Estão aqui traçados fecundos caminhos para observar as *fintas* que os atores, na escola, fazem às faces e disfarces das desigualdades, aos dispositivos dissimuladores que aquelas apresentam nos seus efeitos imediatos, mediatizados ou em temporalidades mais

longas. Em futuros cada vez mais abertos e incertos (Vieira, 2015) é do lado composicional e não binário que os professores e alunos se colocam quando confrontados com as zonas problemáticas que os afetam seriamente. E mesmo o eventual evitamento (Eliasoph, 2010) em defrontá-los com a frequência e o vigor antecipadamente preconizado pelo observador, mais do que demissão ou postura de desinteresse, apatia, etc., tais manifestações não deixam de ser formas de agir, estratégias que os atores sabem buscar (Breviglieri, 2007), figuras e figurinos que se aproximam da figura do desentendimento civil manifestado pelo ator de Goffman (Goffman, 2010), (Joseph, 2009) quando este se passeia pelo espaço público e se cruza com outros desconhecidos.

. Bibliografia .

ALMEIDA, A. N.; Vieira, M. M. *A Escola em Portugal: Novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: ICS, 2006.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio d'Água, 2007.

BECKER, H.S. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris: Éditions A.M. Métailié, 1985.

BOLTANSKI, L. ; THÉVENOT, L. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Éditions Gallimard, 1991.

BOURDIEU, P. *Le Sens Pratique*. Paris : Les Éditions Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. *Espace social et pouvoir symbolique. Choses Dites*, Paris, Éditions de Minuit, 147-166, 1987.

BOURDIEU, P. (1989) – *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J-C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 1970.

BREVIGLIERI, M. *L'arc expérientiel de l'adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle. Éducation et Société*, 1 (19), 2007, p.99-113.

DIONÍSIO, B. O que os orientadores fazem com os alunos ? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. In: MARIA MANUEL VIEIRA (Org.) *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2015, p.129-154.

DIONÍSIO, B. Escola plural no singular: arquitetura de uma agenda de investigação. In: JOSÉ MANUEL RESENDE, BRUNO DIONÍSIO, PEDRO CAETANO, JOÃO EMÍLIO ALVES, ANTÓNIO CALHA (Orgs.) *As Artes de (Re)Fazer o Mundo*. Habitar, compor e ordenar a vida em sociedade. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2016, p.307-316.

DUBET, F. *Le Déclin de L'Institution*. Paris : Seuil, 2002.

ELIASOPH, N. *L'Évitement du Politique : Comment les Américains Produisent l'Apathie dans la Vie Quotidienne*. Paris: Economica, 2010.

FOUCAULT, M. *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris: Vrin, 2013.

GENARD, J-L. ; CANTELLI, F. Jalons pour une sociologie politique de la subjectivité. In: CANTELLI, F. GENARD, J-L (Orgs.) *Action publique et subjectivité*. Paris : Maisons des Sciences de l'Homme, p.13-40.

GOFFMAN, E. A ordem da interação. In YVES WINKIN (org.) *Os momentos e os seus homens*. Lisboa: Relógio d'Água, 1999, p. 190-235.

GOFFMAN, E. *Comportamento em Lugares Públicos*. Notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010 [1963].

HONNETH, A. *Luta pelo Reconhecimento*. Para uma gramática moral dos conflitos sociais. Lisboa: Edições 70, 2011.

JOSEPH, I. *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris: PUF, 2009.

MILLS, C.W. Situated actions and vocabularies of motive. *American Sociological Review*, v. 5, n. 6, p. 904-913, 1940.

RESENDE, J.M. Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar: da sociologia crítica à sociologia da crítica. In: MARIA MANUEL VIEIRA, JOAQUIM PINTASSILGO, BENEDITA PORTUGAL E MELO (Orgs.). *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002, p. 143-172.

RESENDE, J. M. *O Engrandecimento de uma Profissão*. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RESENDE, J. M. *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Edições Piaget, 2010.

RESENDE, J. M. A escola como territórios de envolvimentos políticos: as gramáticas de Socialização Política nos encontros dos professores com os alunos. In: MARIA JOSÈ CASANOVA, ANA BENAVENTE, FERNANDO DIOGO, CARLOS ESTÊVÃO e JOÃO TEIXEIRA LOPES

(Orgs.), *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no mundo atual*, Vila Nova de Famalicão, Húmus, 2012, p.133-159.

RESENDE, J. M.; DIONÍSIO, B. Escola Pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, Lisboa, nº176, p.661-680, 2005.

RESENDE, J. M.; CAETANO, P. Socialização Política na Escola Secundária Portuguesa, as composições entre o projeto estatal imaginado de cidadania e as gramáticas políticas disponíveis. In, DAYREL, J., NOGUEIRA, M. A., RESENDE, J. M., VIEIRA, M. M. (Org.). *Família, Escola e Juventude, olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012, p.258-272.

RESENDE, J. M.; CAETANO, P. A arte de fazer a medida. O julgamento dos professores em contextos de avaliação escolar. In M. M. Vieira (Org.), *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2015, p. 97-129.

RESENDE, J. M. e VIEIRA, M. M. The multicultural issue in Portuguese schools: seeking justice or another morality?. In: CHRISTOPHER DAY, DOLF van VEEN (Org.). *Educational Research in Europe – Yearbook 2000*, Louvain e Apeldoorn, Garant Publishers & EERA, 2000, p. 203-218.

RESENDE, J. M. & GOUVEIA, L. As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. *Forum Sociológico* [Online], 23, 2013. URL, <http://sociologico.revues.org/853>

RESENDE, J.M., CAETANO, P., DIONÍSIO, B. Das experiências de desqualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. *Dilemas — Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, vol. 7, nº 1, pp. 11-38, 2014.

RESENDE, J.M, CAETANO, P. The Plural senses of justice in schooled youth as political competences, *Sociological Review*, em apreciação pelos referees, 2016.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

SIMMEL, G. *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris : Puf, 2010 [1908].

TAYLOR, C. *Le malaise de la modernité*. Paris : Les Éditions du Cerf, 2005.

THÉVENOT, L. Les investissements de formes. In: L. THÉVENOT (Org.). *Conventions économiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1986, p. 21-71.

THÉVENOT, L. 2006. *L'action au pluriel*. Sociologie des régimes d'engagement. Paris : La Découverte, 2006.

THÉVENOT, L. Reconnaissances: avec Paul Ricoeur et Axel Honneth. In: ALAIN CAILLÉ (Org.). *La quête de reconnaissance: nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte, 2007, p.269-283.

THÉVENOT L. Governing Life by Standards. A View from Engagements. *Social Studies of Science*, 39, 5, 2009, pp. 793-813.

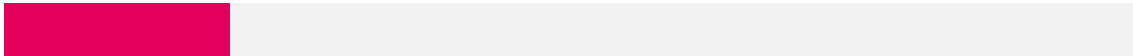
THEVENOT, L. Individualités entre émancipation, pouvoir et oppression. Deux extensions de la critique. In: C. Philippe, Le Bart, Christian et de Singly François (Org.), *L'individu aujourd'hui*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010, pp.289-300.

TOURAINÉ. A. *Iguais e Diferentes*. Poderemos Viver Juntos? Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TROM, D. Grammaire de la mobilisation et vocabulaires de motifs in Daniel Cefaï et Danny Trom. *Les Formes de l'Action Collective*. Mobilisations dans des Arènes Publiques. Paris: Éditions de l'EHESS, 2001, pp. 99-134.

VIEIRA, M. M. O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer. *Análise Social*, n° 176 (XL), 2005, p. 519-545.

WAGNER, P. *Liberté et Discipline*. Les deux crises de la modernité. Paris : Éditions Métailié, 1996.



Capítulo 2

Impactos dos usos dos sistemas de avaliação educacional no contexto brasileiro

Mariane C. Koslinski³

. Introdução .

Nas últimas décadas, observamos a implementação e a ampliação dos sistemas de informação e de avaliação educacional no contexto brasileiro. Tal expansão foi seguida por diversos usos dos dados educacionais. Por exemplo, Bonamino e Souza (2012) identificam três gerações de avaliações educacionais de larga escala no contexto brasileiro. A primeira geração seria de caráter diagnóstico da qualidade da educação. Por exemplo, o desenho amostral do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), permitia observar tendências em cada Unidade da Federação e em suas diferentes redes, mas não trazia a possibilidade de fixar/estabelecer consequências para as escolas. A segunda geração de políticas trouxe subsídios para políticas de responsabilização escolar, no entanto, com baixas consequências, a partir de ampla divulgação dos desempenhos das escolas e de indicadores educacionais. A

³ (Faculdade de Educação/UFRJ - Doutora em Sociologia/UFRJ)

Prova Brasil e a introdução de metas de IDEB para sistemas educacionais e escolas estabelecidas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) podem ser compreendidas como um exemplo da geração de responsabilização branda (*low-stakes*). Já a terceira geração é marcada pelo uso de sistemas de avaliação para a implementação de políticas de responsabilização de altas consequências (*high-stakes*), com recompensas e/ou sanções atribuídas às escolas com base nos seus resultados.

Na mesma direção, Brooke e Cunha (2011) elaboraram uma matriz classificatória dos tipos de políticas dos estados que utilizam dados dos seus próprios sistemas de avaliação padronizada. Os autores descrevem as seguintes categorias: “(1) para avaliar e orientar a política educacional, (2) para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada, (3) para informar ao público, (4) para a alocação de recursos, (5) para políticas de incentivos salariais, (6) como componente de política de avaliação docente, (7) para certificação de alunos e escolas” (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 24)⁴.

Neste trabalho gostaria de discutir dois usos dos sistemas de avaliação em políticas educacionais por diversos níveis de governo: o uso para o estabelecimento de metas e bonificação salarial (prática amplamente disseminada entre redes estaduais e municipais) e para alocação de recursos (prática menos frequente, em especial nos estados e municípios). Grosso modo, tais usos dos sistemas de avaliação externa pretendem promover maior eficácia das escolas e qualidade dos sistemas de educação. Por exemplo, a alocação de recursos para escolas de baixo desempenho, potencialmente, poderia trazer maior pressão para escolas melhorarem seus resultados e maior apoio técnico e recursos financeiros para escolas de baixo desempenho. No entanto, pode gerar efeitos negativos como estigma e perda de motivação de atores escolares (ALVES et al., 2016). Já a bonificação salarial por mérito, pode ser um incentivo e reconhecimento de boas práticas docentes e de gestão, além de contribuir para o aumento da aprendizagem dos alunos (PONTUAL, 2008). No entanto, alguns estudos enumeram possíveis efeitos não intencionados de tais políticas, como incentivar práticas de “*gaming*”⁵, rotatividade de diretores/professores e hierarquização das relações escolares (LADD, 2001).

Apesar da grande discussão acerca do impacto das avaliações e de seus diversos usos sobre a qualidade e/ou desigualdades dentro das redes e/ou dentro das escolas, no contexto brasileiro ainda contamos com poucos estudos que se propõem a avaliar o impacto de

⁴ De forma similar, estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas em quatro redes de ensino público observou os seguintes usos dos sistemas de avaliação: “(i) para revisão ou criação de orientações curriculares; (ii) informação para a sociedade; (iii) estabelecimento de padrões e metas; (iii) criação de indicadores de qualidade; (iv) composição dos critérios para pagamento de bônus a profissionais e/ou para as escolas; (v) monitoramento pedagógico; (vi) indicação de alunos para recuperação; (vii) formação continuada para profissionais; (viii) composição de critérios de alocação de profissionais; (ix) produção de materiais pedagógicos” (SILVA; GIMENES e MARCONI, 2013).

⁵ Estudos sobre políticas de *accountability* na área de educação observaram a proliferação de estratégias adotadas pelas escolas descritas como “*gaming the system*”, ou formas de trapaça ou de jogar com o sistema para atingir as metas estabelecidas.

diferentes usos. Também observamos, no contexto brasileiro, poucos estudos que buscam compreender se ganhos em desempenho são decorrentes de mudanças de práticas dos atores escolares (práticas de gestão e/ou em sala de aula) ou são fruto de comportamentos estratégicos/gaming das escolas (BROOKE, 2013; KOSLINSKI; CUNHA & MACEDO, 2014).

O presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica dos estudos que focalizaram o impacto de políticas que utilizam sistemas de avaliação externa e indicadores educacionais como critério para alocação de recursos e para estabelecer metas e bonificação salarial e pretende responder às seguintes questões: (i) o que já sabemos sobre o impacto de tais usos sobre o desempenho das escolas e desigualdades dentro das escolas? (ii) Políticas de remuneração variada são capazes de premiar boas práticas escolares? (iii) Políticas de bonificação salarial e/ou de distribuição de recursos são capazes de induzir/motivar práticas mais eficazes por atores escolares?

. Usos dos sistemas de avaliação e seus impactos .

Para a revisão que fazemos neste trabalho, que não se pretende exaustiva, utilizamos os mesmos critérios de seleção de Brooke (2013) e selecionamos estudos que: (i) utilizam grupos de controle; (ii) testes independentes para medir o efeito das políticas/programas; (iii) controle por critérios utilizados por autoridades para inclusão/exclusão de escolas. O segundo critério, no entanto, foi flexibilizado, uma vez que, por exemplo, o único sistema de avaliação disponível para observar o impacto do PDE-Escola é a Prova Brasil. Este sistema também é utilizado para gerar o indicador (IDEB) e o ponto de corte das escolas que recebem recursos do programa.

. Impacto de políticas de incentivos salariais .

No que diz respeito especificamente a políticas de responsabilização escolar, Brooke (2013) argumenta que a discussão sobre o impacto de políticas de responsabilização escolar, em especial, de bonificação de professores, está mais fundada em posições ideológicas e/ou evidências de outros países do que em evidências de impacto de tais políticas produzidas no contexto brasileiro. Além disso, o autor sinaliza que pouco sabemos sobre a capacidade de diferentes desenhos de responsabilização escolar de premiar e/ou motivar/incentivar certos comportamentos dos atores escolares. No entanto, desde a revisão apresentada pelo autor, diversos estudos sobre impacto de políticas de responsabilização escolar foram realizados no contexto brasileiro.

Os estudos sobre o resultado de políticas de remuneração variada podem ser divididos em estudos que focalizam o impacto marginal da política - comparam escolas que receberam a bonificação (tratamento) com escolas que não receberam a bonificação (controle), mas ambos os grupos de escolas estão submetidos a pressões de responsabilização escolar - e

políticas que focalizam o impacto global de políticas de responsabilização escolar - comparam escolas que foram submetidas a pressões de responsabilização (tratamento) com escolas que não foram submetidas a pressões de responsabilização (controle).

Por exemplo, no que diz respeito ao impacto marginal de políticas de responsabilização escolar, ou de remuneração variada, a revisão de Brooke (2013) menciona o trabalho de Ferraz e Burns (2012) sobre o impacto do programa “Bônus de Desempenho Educacional” adotado pelo governo do Estado de Pernambuco a partir de 2008. O estudo utilizou análises de descontinuidade de regressão, uma vez que o desenho do programa estabelece pontos de corte arbitrários para estabelecer metas para as escolas e, portanto: (i) permite comparar escolas com desempenhos de partida similares mas que, por estarem em faixas diferentes de desempenho, tinham distintas metas de acréscimo; (ii) escolas que atingiram a meta e receberam o bônus salarial e escolas que aumentaram seu desempenho e não alcançaram a meta por pouco. O estudo observou que escolas que tinham metas mais ambiciosas, obtiveram maiores ganhos de proficiência⁶ (0,31 desvios-padrão em português e de 0,15 desvios-padrão em matemática). Também observou que as escolas que não alcançaram por pouco a meta e não receberam o prêmio, no ano subsequente obtiveram um ganho maior se comparado com as escolas que quase não alcançaram a meta e ganharam o bônus. Escolas em que professores gastavam/alocavam mais tempo com instrução/ensino (eficiência do uso do tempo em sala de aula) tinham maior probabilidade de ganhar o bônus. Este último resultado fortalece a hipótese sobre a capacidade da política de premiar boas práticas. No entanto, não é evidência de sua capacidade de motivar/incentivar ou mesmo modificar as práticas dos atores escolares, em específico dos professores⁷.

Desde então observamos outros trabalhos que observaram o impacto global de políticas de responsabilização escolar com altas consequências a partir de bonificação salarial. Discutimos abaixo três estudos que focalizaram o impacto global de políticas de bonificação salarial sobre: (i) desempenho das escolas (OHSIRO, SCORZAFAZE & DORIGAN, 2015); (ii) equidade (SCORZAFAZE, FERREIRA & DORINGAN, 2015); (iii) práticas de professores (BRESOLIN, 2015).

Oshiro, Scorzafaze e Dorigan (2015), investigaram o impacto global do programa de bonificação de professores e funcionários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, implantado em 2008. Mais especificamente, o estudo observou se o programa, que responsabiliza os agentes escolares pelo desempenho dos alunos, tinha algum efeito sobre o desempenho dos alunos nos testes padronizados. Para tanto, utilizou diversos grupos de controle, entre eles: escolas municipais paulistas, escolas estaduais de outros estados brasileiros, escolas estaduais da Região Sudeste, escolas estaduais dos estados do Rio de

⁶ O trabalho comparou escolas logo abaixo e logo acima do ponto de corte de cada categoria que, apesar de apresentarem pontos de partida similares, tinham metas distintas.

⁷ Estudo com desenho similar realizado observou o impacto marginal do programa “Prêmio Anual de Desempenho” da rede municipal do Rio de Janeiro. O estudo não observou impacto no desempenho das escolas ou mudanças em práticas docentes e/ou de gestão (ALVES et al., 2014).

Janeiro e do Espírito Santo, e escolas estaduais de estados Brasileiros que não adotaram políticas de responsabilização escolar.

As análises do impacto do programa utilizaram dados da Prova Brasil de 2005 a 2011, a metodologia *propensity score matching*/ pareamento por escore de propensão para selecionar escolas do grupo de controle e de tratamento e modelos de análise de diferenças em diferenças⁸. Os resultados das análises trazem evidências de impacto positivo do programa para Matemática (0,42 desvios-padrão) e Português (0,14 desvios-padrão) para o 5º ano do ensino fundamental entre 2007 e 2009. Porém, esses ganhos não foram sustentados a longo prazo e, em 2011, o estudo observou uma diminuição dos efeitos positivos. O estudo não encontrou efeito significativo do programa no desempenho no 9º ano e em alguns casos (grupos de controles utilizados), encontrou resultados negativos sobre a proficiência dos alunos para os anos de 2009 e 2011.

Já o trabalho de Scorzafave, Ferreira e Dorigan (2015) buscou observar o impacto de políticas estaduais de bonificação de professores do ensino fundamental sobre a desigualdade e distribuição de alunos entre os níveis de proficiência no 5º e 9º anos do ensino fundamental. Para tanto, cada rede estadual foi classificada em uma dessas categorias: (i) as que não adotaram nenhum tipo de bonificação desde 2007; (ii) as que adotaram políticas de bonificação que, em seu desenho, favorecem uma redução de desigualdade de proficiência⁹; (iii) as que adotaram políticas de bonificação sem esse componente redutor de desigualdade de proficiência¹⁰.

As análises utilizaram dados por escola da Prova Brasil dos anos de 2007, 2009 e 2011 e modelos de efeitos fixos e aleatórios com dados em painel, utilizando controles relacionados aos alunos (escolaridades das mães, proporção de alunos que trabalham, trajetória escolar dos alunos, cor e estrutura familiar), aos professores, diretores e infraestrutura da escola. Estimaram a desigualdade de proficiências intraescolar (desvio padrão das proficiências dos alunos por série e por escola) e a composição da desigualdade (proporção de alunos nos níveis abaixo do básico e básico). O estudo observou que para o 5º ano língua portuguesa, redes que adotaram políticas com indicadores com dimensão de equidade, tiveram aumento de desigualdades de notas (desvio-padrão) maior do que as

⁸ Esta abordagem metodológica consiste em encontrar um grupo de controle mais parecido com o grupo tratamento com base em características observáveis e, então, “comparar os resultados ao longo do tempo, para eliminar diferenças não observáveis fixas no tempo entre as escolas afetadas pelo tratamento, ou seja, as escolas estaduais paulistas e as não afetadas” (OSHIRO; SCORZAFAVE; DORIGAN, 2015, p. 230).

⁹ Desenhos de programas de bonificação salarial em que as metas são estabelecidas a partir de indicadores que consideram a distribuição de alunos em diferentes níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado/proficiente e avançado. Tais indicadores punem as escolas que possuem maior quantidade de alunos nos níveis abaixo do básico e básico. Ver, por exemplo, o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) em Soares (2009)

¹⁰ Desenhos de programas de bonificação salarial em que as metas são traçadas a partir de indicadores baseados na média do desempenho dos alunos.

escolas em estados que não adotaram política de bonificação salarial. Para o 9º ano não foram observados resultados significativos. No entanto, as análises sobre a composição dos alunos de acordo com o nível de proficiência indicaram que as redes com bonificação com indicadores com dimensão de equidade apresentaram uma maior redução dos alunos que estavam nos níveis básico e abaixo do básico. Além disso, um efeito oposto foi observado nas redes que adotaram bônus sem o componente de indução a equidade: aumento da proporção de alunos nos níveis básico e abaixo do básico. Mas os coeficientes encontrados, mesmo quando significativos, eram bastante reduzidos. Os resultados mostram que programas com indicadores indutores de diminuição de desigualdades talvez não sejam capazes de induzir práticas escolares nessa direção.

Bresolin (2015), analisou os efeitos intermediários dos programas de bônus implementados nas redes públicas estaduais brasileiras dos Estados de São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Goiás, buscando identificar os impactos gerados pelas políticas diante de alguns dos indicadores relacionados às práticas pedagógicas e à gestão escolar, medidos pelos questionários contextuais do diretor, do professor e dos alunos da Prova Brasil. Três dimensões foram foco do trabalho, são elas: (i) práticas pedagógicas dos professores; (ii) absenteísmo e rotatividade dos professores ou visão do diretor ou professor sobre a assiduidade e rotatividade do professor; e (iii) interlocução com familiares para garantir a frequência dos alunos.

A abordagem metodológica adotada na pesquisa, como outras acima mencionadas, foi o pareamento pelo score de propensão, seguido do cálculo de diferenças em diferenças. O grupo de controle foi composto por escolas de redes estaduais que não adotaram políticas de responsabilização escolar. Além disso, o estudo ainda considerou o ano em que o programa foi implementado (dose) e os diferentes desenhos de políticas de responsabilização escolar adotados pelos estados (tipo). Os resultados variaram de acordo com as três dimensões: na dimensão (i) foi identificado impacto positivo relacionado à frequência com que professores corrigem o dever de casa; na dimensão (ii) os resultados evidenciaram uma redução de preocupação dos diretores com a rotatividade dos professores e aumento da percepção de que o absenteísmo dos docentes é um problema na realidade escolar pública brasileira; e na dimensão (iii) os dados demonstraram ausência de impacto (BRESOLIN, 2015). No entanto, os resultados da pesquisa sinalizam que não há evidências substanciais que comprovem que o incentivo financeiro (bônus) concedido seja efetivo em produzir mudanças no comportamento dos professores e diretores capazes de promover melhoria da aprendizagem dos alunos.

• Impactos da alocação de recursos para escolas de baixo desempenho •

Se, de um lado, observamos um crescente uso dos dados de avaliação por diversos estados e municípios para estabelecer metas e distribuir bonificação salarial, o uso para alocação de recursos para escolas de baixo desempenho parece ser uma prática menos frequente (BROOKE, 2013). Nesta sessão, a revisão da bibliografia restringe-se a dois estudos: (i) impacto do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) do Governo Federal (ALVES et al., 2016); e (ii) impacto do programa Prêmio Escola Nota Dez do Estado do Ceará (CARNEIRO e IRFFI, 2014).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é um programa do Governo Federal, instituído pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) que promove o apoio financeiro e/ou técnico para escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹. A intenção do programa é que escolas elaborem plano de melhoramento e consigam aumentar seu desempenho¹². O estudo de Alves et al. (2016) observa o impacto do programa sobre o desempenho das escolas na Prova Brasil do 5º e do 9º ano, em língua portuguesa e matemática. Para tanto, o estudo compara escolas que nunca foram priorizadas pelo PDE-Escola (grupo controle) com escolas que foram priorizadas pelo programa ao menos uma vez (grupo de tratamento). Além disso, o grupo de escolas é dividido em 3 categorias: escolas que foram priorizadas mas não receberam recursos do PDE-Escola (tratamento 1), escolas que foram priorizadas e receberam recursos do PDE-Escola (tratamento 2) e escolas que já deixaram de receber recursos do PDE-Escola.

Como estratégia analítica, o estudo utilizou modelo de efeitos-fixos (nível das escolas e por ano), e diversos controles relacionados a características das escolas (infraestrutura, escolaridade e experiência do diretor, escolaridade e experiência docentes) e do alunado (escolaridade dos pais/responsáveis dos alunos, raça, posse de bens, entre outros) para reduzir o problema de heterogeneidade não observada, isto é, o fato das escolas priorizadas e não priorizadas terem características sistematicamente diferentes.

No que diz respeito ao tratamento 2 (apoio técnico e financeiro) o estudo observou impacto pequeno e negativo e não significativo para o desempenho em matemática e língua portuguesa, respectivamente. Para o 9º ano, o modelo estimou impacto pequeno e positivo para o desempenho em matemática e não significativo para língua portuguesa. As análises ainda observaram impacto negativo mais acentuado para os tratamentos 1 e 3 para matemática no 5º ano e efeito positivo e pequeno para o tratamento 1 e negativo para o

¹¹ Por exemplo, entre 2007 e 2009 o programa priorizou escolas com IDEB inferior a 3,0 para os anos iniciais e até 2,8 para os anos finais. O montante de recursos recebidos pelas escolas varia de acordo com o número de alunos matriculados (ALVES ET AL., 2016).

¹² De acordo com Alves et al. (2016, p. 128) trata-se de “um instrumento de planejamento para escolas que recebem capacitação técnica e apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC) para elaborar um plano de melhoria nas dimensões de gestão, relação com a comunidade, projeto-político-pedagógico e infraestrutura”.

tratamento 3 para língua portuguesa no 9º ano. Por fim, o estudo observou efeitos heterogêneos para diferentes unidades da federação. Por exemplo, efeitos positivos do tratamento 2 no desempenho de matemática e língua portuguesa no 5º ano para escolas localizadas no Estado de SP, MG e MS e negativos para escolas localizadas no estado do RJ (ALVES et al., 2016).

Já o Prêmio Escola Nota Dez, adotado pelo Governo do Estado do Ceará desde 2009, distribui prêmio para 150 escolas com melhor desempenho¹³ e apoio para as 150 escolas com pior desempenho no Indicador de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa)¹⁴. Apesar do Prêmio poder ser considerado como uma política de responsabilização escolar de alta consequência, seu desenho se difere das demais políticas adotadas por estados brasileiros. O Prêmio não é em forma de bonificação salarial, e sim de recursos que são destinados às escolas para diversos gastos (somente uma pequena parte dos recursos pode ser utilizada para bonificação salarial). Além disso, o programa prevê apoio financeiro para escolas de baixo desempenho e apoio técnico-pedagógico para escolas apoiadas por parte das escolas premiadas. As escolas premiadas de acordo com os resultados do IDE-alfa de 2008 receberam o montante de R\$2.500, enquanto as escolas apoiadas receberam o valor de R\$1.250,00 por aluno avaliado no Spaece-Alfa. Dessa forma, o apoio às escolas de baixo desempenho se aproxima do formato do PDE-Escola/ou de usos do sistema de avaliação externa para distribuição de recursos para escolas de baixo desempenho.

Na discussão aqui apresentada, focalizamos as análises relacionadas ao impacto do apoio financeiro sobre escolas de baixo desempenho. O estudo de Carneiro e Irfi (2014) avaliou o impacto de receber o prêmio e apoio sobre o desempenho das escolas na Prova Brasil de matemática em língua portuguesa em 2011. Para tanto, utilizou como grupo de tratamento as escolas que receberam o prêmio referente aos resultados de 2008¹⁵ e, como grupo de controle, escolas que não receberam prêmio ou apoio nas edições do programa de 2008, 2009 e 2010. As análises estimaram modelos de diferenças e diferenças com controle de características das escolas, tais como: a rede, localização da escola (rural ou urbana), quantidade de alunos matriculados, infraestrutura (existência de laboratórios de informática e ciências, quadra de esportes, bibliografia, computadores, acesso à internet) e quantidade de funcionários da escola. O modelo observou impacto positivo sobre o desempenho de língua portuguesa (9,5 pontos) e em matemática (12,75). Para as escolas apoiadas, os

¹³ Para ser elegível ao prêmio ou ao apoio, as escolas precisavam ter ao menos 20 alunos avaliados. Para receber o prêmio as escolas precisariam ter um IDE-Alfa maior ou igual a 8,5.

¹⁴ O cálculo do IDE-alfa, até 2011, leva em conta duas dimensões: a proficiência média padronizada das escolas e a taxa de participação dos alunos. A partir de 2011, o programa passou a premiar e apoiar escolas a partir de indicadores que levam em conta o desempenho das escolas no 2º ano (IDE-Alfa) e no 5º ano (IDE-5) do ensino fundamental. Além disso foi acrescentado um fator de ajuste aos indicadores que leva em conta a porcentagem de alunos em cada nível de proficiência.

¹⁵ As escolas premiadas a partir dos resultados do IDE-Alfa de 2008 receberam a primeira parcela dos recursos em 2009 e a segunda parcela em 2010.

modelos estimaram impacto negativo, mas não significativos, na proficiência de língua portuguesa e matemática. No entanto, além do estudo indicar que o grupo de controle não era adequado (já que considerou como controle todas as escolas que não foram premiadas e/ou apoiadas entre 2008-2010), o modelo não traz controles relacionados à composição do alunado e restringe sua avaliação ao impacto do primeiro ano ou da primeira edição do programa.

. Considerações finais .

Apesar do recente aumento de estudos no contexto brasileiro, observamos que ainda contamos com evidências inconclusivas sobre o impacto de políticas de bonificação salarial e/ou de alocação de recursos para escolas de baixo desempenho no desempenho das escolas, equidade e/ou práticas escolares. No entanto, este fato não impede que um número crescente de Estados e municípios adotem políticas de alocação de recursos e, em especial, de bonificação salarial.

Se partimos do pressuposto de que programas que utilizam sistemas de avaliação para alocação de recursos para escolas e/ou bonificação salarial - ao avaliar escolas e estabelecer consequências - enviam sinais do comportamento esperado pelas Secretarias e/ou Gestores dos Sistemas de Educação, precisamos de mais pesquisas para compreender que tipo de sinais estão sendo captados pelas escolas e como estão se organizando estrategicamente frente às metas ou ao recebimento de recursos. Por exemplo, pesquisas realizadas no EUA e em países europeus descrevem diversas formas/medidas possíveis para avaliar escolas, diretores e/ou professores a partir do desempenho dos alunos. Argumentam que as medidas utilizadas trazem diferentes sinais e são percebidas como mais ou menos injustas e, portanto, incentivam a adoção de práticas e estratégias distintas por parte das escolas⁸ (LADD, 2001; FIGLIO & LOEB, 2011; LIU CHARLEY & FULLER, 2013; TIMMERMANS, DOOLAARD & WOLF, 2011). No contexto brasileiro, apesar do avanço dos indicadores educacionais que, por exemplo, passam a considerar dimensões de equidade/indutoras de equidade, a discussão sobre cálculos utilizados para estabelecer metas ainda é incipiente.

Por fim, o impacto de políticas de responsabilização e de alocação de recursos pode estar associado à falta de compreensão de indicadores educacionais e usos superficiais para informar planejamento e práticas de gestão e docentes (CERDEIRA, 2015; ROSISTOLATO, PIRES DO PRADO & FERNÁNDEZ, 2014). Se o cálculo e as estratégias das escolas frente a pressões de responsabilização estão associados à compreensão dos dados, sinais diversos podem estar sendo ouvidos. Talvez, novos usos dos sistemas de avaliações possam ir além da alocação de recursos, bonificação escolar ou mesmo de “informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos” e avançar em direção a formar atores escolares para compreensão dos indicadores educacionais e trazer estímulos mais efetivos para o planejamento ou *data use*.

Atualmente, o desafio de indução do uso de informações e avaliações educacionais para o planejamento, gestão e prática escolares mobiliza diversos esforços dos sistemas educacionais no Brasil. No entanto, precisamos de avaliação do impacto de tais iniciativas para observar se são mais efetivos no que diz respeito à indução tanto de práticas escolares, quanto do aumento do desempenho e equidade das escolas.

. Bibliografia .

ALVES, F., ELACQUA, G., MARTÍNEZ, M.; SANTOS H. Efeitos do Plano de Desenvolvimento das Escolas nos resultados escolares. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 128-159, jan./abr, 2016.

ALVES et al. The effects of accountability pressures and teacher bonus pay on student achievement: the case of Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no Fourth Meeting of the EARLI SIG Educational Effectiveness, Southampton, 2014.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.2, p. 373-388, 2012.

BRESOLIN, A. Análise de Resultados Intermediários das Políticas de Bônus em Escolas Públicas Estaduais Brasileiras. *Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo)*. CMAPG/FGV, São Paulo, 2014.

CERDEIRA, D. Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar. 2015. *Tese (Doutorado em Educação)* PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.148 p.336-347, 2013.

_____; CUNHA, M. A. (2011). A avaliação externa como Instrumento da gestão educacional nos Estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo v. 01, pp. 17-79.

CARNEIRO, D.; IRFFI, G. Políticas de Incentivos a Escola melhora a proficiência no Ensino Fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez. Trabalho apresentado no X Encontro Economia do Ceará em Debate, 2014.

FERRAZ, C. E BURNS, B. Paying Teachers to Perform: The impacto of bônus pay in Pernambuco, Brazil. Trabalho apresentado no SREE Spring 2012 Conference.

FIGLIO, D.; LOEB, S. School accountability. In: HANUSHEK, E. A.; MACHIN, S.; WOESSMANN, L. (Ed.). *Handbook in economics of education*. North-Holland: Elsevier, v. 3, 2011.

LADD, H. F. School-Based Educational Accountability Systems: the promise and the pitfalls. *National Tax Journal*, Vol. 54, n. 2, 2001.

LIU, J.; CHARLEY, E.; FULLER, E. Evaluating principals: an analysis of current state strategies. In: UCEA CONVENTION, 2013, Indianapolis. Trabalho apresentado no encontro da UCEA, Indianápolis.

PONTUAL, T. *Remuneração por mérito, desafio para a educação*. Estudo comissionado pela Fundação Lemman, 2008.

OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L. G; DORIGAN, T. A. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Economia*, v. 69, n. 2. Rio de Janeiro, abr./jun., 2015.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. & FERNANDEZ, S. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avalições em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 59, p. 78-107, 2014.

SCORZAFAVE, L. G.; DORIGAN, T. A.; FERREIRA, J. N. P. Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre a desigualdade de proficiência no Ensino Fundamental. Trabalho apresentado na VIII Reunião da ABAVE. Florianópolis, ago. 2015.

SILVA, V. G.; GIMENES, N. A. S; MARCONI; G. M. Uso da Avaliação Externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. *Textos FCC*, São Paulo, v. 38, p. 1-116. FCC/SEP, 2013.

SOARES, J. F. O índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – IDESP: bases metodológicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.23, n.1, p. 29-41, 2009.

SOUSA, S. Z., & OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), p. 793-822, 2010.

TIMMERMANS, A. C.; DOOLAARD, S.; WOLF, I. *Conceptual and empirical differences among various value-added models for accountability*. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 22, n. 4, p. 393-413, 2011.

Capítulo 3

É possível um ato desinteressado?

A prática de professores sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

Andrio Alves Gatinho¹⁶

. Introdução (problema e metodologia) .

O problema que nos move nesta pesquisa é o de analisar quais têm sido as práticas desenvolvidas, em quatro escolas públicas de Rio Branco-AC, no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – EHCAA – e ampliar o olhar sobre esta problemática ao lançar nesta análise a perspectiva de Pierre Bourdieu e as contribuições teórico-metodológicas de Stephen Ball acerca da análise de políticas. Em um dos seus últimos trabalhos *How Schools do Policy – policy enactments in secondary schools*, Ball et Al. (2012) propõem quatro contextos (situado, profissional, material e externo) para a análise de como as políticas são colocadas em ação nas escolas. Estes contextos podem ficar sobrepostos e interligados e são um dispositivo heurístico para estimular a investigação das políticas. Os autores oferecem uma lista de “diversas variáveis e fatores (o que), bem como indicam a dinâmica do contexto

¹⁶ Doutor em Educação e Contemporaneidade – UNEB; Bolsista CAPES.

(como) que formam as encenações da política e se relacionam em conjunto (BALL et al., 2012, p.20).

Esses contextos se inserem na teoria da encenação das políticas que Ball et al. trabalham. Para os autores “a política é representada, interpretada e traduzida” nas escolas, ou melhor, a política é encenada em todas essas formas, em conjunto. Esta capacidade de encenação diferencia-se, de uma escola a outra, pelos seus distintos contextos institucionais, por causa de suas próprias histórias, de seus recursos humanos, e com as respostas e procedimentos adotados para com os problemas sociais locais diferentes (BALL et al., 2012, p. 132).

Trato, neste texto, das considerações que os professores e gestores fazem do seu público, do perfil dos alunos e das expectativas sobre eles. No ‘contexto situado’ são considerados aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como suas definições de imagem e identidade, sua história, sua localização e o público que atrai. Dados, tais como os relativos ao público, puderam indicar as faixas de renda desses estudantes, a pressão feita pelos pais para se moldar um currículo escolar adequado as suas demandas e necessidades, além de oferecerem, através dos estereótipos produzidos pelos professores e gestores, indicações sobre as categorias de juízo (BOURDIEU, 2012) que esses agentes utilizam para classificar as pessoas e ver o mundo social.

O que pretendo, ao final deste texto, é demonstrar que diferentes razões definem os limites e possibilidades das realizações políticas dessas escolas. Afeta-se, por exemplo, as definições das imagens dessas escolas, as expectativas em relação aos seus alunos e na interseção de diferentes pressões estabelecem-se prioridades e mecanismos, processos, razões para ações, estruturas sociais e espaços de movimentação dos agentes, dentre tantos outros fenômenos em curso nos ambientes escolares. Estes, sem dúvida, têm influenciado as escolhas dos professores e gestores quanto às opções tomadas por suas escolas no tocante ao EHCAA.

Metodologicamente, foram realizados grupos focais com professores e gestores de quatro escolas públicas. Por opção de apresentação, não tratarei as escolas por nomes fictícios e as identificarei por letras, em ordem alfabética, sem que estas façam qualquer referência aos seus verdadeiros nomes, ou a qualquer outra informação que possa sugerir sua identificação. Portanto, as escolas serão identificadas como escola A, B, C, D (realçadas por negrito e itálico) e quando forem utilizadas falas específicas, de gestores ou professores das escolas, estas serão caracterizadas pelo grupo falante (professores ou gestores) ou especificamente pelas ocupações desses agentes (gestor, coordenador de ensino ou pedagógico, professor de língua portuguesa, artes ou história).

. Resultados preliminares .

As ações dessas escolas relacionadas ao EHCAA têm se concretizado de formas pontuais e isoladas. Em geral, são realizadas ações curriculares ou não, nos projetos interdisciplinares que são pontualmente estabelecidos em determinados períodos do ano, ou em aulas e sequências didáticas isoladas ao longo do ano letivo.

As aulas ou sequências didáticas seguem o ritmo determinado pelo calendário escolar com a definição de datas comemorativas específicas como a comemoração do dia do folclore etc. Durante essas semanas as orientações dos gestores das escolas é para que os professores tratem de aspectos relacionados a cultura afro-brasileira, geralmente de forma estereotipada, festiva e sem conexão com a real importância do ensino sistemático do EHCAA. Os projetos se tornaram espetáculos e não se apresentam como um conjunto de iniciativas sérias e bem pensadas que lidem de maneira honesta com a profundidade dos problemas com que as escolas se deparam. Eventos externos as escolas como a copa do mundo, por exemplo, dão o tom de ações interdisciplinares que mobilizam o fazer didático relacionado ao EHCAA.

São listados pelos professores e gestores a ação de diferentes professores com os casos “isolados” de manifestação de discriminações que ocorrem em suas salas de aula. Estes eventos servem de gatilho para a ação admoestadora de docentes com a utilização de um discurso generalizante de combate ao racismo, por exemplo. Geralmente os professores fazem uso de discursos improvisados no calor do momento e que demonstram nenhum tipo de atividade sistematizada sobre o EHCAA e nem de reeducação das relações étnico-raciais. Na discussão sobre temas polêmicos como raça, cor e outras características da população brasileira são feitas análises de temas atuais como a adoção de reservas de vagas e outras ações afirmativas que se baseiam em noções usuais do senso comum sem uma discussão mais elaborada.

Em geral, julgam importante a lei, mas reconhecem que fazem pouco em relação ao EHCAA. Responsabilizam na maioria das vezes a ausência de formação específica, a falta de materiais didáticos, a falta de apoio da secretaria de educação pela não realização de ações curriculares mais efetivas de implementação do EHCAA. Para além dessas considerações trato neste texto de outras questões e que no meu entendimento refletem na fraca articulação de ações do EHCAA.

A exigência do contexto indica que boa parte das considerações feitas pelos gestores e professores, relativas ao poder de atração de um público específico e as expectativas em relação aos seus alunos, são intrinsecamente relacionadas tanto às pressões internas e externas recebidas cotidianamente. Não há, portanto, ato desinteressado na negativa de determinadas políticas como a do EHCAA, nem na prioridade que se estabelece para outras. Os atos dos professores e gestores das escolas analisadas são influenciados pelos interesses

e crenças que os mesmos têm sobre o mundo social, além dos contextos em que as escolas estão inseridas, as oportunidades oferecidas e as interpretações que fazem das políticas.

As crenças mediam a formação das categorias e é com base nessa disposição, de ver e jogar com seus interesses e desinteresses, que os agentes escolares se situam no campo escolar e mediam, dentre outros, a importância de conteúdos escolares e as políticas a serem implementadas. Como ensina Bourdieu (2011), os agentes sociais possuem, no estado prático, sistemas classificatórios extremamente complexos, jamais reconhecidos como tais, e que não podem sê-lo senão a custo de um trabalho enorme de denegação. Esses agentes incorporaram uma cadeia de esquemas práticos de percepção e de apreciação que funcionam, sejam como instrumentos de construção da realidade, sejam como princípios de visão e de divisão do universo no qual eles movem.

Os desejos e as frustrações dos professores e gestores das escolas estudadas enfocam a imagem ou identidade que essas escolas possuem e o perfil do alunado, objeto de análise em vários momentos de suas falas. Há preocupação com o comportamento desses alunos, quando relacionados à imagem da escola, e o desejo de um perfil do “bom aluno” e da “boa escola” faz circular as preocupações com as avaliações externas e com a expectativa de bom desempenho acadêmico.

Nos discursos de apresentação, feitos pelos gestores e professores, ficam claros os processos aos quais os agentes escolares são submetidos diariamente, como a repetida ênfase dada ao controle rígido sobre os procedimentos escolares, as regras de comportamento que alunos e professores devem seguir, além da citação da “tradição” dessas escolas, enfocada de variadas formas, para destacar a rigidez da escola e o zelo por sua imagem. A palavra “tradicional”, por exemplo, carrega uma marca utilizada em vários outros trechos do discurso dos gestores dessas escolas. Além da alteração na intensidade da voz, as batidas na mesa foram marcando o entendimento do que era preciso reforçar, a todo tempo, nas **Escolas A e B**, por exemplo. Cobrança, tradição, rigor, entrelaçavam passado, presente e futuro e determinavam as expectativas dessas escolas. Era preciso revigorar a tradição e isto serve para atrair um público “*melhor acompanhado para a escola*”, segundo os gestores da **Escola B**, o que serviria para passar confiança aos pais.

Essa referência a uma escola tradicional tem relação com um perfil de escola que tem um currículo que trabalha um conhecimento de alto nível, amplamente baseado nas tradições historicamente consideradas como o conhecimento mais legítimo com controle externo avaliado sob mecanismos rígidos de controle. O EHCAA, está longe desse perfil e por isso logra um baixo crédito em relação a escolha curricular dos docentes.

A identidade da escola foi objeto destacado pelos gestores da **Escola B** em que se argumenta que “*reencontrar o caminho do sucesso*”, recuperar a “*boa referência de uma escola que já foi premiada*” faz com que “*nossa identidade seja estabelecida com base na cobrança*”. A referência à trajetória de recuperação da imagem fez os gestores da **Escola A** lembrarem algo dito no início do primeiro mandato da gestão, em 2007: “*Nós vamos tornar a*

Escola A a *melhor escola do Estado*”. Isso, segundo os gestores, era uma tarefa difícil, uma vez que “quando você fala isso para uma escola que é uma das piores e mal vista” poderia parecer impossível. Hoje, no entendimento deles, ela é uma “escola de sucesso” que, com suas “normas e regras”, sustentava, em 2014, a 1ª posição entre as escolas públicas estaduais nos rankings nacionais.

Esses percursos de recuperação/consolidação da imagem da escola que são parte dos históricos dessas escolas fazem com que a preocupação com o futuro resuma a imagem das escolas e está relacionada a um conjunto de discursos que buscam se valer das oportunidades objetivas postas no jogo, como as tabelas e rankings de classificação, que paulatinamente são apreendidas por todos os agentes e, progressivamente, são interiorizadas em suas práticas.

Nesses processos de recuperação e consolidação da imagem as escolhas político-pedagógicas dessas escolas foram todas direcionadas para atividades que pudessem dar conta disso, como o máximo empenho de professores e da gestão da escola nessa alternativa. Neste ponto, ações escolares que desviassem desse foco são consideradas ameaças a este presente e futuro promissor. Escolas com experiência no trato com ações relacionadas ao EHCAA como as **Escolas B** e **D** abandonaram suas práticas que já se desenvolviam há mais de três anos, quando pressionadas por ações como essa.

A defesa da imagem da escola está entre as principais preocupações dos gestores e professores e leva ao excessivo rigor com as normas de comportamento, por exemplo. A preocupação central de manter uma aparência de ordem faz com que os gestores e professores cumpram uma retórica institucional de controle do comportamento e da apresentação de ambientes escolares cheios de rigores. Para Ball et al. (2012, p. 133) “a repetição, insistência, a ‘gerência’ do ambiente para transmitir as intenções políticas, repetidamente alerta estudantes e professores ao que está implicado na encenação da ‘boa’ escola”. Locais onde os alunos “fazem questão de estudar”, em que perdem a “vergonha de vestir o uniforme”. Dizer que se frequenta este ambiente é um efeito positivo a que os gestores se referem e, segundo um deles (Escola C), oferece uma resposta satisfatória a uma “equação” que se explicava como “violência = abandono = reprovação = IDEB baixo”.

Ball et al. (2012) afirmam que isto faz parte do “processo de comercialização dessas escolas”. Para os autores, não é sem motivo que se dá uma atenção grande a produção e circulação dos códigos de disciplina e comportamento. Estes servem para garantir aos pais e funcionários um ambiente de harmonia e controle que contradiz o medo de uma sociedade em risco e os perigos da vida cotidiana. O monitoramento de uniformes e outras práticas de controle sobre a aparência e o comportamento estabelece uma política de policiamento, determinada pela necessidade de fazer circular as mensagens sobre “ethos e tom” da escola. “Uma política uniforme justamente controlada sinaliza aos pais e a comunidade local que a escola é ordenada, no controle e séria”. Na pesquisa de Ball et al. (idem) vê-se que as escolas inglesas fazem exigências de comportamento que são levadas a sério e implicam, em termos

discursivos, em uma abundância de documentos, cartazes e textos reguladores que circulam nas escolas e são enfáticos sobre “o que estudantes devem e não devem fazer”, além do que eles devem fazer para tornar-se um “bom estudante”.

Casos de violência dentro e fora da escola, por exemplo, são presentes nas preocupações dessas escolas e estão entre os principais fatores que condicionam as possíveis “famas” que essas escolas possuem. Neste sentido, entre os gestores, é presente a necessidade de se criar uma identidade para a escola, que estaria fundamentada em regras, controle, além da determinação no “caminho de sucesso”. Referências como “a escola não tinha uma identidade, mas que enfim reencontrou seu caminho” parecem mostrar o empenho dos gestores em justificar as ações de recuperação da imagem da escola através dos seus bons resultados, o que recuperaria o nome e a imagem, que podem ter sido desgastados com o tempo.

As reputações das escolas são aspectos do contexto que movem um conjunto de rigores transformados em normas, como proibir a entrada de estudantes fora dos horários permitidos, a reclamação sobre namoro dentro da escola, a preocupação com o uniforme escolar, além de um tom marcado por um saudosismo de uma época idealizada. Isto serviu também para negar qualquer tipo de prática discriminatória ou racista dentro da escola.

Quando professores e gestores falaram sobre racismo o explicaram como um fenômeno geral, particular as relações sociais no Brasil, tratado de forma estável e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem normais, e as atitudes racistas, fossem excepcionais. A relativização dos casos de racismo serviu para explicar o que era feito em relação a lei 10639 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – EHCAA. Quando questionados sobre a importância da lei na discussão sobre raça na escola os gestores da **Escola C** afirmaram que: “*aqui a gente já trabalha, mas não vê essa necessidade tão grande de se trabalhar, porque há uma aceitação, não há essa discriminação*”.

Os professores e gestores sabem da existência de casos de discriminação racial nas escolas, mas relativizam usando a referência as discussões por conta dos apelidos e dos conflitos, usam a referência a um passado recente ou a acontecimentos mais antigos para fazer crer que as escolas são ambientes livres ou pelo menos mais amenos, quando não amplamente controlado. Sempre são casos pequenos que pela ausência de formas virulentas e extremas, sem a presença de formas severas de repressão as iniquidades raciais persistem sem ser questionadas. Elas são apenas aparentemente controladas por um forte esquema de repressão.

O problema político de se tornar uma “boa escola” exige dos agentes escolares um forte controle discursivo sobre qualquer possibilidade educativa que desvirtue esse caminho. Sendo assim, o EHCAA como meio da reeducação das relações étnico-raciais na escola exige que se problematize sobre os casos de racismo e discriminações presentes nas escolas. Em suas tentativas de reinventar e melhorar a si mesmas, as escolas analisadas nesta pesquisa mostram que suas preocupações com uma melhoria constante na elevação de suas

performances forjam respostas criativas sobre as ações de combate ao racismo e ao EHCAA que em geral são pontuais e localizadas.

Os bons resultados dessas escolas nas avaliações externas parecem superar, no entendimento de seus gestores, todo o histórico de inoperância e baixa eficiência do sistema de educação pública. Este é um movimento que tem implicações no perfil do alunado que procura essas escolas. Segundo os gestores da **Escola A** “ninguém deste bairro colocava os filhos aqui” e hoje “por conta dos resultados o público já é outro”. A preocupação com a imagem dessas escolas tem relação direta com o poder de atração de outros alunos, tidos como melhores, que as procuram por conta das referências que elas têm. Suspeito que essa tomada de posição tenha relação com a mudança de prioridade que essas escolas fizeram nos últimos anos e que pode ter influenciado na possível escolha de que alunos frequentem a escola e ajudem a compor o quadro de bons resultados. Este apelo por alunos que deem bons resultados circula no grupo, em que os professores mostram preocupação com alunos de “condição social boa” e que podem ajudar a escola na realização de suas metas. No entanto, é importante ressaltar que essas escolas não realizam processos de seleção no ato da matrícula de alunos. Este processo é centralizado junto à Secretaria de Educação que distribui ao conjunto de escolas os alunos de acordo com as regionais em que elas estão inseridas. Ou seja, as escolas não possuem controle sobre isso, mas o que não impede que estas manifestem seus desejos e interesses em torno do controle dessa importante estratégia.

O reforço, feito em diferentes momentos a este público ideal e aos seus possíveis resultados, sugere que existe uma preocupação com a formação de um ‘bom público’ e deixa claro o dilema ético a que estes gestores estão submetidos. Os estereótipos são apresentados de forma particularmente acentuada nos comentários da origem dos alunos, mas são resolvidos pelo oportunismo do momento que faz com que eles não sejam nem um pouco tímidos ao expor que se comportam de acordo com os seus interesses e tentam maximizar a utilidade das suas decisões.

De acordo com Ball,

quando as escolas competem para recrutar estudantes com base na reputação e no desempenho de exame, em seguida, certos tipos de alunos se tornam mais procurados, e são eles mais valorizados no mercado de educação do que outros. Na maioria das vezes, os mais procurados e mais valorizados são de classe média. Isto é em si mesmo um outro aspecto da natureza classificatória da política. A lógica do mercado é que as escolas irão desenvolver políticas que sejam atraentes para servir aos interesses de famílias de classe média. Assim, nem sempre é necessário para a classe média ser proativa, para que as suas preocupações sejam atendidas. (BALL, 2003, p. 45-46)

Na aparente neutralidade da definição do que é um bom aluno, do que é a excelência acadêmica, os professores e gestores procedem, sem perceber, a uma ação de classificação social. Segundo Bourdieu (2012), essa aparente neutralidade é que consagra a ordem social

que busca qualificar como excelentes “as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes”, e que consagra sua maneira de ser e seu estado. Em razão de que isto está nos princípios de constituição da estrutura mental desses agentes, pois assim foi formada, incorporou essa maneira de pensar e fez dela sua prática. O que esses agentes fazem, sem saber que fazem, é classificar de acordo com as categorias da taxinomia dominante. Para Bourdieu, as taxinomias escolares estabelecem uma classificação conforme a lógica das estruturas das quais elas são o produto e transformam classificações sociais em classificações escolares, como classificações sociais reconhecidas-irreconhecidas (BOURDIEU, 2012, p. 198).

A percepção dos agentes escolares sobre o perfil dos alunos é marcada por um estereótipo, o qual relaciona basicamente a localização do bairro de procedência do aluno, a classe social e o apoio dos pais. Afirmar que a vida desses alunos “não é muito legal”, ou que os alunos “são agressivos”, como feito pelos professores da **Escola B**, na maioria das vezes, está relacionado ao fato de morarem em bairros periféricos e de serem alunos de baixa renda. O estereótipo fica mais claro quando uma professora, na **Escola A**, afirma que tinham “todo o perfil para a escola não obter sucesso”. O fato das famílias serem desestruturadas foi apontado como sinônimo de violência, de drogas e da presença de armas brancas na escola. Nesta escola, segundo seus gestores, mais da metade vive em situação de risco social e isso é citado como uma preocupação constante, uma vez que, para esses gestores, “quanto mais crítica a situação, mais trabalho ele dará na escola”.

Apresentar a questão social como o limite da escola foi uma estratégia que marca esses grupos. Falar sobre a condição não tão favorável pareceu, em alguns momentos, uma explicação para esta, como também pareceu o pano de fundo para mostrar as expectativas de se ter alunos de uma condição “bem humilde”, mas que “respondem muito bem ao que a gente espera deles”, como salientado pelos professores da **Escola D**.

A dispersão dos alunos, o pouco interesse nos estudos, foi considerado “uma coisa que tá ali e é difícil tirar desses alunos”, conforme afirmam os professores da **Escola C**, eu que demonstra, por exemplo, o pouco sentido que as escolas constroem para esses alunos, além de demonstrar, por parte dos professores, a relativização do peso das desigualdades sociais em relação aos seus alunos. Fica claro, na fala dos professores, que eles não compreendem as atitudes pouco entusiasmadas dos alunos membros das diferentes classes sociais. Estas atitudes, segundo Bourdieu (2012, p. 46), “são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social”.

A atração também tem provocado um “problema crítico”, segundo os gestores da **Escola B**, determinado pela “origem” deles. Esta escola absorve alunos de diferentes regionais, que vem da cidade toda, segundo nossos informantes. Essa não é uma atração bem-vinda pela equipe gestora, pois vê-se na resposta de um dos membros do grupo de gestores que esta é uma questão que complica o “bom funcionamento da escola”, como fica claro na posição da gestora: “se você me perguntasse se eu queria receber, lhe diria não queria

receber não!”. O que fica mais explícito quando outro membro fala que “*atrair alunos da zona rural é ruim para a visão externa da escola*”, “é ruim para o nosso IDEB”.

Em torno de um conjunto de critérios difusos, em que se misturaram considerações sobre origem, história e perspectiva da escola e outros, o julgamento professoral foi se fazendo sobre o todo, mesmo que jamais explicitado, padronizado ou sistematizado (BOURDIEU, 2012, p.192).

Para Ball (2003, p. 16) os atores escolares tomam “decisões através do cálculo racional de riscos, benefícios e as possibilidades de sucesso e fracasso dentro de um quadro de objetivos ou metas e uma consciência da competição”. Existe um conjunto de pressões com que gestores e professores lidam diariamente, mas que não pode ser a justificativa para se criar mecanismos objetivos de um forte recrutamento e nem indicam um cálculo racional, como sugere Ball. Penso que o senso prático, no sentido de Bourdieu, desses agentes movem suas escolhas e através de seus *habitus* são geradas as disposições e a estrutura mental necessária para se escolher o certo, afastar o duvidoso, maximizar as chances dentro de um provável futuro; mais como um sentido do jogo do que como “cálculo racional”, como supõe Ball. Isto não exige o consentimento ativo, mas o bom senso e a auto-evidência prevalecem. Neste ponto é que os “princípios práticos de divisão” começam a entrar em jogo. O *habitus* analisa uma estimativa das possibilidades que supõe, como diz Bourdieu, a transformação do efeito passado em objetivo esperado. São questões que se definem antes, fora de qualquer cálculo, em relação às potencialidades objetivas, imediatamente inscritas no presente, coisas para se fazer ou não se fazer, se dizer ou não se dizer, em relação a um porvir provável, ao contrário do futuro como “possibilidade absoluta” (BOURDIEU, 2013).

O mundo prático que se constitui na relação com o *habitus* como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras é um mundo de fins já realizados e que estão no princípio dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidos. O *habitus* vai demonstrar de que maneira ocorre, em nossas rotinas diárias, de forma não planejada nem intencional, a reprodução do mundo social.

Em três escolas, **Escolas A, B e D**, a “classe” foi sobremaneira evidenciada na fala dos gestores, que acreditam que alunos com renda média e com pais esclarecidos, com bom poder aquisitivo, como diz um deles, “não são alunos difíceis”.

O interesse desses gestores em se apresentar como um tipo de escola pública com alto *status* entre as públicas, por oferecer, teoricamente, um ensino de qualidade, está também relacionado a gestão desses alunos 'fáceis de ensinar'. Esses “outros perfis” que formam uma parte do público da **Escola A** são decorrência da credibilidade que aumentou nos últimos anos e traz “*alunos que dão valor a escola, aos professores e a aprendizagem*”.

A equação que resume isso indica que uma escola de alto padrão que trabalha com alunos de alto padrão ensina um conteúdo de alto padrão, o que inviabiliza ainda mais o EHCAA.

Esses interesses nos valores escolares são melhores aproveitados pelos que deles sabem fazer melhor uso, segundo Bourdieu. São nas chances de satisfazer suas expectativas que essa classe média se agarra, pois recebem na família os encorajamentos e exortações necessários ao esforço escolar, além de contar com um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural (BORDIEU, 2012, p. 48).

As expectativas sobre os alunos que baseia a fala dos gestores e professores vão desde expectativas baixas, que são condicionadas pelo sentido da escola, que não é entendido pelos alunos de baixa renda, até as altas expectativas, relacionadas a compreensão, por parte dos alunos, de que eles têm que investir no estudo, e mostrar ao aluno que ele tem uma meta foi um aspecto levantados pelos gestores nas escolas pesquisadas. Existe um conturbado senso da mistura social dentro dessas escolas, que é fruto da consciência da localização, de seu público e suas potencialidades. Em nenhum momento esta mistura foi vista como um benefício potencial e, ao contrário, sobraram pontuações a respeito de um possível risco. O perigo foi demonstrado na preocupação da queda nos índices de avaliação e isso ficou claro nas preocupações dos gestores.

O incentivo ao bom desempenho e a motivação é algo compartilhado pelos professores e gestores da **Escola A**, como se vê nos exemplos muitas vezes repetidos: “você são os melhores”, “você podem”, “você vão conseguir”; exemplos como estes fariam com que os alunos “incorporassem isso neles”. 'Incorporar isso' é supor que esta não é uma qualidade inerente a eles e sempre foi utilizado para se referir aos alunos mais pobres. Mostrar “*que eles sabem, que podem, que vão conseguir*”, segundo os gestores da **Escola A**, é a estratégia utilizada pelos professores para que os alunos “mudem o seu destino”. Neste ponto o destino sempre fora utilizado para falar de alunos pobres que estão nessas escolas públicas sem perspectiva de alcançar melhores oportunidades. Este recurso discursivo, adotado pelos agentes escolares, tenta mudar a percepção desse aluno como um “problema” e alia pressão externa, cobrança na escola e esperança de pais e alunos. Oferece uma alternativa de saída para a situação social e aposta no envolvimento coletivo, quando se afirmam nas assembleias com pais e alunos que “*nós somos responsáveis pelo sucesso da nossa escola*”.

Ball et al. (2012, p. 130) falam do trabalho feito nos alunos na Inglaterra que visam levar os estudantes a trabalharem em si mesmos. Para os autores o que é significativo nas escolas estudadas é a junção e a inserção no cotidiano escolar de exemplos e especificações de exercícios de autoajuda, melhoria de comportamento e outros recursos populares para se produzir o “bom” estudante que tem sucesso acadêmico e de comportamento. Como afirmam os autores, “o bom estudante é uma incorporação da boa escola, uma reunião de atitudes, condutas, gestos e práticas”. Um conjunto de artefatos que relacionam a política de ensino à política de comportamento (regras). A atitude e o comportamento de sala de aula, além dos hábitos do trabalho escolar, dentro ou fora da escola, junto com um alto nível

da motivação, são premissas fundamentais ao êxito acadêmico (BALL et al, 2012, p. 126). Os autores destacam que este é um jogo de traduções que acontece nessas escolas, onde “as políticas são encarnadas” pelos sujeitos em uma determinada moral da representação estudantil. Segundo os autores:

A produção do 'bom estudante' é premeditada na crença que se os estudantes têm alta expectativa acadêmica de si mesmo eles podem realizá-los com sucesso. Se um estudante é motivado, acredita nele e se comporta bem, o êxito parece assegurado. (BALL et al, 2012, p.126)

Os medos e as preocupações, as perspectivas para as políticas e as estratégias delineadas pelas escolas produzem um discurso de responsabilidade do indivíduo e um léxico de competitividade, força, ousadia, enfim, o desejo de ter sucesso, através das virtudes do individualismo competitivo, o que deste modo indica que ações curriculares que não condizem com essa perspectiva sejam deixadas de lado. Neste ponto mais uma vez o EHCAA perde espaço e importância.

“Esse que eu não esperava” e que “de repente me surpreende” mostra o que os professores da **Escola D** compartilham em relação aos seus alunos, neste caso especificamente os de baixa renda. A surpresa se dá pela possível contradição de um bom resultado e a interiorização do destino desses estudantes, que estava objetivamente determinada em suas consciências. Não esperar nada já daria o tom de sua expectativa, no entanto, quando questionados sobre como explicavam essas crenças, a resposta vai além e justifica com as condições ambientais e biológicas o que foi apresentado, como, por exemplo, o feito por uma das professoras da **Escola D**: “eu não sei se é o ambiente, se é a condição que faz com que aquele aluno não dê o tanto que ele pode, ou se não, se faz parte”. Esse movimento semântico, que buscou caracterizar uma aparente ignorância por parte da professora, foi utilizado para justificar o que ela acredita ser a razão do baixo sucesso desses alunos. É, sem dúvida, parte de sua crença o que permite considerar possíveis razões biológicas, o que supõe pode ser dito sem a pior das intenções. Seria impossível que alguém possa “pensar mal” de um comentário tão sincero e desprovido de interesses, visto que é aparentemente neutro e fruto de uma denegação coletiva. Como diz Bourdieu, esse domínio prático do sistema de classificação, que é tendencialmente ajustado às classes objetivas e que lhes permitem classificar todas as coisas, funciona na fé e na boa-fé mais absoluta.

Os alunos pobres foram apresentados, sempre que possível, com fatos sobre suas histórias de vida. As conclusões negativas sobre os alunos foram marcantes em todos os grupos, como se isso fosse uma condição inata, além de se apostar que somente por meio da escola sua trajetória poderia ser modificada. Esses alunos, quando receberam comentário elogioso, foi por se adequarem a um tipo ideal de aluno de que, mesmo que não esteja explicitado, sabe-se tacitamente o seu perfil. Estes alunos sofreram, por parte desses

agentes, um tipo de desqualificação, peculiar a sua condição social e sempre acentuado quando a ausência de vantagens competitivas destes eram lembradas.

A distinção das expectativas vai explicar o que se espera do outro tipo de aluno, que é “*mais preparado, de mais conhecimento, mais desenvolvido, mais desenrolado*” e que faz as aulas ficarem melhores. Para professores da **Escola D** esses alunos, que fazem leituras antes de chegar em sala, que leem jornais, possibilitam um melhor desempenho da escola. De acordo com Bourdieu,

as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um “*savoir-faire*”), gostos e um “*bom-gosto*”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.... (BOURDIEU, 2012, p. 45)

Esse estilo mais desenvolvido, o bom-gosto, o talento acadêmico em síntese, demonstram atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis porque constituem a “*cultura*” de uma classe. Essas condutas laboriosas, como a leitura de jornais e revistas e outras atividades, estabelecem critérios que passam a ser percebidos como “*inatos*” e que devem ser aprendidos pelas crianças de origem popular pois elas serão objeto de avaliação numa escala de valores que não faz parte de seu cotidiano. Como nos diz Ball et al. (2012, p.24) o “*olhar político*” das escolas é inevitavelmente treinado sobre os “*desafios e oportunidades*” de posse de seu público. Segundo os autores, dentro das escolas, há muita conversa sobre os desafios práticos, que vem com sua localização e conseqüentemente o seu público.

Esse olhar político que os professores e gestores lançaram mão é o mesmo que o faz escolher ideologicamente o que cabe ser ensinado ou não. A discussão sobre o currículo escolar deixou claro que as escolhas não são inocentes, nem neutras, o que portanto, tem relação direta com a não escolha de ações do EHCAA.

A aproximação com a comunidade e o apoio dos pais foi também uma das estratégias utilizadas pelas escolas pesquisadas. Em geral, a pouca participação dos pais foi justificada pelo “*local*” em que a escola está inserida, que no caso é um bairro periférico, como apresentado pelos gestores da **Escola C**. A desestruturação familiar produz, nesses ambientes, a ausência das famílias das escolas e a sua não colaboração e implica em uma das estratégias da gestão da escola, que é buscar o apoio das famílias, conversar com os pais. Para Bourdieu (2012, p. 47) “*as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas*”. Ou seja, existe, em jogo, uma força externa que determina sua relação com a escola.

Fica evidente a preferência do trato com pais de classe média, os que possuem as habilidades culturais necessárias para o fazer escolar, que usam de sua voz e necessidades para defender o que parece mais adequado para apoiar e promover os interesses de seus

filhos, dentro de qualquer conjunto particular de contingências. Por conta do empenho em buscar melhorar os resultados da escola, os pais que participam mais ativamente da vida escolar dos filhos passaram a cobrar essas escolas “como uma escola particular”, como lembram os gestores da **Escola D**.

Para os gestores da **Escola A**, “hoje os pais acreditam no trabalho da escola” porque eles veem os resultados. Um exemplo utilizado por esses gestores foi o da “reunião com os pais que tem hoje a quadra lotada” e sempre, na pesquisa, foi utilizado para justificar a principal estratégia e expectativa quando relacionada a presença dos pais nas escolas. Isso também foi utilizado para justificar a transferência de responsabilidades, como no exemplo “eu me importo com o debate de racismo, mas os pais, eles querem resultado”, como ressaltado pelo gestor da **Escola A**.

A negativa por parte dos pais não foi algo que pudemos constatar uma que vez que ouvir os pais não esteve em nenhum momento ventilado como uma possibilidade desta pesquisa, no entanto a referência a pressão dos pais foi algo citado em vários momentos pelos professores e gestores, o que pode indicar que está existindo nessas escolas uma significativa mudança de prioridades também condicionada pela participação e pressão dos pais nas decisões escolares. Tem havido segundo os agentes uma pressão sobre a qualidade e o desempenho escolar exercida pelos pais em pelo menos três escolas analisadas (A, B, D) que podem estar ajudando na melhoria das escolas. A busca da satisfação dos pais aparentemente está vinculada a determinação de um princípio educativo baseado na definição de um currículo de alto status, que repreeende fortemente iniciativas escolares que coloquem em risco essa trajetória. À hierarquia de conhecimento estabelecida coloca temáticas e demandas como o EHCAA em último plano devido a um sistema articulado de diferenciações no interior das escolas medido pela ênfase no desempenho dos testes nacionais. Têm como resultado um sistema bem sintonizado com os interesses das classes médias, ao legitimar suas estratégias individuais, vantagens sociais e seu interesse em exclusividade.

. Considerações Finais .

Em defesa de uma equidade de direitos e de acesso aos conteúdos mínimos que serão avaliados pelos testes padronizados nacionais, se cria uma atmosfera, um discurso de nivelamento das escolas, de melhoria da qualidade, de diminuição das desigualdades etc. Através das tentativas de equiparar públicos distintos esse modelo de escola pública pode fornecer uma aparência de legitimidade às desigualdades sociais. Existe uma desigualdade diante da escola, facilmente constatada pelos professores e gestores, que pode estar ganhando outra roupagem com o discurso de uma escola democrática e que ensinará a todos de maneira igual. Devemos acompanhar como esses discursos se transformaram em mecanismos objetivos de clivagem social.

Há bem mais destaque, na fala dos gestores, nas preocupações com a atração dos pais e alunos, no perfil de bom aluno, nos resultados das escolas condicionados por esses bons alunos, no rigor e nas normas de comportamento, além da recuperação da credibilidade das escolas e o estabelecimento da imagem de uma escola organizada e de qualidade. Entre eles, também ficaram evidentes aspectos do histórico dessas escolas e que serviram de pano de fundo para suas narrativas. Com mais destaque, na fala dos docentes, estiveram presentes as preocupações com as localidades e bairros em que as escolas estão inseridas, o futuro das crianças e adolescentes e as expectativas que variaram de acordo com a classe social desses alunos.

Minha suspeita era a de que público, local e pressão dos pais impunham ao currículo escolar formas e conteúdos que se transformavam em prioridades educativas, que nem sempre se correlacionavam apenas aos exames externos, mas que criavam uma narrativa de respeito, ordem, confiança, que ajudaram na recuperação da imagem dessas escolas e no estabelecimento de um novo *ethos*. Neste sentido, o privilégio do acadêmico e de um ensino competitivo trabalham a favor da naturalização do pensamento de classe e suas decorrentes classificações e julgamentos escolares, o que levou a um julgamento valorativo do EHCAA e que o colocou numa subcategoria de importância escolar.

De acordo com o trabalho de Berstein (1996), o que os professores e gestores tentam assegurar neste momento, aos pais e à sociedade em geral, são princípios de uma pedagogia visível, com sua forte classificação, e um eficiente controle sobre tempo, normas e comportamento. É na definição de um complexo corpo de normas que se apresenta um modelo de organização e liderança educacional que articula condutas de professores e alunos, formas de se ensinar e aprender, além dos comportamentos necessários a aquisição das competências necessárias. A visibilidade garante a atração de pais e responsáveis e, através da avaliação com base em quesitos bem estabelecidos, como os de uma avaliação nacional, por exemplo, garante-se que seus filhos estão em escolas de bom desempenho e academicamente fortes.

Pedagogias fracas, que tem como características a flexibilidade do tempo, a transversalidade, que são desarticuladas e que ficam a cargo da boa vontade e interesse do professor e do corpo gestor, são mal vistas e demonstram a fragilidade da proposta educacional do sistema ou da escola. O EHCAA tem características de uma pedagogia fraca em que seu ensino fica sob responsabilidade na maioria das vezes de um professor de forma isolada, sem articulação com a proposta da escola, além de gozar de pouco prestígio frente as grandes disciplinas escolares.

Os resultados indicam algo parecido com o que já foi alertado por Ball et al. (2012): “algumas políticas são mais urgentes do que outras”, além de que as políticas que emergem nas escolas são produtos canibalizados de múltiplas influências e agendas. Neste aspecto o EHCAA, nessas escolas, recebe sensivelmente a influência de diferentes pressões e perdem paulatinamente o pouco espaço que possui.

Como tentativa de síntese, passo a relatar minha hipótese de que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana recebe, enquanto política em prática, a influência de diferentes contextos e, entre eles, a influência do local do estabelecimento e do público que frequenta a escola estabelece uma forma de ver o mundo social e de situar a escola.

Nessas práticas, os discursos esculpem e formam os caminhos pelos quais as escolas selecionam, interpretam e traduzem aspectos específicos de iniciativas de política. Um pouco das pressões e da forma com que elas se traduzem nas escolhas e nos considerandos dos professores dão pistas de como isso se situa no regime atual de escolhas políticas dessas escolas.

. Bibliografia .

BALL, S. J. *Class strategies and the education Market: the middle class and social advantage*. London: Routledge, 2003.

BALL, S. J; MAGUIRE, M; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2012.

BERSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 39-64.

_____. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.(Orgs.) *Escritos de Educação*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 185-216.

_____. *O Senso prático*. Petrópolis: vozes, 2013.

Capítulo 4

Função social da escola e trabalho docente: moralização de alunos em escolas públicas

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna¹⁷

. Introdução .

Apresenta-se neste artigo resultados preliminares de estudo sobre as formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas¹⁸. O objetivo aqui é analisar a concepção que os docentes possuem sobre seu trabalho, aspecto importante para se compreender as formas como conduzem suas ações e põem em marcha a escolarização, dando a ver facetas da função social da escola, que por sua vez relaciona-se ao valor que lhe é atribuído socialmente (PÉREZ GÓMEZ, 2000). Trata-se de análises iniciais sobre as relações entre as condições de trabalho nas escolas, as formas como os professores compreendem a docência e a escolarização de alunos das camadas populares.

Ao se investigar o trabalho docente realizado nas escolas, parte-se de compreensão que este é mediado pela trama organizativa institucional (ROCKWELL; MERCADO, 1986). Para tanto se faz necessário entender a escola como instituição social, possuidora de pautas

¹⁷ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora da Unifesp.

¹⁸ Pesquisa de Pós-doutorado em andamento

internas de funcionamento, das quais derivam modos de ser e agir nessa instituição, conformando professores, alunos, gestores.

Adota-se o conceito de *habitus* docente a partir de Bourdieu (2001) ou seja, como sistema de disposições, crenças e juízos classificatórios, incorporado pelos professores em processos socialização profissional. Entende-se que tal *habitus* refere-se à escola, suas formas de organização e sua função social, marcando o trabalho do professor.

Adota-se também o conceito de julgamento profissional, compreendido a partir de Contreras (2012), para quem o trabalho de professor possui especificidades, sendo três as dimensões de sua profissionalidade: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; a competência profissional. É um trabalho que se pauta por valores educativos e compromissos sociais, em função de responsabilidades e expectativas sociais depositadas na escola, que não são fixas, mas socialmente determinadas. A intenção é dar a ver quais valores estão norteando as ações docentes e compondo seu julgamento profissional, no que se refere à obrigação moral.

Parte-se do suposto que o julgamento profissional dos professores explicita aspectos do *habitus* referido ao exercício docente. Os dados aqui apresentados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras, em três escolas da rede pública municipal de Guarulhos¹⁹. A escolha das escolas se referiu ao porte (grande ou pequena) e localização (central ou periférica). A escolha das professoras se deu por livre adesão e disponibilidade no dia da realização da pesquisa na escola. Não haviam homens exercendo a docência nas escolas investigadas.

O texto está organizado em três partes. Num primeiro momento, apresenta-se argumentação sobre o que caracteriza o exercício docente e a pertinência do conceito de *habitus* para se compreender as disposições expressas nas percepções dos professores sobre sua função. Num segundo momento, debate-se a escola como espaço de moralização das crianças, e em seguida os dados obtidos são analisados.

. Exercício docente e *habitus* do professor .

Para Bourdieu (2003b) o discernimento, que está no princípio dos atos classificatórios e em seus produtos, ou seja, nas práticas e nos discursos, não é ato intelectual, mas operação prática do *habitus*. Refere-se à origem e pertença de classe e é marcado, sobretudo, pelas aprendizagens familiares. Também, refere-se às diferentes trajetórias sociais, modificando-se a partir de aprendizagens ocorridas em diferentes espaços como a escola, grupo de amigos, trabalho.

Diz respeito a aprendizagens ocorridas em processos de socialização em diferentes campos, e aos modos de visão e divisão neles presentes. Para Bourdieu (2003a) campo é um

¹⁹ Trata-se de dados coletados em etapa anterior à pesquisa de pós-doutorado, que contou com financiamento do CNPq (Chamada 43/2013 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).

espaço de posições em disputa em torno de interesses específicos relacionados à produção, reprodução e distribuição dos capitais, discursos, práticas. Ao ser incorporado pelos agentes nos processos de socialização nos diferentes campos, o *habitus* organiza as práticas, que são percebidas por quem as realiza como sendo as mais adequadas sem, contudo, significarem a obediência a regras explícitas de funcionamento dos campos (BOURDIEU, 2001, p. 175). Da participação nas disputas travadas em um campo decorre a incorporação de certo *habitus*, relacionado à adesão ao jogo nele jogado, fundamentando uma intercompreensão prática entre os agentes. Para o autor:

É na relação entre o *habitus* e o campo, entre o jogo e o sentido do jogo, que se engendram os móveis do jogo e que se constituem os objetivos jamais firmados como tais, potencialidades objetivas as quais, embora não existam fora dessa relação, acabam por se impor, no interior dela, como uma necessidade e uma evidência absolutas. (BOURDIEU, 2001, p. 184)

Habitus é algo que o indivíduo porta e que confere sentido às suas práticas e o predispõe a agir de determinadas maneiras. Agentes que ocupam uma mesma posição social, estabelecem disputas num mesmo campo e desempenham uma mesma função, tendem ter práticas parecidas sem que, contudo, isso signifique obediência a regras pré-estabelecidas (BOURDIEU, 2003c).

Assim, os processos de socialização vividos no exercício da docência e as disputas referidas ao campo da educação forjam nos professores disposições constituidoras de um *habitus* específico. Pode-se entender que esse sistema de disposições, crenças e juízos classificatórios é marcado pelas formas de socialização características da instituição escolar, que tem por princípio relações sociais estabelecidas a partir de regras impessoais, delimitadas em certo o espaço e tempo (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Desse processo de socialização decorre um conjunto de saberes e saber fazer que acabam por constituir a cultura escolar. De acordo com Julia (2001), as práticas e normas realizadas na escola compõem a cultura escolar e dizem respeito ao seu funcionamento interno, variando historicamente. Nesse aspecto, investigação realizada por Rockwell e Mercado (1986) indica a relevância de se atentar para a experiência escolar e para os processos sociais que constituem sua realidade cotidiana, e que configuram o trabalho docente.

Para Gimeno Sacristán (1999), a prática pedagógica é coletiva, e se refere ao *habitus* e a processos de institucionalização. Ao se sedimentar como cultura, torna-se rotina, prática costumeira, composta pelas ações dos professores. A prática pedagógica é coletiva, já a ação educativa comporta elementos individuais. Mas, mesmo as motivações mais individuais são culturais, ou seja, são orientações compartilhadas, passíveis de serem identificadas.

Cabe considerar que o *habitus* docente refere-se também ao que se projeta como função social da escola. Ao trabalhar com educação, o professor se vê imerso no debate sobre a importância da escola para a formação das novas gerações, e esse dever ser da

educação escolar contribui para a constituição de disposições para a ação, conformando seus julgamentos profissionais. De acordo com Pérez Gómez (2000), a função social da escola é marcada pela necessidade de se promover a educação dos membros imaturos das novas gerações. Ao preparar os indivíduos para atuar na sociedade, traduz anseios e projetos do contexto no qual está inserida, além de propiciar a inserção e conformação dos indivíduos a seus códigos e valores, ou seja, a seu universo cultural (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Os valores educativos referidos à educação escolar se apresentam nas disputas e discursos específicos ao campo educacional. O próprio discurso pedagógico, ao estabelecer o que é um aluno educado, a partir de um ideal previamente estabelecido, evidencia facetas das disputas travadas nesse campo (PEREIRA; ANDRADE, 2006; CHARLOT, 1979). Tal dever ser da educação contribui, entre outros aspectos, para a sedimentação da ideologia do mérito e do esforço individual nas escolas. Também, para a valorização do interesse no desinteresse, bem como da ideia de abnegação, ou seja, valoriza-se o espírito de doação por uma nobre missão (PEREIRA, 2001). Ainda, estabelece as formas como os professores entendem o trabalho a ser realizado com as crianças pobres, que aqui se quer investigar.

Ao se investigar a docência, importa atentar para especificidades nela implicadas, em função de responsabilidades sociais que envolvem o ato de educar as novas gerações. Contreras (2012) desenvolve o conceito de julgamento profissional docente, a fim de atentar para tais especificidades, destacando o que denomina dimensões da profissionalidade no magistério: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; a competência profissional. Tais dimensões dizem respeito a capacidades intelectuais e morais exigidas aos professores, em decorrência de responsabilidades e expectativas sociais depositadas na escola. Para o autor, a obrigação moral necessita se efetivar a partir de discussão referida à emancipação individual e social dos alunos, e não a partir de valores educativos assumidos pessoalmente. O compromisso com a comunidade a partir da defesa de valores voltados para o bem comum, e a competência técnica a partir de reflexões sobre condicionantes institucionais e ideológicos que incidem sobre a escola. Nesse sentido, o ensino é trabalho que requer a reflexão autônoma e elaboração de pensamento próprio. Para que o professor possa dar conta das dimensões de sua profissionalidade de forma crítica, a autonomia docente se torna uma exigência, devendo estabelecer-se a partir de debate coletivo e reflexões sobre a prática cotidiana, no confronto com as finalidades educativas da escola, socialmente estabelecidas (CONTRERAS, 2012).

No entanto, verifica-se na atualidade o exercício docente cada vez mais submetido à organização administrativa do ensino, sob forte controle técnico, do que decorre uma progressiva perda de autonomia. As relações institucionais são pautadas por formas burocráticas, com aumento da pressão sobre resultados. A exacerbação do controle técnico leva à instrumentalização da prática, que vira meio para atingir determinado resultado, rompendo relação entre prática e sua finalidade. A autonomia torna-se virtual, restringindo-se à sala de aula, submetida às rotinas escolares (CONTRERAS, 2012)

Alterações no mundo da produção trazem consequências para o trabalho docente. Llavador (2005) afirma que mudanças no âmbito da regulação social moldam as maneiras de se conduzir o trabalho nas escolas. Para o autor, na atualidade, vivemos sob um novo regime de produção, marcado pela flexibilização do trabalho, que exige controle centralizado, divisão da força de trabalho entre núcleo e periferia, polivalência, responsabilização individual.

Nas relações de trabalho, passou-se a exigir maior flexibilidade e mobilidade, individualização na relação salarial, ausência de planos de longo prazo, em cenário marcado por incertezas (BOURDIEU, 2000). Para o autor (BOURDIEU, 1998), o modo de produção da economia implica num modo de dominação, ou seja, trata-se de regime ao mesmo tempo econômico e político. Na atualidade, a dominação se dá pela insegurança e precariedade.

Gaulejac (2007) discute a permanente pressão para submeter o sistema educativo às normas gerencialistas, seja pela produção do aluno adaptado às necessidades econômicas, seja no que diz respeito às formas como a organização do trabalho pedagógico deve ser pautada e que acabam produzindo o conformismo e o individualismo, bem como a perda do sentido coletivo e social da educação. Sobre esse aspecto, Maués (2014) indica que a escola, ao ser responsável por formar o trabalhador adaptado às novas exigências de mercado, necessita de professor afinado com tal ideologia, presente inclusive no novo currículo para a formação de professores. Por certo, as novas configurações no mundo do trabalho trazem consequências para as formas como os professores compreendem e executam a docência.

Para o que aqui se quer argumentar importa reter que no exercício do magistério os professores são submetidos a processos de socialização profissional que contribuem para a constituição de certo *habitus*, incorporado na forma de disposições para a ação e para a emissão de juízos classificatórios, compondo o seu julgamento profissional. Esse *habitus* é explicitado nas maneiras como percebem e qualificam seu trabalho e estabelecem suas práticas. Isso porque a prática pedagógica escolar ocorre em espaço determinado socialmente, e o professor se vê imerso nas condições materiais e simbólicas de sua efetivação. Em suas ações, o professor toma decisões a partir de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, mas que são baseados em valores morais, tradições escolares e experiência vivida. Entende-se que os julgamentos profissionais que balizam as práticas pedagógicas são conformados a partir de disposições para a ação aprendidas em processos de socialização profissional, orientando as práticas dos professores (coletivas) e suas ações (individuais).

O professor possui explicação sobre suas ações. No entanto, no geral essa racionalidade sobre a ação é incompleta, uma vez que não comporta a dimensão do todo. A racionalidade envolvida em situações do cotidiano é limitada, pois o indivíduo não tem clareza sobre os condicionantes aos quais está submetido. Pelo fato de ser elaborada para dar respostas a questões surgidas em contextos imediatos, tende a cristalizar formas de agir. É, portanto, previsível, ao mesmo tempo em que comporta criação. É possível captar

regularidades nas percepções e nas ações docentes, uma vez que se referem a esquemas práticos compartilhados, fazendo com que os professores se pareçam uns com os outros, expressando facetas do *habitus* (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

. A escola e a moralização dos alunos .

Durkheim (2014), ao se referir à função social da escola, defende o ensino de uma moral laica e racional. Para o autor, trata-se de ensinar aos alunos a se submeterem deliberadamente às regras que fundamentam o convívio social. Define três elementos da moralidade, necessários ao aprendizado e exercício da moral, importantes para a formação do caráter e da personalidade: espírito de disciplina, vinculação aos grupos e autonomia da vontade, necessários. Considera que a disciplina, ao mesmo tempo em que é importante para a cooperação social, também atende aos interesses dos indivíduos. No entanto, o interesse coletivo e o vínculo ao grupo devem prevalecer, fortalecendo a solidariedade em sociedades com forte divisão do trabalho. A educação deve promover a construção da moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade. Cada sociedade possui uma moral própria ao seu funcionamento, sendo responsabilidade da educação escolar seu ensino às novas gerações. Para o autor, (DURKHEIM, 2007, p.65) “[...] devemos agir tal como dita a consciência pública, devemos cumprir o dever simplesmente porque é dever, por respeito ao dever”.

Considera que a educação tem por função promover a integração social, tornando os indivíduos conscientes das normas que devem orientar a conduta de cada um e do valor da coletividade a que pertencem, sobrepondo-se aos anseios individuais, pois “O que caracteriza as coisas morais, o que as distingue das demais coisas humanas, é o valor incomensurável que lhes atribuímos em detrimento de todas as demais coisas que desejam os homens” (DURKHEIM, 2007, p. 63). Aborda a existência de um sistema de regras a ser ensinado, a fim de se preparar os jovens para o bom convívio social, que ultrapassam o indivíduo:

Assim, pois, um poder moral, ou a coletividade, é o sistema formado por todas as consciências individuais no presente e no passado. Ultrapassa o indivíduo no espaço, assim como o ultrapassa do ponto de vista da riqueza moral. Por conseguinte, nas consciências individuais existe menos civilização, menos moralidade do que no todo, nenhum de nós absorve isso completamente. (DURKHEIM, 2007, p. 68)

Trata-se de ensinar a disciplina, e ao mesmo tempo, a autonomia, tendo por base valores coletivos. No entanto, como adverte Adorno (2000), em sociedade marcada por antagonismos de classe, a escola e o que ela oferece em termos de formação aos alunos dificilmente escapa da adaptação irrefletida.

A moralização da criança historicamente faz parte da função do professor, que deve educar e instruir os alunos (TARDIFF; LESSARD, 2005). Por um lado, diz respeito à própria constituição do aluno, que deve aprender a se comportar na escola. Narodowski (2001), ao investigar o processamento da infância realizado na modernidade, ressalta o desenvolvimento julgamentos e controles sobre a criança, com o objetivo de se evidenciar condutas consideradas típicas dos alunos e condizentes com as atividades que se processam no interior das escolas, respondendo a necessidades sociais.

Sobre esse aspecto, Charlot (1979) adverte que, ao estabelecer consensos sobre como educar os alunos, a socialização realizada na escola transmite à criança comportamentos e, portanto, uma ideia de disciplina, que correspondem a interesses de classe. Para o autor, a educação escolar não é apenas fenômeno cultural pautado por objetivos espirituais e filosóficos relacionados a uma cultura intelectual, moral ou estética. Destacar apenas o significado cultural da educação tendo por base fundamentos filosóficos sobre a natureza humana ou mesmo fundamentos sociológicos sobre a vida em sociedade contribui para ocultar seu componente ideológico.

Pereira e Andrade (2006) debatem que a transmissão de valores realizada na escola não é neutra, expressando representação socialmente constituída no que diz respeito ao modelo de homem que se quer formar e, em suas palavras a educação nela ensinada:

Encerrada nos limites moralizantes estabelecidos pela filosofia da consciência e pelo consenso pedagógico e despeito das melhores intenções de seus porta-vozes, a formação humana, neste caso, parece um invólucro vazio, no qual a história está ausente e no qual se pode inserir o que se quiser (PEREIRA; ANDRADE, 2006, p. 208).

Varela e Alvarez-Uria (1992) trazem contribuições para essa discussão, ao enfatizarem a escola moderna como espaço de socialização da infância, especialmente das crianças das classes populares, se constituindo como lugar da primordial da sua educação. Essa socialização relaciona-se, sobretudo, ao desenvolvimento de uma nova moralidade referida à formação do bom cidadão, apresentando novas formas de controle e de regulação dos costumes necessários ao capitalismo, assumindo funções distintas, conforme a classe social a qual destina suas ações. Para as crianças das camadas populares, se trata de integração subordinada à nova ordem social burguesa, aspecto também ressaltado por Dussel e Caruso (2003, p. 226), para quem os processos de ensino instaurados na sala de aula “são formas de governo das almas e dos corpos”.

Estudo realizado por Carnoy e Lewin (1987) dá a ver diferenças nas formas como os professores compreendem as necessidades educativas dos seus alunos, vinculadas à pertença de classe. Evidenciam, entre outras, práticas diferenciadas no que diz respeito à relação com a autoridade, estabelecendo padrão de educação moral diferenciado, exigindo maior submissão aos vereditos escolares quando se trata de crianças pertencentes às classes populares.

Nesta investigação trata-se de dar a ver como esse aspecto da formação moral se manifesta na atualidade, frente à precarização das condições de trabalho docente, no que se refere ao julgamento profissional de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas.

. Julgamento profissional e moralização das crianças das camadas populares .

Com relação às condições de trabalho nas escolas, evidenciou-se que as professoras as avaliam como boas. Mas, problemas relacionados à infraestrutura das escolas foram mencionados, como a ausência de biblioteca em uma delas, ou de quadra de esportes na outra. O principal problema detectado dizia respeito ao número excessivo de alunos por sala e a indisciplina. Isso fazia com que se sentissem cansadas e desmotivadas, dificultando o ensino. Outros aspectos que se destacaram como problemáticos foram a relação com a equipe de gestão e a alta rotatividade dos professores nessa rede de ensino²⁰. Por certo, são questões importantes a se considerar, ao se investigar o exercício da docência, e revelam sua pouca valorização política e social. Os excertos abaixo dão a ver facetas das dificuldades por elas enfrentadas. Sobre o número excessivo de alunos:

“Trinta e cinco. Trinta e cinco no primeiro ano do ensino fundamental. Agora um, no mês passado que foi embora, então 34 frequentes. Ontem, por exemplo, não tive uma falta. Vieram 34 alunos. E isso, quando começa.... Eu tenho dificuldade. Eu vou dar uma atividade, aí começa, um chamando aqui, outro chamando acolá. Eu tenho uma estagiária, ela me ajuda. Mas a função principal é minha. Então, eu vou atrás. Só que.... Aí um que briga com o outro, a questão da indisciplina...” (Marília).

Sobre a mudança de escola a cada início de ano:

“Muito! Porque, igual minha cabeça já está assim né: para onde que eu vou ano que vem? Ainda mais que eu estou mudando para Atibaia, então eu continuando nessa escola seria ótimo para mim, por que é fácil de chegar. Mas aí já estou vendo que aqui vai ser meio impossível porque é uma escola concorrida né? Então quando você pega uma escola longe, o ano passado, por exemplo, eu peguei uma escola que eu demorava uma hora para chegar, então aí você fica sem saber para onde você vai, quais são as pessoas, por que quando você começa a criar vínculo...” (Denise).

No que se refere à formação, todas professoras entrevistadas possuíam ensino superior – cinco delas cursaram Pedagogia e uma Biologia (além do curso Normal) –, e todas eram concursadas, mas apenas uma era estável na escola. A fim de se compreender a percepção que possuíam sobre seu próprio trabalho, foi perguntado quais eram as situações

²⁰ As professoras relataram que conseguem se fixar numa escola por volta de cinco anos após ingressarem na rede, quando obtém um número de pontos que as favorece no momento de escolha da sede, que ocorre no início de ano.

que mais lhe conferiam prazer, ao considerarem suas ações cotidianas com os alunos nas salas de aula. Situações em que podiam verificar a aprendizagem dos alunos foram citadas por todas elas:

“Acredito, eu, que, é, aquela questão de alfabetizar, pegar a criança, ter a criança ali, né, e daqui a pouco você ver aquela criança lendo, a descoberta da leitura, da escrita. Acho que essa função social do professor é imprescindível, alguma coisa assim. (Arlete).

Embora nem sempre tivessem êxito, o que gerava angústias, medos, frustrações:

“Você lida com muitos medos, aquela ansiedade... Eu achava que eu não era uma pessoa ansiosa, mas eu vi que eu sou uma pessoa ansiosa, eu quero ver os meus alunos avançarem, eu quero que eles aprendam, que eles se desenvolvam. E aí eu fico preocupada com isso, e aí eu vejo, eu falei espera aí, isso tem que tem que cair a ficha, que eu não vou conseguir com todos”. (Marília).

Expressaram também percepção de que esse trabalho, até mesmo pelas dificuldades e angústias enfrentadas, possuía mais um valor simbólico que material, apegando-se à ideia da dádiva, e demonstrando interesse no desinteresse, aspecto do jogo firmado no campo educacional (BOURDIEU, 2003d). Por isso mesmo, sentiam muita satisfação ao receberem manifestações de afeto e gratidão de seus alunos:

“Não tem preço, tem coisas que não tem preço. (...) E você pensa, nossa, que bom, valeu a pena”. (Arlete).

Além da transmissão dos conteúdos das disciplinas escolares, transpareceu como muito central em seu trabalho a formação moral das crianças:

“Ah, porque eu escolhi ser professora, eu acredito que por um ideal, né, de achar que você pode intervir na sociedade positivamente de alguma forma, porque você lida com as muitas vidas, todos os dias, então de alguma forma eu consigo passar não só o conhecimento, mas a questão de valores”. (Marília).

Tal faceta, além de central, conferia grande satisfação às professoras. Nas entrevistas, foi possível evidenciar que a satisfação obtida com formação moral das crianças dizia respeito ao fato de serem crianças pobres que, de seu ponto de vista, precisavam muito de tal intervenção:

“Então, o que mais me instiga nessa profissão é você poder ensinar para as crianças o caminho, e não é ensinar. No que eu digo ensinar muitas vezes não é o Português e a Matemática, não é isso. Mas, principalmente aqui na rede pública né? A particular a realidade muitas vezes é outra. Mas você poder mostrar para as crianças o caminho. (...). Então, acho que a gente tem esse leque de possibilidades de mostrar para as crianças que existem muitos rumos na vida que elas podem tomar. Claro que além do conteúdo,

que é necessário e é para isso que a gente está aqui, mas é por isso que eu gosto muito”. (Denise).

Até mesmo porque nas escolas particulares onde já haviam trabalhado, não era possível fazer tal intervenção com os alunos:

“Então, é meio complicado pensar nisso, porque as escolas particulares por onde eu passei eram escolas de pessoas que eram de bastante dinheiro, então eram crianças que tinham de tudo, mas ao mesmo tempo crianças também que não tinha muitas vezes o carinho porque o pai trabalhava o dia inteiro. (...) Nunca que eu poderia chamar um pai para falar “olha, seu filho está precisando de carinho”, ou “você não está suprimindo as necessidades dele”, nunca! Primeiro que a direção ia cair em cima de mim. Aqui não, querendo ou não, a gente pode chamar os pais, ou você faz um encaminhamento para um psicólogo, então parece que fica mais fácil de você lidar com essas situações, na escola particular as pessoas parecem que são mais reservadas, mais fechadas, ninguém quer que você se intrometa na vida dele”. (Denise).

A percepção, presente nas professoras, sobre a necessidade de se ensinar valores morais a alunos pobres trazia em seu bojo o estabelecimento de juízos classificatórios sobre as crianças e suas famílias, vistas como carentes, ausentes de afeto, sem educação, e cujos pais não se preocupam com a escolarização dos filhos:

“A falta de compromisso, de comprometimento, principalmente dos pais, porque infelizmente, hoje, muitos mandam os filhos para escola para ganhar leite, é para ganhar o material, é para comer, e a educação, o ensino mesmo, o conteúdo, não interessa”. (Denise).

Tal forma de se compreender o trabalho de professor e a formação das crianças das camadas populares, presente nas escolas públicas, pode ser referida à pertença de classe dos professores nas classes médias e à ideologia do esforço e do mérito individuais. De acordo com Costa (1995), ao exercer a docência, o professor tende a se aproximar dos valores da burguesia, classe à qual almeja ascender, e a se afastar das classes populares, onde muitas vezes se origina. Também, aos modos como a instituição escolar percebe, julga e educa as famílias das crianças pertencentes às camadas populares, ou seja, a partir de valores referidos às classes médias (NICOLACI-DA-COSTA, 1987).

A educação das crianças, no sentido de conduzi-las ao bom caminho da moral se destacou como compensador, ainda mais se tratando de professoras dos anos iniciais da educação básica, que ocupam posições dominadas no campo educacional e, portanto, se apegam com muita força à ideia do interesse no desinteresse. Ademais, por serem polivalentes, passam muitas horas do dia com as crianças, e com elas se preocupam. Para Valéria, a mais experiente das professoras entrevistadas, o trabalho de moralização das crianças é compensador, até mesmo porque permite alguma brecha para o exercício da autonomia e do livre pensar:

“Ah, eu acho que eu gosto dessa liberdade. Por mais que a gente tenha o conteúdo, por mais que a gente tenha os programas, que na prefeitura tem o programa educacional dela, o Estado também, mas você tem uma liberdade. Você é livre para falar, você é um pensador. Você fala o que você acha, você pensa onde você acha que é importante que o aluno desperte, onde você quer que... que consciência você quer. Não é? A gente vê muito isso. Tem professor que reza quando entra na sala de aula, aquele que se mantém ele mesmo, mais distante do aluno, ele é o professor. Então você vê que por mais que a gente tenha um planejamento para seguir, quem dá as cartas e quem faz as coisas é o professor. Eu gosto disso, desse espaço onde eu posso me expressar, de dar a minha opinião, de ouvir ideias contrárias, eu gosto disso”. (Valéria).

A análise dos dados obtidos com as entrevistas evidenciou que a dimensão moral, componente da profissionalidade docente, era estabelecida a partir de valores pessoais, referidos à pertença de classe, e não a partir de debate coletivo visando à emancipação individual e social dos alunos, tal como ponderado por Contreras (2012).

Até mesmo porque o debate coletivo, de todo modo, não era facilitado na escola. As professoras indicaram ausência de gestão compartilhada e de espaços para trocas que, quando ocorriam, eram percebidas como muito valiosas. Sentiam-se sozinhas, além de pressionadas para a obtenção de bons resultados nas avaliações externas feitas pelo governo federal²¹.

“É um trabalho solitário, muito solitário. Eu li hoje, fazendo um trabalho lá do PNAIC, uma professora que falou isso, e eu falei, nossa, ela me representou do início ao fim. Um trabalho solitário, você lida com muitos medos, aquela ansiedade...” (Marília).

Ao serem interrogadas sobre se possuíam autonomia em seu trabalho, afirmaram que nem mesmo em relação aos conteúdos ensinados ela era possível, frente às pressões exercidas em decorrências da avaliação externa. Tal autonomia, como se viu, era restrita ao ensino de valores morais às crianças, realizado de acordo com suas crenças e convicções pessoais.

. Algumas considerações .

O exercício docente nas escolas ocorre em condições objetivas que dificultam a sua execução. No que se refere às condições de trabalho nas escolas, nesta pesquisa, evidenciou-se como problemático o número excessivo de alunos por sala e a rotatividade dos professores, que ocorre a partir da mudança de escola sofrida a cada ano. Tais aspectos fazem com que se sintam sobrecarregadas, inseguras e vulneráveis. Também, evidenciou-se a pouca incidência de momentos para trabalharem coletivamente, além das pressões

²¹ À época da realização das entrevistas, em 2015, a prefeitura de Guarulhos não contava com sistema de avaliação próprio.

sofridas em relação aos resultados. Nesse contexto executam seu trabalho, preocupadas com a aprendizagem dos alunos. Ao falarem sobre o que mais lhes conferia satisfação em suas ações cotidianas, deram ênfase às situações em que podiam verificar a aprendizagem dos alunos, por exemplo, com a alfabetização. Também, sentiam muita satisfação com manifestações de afeto e gratidão pelas crianças.

Além da transmissão dos conteúdos das disciplinas escolares, transpareceu como muito central a formação moral das crianças. Essa maneira de se compreender a docência recebe as marcas da instituição escolar, em sua origem organizada com o intuito de promover a formação moral dos alunos (TARDIF; LESSARD, 2005). Ao trabalhar na escola, o professor se vê imbuído de uma missão social, da qual faz parte o ensino de valores morais, marcado por valores assumidos individualmente e referidos à pertença de classe, e não por debate sobre a função social da escola e sobre a necessária superação de desigualdades educacionais, o que por certo supõe esforço coletivo. Essa forma de se compreender a docência se destacou no juízo profissional das professoras, compondo o *habitus* referido ao exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas. Ao ser estabelecido pela pertença de classe, e não por valores referidos a debate coletivo sobre as finalidades sociais da educação, o juízo profissional docente tende a contribuir para a configuração da escola como espaço propício para a administração da pobreza, demarcando uma inserção subordinada dos alunos das escolas públicas no universo das disputas sociais.

. Bibliografia .

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en la sociedad*. Buenos Aires: Libros Del Rojas: Universidad de Buenos Aires, 2000.

_____. *Meditações Pascalianas*. Trad. Sérgio Micelli. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 4 ed. São Paulo: Papyrus, 2003a. p. 13-34.

_____. Espaço social e gênese das “classes”. In: _____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, 2003b. p. 133- 161.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d’Água, 2003c. p. 39-72.

_____. É possível um ato desinteressado? In: _____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad. 4. ed., São Paulo: Papyrus, 2003d. p. 137- 156.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. A reprodução e as práticas escolares. In: _____. *Escola e trabalho no estado capitalista*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 133-167.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2012

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

DURKHEIM, É. O ensino da moral na escola primária. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 78, p. 59-75, julho 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n78/o8.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. *Educação moral*. São Paulo: Vozes, 2014.

GAULEJAC, V. de. *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007. p. 177-189.

LLAVADOR, F. B. La organización porfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. In: ENGUITA, M. F.; SASTRE, M. G. *Organizacions escolar, profissión docente y entorno comunitário*. Madrid: Akal, 2005. p. 83 – 104.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (org.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia Moderna*. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista/ SP: EDUSF, 2001.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Sujeito e cotidiano: Um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PEREIRA, G. R. M. *Servidão ambígua: valores e condições do magistério*. São Paulo: Escrituras, 2001.

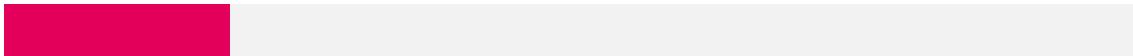
PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. Sobre tigres e homens: algumas observações sociológicas a respeito da formação humana. SOUZA, O.; LAMAR, A. R. (org.) *Educação em perspectiva: interfaces para a interlocução*. Florianópolis: insular, 2006. p. 207 – 224.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Cuadernos de Educación – DIE, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João B. Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.



Capítulo 5

Mérito relacional?

Tensões e ambiguidades do reconhecimento escolar de jovens universitários egressos de escolas públicas brasileiras na década da diminuição da desigualdade social do início do século XXI

Felipe de S. Tarábola ²²



. Apresentação de uma pesquisa sobre o processo de individuação de estudantes .

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações acerca do papel do mérito na sociedade brasileira contemporânea. Para tanto, pretende-se partir dos desafios escolares enfrentados por um grupo de jovens estudantes recém ingressos em uma prestigiosa universidade pública brasileira e de suas representações sobre o mérito como princípio de justiça na distribuição das recompensas em nossa sociedade, como ocorre na lógica de funcionamento dos exames vestibulares, por exemplo.

²² Doutor em Educação (USP), professor da Escola de Aplicação da FEUSP.

Destaca-se que tais indivíduos vivenciaram a maior parte de sua experiência escolar durante a década de transformação da base de estratificação social brasileira – entre anos 2000 e 2010 –, período de ténue mas significativa redução da abismal desigualdade social nacional (Cf. Neri, 2011; Pochmann, 2012; Souza, 2010; Souza e Lamounier, 2010) e de relativa acomodação do processo de expansão do nosso sistema escolar (embora ainda seja dramática a situação de não conclusão do Ensino Médio na idade certa e expressivos os altos índices de reprovação e abandono da população entre 15 e 17 anos, cf. Krawczyk, 2013). Esta transformação social, como se pretende argumentar aqui, marcou o processo de formação desses indivíduos e pode ser percebida em algumas de suas ações presentes, inclusive no que tange ao enfrentamento das avaliações escolares.

A análise aqui sucintamente apresentada parte de alguns dos desdobramentos da pesquisa realizada ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015 com nove jovens estudantes da Universidade de São Paulo, USP, egressos de escolas públicas e participantes do cursinho do Programa Preparatório para o Vestibular da USP, PPVUSP, em edição experimental de uma política de inclusão da instituição em 2013²³. A pesquisa girou em torno da questão da *fabricação dos indivíduos* em nossa sociedade, conforme a proposta do sociólogo franco-peruano Danilo Martuccelli sintetizada na noção de *individuação* (Martuccelli 2004, 2006, 2007; Araújo e Martuccelli, 2010, 2012). Segundo Martuccelli, a individuação possibilita articular biografia e história, indivíduo e sociedade, como afirma:

A dinâmica essencial da individuação combina um ser diacrônico com um ser sincrônico, tratando de interpretar no horizonte de uma vida – ou de uma geração – as consequências das grandes transformações históricas. A articulação entre esses dois seres explicita a personalidade desta perspectiva, a saber, o *questionamento do tipo de indivíduo que fabrica estruturalmente uma sociedade*. Neste marco, os diferentes processos sociais, ligados a transformações econômicas, políticas ou culturais, não ficam em segundo plano, limitando-se a ser uma espécie de “adorno” distante, pelo contrário, são estudados através de diferentes metodologias, nas formas concretas pelas quais se inscrevem nas existências individuais. Em resumo, uma sociologia da individuação se afirma como uma tentativa para escrever e analisar, a partir da consideração de algumas grandes transformações históricas, a produção dos indivíduos. A questão não é então saber como o indivíduo se integra à sociedade pela socialização ou se libera por meio da subjetivação, mas de dar conta dos processos históricos e sociais que o fabricam em função das diversidades sociais. (Martuccelli, 2007, p. 30)

Justamente para abordar a questão dos diversos desafios que enfrentam os jovens estudantes ingressantes no Ensino Superior no nosso atual modelo de sociedade que se

²³ Tal discussão toma por base alguns dos resultados apresentados na tese de Doutorado *Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro*, desenvolvida sob orientação da professora Marília Pontes Sposito na Faculdade de Educação da USP e concluída no ano de 2015.

estabeleceu como estratégia investigativa da pesquisa a articulação entre três eixos: um eixo diacrônico, um eixo sincrônico e, por fim, um eixo biográfico no qual se encontram os domínios mais ou menos comuns de atividades através das quais decorre uma vida individual. Assim, para tentar entender um pouco mais desse momento histórico e tendo em vista jogar outras luzes sobre o debate acerca das estruturas sociais brasileiras, a principal pergunta da investigação era: quem são esses jovens e quais são os seus principais desafios no momento em que iniciam um curso universitário cujo vestibular exigiu tanta mobilização para a superação? Como são as primeiras experiências na universidade e como as enfrentam e vivenciam?

Para relacionar as transformações estruturais da sociedade brasileira, com ênfase na redução da pobreza e da desigualdade e as mudanças no modelo de ingresso de uma das mais concorridas instituições do país, a Universidade de São Paulo (Eixo Diacrônico), com a posição social de jovens estudantes ingressantes na USP em 2014 egressos de escolas públicas e participantes de um programa de preparação para o vestibular oferecido pela própria Universidade em 2013 (Eixo Sincrônico) e os percursos individuais e trajetórias de vida de cada um desses alunos (Eixo Biográfico), articulou-se a noção de *provas* para ajustar os percursos de vida às configurações históricas de acordo com as posições ocupadas na estrutura social.

Tendo em vista a operacionalização da investigação, utilizou-se a proposta já anunciada por Danilo Martuccelli de construção de *provas*, “desafios históricos socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos aos quais os indivíduos estão obrigados a enfrentar no seio de um processo estrutural de individuação” (Martuccelli, 2006), a partir da análise do material colhido nas *entrevistas compreensivas* (Cf. Kaufmann, 1996) realizadas com os jovens ao término dos dois primeiros semestres letivos da Universidade de São Paulo.

Para tanto, foram realizadas duas rodadas de entrevistas com esses nove estudantes de diferentes cursos da Universidade de São Paulo e, a partir de análise inicial do material colhido, foram construídas *provas*, desafios (no sentido de *provações*) enfrentados pelos estudantes pesquisados. Por meio de tal operador analítico tentou-se dar conta da individuação em curso, em um procedimento indutivo de pesquisa empreendido a partir de elementos recorrentes nos depoimentos analisados. O resultado deste trabalho investigativo indica alguns aspectos comuns vividos pelos jovens universitários e demonstra algumas características importantes do momento da nossa sociedade e da relação dos jovens com as estruturas, dinâmicas e relações sociais.

No âmbito do Eixo Diacrônico, o panorama das transformações da estratificação social brasileira é associado ao modelo de Estado indutor da redução da desigualdade, com destaque para a continuidade de políticas econômicas de estabilização da moeda, de incentivo ao crédito e ao reajuste real do salário mínimo, para além da redistribuição de renda (como indicam as análises de Márcio Pochmann, 2010, por exemplo), mas também

por mudanças culturais e comportamentais como redução da taxa de natalidade, mudanças em padrões de valores como religião, casamento, orientação sexual etc. (Arretche, 2015). Ressalta-se ainda que a ampliação da escolaridade (em grande medida possibilitada pelo aumento da renda familiar que desobrigou muitos jovens da precoce inserção no mercado de trabalho e conseqüente abandono escolar²⁴) e do acesso à informação contribuem com a dinâmica dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada para um aspecto fundamental do período que é a amplitude de demanda por participação nas instituições e aspiração por relações mais horizontais, configurando o processo de democratização da sociedade brasileira (Santos, Avritzer, 2002).

. A seleção do vestibular da USP: entre o mérito e a justiça social .

É em torno da história de demandas sociais por justiça e redução das desigualdades que se pode colocar em perspectiva as mudanças ocorridas no modelo de seleção de estudantes da Universidade de São Paulo. Em uma história de já 40 anos, consolidou-se por meio da Fundação Universitária para o Vestibular, FUVEST, um método de seleção calcado na ideologia do mérito dos candidatos auferido por meio de provas objetivas e dissertativas (além da prova de redação) em torno de conteúdos das disciplinas cursadas ao longo do Ensino Médio para construção de um ranking de pontuação e distribuição dos melhores colocados entre as vagas disponíveis para cada curso e período.

Em parte, o percurso da seleção de estudantes para a USP ocorre em paralelo a outros fenômenos, como as alterações ocorridas na Educação brasileira. Por um lado, a expansão do acesso público à escolarização primária²⁵ consolidada na década de 1990 pela evolução da matrícula no Ensino Médio e por outro a ampliação de vagas no Ensino Superior,

²⁴ Conforme estudo de grupo de pesquisadores do Centro de Políticas Públicas do INSPER intitulado *O crescimento da renda dos adultos e as escolhas dos jovens entre estudo e trabalho*, “Além da renda dos adultos, há impacto positivo para a escolha de estudar caso exista a presença dos pais, de outros adultos e de idosos. Ao contrário, a presença de crianças no domicílio possui efeitos no sentido de retirar os jovens dos estudos e também do mercado de trabalho. Em uma investigação focada no período mais recente, observamos que o crescimento da renda dos adultos entre 2005 e 2012 explica 60% da redução da participação exclusiva na PEA e possui participação significativa (20%) no aumento da situação exclusiva de estudos. No entanto, esse aumento de renda não explica as variações nos outros dois percentuais. O processo de incentivo à educação é lento e custoso, porém necessário para que o cenário do mercado de trabalho dos jovens continue favorável no longo prazo. Os impactos positivos da educação são essenciais para o aumento da produtividade do trabalhador, mas também são importantes para alimentar o ciclo de incentivos passados no ambiente familiar e domiciliar, com o apoio financeiro proporcionando melhorias nas oportunidades para o jovem se qualificar e ingressar no mercado de trabalho com melhores salários e maior estabilidade”. (Cabanas, Komatsu e Menezes Filho, 2015, p. 21).

²⁵ Estudos de Beisiegel (1974 e 2006) e Sposito (1983 e 1984) demonstram as diferentes motivações, disputas e conquistas em torno do aumento das taxas de matrícula nos ensinos primário e secundário em São Paulo.

sobretudo no setor privado indicam que o “funil” do fluxo no sistema mudou de lugar. O estreitamento – e conseqüentemente o processo maior de seleção – do sistema passa a ser o ingresso no Ensino Superior.

Até 1980, os alunos provenientes de escola pública eram majoritariamente aprovados no exame da FUVEST, o que muda em 1981 quando, segundo a FUVEST, 43,1% do total de matriculados tinham realizado o Ensino Médio na rede pública (Belletati, 2011, p. 24). Atualmente, a proporção não apenas se reverteu, como, segundo dados da própria FUVEST, não chega a 30%.

Como reação às novas demandas sociais, sobretudo a crescente taxa de conclusão do Ensino Médio na rede pública de ensino, em contraposição ao maior número de ingressantes oriundos da rede privada²⁶, os vários processos judiciais movidos por coletivos e movimentos sociais contra a FUVEST, os altos índices de aprovação de alunos oriundos da rede privada de ensino, a queda de inscrição de alunos de escola pública ao longo levaram a Pró-Reitoria de Graduação e a FUVEST a elaborarem um projeto de isenção de taxas de inscrição em números crescentes até o vestibular de 2015.

A adoção de tais medidas em benefício a alunos oriundos de escola pública, que passam a configurar uma aproximação maior ao modelo denominado como de igualdade de oportunidades (e não mais de posições) pelo sociólogo François Dubet, segundo o qual as heranças socioculturais e as diferenças de escolarização são variáveis que devem ser relativizadas quando se quer valorizar o mérito individual como produtor de desigualdades mais justas (Dubet, 2004). Além das isenções ao processo do vestibular, outra ação da Universidade em benefício a alunos de escola pública foi a criação do cursinho Pró-Universitário, em 2004, na Zona Leste de São Paulo (local no qual entraria em funcionamento um novo *campi* no ano seguinte), cujo princípio de ações foi posteriormente constitutivo da política institucional de inclusão social da Universidade de São Paulo, o Includp.

O projeto desse Programa de Inclusão Social da USP apresentado e aprovado pelo Conselho Universitário em 2006 apregoava ações antes, durante e depois do ingresso na Universidade de São Paulo, tendo em vista propiciar o aumento do acesso de setores excluídos da população aos seus diferentes cursos, mas de modo a manter o mérito como princípio garantidor da oportunidade; isto é, uma política de ação afirmativa baseada no princípio de redução das desigualdades e voltada a “democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade aos diferentes cursos”, não abriu mão, contudo, do mérito como critério legitimador do ingresso.

De acordo com o projeto, o Includp deveria ampliar as probabilidades de acesso dos estudantes egressos da escola pública; atuar positivamente na superação das barreiras educacionais que dificultam esse acesso; apoiar as escolas públicas, seus professores e alunos, mediante ações especializadas; incentivar a participação dos egressos da escola

²⁶ Conforme estatísticas disponíveis no sítio eletrônico da Fuvest: www.fuvest.com.br

pública no processo seletivo de ingresso na USP, por meio de medidas de apoio didático-pedagógico e de divulgação e, apoiar, com ações específicas, a permanência dos alunos no curso superior²⁷. Além da medida de acréscimo de 3% nas notas obtidas por alunos que realizaram todo o Ensino Médio em escola pública nas duas fases do vestibular a partir de 2007, previa-se ainda implementar um sistema de avaliação seriada em escolas públicas, melhorar a comunicação e a relação com a rede pública, estabelecer diretrizes claras sobre a formação geral e específica para o vestibular às escolas de Ensino Médio, informar melhor quais são os conteúdos avaliados pela FUVEST, bem como utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência para elaboração desses conteúdos, com objetivo de “exercer papel indutor junto às escolas públicas no seu desenvolvimento curricular”.

Análises sobre os resultados das medidas adotadas indicaram que o Inclusp teve pequenos impactos positivos na inclusão de alunos de escola pública nos anos 2007, 2008 e 2009 (com taxas de ingresso de 26,7%, 26,3% e 30,1%, respectivamente, considerando que, em 2006, antes da iniciativa, houve ingresso de 24,7% de alunos de escola pública), a despeito da diminuição das inscrições gerais dos alunos no exame vestibular da FUVEST e, principalmente de egressos de escolas públicas (consequência da expansão do Ensino Superior privado, via ProUni, ou da expansão das instituições federais em São Paulo, com a criação da UFABC e de novos *campi* da UNIFESP) (Matos, *et. al.*, 2012).

A resposta à tendência de queda analisada a partir de 2009, devido à diminuição de inscrição de alunos de escola pública (houve no mesmo período substantiva diminuição da concorrência nos vestibulares da FUVEST; eram 120.498 inscritos em 2001 e foram 113.793 em 2012), levou à ampliação das medidas de bonificação, sobretudo pela criação do Programa de Avaliação Seriada da USP, PASUSP, cujo objetivo era aplicar uma prova elaborada pela USP nas escolas participantes, para elevar a bonificação na FUVEST em até 3% do resultado obtido (bônus qualificado), somando-se aos 3% já existentes na FUVEST por serem alunos de escola pública (bônus universal). A partir de 2009 também seria considerado um bônus de até 6% a partir do resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio, Enem, totalizando, assim, bonificação de até 12% para os candidatos provenientes de escola pública (Universidade de São Paulo, 2008).

Preocupações como a da queda das taxas de inscrição no vestibular contribuem à formação do contexto de pressão social em torno da adoção de mais medidas de inclusão por parte das universidades estaduais paulistas, sobretudo a partir da aprovação unânime pelo Supremo Tribunal Federal da constitucionalidade da adoção de sistemas de cotas pelas universidades brasileiras, em abril de 2012.

Assim, em dezembro de 2012, o Governo Estadual de São Paulo anuncia publicamente por meio dos meios de comunicação um plano para aumentar a participação de estudantes de escolas públicas e de pretos, pardos e indígenas (PPIs) nas instituições de ensino superior

²⁷ Universidade de São Paulo. *Programa de Inclusão Social da USP*, 2006. Disponível em: http://naeg.prg.usp.br/siteprg/inclusp/inclusp_06-06.doc Acessado em: dez/2013.

paulistas. O objetivo de “incluir com mérito” caracterizou o PIMESP, Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista. Tratava-se de uma proposta que destinava 50% das vagas oferecidas pelas três universidades para alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas escalonadamente por metas até o cumprimento em três anos. Entre este montante, pelo menos 7.728 vagas (35%, percentual que representa tal população no Estado de São Paulo, conforme Censo realizado pelo IBGE) voltar-se-iam exclusivamente para PPIs. A distribuição de vagas deveria valer para cada um dos cursos e em todos os turnos oferecidos, não apenas para a média total de cada instituição. Contudo, a proposta apresentava meios de efetivação polêmicos, sobretudo no que dizia respeito a encaminhar os alunos egressos da escola pública selecionados a um curso de dois anos de duração como meio de acesso ao Ensino Superior. Ou seja, seria criado um *college*²⁸, o Instituto Comunitário de Ensino Superior, Icesp, o qual, sob responsabilidade da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Univesp, em parceria com USP, Unesp e Unicamp, além do Centro Paula Souza, ofereceria cursos sequenciais semipresenciais a tal grupo de estudantes. Após a conclusão do primeiro ano, os estudantes com aproveitamento de 70% podem ingressar nos cursos das FATECs, com possibilidade de escolha de vaga conforme o desempenho no curso; os concluintes do segundo ano do curso com mesmo grau de aproveitamento teriam ingresso assegurado aos cursos das universidades estaduais paulistas e FATECs, escolhendo os cursos a partir do desempenho no Icesp. Os mil estudantes do Icesp seriam escolhidos a partir das notas obtidas no Enem e o restante da meta seria cumprida por um projeto chamado “Plano Institucional de Recrutamento de Estudantes Capacitados”, a critério das próprias universidades, podendo aproveitar os projetos de inclusão já existentes ou desenvolver novos (Vogt, 2013).

A implementação do PIMESP estava condicionada à aprovação nos Conselhos Universitários e as Congregações foram chamadas a se pronunciarem sobre a proposta apresentada, devendo em dois meses encaminhar propostas aos conselhos centrais. Enquanto na Unicamp aprovou-se o aumento da bonificação dada aos alunos oriundos de escola pública (adição de 30 para 60 pontos) e autodeclarados negros, índios ou pardos (de 10 para 20), por meio do já existente Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), a Unesp aprovou as metas de inclusão iniciou a elaboração de estratégia de inclusão, com assessoria do CRUESP, o resultado na USP foi a decisão pela manutenção do Includsp e a criação de novas ações, visando se aproximar dos objetivos de inclusão, garantindo a autonomia universitária.

Um novo Projeto foi aprovado pelo Conselho de Graduação da USP em junho e, na sequência, pelo Conselho Universitário, prevendo quatro medidas principais: o aumento e a criação de novos bônus do Includsp (desta vez também atrelados ao recorte étnico-racial), a criação do Programa Preparatório para o Vestibular da USP, o aperfeiçoamento do

²⁸ Modelo de instituição de Ensino Superior que oferece cursos rápidos e profissionalizantes comum nos EUA.

Programa “Embaixadores da USP” e a ampliação dos locais de prova da FUVEST no Estado de São Paulo. O projeto previa atingir a meta de matricular 50% de alunos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas em cada curso da Universidade, em cada um dos turnos oferecidos, até 2018. Dentro desses 50% de matriculados oriundos de escolas públicas, o percentual de pretos, pardos e indígenas previsto deveria atingir o percentual verificado pelo último censo demográfico do IBGE. Para tal, os valores dos bônus seriam revistos anualmente e os resultados alcançados ano a ano seriam acompanhados pelo Conselho de Graduação (Universidade de São Paulo, 2013).

Por fim, tem-se a criação do Programa Pré-Universitário da USP, PPVUSP, mais uma vez como resposta da Universidade aos anseios, demandas e pressões políticas e sociais em relação à formação esperada na Educação Básica. A USP revive assim parte da experiência do Pró-Universitário, oferecendo um curso preparatório para seu próprio processo de seleção, mas, desta feita, dentro de um escopo institucional mais robusto e com metas claramente definidas. As ações de inclusão incrementam-se na ponta do processo de ingresso; “a USP vai às escolas”.

Assim, a constatação estatística de que a maioria dos aprovados no vestibular da FUVEST tinha cursado por um ou dois semestres algum tipo de preparatório para o vestibular, além das pesquisas que comprovavam o aumento das inscrições e possibilidades de ingresso de estudantes que investiram mais horas de estudo para além da frequência às aulas regulares do Ensino Médio (Cunha Junior, 2002; Bacchetto, 2003; Carvalho, 2006; Mitrulis e Penin, 2006; Nascimento, 2009), - seja via os chamados *cursinhos* pagos ou naqueles preparatórios para o vestibular comunitários, populares ou alternativos – somadas às avaliações de que o grande contingente de alunos formados pela rede pública está alijada do acesso aos *cursinhos*, em meio ao aumento da pressão social para adoções de políticas de ação afirmativa e ações de inclusão, levou a Universidade de São Paulo a se voltar mais diretamente a agir antes dos exames vestibulares, visando consolidar a formação básica e preparar melhor tais jovens à continuidade dos estudos no Ensino Superior.

. PPVUSP: a USP “vai à escola” e prepara os seus futuros alunos .

O PPVUSP ocorreu no segundo semestre de 2013 e se caracterizou como um “projeto piloto” de oferta de aulas das disciplinas regulares do Ensino Médio avaliadas pelos exames da FUVEST por 50 estudantes da própria Universidade (em sistema de tutoria, sob supervisão de docentes e pós-graduandos de áreas afins ao componente curricular) a um conjunto de 689 alunos de escolas públicas que obtiveram bom rendimento no exame da FUVEST no ano anterior (como candidatos não aprovados ou na categoria de treineiros, ainda cursando o 2º ano do Ensino Médio). Tanto os estudantes universitários (de graduação ou pós), quanto os alunos do *cursinho* preparatório receberam bolsas (e no caso destes

últimos também auxílio transporte e refeição, além de um email institucional para acesso a material didático em Ambiente Virtual de Aprendizagem desenvolvido pela USP para tal fim) durante o período das aulas em pólos dentro de diferentes *campi* e institutos da Universidade.

Com 151 desistências causadas por motivos diferentes, o Programa chegou ao fim com 538 alunos. Deste montante, entre os que prestaram o vestibular da FUVEST 2014, 189 passaram para a segunda fase e 90 foram aprovados para diferentes cursos da Universidade, em um universo no qual participaram 147641 candidatos às vagas oferecidas pelos diferentes cursos da Universidade, sendo deste montante 54892 (o equivalente a 37,2% do total) egresso do Ensino Médio da rede pública de ensino, enquanto 85041 (57,6%) de escolas privadas. Além disso, outros sete mil (4,8%) fizeram parte do Ensino Médio na rede pública e parte na privada, 246 (0,2%) estudaram no exterior e o 0,3% restante foram enquadrados em outra situação.

. Os estudantes além da posição social e disposições: o enfrentamento de desafios .

A análise sobre as características dos alunos do PPVUSP, buscando verificar se estas são semelhantes ou díspares do conjunto dos alunos de escola pública ou, ainda, com seus colegas oriundos da rede pública de ensino que frequentaram outro cursinho preparatório para o vestibular além do PPVUSP (sempre considerando para tal finalidade o cotejamento entre o conjunto dos alunos inscritos e, dentre este universo, aqueles aprovados no Exame Vestibular da FUVEST de 2014), permite perceber um breve retrato dos estudantes aprovados na FUVEST.

Neste eixo sincrônico da pesquisa percebeu-se que os alunos participantes do PPVUSP²⁹, como era de se esperar devido ao local das aulas, residiam em maior proporção na Zona Oeste e na Grande São Paulo, enquanto se destaca a quantidade de alunos de escolas públicas de cidades do interior do Estado de São Paulo e de outros Estados que prestam a prova. Entre taxa de inscritos e aprovados, observa-se tendência a maior aprovação média entre alunos do PPVUSP moradores da Zona Leste e queda perceptível de aprovados moradores da Zona Norte. Tal fato deve ser lido levando em consideração a taxa de aprovação de mais de 13% dos estudantes do PPVUSP do pólo EACH, além da questão da mobilidade urbana, incidindo mais fortemente nos moradores da Zona Norte da capital.

²⁹ Os dados fornecidos abarcaram três universos de estudantes participantes do vestibular da FUVEST 2014: o grupo de participantes do PPVUSP, os 54892 alunos egressos de escola pública e, dentro deste grupo o subconjunto dos 25560 que além de terem se formado no Ensino Médio público frequentaram outro curso preparatório para o vestibular. Tais grupos foram subdivididos em duas situações: inscritos ao exame vestibular e aprovados.

Além disso, algumas ponderações gerais podem ser feitas, como, por exemplo, a consideração de que os alunos do PPVUSP podem ser caracterizados de modo geral como sendo mais pobres, filhos de pais com menor escolaridade e com maior proporção entre as mulheres e o grupo dos chamados PPIs do que os demais alunos de escola pública (que realizaram outro curso preparatório ao vestibular ou não) candidatos a uma vaga dos cursos oferecidos pela Universidade de São Paulo no exame vestibular FUVEST 2014. Fato que, a princípio, atestaria a eficácia de um programa de inclusão.

Contudo, acredita-se que a apresentação do perfil dos estudantes do PPVUSP aprovados na FUVEST 2014 é uma etapa necessária, mas não suficiente para a compreensão de suas ações (escolares ou não) apreendidas no ponto de partida dos respectivos cursos de graduação, uma vez que as repostas dadas aos desafios comuns a todos os jovens estudantes são muito díspares e não determinadas diretamente pelos perfis sociais de origem.

Para pensar *outramente* sobre a nossa sociedade para além da correlação entre posição social e disposições, refletir sobre os efeitos constitutivos nos indivíduos via as influências estruturais dos desafios históricos socialmente produzidos e desigualmente distribuídos, as *provas* (Cf. Martuccelli, 2006) e o modo de enfrentamento dado pelos indivíduos, entrevistar alguns desses jovens permitiu ao mesmo tempo acessar as experiências individuais e colocar os mecanismos sociais que produzem os processos aos quais estão relacionadas e por vezes submetidas em perspectiva. Muito dizem sobre a USP, sobre ideais de seleção e de justiça social, sobre a família, os amigos, o trabalho, os preconceitos, assim como iluminam as questões relativas ao ensino na rede pública, aos problemas da vida em uma megalópole, mas também os desejos, medos e expectativas sobre o futuro, entre tantos outros aspectos da vida coletiva, quando falam de si e dos seus.

A crescente complexidade interna aos grupos sociais, as classes intermediárias, e a multiplicação de fatores de posicionamento social são indicativos da disparidade – e diversidade – de experiências sociais vividas em um mesmo grupo, o que “convida a reconhecer a singularização crescente das experiências dentro dos distintos estratos sociais” (Martuccelli, 2006, p.127). E é na multiplicidade das posições sociais singularizadas que incide o fenômeno transversal do forte sentimento generalizado entre os indivíduos (com exceção da elite consolidada em sua inabalável segurança, mas não só entre os mais pobres) de que sua posição é sujeita a mudanças e deterioração social, a preocupação constante de que tudo pode mudar, uma inquietude frente à percepção de instabilidade social, a consciência de que todas as posições podem sofrer processos ativos de desestabilização, pois nada está conquistado, os lugares não estabelecidos, o que resulta em uma experiência de vida em movimento de eternas buscas de consolidação. A noção de *inconsistência posicional* é, então, definida como “uma inquietude multiforme, plural em suas fontes, geralmente constante, que dá lugar a uma atmosfera de preocupação

posicional comum a um grande número de indivíduos situados em distintos estratos sociais” (Martuccelli, 2006, p. 128).

Embora seja possível perceber certas nuances entre os nove estudantes pesquisados neste trabalho que poderiam servir para delinear diferentes posicionamentos sociais, há muito mais elementos em comum entre eles (faixa etária, egressos de escola pública, enfrentando desafios semelhantes nos primeiros momentos da vida universitária, colocados diante dos dilemas da juventude, como os relativos ao ingresso no mercado de trabalho e a busca da independência financeira, tendo que vencer a luta da mobilidade urbana todos os dias, entre outros), inclusive no que diz respeito ao fato de serem filhos de famílias trabalhadoras, a quem a renda proveniente do salário mensal é ainda o fiel da balança do estatuto social alcançado (mas não consolidado). São dependentes da segurança do trabalho, para muitos deles incerto.

Deixando de lado os sem-número de escalonamentos de perfis socioeconômicos possíveis – não apenas por duvidar dos efeitos de comparação daí provenientes, mas, sobretudo, mas por preferir “apreender em sua unidade uma sociedade histórica” (Martuccelli, 2006, p. 430) – buscou-se partir da fala dos indivíduos desse grupo para ir atrás de pistas que pudessem levar à construção das provas estruturais que enfrentam e os constituem.

Assim, é a partir do modo diferenciado pelo qual vivenciam desafios estruturais comuns a todos que se pensou aqui sobre o papel da escolarização e as múltiplas influências sociais no percurso individual rumo ao ensino superior desses alunos; olhar para o trajeto repleto de expectativas e ações individuais dos alunos do PPVUSP que se tornaram alunos da USP é uma forma de articular as experiências pessoais com a história de nossa sociedade, a formação de nosso modelo educativo, os valores e aspirações sociais em relação à escolarização dos jovens e a submissão a diferentes processos avaliativos, classificatórios e excludentes.

Se os desafios não são específicos desses nove jovens estudantes, em muito eles se assemelham aos demais egressos de escola pública que atravessam a barreira estreita do vestibular e muito têm a ensinar sobre enfrentamento e superação de provas.

. As provas e os suportes vividos pelos estudantes rumo à Universidade: ambiguidades e marcas da consagração escolar .

A partir de duas rodadas de entrevistas³⁰, além de várias trocas de mensagens para esclarecimentos ou novas perguntas, foi possível estabelecer indutivamente, a partir dos

³⁰ Orientadas por alguns dos preceitos da chamada *entrevista compreensiva* apresentada por Kaufmann em *L’entretien compréhensif*, 1996, sobretudo no que tange ao ato mesmo da conversação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, na qual buscou-se quebrar as hierarquias e estabelecer uma

dados já colhidos e comparados, em processo de generalização a partir das partes, os eixos de análise aqui apresentados nesta seção do trabalho. Os desafios efetivos a partir dos quais pudemos perceber uma ancoragem dos indivíduos às estruturas sociais presentes neste momento de nossa história foram a prova familiar, de mobilidade urbana, escolar e a prova da sociabilidade. Essa “inscrição concreta sobre as trajetórias e as vidas individuais das grandes transformações sociais” (Martuccelli, 2006, p. 14) foi perseguida em alternativa ao esquema de relação direta entre posição social, disposições e ação (ou, de outra forma, a declinação direta da história da sociedade sobre as vidas dos indivíduos) e das tentações de atribuição de sentido linear e coerente à narrativa biográfica reconstituída. Trata-se de enfrentar o desafio intelectual de, por meio da tentativa de não resumir a vida dos indivíduos a poucos elementos (há muitas outras provas às quais estão submetidos), escrever uma história de vida coletiva a partir dos depoimentos de cada um dos nove estudantes aqui pesquisados. Não se trata de ilustrar uma tese a partir das falas recolhidas, mas de partir de um grupo de estudantes de perfil semelhante inseridos em uma mesma situação (a conquista do ingresso na Universidade de São Paulo) para levantar hipóteses a respeito de nossa estrutura social e como esta constitui as provas por eles enfrentadas.

Justamente na tentativa de perceber as diferentes respostas dadas subjetivamente pelos indivíduos às provas, na abordagem da relação entre a estrutura social e a biografia dos indivíduos, tentou-se perceber as ambiguidades relativas a seus *suportes*. Suporte é a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com seus apoios no mundo, considerando que todos os indivíduos são dotados de suportes graças aos quais podem se construir e se manter socialmente eles seriam o conjunto de sustentações que mantém o indivíduo face ao mundo. O estudo do que “suporta” os indivíduos permite: ultrapassar os limites postos por uma análise em termos de capitais e de recursos e compreender as atitudes (conscientes ou inconscientes) que o indivíduo adota a fim de trazer a si mesmo aquilo de que precisa para enfrentar uma determinada situação (Stettinger, 2004, pp. 44-45). Ainda, é importante considerar que os suportes podem ser “materiais ou simbólicos, próximos ou distantes, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou passivamente sofridos, sempre reais em seus efeitos e sem os quais, estritamente falando, o indivíduo quase não subsistiria” (Martuccelli, 2002, p. 64).

Assim, no que diz respeito ao eixo biográfico³¹, o resultado das entrevistas possibilitou a construção da Prova Escolar de tais indivíduos, demonstrando, destacadamente, haver muitas ambiguidades e tensões entre a seleção, o mérito e o reconhecimento da escola e da escolarização como um todo ao longo da trajetória dos jovens estudados. Considera-se em tais aspectos, o papel direto e indireto da influência familiar, a autodeterminação dos

conversação empática e engajada na na busca da *boa questão* e das táticas (entre as quais o bom humor e a identificação) que possibilitassem entrar no mundo do pesquisado.

³¹ As demais provas são exploradas na tese *Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro* (Tarábola, 2015).

jovens na constituição de seu projeto escolar, a figura dos professores (sempre mediada pelos colegas de sala de aula) na consagração e construção do reconhecimento.

O núcleo familiar aparece muitas vezes como suporte material e como influência indireta, sobretudo devido à baixa escolarização dos pais e não pela participação e acompanhamento da rotina de estudos, mas buscando informações sobre cursos extracurriculares (de informática, artísticos, de idiomas) ou atividades esportivas entre outros. A família também contribui com a procura de estabelecimentos de ensino considerados melhores que aqueles localizados mais próximos de casa, como as escolas técnicas cursadas por muitos desses jovens pesquisados. O suporte material às vezes se materializava na aquisição de livros ou demais itens relativos aos estudos e cursos frequentados, às vezes no financiamento do transporte e da alimentação (para a escola longe de casa), mas, sobretudo, por desobrigar os filhos do trabalho remunerado ou da realização de tarefas domésticas. Mesmo tendo alguns entre eles que trabalharam durante o Ensino Médio, destaca-se a possibilidade de moratória e tempo livre para se dedicar aos estudos preparatórios para o vestibular.

Tais investimentos baseados na confiança dos pais sobre os filhos ganhavam reforços simbólicos a cada vez que os jovens se mostravam mais e mais autônomos e dispostos a “correr atrás” de seus próprios interesses (alguns deles descobertos inclusive pela dica de algum colega melhor informado da escola técnica, como aquelas relativas aos exames vestibulares, por exemplo). Essa disposição à autodeterminação e ao sobreinvestimento nos estudos apareceu em algumas falas dos estudantes como “crença em si mesmo”, crença de que valia à pena investir na própria formação ao longo dos anos, embora não tivessem exatamente um projeto, mesmo que o plano de percurso escolar: as conquistas legitimavam as novas tentativas e investimentos.

Foi deste modo que muitos ousaram apostar no ingresso nas Escolas Técnicas, onde, aí assim, obtiveram mais informações sobre vestibulares, cursinhos e outros, por parte de colegas ou dos professores.

Mas, afinal, de onde viria tal “crença”?

Os estudantes, por diversas vezes, remetem à vontade de serem considerados bons alunos por professores ainda no Ensino Fundamental I, seja por bom comportamento, seja pela competitividade com os demais colegas, a partir de uma lembrança negativa, de quando receberam alguma repreensão ou sanção, ou, ainda, de quando foram elogiados publicamente em aula. A partir de então teria começado uma busca pelo afeto do professor ou professora, capaz de reconhecer a distinção singular daquele indivíduo face aos colegas, disparando assim a construção de um sentimento de autoconfiança, como a referência à esfera do afeto no sentido cunhado por Honneth (2000).

Em grande medida salta aos olhos as falas dos estudantes aqui pesquisados em torno da questão da justiça na escola. Por vezes pode-se perceber que acham injusto ser tratados como os demais alunos, pois, ao contrário, a demanda é por um *tratamento personalizado*

pelos professores (conforme a reivindicação do paradigma da diferença no contexto de individualização moderno³²), configurando uma possível busca por algum grau de reconhecimento do outro de suas especificidades, ainda que indiretamente, por meio do *bom trabalho escolar*, objeto no qual eles próprios projetam parte de suas identidades, em misto de orgulho e busca de mais reconhecimento (o qual poderia advir da nota, a avaliação da excelência escolar³³, uma das representações públicas do bom desempenho que pode ser comparada e exibida aos outros, como a família, por exemplo).

O panorama desse reconhecimento da própria individualidade e da afirmação de si na nossa educação básica durante o período mencionado (a década de 2000, quando esses estudantes estiveram na escola) não parece ser o mesmo da chamada igualdade de oportunidades característica das sociedades democráticas. Por um lado, desconfia-se das desigualdades produzidas pelo sistema escolar (as desigualdades seriam justas caso se considerasse os indivíduos como fundamentalmente iguais), afinal, entre nós, as diferenças de renda, de prestígio, de poder não parecem decorrer do mérito³⁴, por outro, queixa-se da seleção e avaliação feitas pelos professores no interior da vida escolar. O resultado oscila entre desengajamento, desmotivação e perda de sentido para muitos, mas busca por reconhecimento para outros, sobretudo aqueles que obtiveram as marcas consagração institucional (seja aquela via juízo professoral, seja por efeito de avaliações e premiações externas), termo designado por Danilo Martuccelli (2006).

A concepção de Dubet de que ao se supor que a igualdade de oportunidades e a meritocracia sejam possíveis a seleção e a hierarquização dos indivíduos é cruel, por retirar deles a chance de atribuir o próprio fracasso à sociedade ou ao sistema, causas de uma injustiça que não lhes invalidava pessoalmente, gira em torno do contexto estritamente igualitário, que, se existisse, teria um importante impacto na constituição identitária dos sujeitos, sobretudo para os alunos, sujeitos colocados no centro de “uma contradição fundamental: eles são todos considerados como fundamentalmente iguais estando todos engajados em uma série de provas cuja finalidade é de torná-los desiguais” (Dubet, 2004, pp. 27-28). A questão que se coloca a estes jovens seria, então, a de ser iguais a todos os outros alunos a despeito de ter performances e obter desempenhos desiguais. Um impasse? Uma aporia? Segundo Dubet, trata-se de uma contradição fundamental das chamadas sociedades democráticas liberais, as quais precisariam “inventar uma ficção crível fazendo do desigual desempenho dos alunos o produto de seu mérito concebido como a manifestação de sua liberdade e, portanto, de sua igualdade” para enfrentar tal situação.

³² Cf. Martuccelli, 1996; Wieviorka, 2001; Touraine, 2005.

³³ Perrenoud, 1984; Merle, 2007.

³⁴ A respeito da perda de rentabilidade do engajamento escolar revertido na aquisição de diplomas por ocasião da expansão do acesso ao ensino e à longevidade escolar ver, por exemplo, *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*, de Duru Bellat (2006) e dela com Dubet *L'Hypocrisie scolaire*, 2000, em que debatem, entre outros, o peso relativo da formação escolar na aquisição de competências dos jovens para a vida (profissional) futura.

Cria-se, portanto, uma ficção que possa superar as autoexplicações de si ancoradas em perspectivas inatistas e a naturalização da desigualdade (Dubet, 2004). Essa contradição interessa à reflexão sobre a prova escolar dos estudantes aqui pesquisados porque, fundamentalmente, ainda que não tenham sido *seduzidos pelo canto da sereia* da meritocracia, também eles não querem passar pela situação de desigualdade; a comprovação do princípio da igualdade como justiça, neste caso, é pela negativa, pela repulsa de serem inferiorizados em comparação inelutável aos demais colegas de escola seja pela avaliação do rendimento, ou pelo trajeto escolar. Como lembra Dubet, não há escolha, “a crueldade subjetiva da meritocracia advém de que os alunos são obrigados a se lançar em uma competição, já que eles são iguais em princípio, ainda que os fracassos produzidos fatalmente por essa competição sejam privados de consolos coletivos”. Evitam, portanto, a crueldade de caírem em uma nova hierarquia ocupando uma posição subalterna, como “consequência da mecânica mesmo da igualdade de oportunidades” (Dubet, 2004, p. 31).

Evidentemente deve-se lembrar o que a escola reprodutivista já ensinou sobre “os dados viciados desse jogo”, os desempenhos escolares não resultam diretamente das ações individuais, porém não estão totalmente dependentes, como *correia de transmissão*, das origens e influências familiares; apesar disso, como conclui a professora Ione Ribeiro do Valle após revisar as teorias clássicas e contemporâneas sobre a igualdade de oportunidades e a meritocracia escolar, o olhar sobre a questão da justiça na escola deve passar indubitavelmente pela experiência escolar dos estudantes vividas em um contexto de (re)produção de desigualdades e de fracassos de desempenho, mas, como outras características como a influência familiar, sem deixar de lado os processos de individuação por se tratar de tema de convergência de diferentes perspectivas epistemológicas, mas também de crescente importância social, pois “o modelo de justiça social baseado no princípio meritocrático goza cada vez mais de legitimidade nas sociedades democráticas, nas quais a igualdade jurídica de todos os indivíduos é permanentemente reafirmada” (Valle, 2013, p. 669.).

Mas, o rendimento não se mostra suficiente, a ele associa-se a busca pelo estabelecimento de uma relação pessoal com o professor-avaliador; é preciso ser percebido e reconhecido individualmente por este agente ao mesmo tempo *disciplinar*, no sentido foucaultiano, mas, também, da *justiça professoral*, no sentido bourdieusiano. Marie Duru-Bellat, em revisão crítica sobre a contradição entre mérito e justiça se refere a todos os outros elementos que impedem que o julgamento escolar seja neutro, como a escola frequentada, a classe em que se estuda e, inclusive, o professor, suas práticas e crenças. Estas últimas estão relacionadas, por exemplo, às expectativas diferenciadas que têm dos alunos de acordo com suas origens sociais (Duru-Bellat, 2009, p. 61).

Vê-se tal jogo ocorrer ao longo da carreira escolar dos estudantes aqui pesquisados, sobretudo nas primeiras fases da escolarização, o que, por sinal, condiz com a concepção

dos efeitos cumulativos e duráveis de um certo passivo escolar precoce que se atualiza nos sobreinvestimentos futuros por parte dos professores, da família e de si mesmo (Duru-Bellat, 2009). Seja por temor dos efeitos das desigualdades, seja como defesa de possíveis injustiças, fato é que se vê no relato dos sujeitos desta pesquisa a busca de signos que transpareçam o mérito de cada um, um mérito que clama em retorno o respeito pelo reconhecimento dado ao valor pessoal. Aproveita-se aqui a constatação do filósofo francês Michaud a respeito da análise da discussão sobre mérito e justiça, a partir da qual analisa o mérito de personalidades, artistas, esportistas e gente rica e famosa, segundo o qual ser meritoso, em última instância, é ter visibilidade. Nossos estudantes não querem ser invisíveis aos professores, mas, além disso, também querem admiração, não escapando, portanto, de um dos mais banais fatos antropológicos caracterizados por Michaud: “o desejo humano de admirar e honrar tal qual se reflete no culto dos grandes homens, das grandes figuras, dos homens ilustres, no desejo de ídolos, de panteões e de galerias de retratos” (Michaud, 2009, p. 247).

Assim, ainda conforme Michaud, a conjunção de demandas de igualdade e de diferença esvazia de sentido todo o ideal de *vida boa* ligada aos valores individuais e igualitários da democracia. Segundo ele, a falta de sentido da vida meritocrática se esvazia ainda mais e perde a operacionalidade como laço social fictício para justificar as desigualdades sentidas como inaceitáveis sem seu lastro levaria a uma situação de “falta um mundo comum onde defender uma ideia determinada de virtude e de humanidade, só há lugar para as aventuras individuais percebidas em um contexto de admiração e de desejo misturados” (Michaud, 2009, p. 247).

E que vazio é esse? É, por exemplo, a ausência de critério na avaliação das performances, sobretudo porque, como afirma Michaud, não é de resultado que se trata a ideia de justiça, mas de valorizar os esforços (um dos elementos da ação individual, ao qual se atrela as atitudes e as capacidades de tomar decisão em uma dada condição) e a persistência neles³⁵, pois se “a injustiça mais evidente é aquela do trabalho e do esforço

³⁵ A pesquisa realizada por Elise Tenret com estudantes dos diversos ramos do ensino superior francês sobre a representação dos mesmos a respeito das questões referentes ao mérito, às desigualdades e da justiça social, assim como das múltiplas influências da socialização escolar e universitária sobre elas, em uma investigação sobre *quem afinal crê no mérito*, indica que para além do diploma, a vontade aparece como motor da mobilidade social nos relatos (em número maior que o trabalho, o esforço, as competências e as capacidades), ilustrando a crença na ideia de que “se eu quero, eu posso”. E de onde viria tal motivação? Segundo os estudantes pesquisados pela autora, poderia vir da influência familiar, ou, ainda, dos próprios indivíduos, como resume Tenret: “o verdadeiro motor da ascensão social não é, para os alunos interrogados, o tipo de estudo seguido nem mesmo o investimento nesses estudos. É a vontade o principal catalisador da mobilidade social intergeracional. A escola seria apenas um instrumento a serviço da vontade de cada um: sem vontade, a mobilidade não pode se produzir, seja ela mediada pelo sucesso escolar ou não. (...) Esses primeiros resultados mostram então que aos olhos dos estudantes, o diploma desempenha um papel importante, embora não determinante, no sucesso de cada um para subir socialmente, é importante dispor de títulos escolares (cada vez mais

frustrados”, também o é a outra face de Janus “o sucesso sem esforço, sem trabalho, entregue de bandeja, constitui uma outra forma de injustiça: é um sucesso literalmente ‘imerecido’” (Michaud, 2009, pp. 206-207).

Essa visão se coaduna perfeitamente àquela erigida por Livia Barbosa em seus diferentes estudos e análises sobre o mérito na sociedade brasileira. Ao retomar parte do pensamento social brasileiro, a autora reafirma a dissociação entre trabalho duro, esforço e dedicação ao sucesso, realização, progresso, etc., devido ao nosso processo de formação como nação e como povo. A autora reconhece em nossas instituições a existência de um discurso (via políticos) e de sistema meritocrático (via políticas), mas desconhece entre nós a correspondente ideologia na prática social brasileira. A que se deve tal ausência? Segundo ela, a distância entre lei e moral, pois esta última não se afasta da concepção de que nossas desigualdades históricas em muito influenciam os destinos sociais dos indivíduos. Conforme Barbosa, as desigualdades naturais são interpretadas exclusivamente, como oriundas das condições sociais dos indivíduos e não como conteúdos distintos de uma mesma forma, o que faz com que tenham, portanto, quase nenhuma legitimidade. Segundo ela, o esforço de cada um, a vontade de realizar e as diferenças de talentos naturais não funcionam como vetores que transformam indivíduos comuns em vencedores; “como os indivíduos nascem em posições sociais distintas, eles desenvolvem habilidades desiguais. Elas não são naturais, no sentido de inatas. Portanto, os resultados positivos e negativos advindos das habilidades e talentos de cada um não são de responsabilidade do indivíduo, e sim de todo o corpo social” (Barbosa, 2003, p.66). Isto faria com que, entre nós, a responsabilidade pelos resultados de cada um estivesse centrada no universo social, eximindo, portanto, o indivíduo de responsabilizar-se por seus próprios méritos.

Barbosa lembra também dos estudos que atribuem à herança escravocrata um certo estado de (des)ânimo para com o trabalho, associado às regras de disciplina e obediência autoritárias, regido que foi pela lógica da escravidão, obstáculo fundamental da criação de uma ética positiva do trabalho em nosso país (consolidada apenas a partir da modernização – autoritária – do Estado Novo). Outra dificuldade mencionada à dificuldade de disseminação de uma “ideologia de trabalho duro como mecanismo de mobilidade social” no Brasil residiria nas grandes desigualdades de renda, como afirma no referido estudo. Desta forma, Barbosa conclui que os brasileiros tenderiam a esperar que as próprias produções individuais fossem avaliadas no contexto de produção e de atuação, o que significa que se deseja ser analisado dentro da lógica do “eu e minhas circunstâncias”, do que se foi capaz de fazer em um determinado contexto social de atuação. Isto decorreria desse contexto que Barbosa classifica como sendo de igualdade substantiva entre indivíduos reativos, no qual desempenho é entendido como resultado do ambiente e das

necessários em nossa sociedade), mas sobretudo, é indispensável demonstrar resolução, obstinação” (Tenret, 2011a, p. 68).

circunstâncias em que se atua, ao invés de ser fruto dos talentos e das forças intrínsecas do indivíduo (como esforço, vontade de realização e habilidades). Segundo a autora, a soma de duas variáveis externas (posição social de cada um e deficiências do Estado brasileiro) e de uma interna (idiosincrasias subjetivas) se combinariam diferentemente nos indivíduos levando a essa concepção de desempenho na qual a qualidade do que cada um foi capaz (conseguiu) produzir baseia a própria justificação, tornando, portanto, as produções individuais incomparáveis entre si.

Pelas razões acima expressas, cujo resultado é a dificuldade em pesar e medir a influência de todas as variáveis nos desempenhos individuais e a consequência da incomparabilidade dos resultados e a negação da competição, sempre criticada pela desigualdade de condições, a autora formula a expressão: “A melhor forma de sintetizar nossa concepção do desempenho é dizer: no Brasil, desempenho não se avalia, se justifica” (Barbosa, 2003, p. 70).

No entanto, se há concordância até esse diagnóstico feito por Barbosa, sobretudo por tentar enraizar as questões relativas à meritocracia como sistema de justiça não apenas em condições objetivas particulares na história específica de um grupo, mas, como também defende Tenret “em um contexto ideológico (político ou filosófico) singular³⁶, na conjuntura aqui estudada não cabem as consequências percebidas por ela, como a relação que estabelece entre igualdade enquanto valor e a justiça social, por um lado, e entre diferença de resultados entre indivíduos e injustiça social, pois daí conclui: “Almejamos não o desenvolvimento e o reconhecimento dos aspectos idiosincráticos de cada um, pois isso não seria justo, mas um Estado igualitário onde o que é concedido a um deve ser estendido a todos, independentemente do desempenho individual e das desigualdades naturais.”. (Barbosa, 2003, pp. 70-71).

Os depoimentos colhidos nas entrevistas com os nove estudantes da USP em tela permitem fazer um contraponto não à ideia de Barbosa sobre a dificuldade de estabelecimento de gradações ou hierarquias pelo desempenho devido ao forte sentimento de desigualdade das avaliações individuais, mas justamente por um aspecto por ela não considerado: o desejo dos indivíduos de não serem rebaixados; de criarem para si uma espécie de escudo contra as injustiças: a visibilidade – e reconhecimento – de si e de suas especificidades pelo outro, sobretudo no cenário da *crueldade do mérito* advindo da seleção escolar e suas consequências na (re)produção de desigualdades. Não obstante, deve-se considerar ainda mais um e decisivo fator (percebido também por Barbosa, mas não levado até suas últimas consequências naquilo que diz respeito à formação dos indivíduos): o caráter dual do brasileiro transfigurado por DaMatta na distinção entre a pessoa (baseada no tratamento personalizado e em valores hierárquicos da família) e o indivíduo (baseado

³⁶ Para a pesquisadora, o sistema escolar está situado no cruzamento dos três domínios mencionados, pois “é o lugar no qual são produzidas as primeiras desigualdades, cuja evolução futura anuncia em certa medida, às quais poderá, eventualmente, atribuir certa legitimidade” (Tenret, 2011b, p. 166).

no tratamento impessoal e em valores das leis do espaço público)³⁷. Conforme sintetiza Martuccelli, trata-se de uma tensão oriunda da mescla entre hierarquização dos vínculos e igualitarismo das trocas, na qual “os atores não deixam, então, de passar de um universo ao outro, tentando, de alguma maneira, ao mesmo tempo, fazer-se respeitar como ‘pessoas’ e resignar-se a ser tratados como ‘indivíduos’” (Martuccelli, 2002, p. 313).

O termo *jeitinho-brasileiro* sintetiza algumas das concepções apresentadas anteriormente por Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, quando, ainda na década de 1930, já apresentava o dilema do brasileiro como alheio aos ideais do *liberalismo democrático*, uma vez que a *cordialidade* – como afetividade e não polidez –, herança portuguesa reforçada por traços das culturas negra e indígena, segundo ele, marcaria a participação do tipo nacional na esfera pública ainda com traços do seio familiar, por meio da continuidade da aversão à hierarquia, arredio à disciplina, desobediência a regras sociais e afeição ao paternalismo e ao compadrio (Cf. Holanda, 1995). Informal, personalista e descompromissado com as regras, normas e leis abstratas, como o brasileiro poderia ser avaliado objetivamente?

É assim, portanto, que a noção de *reconhecimento*³⁸ torna-se relevante nas análises sobre a prova escolar vivida pelos atuais estudantes da USP aqui pesquisados, pois aparece no jogo interpessoal com os seus antigos professores (os quais, em um círculo de retroalimentação, também se envolvem mais com os alunos já envolvidos com eles, a motivação e vontade de apreender – e aprender – em sua aula captura ambos nessa dialética), elemento importante para o investimento nos estudos desde cedo, o que leva a um acúmulo de conhecimentos e capacidades responsáveis, em grande medida, por manter a *ficção* do bom e meritoso estudante em curso, antecipando a rentabilidade escolar futura³⁹. Não é apenas a influência familiar, tampouco a valorização dada pelo professor,

³⁷ Cf. DaMatta, R. *Carnaval, malandros e heróis*, 1997. Ver a respeito do debate sobre o personalismo *Democracia e personalismo para Roberto DaMatta: descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos*, de Jessé Souza, 2001, pp. 165-200.

³⁸ O debate acerca da noção de *reconhecimento* é grande e com diferentes perspectivas, mas pode-se resumi-lo aqui em duas vias, aquela do multiculturalismo de Charles Taylor, expressa sobretudo em *Multiculturalism and the politics of recognition*, de 1992 e, dele mesmo, *Multiculturalism: examining the politics of recognition*, 1994, por um lado (agrupado por Amartya Sen na análise que faz em *A idéia de justiça* com dois Michael, o Walzer, autor, destacadamente, de *Spheres of justice*, 1983, e o Sandel, autor de, entre outros, *Liberalism and the Limits of Justice*, de 1982,) e a discussão entre reconhecimento e redistribuição de Axel Honneth e Nancy Fraser, explicitada na obra conjunta de ambos *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*, de 2003. A tradução francesa de título de Nancy Fraser *Qu'est-ce que la justice sociale: reconnaissance et redistribution*, 2011, traz uma interessante apresentação panorâmica da questão, relacionando as três visões em sua introdução escrita pela tradutora Estelle Ferrarese, cf Fraser, 2011, pp. 5-12.

³⁹ Duru-Bellat em *Les inégalités sociales à l'école*, 2002, apresenta dados que demonstram a tese segundo a qual as desigualdades escolares se relacionam a fatores externos à escola (posto que já são percebidas desde o maternal) que esta demora a neutralizar nos primeiros anos de escolaridade; ao contrário, elas tendem a se acumular pouco a pouco no primário e mais marcadamente no início

mas a autodeterminação em face a tais condições e aquilo que os une, a fuga da desclassificação⁴⁰, a vontade de continuar sendo reconhecido como digno de nota, seja pelo esforço, seja pelo resultado.

Neste sentido, a revisão que as sociólogas Marie Duru-Bellat e Agnès Van Zanten fazem a respeito da importância da relação com os professores para o desenvolvimento da chamada *experiência dos alunos* contribui para a discussão. Se atribuem às qualidades relacionais uma posição central no retrato do bom professor do ensino primário, no ensino secundário (o equivalente à segunda etapa do ensino fundamental, entre sexto e nono anos), o processo de distanciamento é marcado pelas incoerências e contradições entre os professores especialistas com critérios próprios (e às vezes divergentes entre si, dada a dificuldade de comunicação) de julgamento e pelo desenvolvimento da cultura juvenil entre os alunos, sendo que alguns (oriundos de meios mais abastados e sem nenhuma dificuldade de aprendizagem) desvalorizam a escola pela rebeldia, outros pela aristocracia (achando a escola pouco exigente e “muito escolar”) e muitos pela criação de estratégias utilitaristas. Neste contexto, as autoras chamam atenção para os alunos oriundos de meios populares e os em dificuldade escolar, “para quem a motivação para o saber se confunde frequentemente com o tipo de relação estabelecida com os professores”, tipo de aluno que espera muito dos professores, a ponto de só se implicar de fato no trabalho escolar quando os professores se interessam pelos seus resultados e por sua pessoa. (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999, pp. 186-187).

Deste modo, a demanda de considerações em vista de sua diferença pessoal, a busca do indivíduo por fazer reconhecer sua individualidade tem por objetivo defender sua posição conquistada, uma vez que “a verdadeira dimensão do reconhecimento se manifesta

do secundário (quando as escolhas de carreiras estão se delineando), em um processo que aglutina enfraquecimento e consolidação gradual dos efeitos da origem social, posto que o valor escolar se dá quase que inercialmente a partir de um determinado ponto de acumulação a partir do qual a influência externa é cada vez menor. É assim que se percebe o efeito prolongado do acúmulo de bons e primeiros resultados escolares nas trajetórias exitosas desses estudantes universitários aqui estudados, que podem até “tirar o pé” da dedicação escolar em alguns momentos do Ensino Médio, por exemplo.

⁴⁰ De acordo com Martuccelli, “No regime de interação igualitária, os indivíduos correm o risco, pois, de serem constantemente assaltados pela inveja ou atacados pelo desprezo. Nos dois casos, o indivíduo tem medo de perder seu status de igual e de ver-se desvalorizar no momento de uma interação por algum outro, ou de se sentir corroído por dentro pela inveja que denuncia, às vezes secretamente, sua desigualdade. É porque sob esse regime, o indivíduo é obrigado a toda uma série de estratégias, a esforços divididos: por um lado se trata de (re)estabelecer a igualdade, por outro, de (re)estabelecer uma diferença. (Martuccelli, 2002, p. 286). Posição semelhante é apresentada por Dubet em *Injustices: l’expérience des inégalités au travail*: “O reconhecimento não é apenas uma gentileza concedida às pessoas, mas uma necessidade vital”. Mas o reconhecimento não diz respeito somente às diferenças de sexo, raça ou cultura, ele está também, e sobretudo, atrelado aos próprios indivíduos que cristalizam de forma singular uma multiplicidade de histórias pessoais, de identidades pessoais, de identidades sociais e culturais constantemente postas em jogo nas relações com os outros. (Dubet, 2006, p. 194).

nas violações contra a pessoa, sua dignidade, sua própria estima, sua confiança em si, àquilo que fundamenta sua autonomia” (Dubet, 2006, p. 201). Aí pode ser vista também a causa da criação de boas relações com os professores por parte de estudantes aparentemente vulneráveis, assim como, ao mesmo tempo, a origem de muitas tensões nas relações entre os atores sociais, algo que, como vimos, se mostra como inescapável na relação professor-aluno, pela fuga do rebaixamento, do não-reconhecimento, que poderia afetar “diretamente a personalidade dos indivíduos que se sentiriam perseguidos e destruídos como sujeitos” pela vergonha, pelo medo, pelas humilhações, entre outras feridas morais (Cf. Honneth, 2006).

Não se trata da mera igualdade distributiva das oportunidades, uma vez que, aqui, o mote não é atenuar os efeitos da competição sobre os mais fracos, mas construir um reconhecimento de si pelos estudos. Tal reconhecimento será tanto mais eficiente quanto maiores e mais visíveis (a si, aos professores, aos colegas, aos familiares e amigos de fora da escola) puderem ser suas consagrações institucionalizadas⁴¹. São elas, afinal, as responsáveis pela criação do sentimento de autoestima advindos da estima social obtida pelo indivíduo. Quando esse indivíduo consegue ainda que o Estado haja no sentido da criação de direitos (como no caso brasileiro em que o aumento da renda familiar advinda de reajustes reais do salário mínimo possibilitou que os jovens se mantivessem estudando, ou no caso da adoção de políticas de bonificação, cotas ou demais ações afirmativas), tem-se a configuração de uma situação de autorespeito (Cf. Honneth, 2000).

Em termos de crescente – e ainda instável – mudança na estrutura social brasileira e de franca expansão do acesso ao ensino superior que marcou os anos 2000, período de escolarização dos indivíduos aqui estudados, ao mesmo tempo em que poucas – ou quase nenhuma – reforma estrutural das instituições de apoio e suporte foram criadas, pode-se estabelecer alguma relação com a situação chilena relatada (assim como, de modo geral, a América Latina como um todo) por Martuccelli em *Injustices, inégalités et frustrations à l'ère du néolibéralisme*, na qual os indivíduos são concebidos como *hiperatores relacionais*, uma vez que para existirem, deveriam ao mesmo tempo desenvolver um “conjunto de estratégias relacionais em direção da família, da constituição de redes e de lealdades diversas, a fim de alcançar e se precaver contra a inconsistência de posições sociais e falhas das instituições.” (Martuccelli, 2014, p. 76).

É isso o que dizem os *estudantes uspianos* pesquisados neste trabalho e que permite construir a vivência dos desafios referentes à escolarização não como *correia de transmissão* das heranças familiares – atualizadas ou não –, tampouco como pura e livre autodeterminação, mas mediada em uma relação de reconhecimentos com os professores

⁴¹ Georges Felouzis considera em *L'Efficacité des enseignants*, 1997, que o resultado da avaliação dos alunos por parte dos professores não depende apenas dos diferentes desempenhos escolares; as notas representam também as expectativas, são manifestações objetivas, constantes e diretamente apreensíveis das expectativas de cada professor em relação aos seus alunos.

da Educação Básica, relação esta que se situa em um quadro em que colegas, familiares e outros funcionam como operadores do valor de comparação das diferenças valorizadas dos estudantes pelos professores e provas e seus juízos classificatórios e seletivos. É nessa relação que os indivíduos constroem sua autonomia relativa de modo muito peculiar, apostando em mais e melhor escolaridade conforme recebiam mais ou menos retribuições positivas de seus mestres e instituições de sacração dos esforços e dedicação voltados justamente ao próprio trabalho escolar. Assim insistiram nos estudos, postergaram o ingresso no mercado de trabalho e chegaram à USP.

. O temor de não ser reconhecido: consideração sobre os desafios da chegada à USP .

Daí advém também parte significativa dos desafios vividos por esses estudantes quando ultrapassam a barreira do exame vestibular. Os primeiros momentos da experiência universitária são vividos entre a euforia e o temor. O passado de consagração escolar é escamoteado em meio ao novo contexto, no qual, muitas e assustadoramente reiteradas vezes, os docentes universitários por vezes insistem em *desconhecer* e pouco retorno dar da avaliação que fazem dos alunos ao longo dos semestres letivos. A Universidade aparece de modo ambíguo como instituição que pouco regula a vida estudantil por não apresentar claramente as expectativas, orientações e as cobranças sobre os universitários (cf. Felouzis, 2001) além de ser baseada em um código de regras próprio ao qual devem se afiliar (Coulon, 2005).

Para enfrentar a tensão entre independência e autonomia (De Singly, 2000, 2003, 2004), os estudantes que sobreinvestiram em si para chegar até ali (muitas vezes a custo de alijar parte importante da vida juvenil, que é a sociabilidade) precisam achar e reaprender a utilizar o tempo livre ao mesmo tempo em que só aprendem de fato o que está em jogo na Universidade quando conseguem estabelecer relações com colegas já iniciados, via participação em grupos ou associações de diferentes naturezas (esportivas, políticas, culturais e até mesmo acadêmicas).

Para se dar bem na USP, os estudantes que participaram da pesquisa aqui relatada afirmam que é preciso construir relações e inventar sociabilidade.

. Bibliografia .

ARAÚJO, K.; MARTUCCELLI, D. La individuación y el trabajo de los individuos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. número especial, abr. 2010.

ARAUJO, K; MARTUCCELLI, D. *Desafíos comunes: Retratos de la sociedad chilena y sus individuos. Neoliberalismo, democratización y lazo social.* Santiago: LOM Ed., 2012. Tomo I. ARRETCHE, M. (org.) *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.* São Paulo: Ed. Unesp, 2015.

AVRITZER, L.; SANTOS, B. de S. Introdução. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. *Democratizar a Democracia.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. BACCHETTO, J.G. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991- 2000): a luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior.* 2003. *Dissertação (Mestrado).* Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2003.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil. *Revista do Serviço Público, Brasília, v. 120, n.3, set/dez. 1996. pp. 58-102.*

_____. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BEISIEGEL, C.R. *Estado e educação popular.* São Paulo: Livraria Pioneira, 1974

_____. *A qualidade do ensino na escola pública.* Brasília: Liber Livro Editora, 2006. BELLETATI, V. *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária.* Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

CABANAS, P.; KOMATSU, B.; MENEZES FILHO, N. O crescimento da renda dos adultos e as escolhas dos jovens entre estudo e trabalho. *INSPER Policy Paper, n. 13, fevereiro, 2015.*

CARVALHO, J.C.B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, pp. 269-298, maio/ago, 2006.*

COULON, A. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire.* 2. Ed. Paris: Ed. Economica, 2005.

CUNHA JUNIOR, H. Contexto, antecedente e precedente: curso pré-vestibular do Núcleo da Consciência Negra na USP. In: ANDRADE, R.M.T.; FONSECA, E. F. (orgs.). *Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra.* São Paulo: Selo Negro, 2002. pp. 17-33.

DAMATTA, R. *Carnaval, malandros e heróis - para uma Sociologia do Dilema Brasileiro.*

6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DE SINGLY, F. *Libres ensemble: l'individualisme dans la vie commune.* Paris: Nathan, 2000.

_____. *Les uns avec les autres: quand l'individualisme crée du lien.* Paris: Armand Colin, 2003.

_____. *La spécificité de la jeunesse.* In: DUBET, F.; GALLAND, O.; DESCHAVANNE, E. (orgs) *Comprendre les jeunes.* PUF: Paris, 2004, n5, pp. 259-273.

DUBET, F. *L'égalité et Le mérite dans l'école démocratique de masse.* *L'Année sociologique, 50, 2000, pp 383-408.*

_____. *L'école dès chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil, 2004.

- _____. *Injustices: l'expérience des inégalités au travail*. Paris: Seuil, 2006.
- _____. *Les places et les chances: repenser la justice sociale*. Paris: Seuil, 2010.
- DURU-BELLAT, M. *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Éd. du Seuil, 2006.
- _____. *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po, 2009.
- DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.
- FELOUZIS, G. *L'efficacité des enseignants*. Sociologie de la relation pédagogique. Paris: PUF, 1997.
- FRASER, N. *Qu'est-ce que la justice sociale: reconnaissance et redistribution*. Paris: Ed. La Découverte, 2011.
- HOLANDA, S.B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, A. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Le Cerf, 2000.
- _____. *La société du mépris: vers une nouvelle Théorie Critique*. Paris: Éd. La Découverte, 2006.
- KAUFMANN, J-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.
- KRAWCZYK, N. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. In: 36 Reunião Nacional da ANPED 'Sistema Nacional de Educação e Participação Popular', 2013, Goiânia/GO. 36 Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf
- LESER, W.S. O início dos testes de múltipla escolha no acesso à universidade. In: *Estudos em avaliação educacional*, Fundação Carlos Chagas. SP 1995.
- MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 2, maio/jun/jul/ago, 1996. pp. 18-32.
- _____. Pour une sociologie de l'individuation. In: CARADEC, V.; MARTUCCELLI, D. (orgs.) *Matériaux pour une sociologie de l'individu*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2004.
- _____. *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin. 2006.
- _____. *Cambio de rumbo*. Santiago: LOM Ed., 2007.
- _____. *¿Existen individuos en el Sur?* Santiago, LOM Ediciones, 2010.
- MATOS, M.S.; PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I.; OLIVEIRA, M. A. C. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n 235, p. 720-742, set/dez 2012.
- MERLE, P. *Les notes: secrets de fabrication*. Paris: PUF, 2007.
- MICHAUD, Y. *Qu'est-ce que le mérite*. Paris: Bourin Éd., 2009.
- MITRULIS, E.; PENIN, S. T. S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade a equidade.

- Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, pp. 269-298, maio/ago. 2006.
- MOTOYAMA, S.; NAGAMINI, M. *FUVEST 30 anos*. São Paulo: Edusp, 2007.
- NASCIMENTO, E.P. Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. *Dissertação (Mestrado)*. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2009.
- NERI, M. *A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2011.
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz, 1984.
- POCHMANN, M. _____. *Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil*. SP: Ed. Cortez, 2010.
- _____. *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- ROCCO, M.T.F. O vestibular e a prova de Redação: mais concordâncias, menos controvérsias. In: *Estudos em avaliação educacional*, Fundação Carlos Chagas. SP 1995.
- SAMARA, E.M. *30 anos de FUVEST: a história do vestibular da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2007.
- SOUZA, A.; LAMOUNIER, B. *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. São Paulo: Elsevier Editora, 2010.
- SOUZA, J. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2010.
- SPOSITO, M.P. *Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público*. Cad. Pesquisa, 1983, n.45, pp. 25-28.
- _____. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- SPOSITO, M.P.; SOUZA, R. *Desafios da reflexão sociológica para análise sobre o ensino médio no Brasil*. In: Krawczyk, N. (org.) *Sociologia do ensino médio*. Crítica ao economicismo na política educacional. SP: Ed. Cortez, 2014
- STETTINGER, V. L'analyse sociologique des supports. Le cas des individus vivant dans la précarité. In: MARTUCCELLI, D.; CARADEC, V. *Matériaux pour une sociologie de l'individu: perspectives et débats*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2004.
- TARÁBOLA, F.S. Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político social brasileiro. *Tese (Doutorado)*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.
- TAYLOR, C. *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton University Press, 1992.
- _____. (org.) *Multiculturalism: examining the politics of recognition*, Princeton University Press, 1994.

TOURAINÉ, A. *Un nouveau paradigme*. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui. Paris: Fayard, 2005.

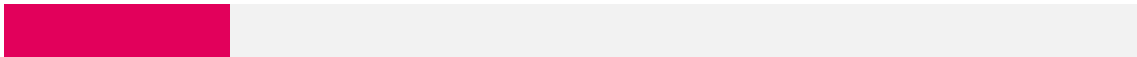
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Programa de Inclusão Social da USP*. São Paulo, 2006. http://naeg.prg.usp.br/siteprg/inclusp/inclusp_06-06.doc. Acesso em dez/2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *O impacto do INCLUSP no ingresso de estudantes da escola pública na USP: período 2007-2008*. São Paulo, 2008. http://naeg.prg.usp.br/siteprg/files/texto_inclusp_05-04-2008.doc. Acesso em dez/2013.

VALLE, I.R (In) *Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013.

VOGT, C. *O que é o PIMESP*. Texto para discussão, 2013. Disponível em: http://www.iri.usp.br/documentos/acoes_afirmativas_pimesp.pdf. Acesso em dez/2013.

WIEVIORKA, M. *La différence*. Paris: Balland, 2001.



Capítulo 6

A construção da excelência escolar

Lisandra Ogg Gomes ⁴²

. Apresentação do problema .

No cenário atual da escola pública brasileira, a preocupação com a qualidade do ensino e com o desempenho dos estudantes coloca em evidência tanto a eficiência das instituições de ensino como o rendimento dos jovens estudantes. A problemática da excelência escolar está no centro das atenções da comunidade científica, pois ela é uma realidade complexa e construída pelo sistema educacional e um fenômeno social que envolve as demandas da universidade, do mercado de trabalho e do próprio mundo juvenil (TARTUCE, 2015, p. 17).

O ensino médio brasileiro é um retrato dessa complexidade por sua desigualdade e divisões hierárquicas dentro desse nível de ensino, pois o sistema educacional ainda não foi capaz de universalizar sua cobertura, apresenta altos índices de reprovação e de evasão, além da falta de consenso sobre os princípios que deveriam nortear seu currículo e a formação – humanista ou profissional – que oferece.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2013, 83,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam matriculados na escola. Fora dela,

⁴² Doutora em Educação (USP), professora da UERJ.

nessa mesma faixa etária, havia, aproximadamente, 1,6 milhão de pessoas [...]. Quando se considera a adequação da idade dos alunos à etapa de ensino em questão, o desafio torna-se ainda mais complexo – [...]. (Id., p. 07).

Diante desse quadro, os processos de construção da excelência, a organização e a estrutura do estabelecimento escolar, as formas de avaliação e as classificações são elementos que podem levar a uma representação de que a escola de qualidade não está acessível a todos os estudantes. A preocupação com a qualidade do ensino e com o desempenho dos estudantes coloca em evidência tanto a eficiência das instituições de ensino público no Brasil como o rendimento dos jovens que estão matriculados nas escolas de ensino médio. Ademais, ainda é forte no imaginário da população a ideia de que a boa qualidade do ensino médio está associada à rede privada, ocultando o fato de que no interior da rede pública de ensino subsiste uma segmentação responsável pela diversificação em seus padrões de qualidade (ARCO NETTO, 2011).

O Brasil conta com duas grandes redes de ensino que recrutam públicos diferentes, o ensino público e o privado. No interior da rede pública de ensino ainda existem diferenciações segundo o regime administrativo (federal, estadual, municipal). Portanto, identificar e conhecer as características das instituições públicas consideradas de excelência e de sua clientela fornece subsídios indiretos para a formulação de políticas educacionais que levem à melhoria desse serviço público no país.

Dessa forma, nosso propósito com a pesquisa, “*A construção da excelência escolar: Itinerários, trajetórias e práticas de sucesso de alunos de uma escola pública de Ensino Médio de alto prestígio*”, – realizada entre 2014 e 2015 no quadro de um estágio pós-doutoral coordenado por Maria Alice Nogueira e vinculado ao Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – foi compreender as características de excelência e eficiência que notabilizam o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp/COLUNI/UFV) e quem são os estudantes deste estabelecimento.

Desde 2000 os estudantes dessa instituição têm conquistado um alto desempenho tanto nos Exames Nacionais de Ensino Médio (ENEM), quanto em vestibulares altamente seletivos. De 2006 até 2014 o COLUNI – como é chamado por estudantes e professores – ocupou uma posição de destaque entre os melhores estabelecimentos públicos e privados de ensino do país, conforme os *rankings* do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Na análise da composição desses *rankings* entre estabelecimentos públicos, verificamos que nesse mesmo período o colégio teve uma trajetória linear de manutenção da excelência – tabela 1.

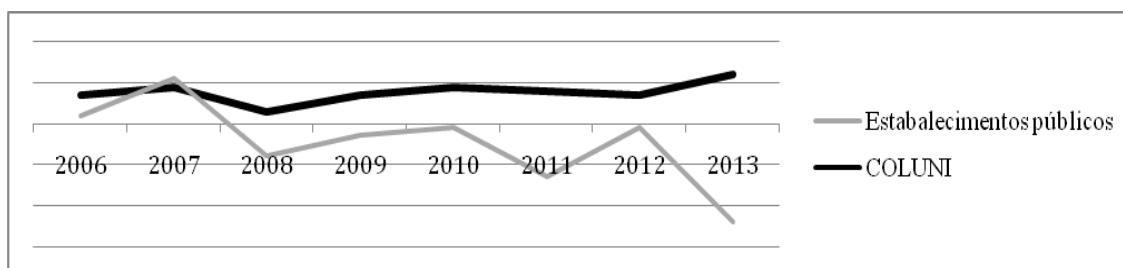
TABELA 1: POSIÇÃO NACIONAL DO COLUNI NA CLASSIFICAÇÃO DO ENEM DE ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS, 2006/2014.

Ano de realização do ENEM	Posição do COLUNI na classificação dos estabelecimentos públicos	Posição do 2º colégio público na classificação dos estabelecimentos públicos e privados	Posição do COLUNI na classificação dos estabelecimentos públicos e privados
2006	1º lugar	12º lugar (colégio federal)	7º lugar
2007	2º lugar	7º lugar (colégio federal)	9º lugar
2008	1º lugar	14º lugar (colégio federal)	3º lugar
2009	1º lugar	17º lugar (colégio estadual)	7º lugar
2010	1º lugar	19º lugar (colégio federal)	9º lugar
2011	1º lugar	29º lugar (colégio federal)	8º lugar
2012	1º lugar	15º lugar (colégio federal)	7º lugar
2013	1º lugar	48º lugar (colégio federal)	12º lugar
2014	2º lugar	32º lugar (colégio federal)	32º lugar

Fonte: Nogueira, Lacerda (2014, p. 138), Folha de São Paulo (2014) e site: educacao.uol.com.br/infograficos/2013/11/26/confira-a-nota-da-sua-escola-no-enem-2012.htm (disponível em 27/10/2014)

Em outra comparação entre o COLUNI e os estabelecimentos públicos fica evidente sua trajetória linear e de manutenção da excelência – gráfico 1.

GRÁFICO 1: COMPARAÇÃO ENTRE CLASSIFICAÇÕES DE ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS, NÍVEL NACIONAL – 2006/2013



Fonte: Nogueira, Lacerda (2014, p. 138), Folha de São Paulo (2014) e do site: educacao.uol.com.br/infograficos/2013/11/26/confira-a-nota-da-sua-escola-no-enem-2012.htm (disponível em 27/10/2014)

O COLUNI é um estabelecimento público federal que conta com recursos materiais e humanos que o qualificam, e realiza exames anuais para ingresso na instituição, conseguindo atrair os melhores estudantes do ensino fundamental (VAN ZANTEN, 2005). Anualmente o colégio oferece 150 vagas para o ingresso na 1ª série e não aceita matrículas nas 2ª e 3ª séries, a não ser que existam vagas ociosas, as quais são preenchidas a partir de uma nova prova de seleção. As vagas ociosas devem-se majoritariamente ao fato de que, segundo o regimento do colégio, o aluno tem direito apenas a uma reprovação, caso contrário perde o direito à

matrícula ou, conforme o linguajar de estudantes e professores, é “jubilado” na segunda reprovação.

A concorrência é grande para a entrada no COLUNI, para se ter uma ideia no exame de seleção para ingresso em 2016 a relação candidato vaga foi de 15 para 01, a mais elevada desde 1984⁴³. O processo do exame é rigoroso, realizado em duas etapas, sendo a primeira eliminatória e abrangendo questões de múltiplas escolhas, e a segunda fase é composta por questões discursivas.

Outro diferencial que qualifica a excelência do COLUNI é a sua grade curricular – tabela 2 –, a qual compreende ao final do ensino médio uma carga horária total de 3.166h40. A grade curricular comum conta com um total de 2.633h20 e abrange as três áreas do conhecimento: a) linguagem, códigos e suas tecnologias, b) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, c) ciências humanas e suas tecnologias. Como recomendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012), o COLUNI agregou uma parte diversificada com 533h. a mais no total da base nacional comum, oferecendo as disciplinas de língua estrangeira moderna – inglês e espanhol – física experimental e técnicas de laboratório de química e biologia. Segundo as DCNEM (2012), essas partes, a comum e a diversificada, devem constituir um todo integrado, sendo que a parte diversificada deve ser definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. O regimento do COLUNI garante à coordenação pedagógica autonomia para propor anualmente o planejamento curricular, que, posteriormente, deve ser aprovado pelo Colegiado e pela Comissão Pedagógica deste estabelecimento.

TABELA 2: GRADE CURRICULAR GERAL DO COLUNI, 2014

GRADE CURRICULAR	1ª série – carga horária anual	2ª série – carga horária anual	3ª série – carga horária anual	Total de horas/ anual
Total – Base Comum	833h20	866h40	933h20	2633h20
Total – Parte Diversificada	200h	200h	133h20	533h20
Total Geral	1033h20	1066h40	1066h40	3166h40

Fonte: Pesquisa direta na instituição no ano de 2014.

Diante desse quadro, identificar e conhecer as características dessa instituição permite detectar as condições requeridas para a constituição da excelência escolar, bem como quais os grupos sociais que têm acesso a esse estabelecimento.

⁴³ Maria Alice Nogueira e Wânia Lacerda (2014) fizeram o levantamento da relação candidato vaga desde 1984 até 2013.

. Procedimentos da pesquisa .

Nossa principal unidade de análise foi um grupo de alunos terceiranistas e essa escolha se deu em razão da trajetória contínua nesse estabelecimento e da vivência direta e intensa das normas, regras e práticas pedagógicas daí decorrentes.

Na primeira etapa da pesquisa foram analisadas as fontes secundárias e documentais tais como: o regimento da escola, a matriz curricular, o questionário sociocultural que o colégio aplica aos candidatos a ingresso, o jornal da UFV e a página do COLUNI na internet. Foram tabulados os dados do questionário sociocultural, que corresponderam a uma amostra de 1399 alunos aprovados entre 2007 a 2015 – tabela 3. A partir desses dados foi possível construir o perfil social, econômico e cultural do corpo discente do COLUNI.

TABELA 3: APROVADOS NO EXAME DE SELEÇÃO DO COLUNI, 2007/2015

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Número de aprovados	170	163	156	163	153	151	145	148	150	1399

Fonte: Pesquisa direta na instituição no ano de 2014/2015

Na segunda etapa, fizemos observações da rotina escolar e entrevistas individuais com estudantes, professores, gestores e famílias – mães –, e propusemos a realização de um grupo focal com os alunos. A seleção dos participantes da pesquisa foi realizada a partir de um estudo exploratório no estabelecimento escolar, por meio de reuniões e conversas formais e informais com os gestores – diretor, coordenadora e orientadora pedagógicas. Foram selecionados 40 estudantes do 3º ano com base no desempenho escolar (nota geral), divididos em três subgrupos: alunos com elevado aproveitamento, baixo e dentro da média. Desse grande grupo, aceitaram participar da pesquisa 15 estudantes – 11 rapazes e 4 moças, com idades entre 16 a 18 anos.

Do quadro de docente do 3º ano – 13 professores – foram selecionados 5 deles e 4 concederam a entrevista – 3 mulheres e 1 homem. A escolha desse grupo foi feita de acordo com o tempo de casa, divididos entre: recém contratado, 5, 9 e 15 anos de serviço no estabelecimento escolar.

Ainda foram realizadas entrevistas com as famílias dos estudantes pesquisados e aceitaram participar somente as mães. Os convites foram feitos após a realização das entrevistas com seus filhos que indicaram seus contatos. Em seguida, foi agendado um dia e horário para a entrevista, a qual foi realizada por telefone e gravada. As mães foram entrevistadas entre os meses de janeiro a abril de 2015.

Para cada um dos grupos – alunos, professores e famílias – elaboramos entrevistas semiestruturadas com o objetivo de apreender e organizar os perfis socioculturais, socioeconômicos, acadêmicos e suas percepções acerca do estabelecimento escolar. Já as entrevistas com os gestores foram informais, não estruturadas e trataram, sobretudo, da

história e organização do estabelecimento. Em termos operacionais, esse instrumento de coleta de dados foi constituído por até 50 questões e com tempo de aplicação de aproximadamente 1 hora.

O grupo focal contou com a participação de 5 estudantes – 2 moças e 3 rapazes –, e durou aproximadamente 2 horas. A partir de um roteiro prévio foram apresentadas notícias publicadas na mídia impressa, que se tornaram temas para que os participantes argumentassem, como, por exemplo, a respeito do sucesso escolar, da excelência do COLUNI e das trajetórias acadêmicas e profissionais futuras.

Como última etapa, foram encaminhadas aos alunos 3 perguntas para que respondessem sobre suas trajetórias acadêmicas pós-COLUNI e para que realizassem um comparativo entre ensino médio e ensino universitário.

Esse conjunto de dados primários e secundários permitiu comparações, análises e considerações essenciais para as conclusões desta pesquisa.

. Principais resultados .

Foi possível verificar que dentre as diferentes variáveis, consideradas no decorrer desta pesquisa, aquelas que responderam a problemática aqui proposta foram: exame de seleção, formação do corpo docente e estrutura física escolar, práticas de avaliação e estudo, e práticas disciplinares.

. 1 O exame de seleção .

O processo de seleção é rigoroso, muito concorrido e sobre a base de altos níveis acadêmicos. Tanto alunos como gestores, docentes e famílias reconhecem que o exame de seleção é uma estratégia utilizada pelo colégio para selecionar, entre os inscritos, “os melhores alunos”, sendo que esse fator contribui na garantia da sua excelência – conforme as declarações que seguem abaixo.

Eu acho que é muito importante para separar mesmo a galera que estudou para aquilo e a que não estudou. É claro que tem toda a questão de que não é só o esforço do aluno, é também a formação dele, os direitos que ele teve e o outro aluno não teve, o tipo de ensino que recebeu e a estrutura da família dele. Mas, por exemplo, se tirar o processo de seleção, o COLUNI vai perder a característica dele, ele vai acabar se tornando um colégio estadual que aceita alunos de todos os tipos. Eu acho que os professores não teriam essa capacidade de moldar todos, *[por exemplo]* como os alunos que a gente tem aqui agora (Tiago, 18 anos, cursou o ensino fundamental na rede pública e privada).

O exame de seleção dá uma peneirada muito boa, porque, realmente, no exame de seleção a competição é enorme [...]. Só passam as melhores cabeças (Professor 2).

Eu acho que o grande segredo [do COLUNI] é que o aluno é pré-selecionado em uma seleção concorridíssima. Então quem está lá tem um objetivo já, que é alguma coisa a frente (Mãe 2, 54 anos).

[...] o que temos aqui é uma ótima seleção de alunos. Nós temos a nata da elite cultural. Muitos alunos, os melhores, não precisam de professores, são autossuficientes (Gestor 1).

O grupo que ingressa no COLUNI é, de certo modo, homogêneo, pois o colégio faz esse processo de filtragem na seleção dos melhores alunos (BELLEI, 2007). Em geral, são alunos que chegam com uma história de êxito escolar na educação infantil e no ensino fundamental tanto público como privado.

Os alunos ingressantes estão em idade adequada à etapa de ensino, portanto entram no COLUNI com 14 ou 15 anos. Mas, há uma porcentagem significativa que ingressa aos 16 anos e um número irrisório acima dos 17 anos, idade em que já estão aptos para os concursos e exames das universidades. Os ingressantes de 16 anos são, em geral, aqueles que não conseguiram aprovação na primeira tentativa e, dada a qualidade do colégio, voltam a prestar um novo exame de seleção. É caso de Tiago (18 anos, cursou o ensino fundamental na rede pública e privada):

Fiz a 7ª série na escola particular [da cidade natal]. Na 8ª série eu vim para Viçosa para estudar e me preparar para tentar o COLUNI, mas não passei em 2010. Passei somente em 2011. [Então] Fiz o primeiro ano [do ensino médio] em uma escola particular. Eu tinha o objetivo de passar no COLUNI, pela qualidade do colégio.

Outras características que configuram a homogeneidade do alunado do COLUNI são: uma maioria que se declara de raça/cor branca⁴⁴ – tabela 4 –, oriundos do estado de Minas Gerais, com uma situação familiar na qual tanto o pai como a mãe estão vivos e os sustentam, e nunca precisaram trabalhar ou exercer uma ocupação remunerada. Porém, é importante frisar que a maioria desses estudantes é proveniente de cidades acima de 50 quilômetros de Viçosa e com 14 e 15 anos aceitam a mudança de cidade (LACERDA, NOGUEIRA, 2014).

⁴⁴ A partir de 2010 o colégio incluiu no questionário sociocultural a pergunta a respeito da declaração étnica, considerando-a como raça e cor. Da amostra tabulada, nenhum dos alunos declarou-se indígena, assim como não foi significativa a declaração de oriental, porém foi majoritária a de branco.

TABELA 4: CLASSIFICAÇÃO PERCENTUAL DO ALUNADO CONFORME DECLARAÇÃO RACIAL E ÉTNICA, 2010/2015

Raça/Etnia	Branco%	Negro%	Oriental%	Pardo%	Não quis declarar%	TOTAL%
2010	70,6	0,6	1,8	22,1	4,9	100%
2011	68	2,6	0,7	24,1	4,6	100%
2012	71	3,3	0,6	21,1	4	100%
2013	67	4,8	0	24,1	4,1	100%
2014	74,3	2	0,7	21,6	1,4	100%
2015	70,7	4,7	0,6	22	2	100%

Fonte: Pesquisa direta na instituição no ano de 2015

Os pais e as mães desses alunos ocupam postos no mercado de trabalho que, de modo geral, se enquadram nas profissões de intelectuais e científicos, técnicos de nível médio e trabalhadores de setores administrativos e de serviços. A maior parte deles tem diploma de ensino médio ou ensino superior – tabela 5. Vale ressaltar que, quando comparados, as mães têm maior formação do que os pais. Rosenberg (2001) aponta essa tendência de maior êxito das mulheres na educação formal de mulheres e homens.

TABELA 5: PORCENTAGEM DO GRAU DE INSTRUÇÃO DE MÃES E PAIS DO ALUNADO DO COLUNI, 2007/2015

Ano	Mães		Pais	
	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Médio	Ensino Superior
2007	33%	53%	41%	38%
2008	28%	54%	29%	39%
2009	26%	58%	38%	38%
2010	25%	62%	28%	45%
2011	30%	64%	31%	34%
2012	28%	56%	36%	42%
2013	21%	64%	36%	47%
2014	27%	59%	29%	41%
2015	29%	60%	27%	48%

Fonte: Pesquisa direta na instituição no ano de 2015. No cálculo do Ensino Médio foram acrescidos os valores do Ensino Superior Incompleto, e no Ensino Superior Completo foram acrescidos os valores de Mestrado e Doutorado incompletos e completos.

Ademais, o alunado do COLUNI teve uma trajetória no ensino fundamental contínua e linear (NOGUEIRA, 2000). Apenas 0,5% deles cursaram o período noturno, e se for considerada a taxa de reprovação desses alunos ela não chega a 1% do total da amostra.

Os alunos do COLUNI frequentaram a educação infantil e o ensino fundamental, sobretudo, em escolas particulares – tabela 06. Porém, desde 2010, o colégio adotou uma política de ação afirmativa que consiste em um bônus de 15% sobre a pontuação final para aqueles que cursaram todo o ensino fundamental na rede pública. A partir dessa política vem

ocorrendo um processo de democratização, ou seja, um crescimento no percentual de estudantes procedentes da rede pública.

TABELA 06: REDE DE ENSINO FREQUENTADA PELO ALUNADO DO COLUNI SEGUNDO CLASSIFICAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS, 2007/2015

Ano	% Escola Pública	% Escola privada	TOTAL
2007	34,7	65,3	100
2008	33,7	66,3	100
2009	35,3	64,7	100
2010	47,9	52,1	100
2011	44,5	55,5	100
2012	48,7	51,3	100
2013	46,2	53,8	100
2014	53,7	46,3	100
2015	54,7	45,3	100

Fonte: Pesquisa direta na instituição em 2015

Uma característica divergente nessa configuração homogênea é a maior aprovação dos rapazes em comparação às moças, apenas no ano de 2012 o número percentual das aprovadas foi maior – tabela 7. De fato, é necessário um estudo mais aprofundado, mas fatores que podem interferir nesse dado é a tradição da UFV na área de Ciências Agrárias, a qual deu origem a universidade, e também é conhecido o maior predomínio dos homens nos cursos de conhecimento científico e tecnológico.

TABELA 7: CLASSIFICAÇÃO PERCENTUAL DO ALUNADO DO COLUNI POR SEXO, 2010/2015

Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
2010	55%	45%	100%
2011	61%	39%	100%
2012	48%	52%	100%
2013	54%	46%	100%
2014	51%	49%	100%
2015	52%	48%	100%

Fonte: Pesquisa direta na instituição no ano de 2015

Constata-se, assim, que “[...] as instituições sociais podem ser regidas por lógicas não-identicas; as relações de dominação de classe, raça, gênero e idade podem atuar de modo não-sincrônico na história social de modo geral, de uma instituição em particular, ou na vida da pessoa” (ROSEMBERG, 2001, p. 526).

. 2 A formação do corpo docente e estrutura física .

O COLUNI se diferencia por estar situado em um *campus* e vinculado a uma grande universidade, a UFV⁴⁵, o que faz com que apresente características do ensino médio, mas assumam características de ensino superior. Os alunos são favorecidos com acesso à Biblioteca Central, Praça de Esportes, Divisão de Saúde e ao Restaurante Universitário, apenas a moradia estudantil não lhes é disponibilizada.

O prédio do COLUNI tem uma arquitetura moderna e conta com amplas e equipadas salas de aula, laboratórios de química, física e biologia, salas de projeção, sala de informática com acesso à internet e salas para os docentes, gestores e a administração. Nos três anos que estudam neste *campus*, esses jovens adquirem um alto grau de informação sobre o sistema universitário e seu funcionamento, se familiarizando com o mundo acadêmico (NOGUEIRA, 2000).

O colégio também conta com um corpo docente altamente especializado e que desenvolve projetos científicos e atividades culturais. Em 2014, o corpo docente do COLUNI foi formado por 41 professores (35 efetivos e 06 substitutos), todos contratados por meio de concurso público e com formação equivalente à disciplina a ser ministrada. Por fazer parte do sistema federal de ensino superior, o regime de trabalho do professorado é o de dedicação exclusiva e obedece às mesmas normas que regem o sistema federal de ensino superior. A formação docente e a alta titulação do professorado são pontos que qualificam de modo positivo o colégio. No levantamento feito na instituição e na Plataforma Lattes (CNPq), mais de 80% do corpo docente do COLUNI tem pós-graduação, uma média que é muito superior a nacional – tabela 8. Para se ter uma ideia, uma das metas do Plano Nacional de Educação é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica (BRASIL, 2014). E segundo os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, de 2013, a porcentagem de professores do ensino médio com pós-graduação representava 37,9% em todo o Brasil (2014).

⁴⁵ De acordo com “*Ranking Universitário*” elaborado pelo jornal Folha de São Paulo, a UFV estaria em 19º lugar entre as melhores universidades federais e estaduais do Brasil. Disponível em: <http://rnf.folha.uol.com.br/2014/rankingdeuniversidades/>

TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO E PORCENTAGEM DOS DOCENTES SEGUNDO A TITULAÇÃO MÁXIMA, 2014

Titulação	Número de professores	%
Graduação	01	2,9
Especialização	03	8,5
Mestrado	14	40,0
Doutorado	14	40,0
Pós-doutorado	01	2,9
Sem informação	02	5,7
TOTAL	35	100,0

Fonte: Pesquisa direta na instituição no ano de 2014

Além disso, os professores incentivam e propõem projetos científicos e atividades culturais, como: a) o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio* (PIBIC-EM), que consiste em pesquisas acadêmicas realizadas em parceria e com orientação de um professor da COLUNI/UFV; b) o *Projeto Astronomia*, baseado em atividades, palestras e participação nas Olimpíadas de Física; c) a *Química Forense*, que consiste na utilização e aplicação de conhecimentos de química a problemas de ordem judicial, trabalhista, industrial, ambiental etc.; d) a *Quinta Cultural* e o *Compondo o Palco*, constituídos por apresentações artísticas preparadas pelos alunos; e) o *Cuidar do lugar*, com ações educativas voltadas para a preservação do espaço, patrimônio e segurança da escola; f) atividades esportivas, como torneios, jogos escolares, etc. Ademais, todos os anos professores e gestores organizam a *Corrida de Orientação*, uma gincana, com atividades acadêmicas interdisciplinares, para integrar novatos e veteranos. Ainda estimula os alunos a participarem das Olimpíadas nacionais e regionais de Matemática, Química e Física⁴⁶.

Dessa forma, por pertencer e ser gerido por uma grande universidade pública, o COLUNI é beneficiado tanto no âmbito de seus recursos humanos quanto no âmbito da estrutura física.

. 3 As práticas de estudo e avaliação .

Quem entra no COLUNI sabe de antemão que serão exigidas dedicação aos estudos e frequência às aulas. Portanto, os estudantes se depararam com uma alta carga horária de aulas e estudos com fortes exigências. Eles têm claro conhecimento do processo escolar, sabem que estudar faz parte das regras do jogo e que devem estudar muito – nas palavras deles – quando têm dificuldades em alguma disciplina. Portanto, estar no COLUNI significa dedicar-se aos estudos, caracterizados por uma proposta pedagógica específica.

⁴⁶ Conforme a página da instituição, em 23/09/2014. Disponível em: <http://www.coluni.ufv.br>

As opiniões de alunos, professores e gestores se aproximam quando tratam da questão do estudo. Segundo um dos gestores, o colégio caracteriza-se por ser “conteudista” – conforme suas palavras –, e a proposta pedagógica não teria nada de diferente ou inovadora, uma vez que a escola trabalha com muitos conteúdos tratados em aulas expositivas com práticas elaboradas por bons professores.

De acordo com os relatos dos estudantes, no COLUNI se estuda muito e todo são interessados. Eduarda ilustrou bem essa situação: “*Não consigo imaginar, depois que passei no COLUNI, um dia que não estudei*” (17 anos, cursou o ensino fundamental na rede pública). Já para o estudante André (17 anos, cursou o ensino fundamental na rede pública e privada), há um discurso tanto de professores quanto de alunos que o grande diferencial do colégio é o interesse dos estudantes nas aulas. Para tanto, de acordo com o aluno Miguel (18 anos, cursou o ensino fundamental na rede pública), é importante ter uma rotina fixa de estudo. Essas falas foram comprovadas quando da observação das aulas de Física e Literatura, visto que os professores gastaram não mais que 10 minutos para iniciar as atividades com o grupo.

Há uma unidade no relato dos professores da importância e do alto o nível de estudo – conforme segue abaixo:

A pressão do Coluni é natural, entende, a gente dá os conteúdos e pede isso em prova. Aqui eles estudam e estudam muito (Professor 1).

Eu tento mostrar que todo conhecimento é válido, não é inútil. Eu acho que consigo despertar alguns alunos... (Professor 2).

O Coluni é assim, eu tento fazer com eles gostem da matéria, mas hoje, particularmente, eu estou com uma situação muito peculiar. Quando eu cheguei aqui eu tinha que fazer um pouco disso, tornar a matéria razoável e convidá-los [*a estudar*], às vezes mostrando texto, discutindo um pouco, trazendo filmes... para mostrar uma certa atração por aquilo. A gente contribui, porque a gente consegue criar uma rotina de estudo [...] (Professor 3).

Aqui o foco é esse e alguns alunos passam o dia inteiro aqui dentro [*da escola*]. Aqui o conhecimento é importante e pode ser feito de uma maneira que não seja chata. E [...] esse conhecimento vai proporcionar algo no futuro (Professor 4).

No decorrer das entrevistas 11 alunos afirmaram estudar diariamente, inclusive nos finais de semana, e 4 deles disseram estudar apenas na semana de provas. A maioria considera que um bom método de estudo é prestar atenção às aulas: “*Eu presto atenção nas aulas. Tenho boa participação na sala de aula, faço perguntas e não faço bagunça*” (José, 16 anos, 3ª série, cursou o ensino fundamental na rede pública). Os entrevistados também disseram que procuram fazer anotações durante as aulas, resumo do conteúdo trabalhado, estudam através de livros e recorrem aos professores para esclarecimentos de dúvidas a respeito das matérias.

Durante o período de observação no colégio, não foram presenciadas atitudes ou cenas de indisciplina nas aulas ou atividades livres, como, por exemplo, desentendimentos, ações ou falas violentas entre alunos ou entre eles e os professores. Para um dos professores, a indisciplina aparece de outra forma no COLUNI, através de desafios e testes intelectuais, em razão do sistema de estudo, avaliação e autonomia.

Os critérios de avaliação do COLUNI são claros, o regimento do colégio prevê que é considerado aprovado o aluno que alcançar aproveitamento escolar igual ou superior a 60 pontos e obter frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas anuais. Sendo que a apuração da assiduidade fica a cargo de cada professor, que deve fazer o registro diário da frequência dos alunos em cada uma das suas aulas (UFV, 2003). A avaliação do rendimento escolar é feita através de provas bimestrais, com datas pré-fixadas no calendário anual e aprovadas pelo Colegiado do COLUNI.

Bimestralmente os professores reúnem-se para o Conselho de Classe, momento no qual a orientadora e coordenadora educacionais apresentam para o grupo de docentes de cada série gráficos e dados com avaliações do desempenho das turmas e dos alunos por disciplinas. Esse é o momento em que o corpo docente tem um panorama geral da situação acadêmica do alunado, identifica aqueles que estão abaixo da média e em quais disciplinas, aqueles que superaram o baixo rendimento e os que estão com excesso de faltas. Além de tomarem conhecimento da situação dos alunos, gestores e professores também discutem ações pedagógicas que visem melhorar o rendimento nas provas e no processo educativo em geral. Para os professores, a nota e a frequência são formas de acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos: “[...] a nota reflete a dedicação do aluno, o estudo dele, e é a medida que eu tenho para avaliar meus alunos é a nota” (Professor 2).

A cada bimestre os pais recebem um documento com as notas e o número de faltas de seus filhos. Para duas das mães entrevistadas esse é um dos pontos positivos do colégio, pois as deixam a par da situação acadêmica dos seus filhos. Segundo elas, como a grande maioria dos estudantes mora em outra cidade, ter essa informação da escola é fundamental para poderem acompanhar a vida escolar dos seus filhos.

Ainda que o processo de avaliação – notas, frequências e recuperação – seja uma norma regimentada pelo colégio, é comumente debatido entre os alunos. Nas entrevistas, na discussão entre os alunos quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na discussão do grupo focal, eles classificaram o processo de avaliação de forma negativa – conforme os relatos a seguir:

Se você tem nota e tem presença você é um excelente aluno. [...] E a recuperação aqui é só recuperação final. Por exemplo, se eu perdi média no 1º bimestre, então eu fui mal naquele conteúdo do 1º. Só que [aqui no COLUNI] eu vou recuperar com o conteúdo do 2º [bimestre] e no final do ano eu vou fazer uma recuperação que vai abranger todo o conteúdo. Então é pela nota e não pelo conteúdo, porque se fosse pelo conteúdo eu ia fazer uma prova só daquele conteúdo que eu fui mal (Miguel, 18 anos, debate no grupo focal).

As notas não demonstram o que o aluno sabe (Caderno de campo, discussão PPP, 25/09/2014).

Esta problemática estaria também relacionada à reprovação, que é vivenciada pelos alunos como falta pessoal, e eles sentem quando não conquistam o rendimento esperado – como segue nos relatos abaixo:

Eu passei no primeiro ano, quando eu entrei aqui no COLUNI, mas, por esse jeito de não estudar em casa, eu sofri muito. Aí chegou o final do ano [*da 1ª série*] e minhas notas estavam mais ou menos na média, dava para passar, mas fiquei em recuperação em 3 matérias. Eu fiquei em recuperação em filosofia, matemática e português. Em filosofia e português eu fui o único aluno daquele ano que ficou em recuperação, mas passei. [...]. Em matemática passei tranquilo, mas achei que eu não tinha aproveitado o primeiro ano. Não tinha levado aquela bagagem de conhecimento. Chegou no segundo ano a professora de matemática cobrava tudo aquilo que você estudou no primeiro ano. Você precisava daquilo e mais um pouco daquilo, porque ela [*a disciplina de matemática*] exige muitas coisas, de propriedades pequenas da matéria e de pequenos detalhes, e se você não compreende esses pequenos detalhes, você não vai conseguir. E com ela [*professora de matemática*] eu tive alguns problemas, pelo jeito dela de dar aula e o seu humor. Foi um ano bem conturbado por causa da greve [*dos professores*] e se eu tivesse realmente aproveitado o tempo pra estudar, rever a matéria, eu teria, assim, 100% de certeza que eu teria conseguido [*ser aprovado*]. Foi difícil. Fiz algumas sessões com a psicóloga [*da UFV*] pra ver se me ajudava. Quando voltou de novo [*fim da greve*], eu tinha perdido totalmente o ritmo. Então foi complicado (José Antônio, 18 anos, cursou o ensino fundamental na rede pública)

No caso do COLUNI, a revogação da matrícula do aluno na segunda reprovação revela mais um dos fatores que garantem a condição de excelência da instituição, ainda que na forma da exclusão – conforme apontam um dos professores entrevistados.

A gente tem uma situação muito peculiar em termos de escola, [*porque*] aqui tem jubramento e, na segunda reprovação, o menino vai embora. Então, a gente joga nas costas dele. A gente joga não só a responsabilidade mas também o problema nas costas dele. A gente não enfrenta o problema, porque a gente manda ele embora. Eu confesso que não tenho uma clareza de qual a imagem que os estudantes têm acerca da reprovação. A reprovação não é muito alta aqui, é baixa. Mas, os alunos que correm o risco de reprovar, eu vejo aquela ansiedade, aquela angústia muito grande, eu sinto isso na sala de aula. [...]. Eu sei que, para mim, a gente não enfrenta o problema, a gente manda o problema para fora (Professor 3).

• 4 As práticas disciplinares liberais •

Constatamos que mesmo apresentando as normas e características do ensino médio, o COLUNI, de certo modo, assume ares de ensino superior. Diferentes aspectos marcam a

vivência desses alunos com o colégio e a universidade, e um deles é a liberdade oferecida aos estudantes, a qual foi constantemente valorizada por todos os entrevistados. Essa liberdade diz respeito à organização do cotidiano escolar, criação de projetos extracurriculares realizados pelos próprios estudantes e utilização do *campus* universitário.

No caso da organização da rotina, eles se referem à assiduidade às aulas, pois, como já foi mencionado, compete a cada docente fazer o registro diário da frequência dos alunos na sua disciplina – os depoimentos a seguir ilustram essa questão:

O aluno tem uma liberdade muito grande aqui no colégio. [...]. O aluno tem a opção de ir [ou não] nas aulas, como se fosse aula na Universidade (José, 16 anos, cursou o ensino fundamental na rede pública).

É um colégio que agrega muito pelo seguinte: é um colégio aberto que contribui para a vivência deles e entre eles, está dentro da universidade, então eles já vivem a universidade, frequentam o refeitório... É um colégio aberto no qual eles podem escolher as aulas que eles querem assistir, desde que eles administrem suas ausências (Professora 3).

Dentre os projetos extracurriculares que são organizados pelos alunos e permitidos pela instituição, encontram-se: a) o *MINIONU* (Modelo Intercolegial das Nações Unidas), um projeto promovido pelo Departamento de Relações Exteriores da PUC-Minas, que possui alunos coordenadores em cada escola, com a proposta de debater temas internacionais⁴⁷; b) o *Cursinho Popular Pré-COLUNI* criado e mantido pelos alunos do 3º ano, consistindo em aulas que preparam estudantes do último ano do ensino fundamental público para o exame de seleção do COLUNI; c) a revista eletrônica *O Prisma* que está em sua 3ª edição e trata de temas contemporâneos diversos⁴⁸; d) o *CineCOLUNI* que exhibe filmes escolhidos pelos estudantes e seguidos de debates. São atividades estimadas pelos estudantes e pelas famílias entrevistadas, que as consideram um aporte positivo para os seus currículos escolares – conforme relato que segue:

Existe o espaço para que suas iniciativas sejam tomadas [*aqui no COLUNI*], mesmo que de forma independente. [...]. É importante esse espaço para a criação, esse espaço para a invenção, para que o aluno se mostre, não só em uma prova, não só na quantidade de presença que ele tem no ano, mas se mostre por outras coisas. Isso é importante para o aluno [...] e as oportunidades são muito importantes. Eu sempre estou envolvido em muitas coisas [*projetos*], [...] (Lucas, 17 anos, cursou o ensino fundamental na rede privada).

De outro modo, por ser um colégio que deve contemplar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os alunos têm o auxílio de monitores universitários, sobretudo, nas

⁴⁷ Acerca do projeto, cf. http://www.ri.pucminas.br/minionu/index_atual.php

⁴⁸ Mais sobre a revista, cf. <http://issuu.com/oprismacoluni>

aulas de física experimental, inglês, espanhol e técnicas de laboratório de química e biologia. A seleção dos monitores é igualmente exigente, realizada através de um exame oral, escrito e análise do currículo. Na discussão do grupo focal, os estudantes avaliaram de forma positiva a atuação dos monitores – como segue abaixo:

Uma coisa muito legal do COLUNI é que pelo fato de ele ser colégio de aplicação vêm alunos da UFV dar aula aqui. Eu acho muito legal, essa base de monitoria que a gente tem. [...]. Eles te dão ajuda com os exercícios, mas às vezes tem uns, assim, que são meio despreparados. Mas eu acho que é bom para o aluno [do COLUNI] e para eles da graduação. Eu acho que é uma experiência muito boa para os alunos da UFV darem aulas aqui (Leona, 17 anos, cursou o ensino fundamental na rede pública).

Além da monitoria externa, o COLUNI tem a monitoria interna e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM). Na monitoria interna, os alunos devem ter excelentes notas na disciplina que desejam acompanhar para poderem atender seus pares – como revela uma das entrevistadas:

Eu fui monitora de física [...]. Eu dava monitoria, era uma vez por semana e ficava 2 horas aqui no laboratório, atendendo. Eu quis [ser monitora], porque ensinar é uma forma de aprender e eu pensei: “Vou aprender bastante com isso” (Marina, 17 anos, cursou o ensino fundamental em escola privada).

Já o PIBIC-EM tem como objetivo ampliar a formação dos estudantes através da participação em um projeto científico. Com a orientação de um professor do COLUNI, os alunos pesquisadores dedicam-se ao desenvolvimento das atividades de um projeto acadêmico. Ao final apresentam um relatório das atividades, dos resultados obtidos e participam do Simpósio de Iniciação Científica da UFV.

Como se vê, estudar em um colégio universitário significa se deparar com o clima de independência, criação e produção, e, ao mesmo tempo, ter de responder às regras da instituição, a qual está vinculada ao sistema de educação básica. Ainda que as exigências da instituição sejam alvo de contestações, os alunos as entendem e as aceitam como necessárias para a construção de uma carreira escolar e profissional sólida e exitosa, a qual, segundo eles, permitirá conquistar uma vaga em uma instituição de ensino superior público reconhecida e no curso desejado.

Durante as entrevistas foi constatado o envolvimento, a responsabilidade e o sentimento de familiaridade dos entrevistados com o *campus* e, portanto, com a vida que lhes espera no futuro próximo. No COLUNI, os estudantes constroem expectativas de horizontes possíveis somadas a um sentimento tanto de orgulho e certeza de êxito acadêmico e profissional.

Dos 15 alunos que participaram desta pesquisa todos conseguiram pontuação no ENEM de 2015 para entrada em uma universidade pública. Sendo que 12 deles entraram no

curso pretendido e na universidade escolhida, 01 entrou no curso pretendido, mas não na universidade desejada, outro conseguiu ingressar na universidade escolhida e na segunda opção de curso indicado durante a entrevista, e apenas 01 não conseguiu aprovação no vestibular da universidade elegida e também não conseguiu pontuação no ENEM para ingressar no curso desejado. Esse estudante escolheu retomar os estudos em curso preparatório para o vestibular e, posteriormente, prestar novo concurso para o curso de medicina na universidade pública estadual elegida.

. Bibliografia .

ARCO NETTO, Nicolau. D. B. Esforço e “vocação”: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo”. *Dissertação* (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, 2011.

BELLEI, Cristián. Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40, n  1, jul., 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.é 2, de 30 de janeiro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf

_____. *Lei N  8.069*, Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice, LACERDA, Wania Guimarães. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de a o das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. In: KRAWZCYK, Nora (org.). *Sociologia do Ensino Médio*. Crítica ao economicismo na política educacional. Cortez Editora: São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: _____; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, 2, ano 9, 2001.

TARTUCE, G. L. B. P. (coord.). *Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Estudo e Pesquisas Educacionais, julho, 2015, p. 154. Relatório final.

UNIVERSIDADE FEDERAL de VIÇOSA. *Resolução nº. 6/2003 - CONSU: baixa o Regimento do Colégio de Aplicação da Universidade de Viçosa _ COLUNI*, de 19 de maio de 2003. Disponível em: http://www.ufv.br/soc/files/pag/consu/completa/2003/03_06.htm

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.



Parte 2

Marcadores sociais da diferença

Capítulo 7

Articulação e cumulatividade entre marcadores de diferença:

complexificando a análise sociológica do sucesso escolar

Sandra Mateus⁴⁹

. Notas iniciais .

"Na minha vida secreta, eu não era porto-riquenha. Eu não era americana. Eu não era nada. Eu falava todas as línguas do mundo, por isso nunca estava confusa sobre o que as pessoas diziam e podia ser compreendida por todos. A minha pele não tinha nenhuma cor específica, e por isso eu não me destacava como negra, branca ou castanha" (jovem com origem porto-riquenha em SUÁREZ-OROZCO e SUÁREZ-OROZCO, 2001: p. 100).

No âmbito da sociologia da educação, em Portugal tal como internacionalmente, os marcadores de diferença têm sido desde há muito observados como primados explicativos do sucesso escolar. Os contributos mais especializados tendem a focar-se num marcador específico – o género, a classe social, a origem étnica, entre outros. Mas as articulações entre

⁴⁹ Investigadora de pós-doutoramento; Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE-IUL, CIES

estes vários marcadores produzem também efeitos específicos nas trajetórias, que interessa conhecer melhor.

Relativamente às desigualdades escolares, e a partir do património de conhecimento existente sobre os marcadores sociais de diferença, as “regras dos sinais” aplicam-se? No raciocínio matemático, sinais iguais significam adição, *mais*, cumulatividade. E na educação, de que forma os marcadores sociais de diferença se coligam e sobrepõem, e com que efeitos? Poderemos falar de dinâmicas de interseção, adição (cumulatividade), e subtração (compensação) da articulação entre marcadores, questionando a “matemática” das desigualdades? E de que forma a educação funciona como uma estrutura de privilégio ou vulnerabilidade, capacitação e constrangimento, para algumas das combinações dos marcadores?

Vamos debater estas questões, através de uma reflexão pessoal a partir do conhecimento produzido em pesquisas realizadas em Portugal, em que participámos, que analisaram as trajetórias e experiências escolares de jovens descendentes de imigrantes em vários níveis de ensino – 2º ciclo do ensino básico, 3º ciclo do ensino básico e ensino superior. Teremos assim a oportunidade para fazer convergir algum do conhecimento produzido nas diferentes pesquisas, realizando uma reflexão de carácter epistemológico e meta crítico, sem pretensão de alcançar respostas absolutas para as questões levantadas.

. Refletir sobre desigualdades ao longo da trajetória escolar: lições a partir de vários projetos de investigação .

Nos últimos anos, temos vindo a estudar as desigualdades escolares associadas às origens étnico-nacionais (especialmente origem dos PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) nos processos de democratização escolar (SEABRA, 2010; MATEUS, 2014; SEABRA et.al., 2015). As conclusões das várias pesquisas remetem para a ideia de um efeito conjugado de várias propriedades sociais e condições institucionais na produção das trajetórias escolares de sucesso.

As investigações partem quer de dados oficiais disponíveis, quer da informação recolhida através da aplicação de dois inquéritos extensivos conduzidos em vários níveis de ensino (IALL e ITEOP), focados na heterogeneidade que caracteriza os descendentes de imigrantes em Portugal, nos padrões que marcam as suas trajetórias e experiências escolares, e na forte relação que existe entre estes padrões e as propriedades familiares, nomeadamente os capitais escolares, mais do que outros fatores como a diferença étnica (SEABRA, 1999, 2010; SEABRA e MATEUS, 2007, 2010 e 2011; SEABRA et. al., 2011).

O IALL (Inquérito aos Alunos dos concelhos de Lisboa e Loures), foi aplicado em 2003 em oito escolas do 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos), e abrangeu 837 alunos, dos quais 369 são descendentes de imigrantes. Teresa Seabra (2009, 2010) conclui sobre esta investigação que, relativamente ao peso da etnicidade por relação com outras variáveis

estruturais, no que diz respeito ao 2º ciclo de ensino (5º e 6º anos de escolaridade), "o sucesso escolar aparece associado a um quotidiano apoiado na mobilização da família, dos professores e do próprio aluno – nenhuma variável [isoladamente] tem o estatuto de condição suficiente para a produção do êxito escolar" (SEABRA, 2010: 259).

O ITEOP (Inquérito às Trajetórias Escolares e Orientações Profissionais), realizou-se em 2007 a todos os alunos do 9º ano de 13 escolas dos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro, selecionadas em função da elevada concentração de alunos de origem estrangeira. Inquiriram-se 1197 alunos, sendo 789 "autóctones" e 405 "descendentes de imigrantes" (318 com origem nos PALOP) (SEABRA e MATEUS, 2010; SEABRA et. al., 2011; MATEUS, 2014).

O estudo demonstrou que os descendentes de imigrantes têm perfis muito diferenciados entre si. Os alunos afrodescendentes, especialmente do sexo masculino, estão em situação de maior desvantagem social e escolar, e inseridos nas vias curriculares socialmente menos valorizadas e que mais dificilmente permitirão vir a aceder ao ensino superior (SEABRA et. al., 2011). MATEUS evidenciou a forma como as condições de seleção e alocação nas ofertas possibilitadas pelos sistemas de ensino são fortemente reguladoras dos processos de transição para a vida adulta, e atesta "o papel da realidade educativa na produção e reprodução dos percursos individuais" (2014: p. 354). As orientações de futuro dos jovens de origem estrangeira mostraram estar, neste momento da trajetória, já intimamente relacionadas com a experiência escolar acumulada (número de reprovações e classificações médias), reforçando o papel da escola no processo de integração social dos jovens. Ou seja, mais do que os marcadores sociais de diferença, destacaram-se neste nível de ensino, como variáveis explicativas das aspirações de futuro, os efeitos incorporados dos mesmos nos resultados escolares ao longo da trajetória anterior. Na definição das orientações escolares e profissionais dos jovens alunos do 9º ano, mais importante do que a classe ou a origem social parece ser o que a escola certifica como capacidade e valor. A navegação entre as diferentes opções do sistema é particularmente difícil e penalizadora para os jovens diferenciados etnicamente, e os processos de orientação formal desenvolvidos nas escolas são ineficazes, penalizando duplamente os descendentes de imigrantes de origem africana.

Mais recentemente levámos a cabo o estudo dos percursos escolares dos alunos afrodescendentes e da sua inclusão social no ensino superior, objeto de pesquisa do projeto "Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior" (SEABRA et. al., 2015). Em termos gerais, o estudo caracteriza a presença dos descendentes de imigrantes africanos no ensino superior e procura compreender a interação dos múltiplos processos, nas diferentes esferas da vida do jovem, que terão produzido a sua trajetória até esse nível de ensino. Aborda, deste modo, a questão da diversificação e reconfiguração social e étnico-nacional dos públicos do ensino superior.

A pesquisa desenvolveu-se com recurso a uma abordagem multi-método. Numa vertente extensiva, contemplou a análise de diferentes fontes secundárias de dados

estatísticos (Recenseamentos Gerais da População; inquérito nacional de Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior; e inquéritos do OTES, DGEEC/MEC). Noutra vertente, intensiva, materializou-se na realização de 17 entrevistas biográficas a jovens pertencentes a um "segmento" específico dos imigrantes e descendentes de imigrantes africanos, aquele que apesar das condições socioeconómicas adversas de partida, realizam trajetos de escolarização "bem-sucedida" e ingressam no ensino superior.

No que se refere à presença e aos percursos destes jovens no sistema educativo português, destacam-se 3 resultados: i) existem desigualdades importantes no acesso ao ensino superior entre afrodescendentes e os pares de origem portuguesa, desigualdade essa agravada na última década; ii) houve um retrocesso nas taxas de acesso ao ensino superior por parte dos afrodescendentes; iii) há evidências de um forte encaminhamento destes jovens para as vias profissionalizantes logo no ensino básico, mas sobretudo no ensino secundário, onde abrange a esmagadora maioria dos alunos de nacionalidade PALOP.

Qualitativamente, concluiu-se que os trajetos dos jovens afrodescendentes que conseguem chegar ao ensino superior se pautam pela diversidade: nuns casos, a mobilidade ascendente por via da escolarização está mais associada às estratégias e vantagens socioeconómicas das famílias; porém, noutros casos essa mobilidade aparece mais associada a recursos e relações externas ao universo familiar (escola, redes de sociabilidade, recursos comunitários). Da análise das principais características que emergem nos percursos dos protagonistas das trajetórias de contratendência, sobressaem 4 padrões de acesso ao ensino superior: a) Mobilização Escolar das Famílias; b) Recursos e Relações Extrafamiliares; c) Vantagens Relativas das Origens Sociais; e d) Estratégias Escolares de Mobilidade Internacional. Estes padrões destacam as condições sociofamiliares e as dinâmicas que contribuíram de forma mais intensa para a materialização de um percurso escolar prolongado. O que os distingue é, sobretudo, a centralidade e a intensidade com que determinados contextos e condições atuam no trajeto realizado, já que em todos os casos existe a confluência de mais do que uma condição ou processo favorável a uma escolaridade prolongada.

O projeto permitiu observar múltiplos constrangimentos e recursos utilizados na construção das biografias, nos quais a escola e os agentes escolares se assumem, muitas vezes, mas nem sempre, como condições e redes de possibilidade. A característica mais notória destes caminhos é a sua não linearidade, já que são atravessados por condições escolares dinâmicas, ora adversas ora facilitadoras, resultados variáveis, interrupções e inversões. São ainda caminhos reveladores de forte persistência em enfrentar dificuldades, associada a apoios muito diversificados (elementos da família, professores, apoios económicos públicos e privados) e ao recurso a trabalho temporário (SEABRA et. al., 2015).

Em conjunto, genericamente, todos estes estudos permitiram a observação de uma *persistente vantagem feminina*, a *vantagem de alguns grupos* diferenciados etnicamente quando comparados com alunos autóctones da mesma classe social desfavorecida, bem

como a persistência da *acentuada desigualdade de resultados escolares em alguns grupos*, como os alunos de origem africana do sexo masculino. Ou seja, em todos ficou provado que a origem étnica não era mais determinante do que outras propriedades para a explicação dos resultados e trajetórias escolares; que a classe social não explica tudo, e que perde peso ao longo da trajetória; e que algumas combinações de propriedades são mais particularmente desvantajosas (ser do sexo masculino e, simultaneamente, ser negro, por exemplo). Outras características parecem "proteger", na trajetória escolar e durante a infância e juventude, os indivíduos que as transportam, como é o caso do *ser do sexo feminino*, ou, para algumas origens e nas classes sociais desfavorecidas, *ter origem imigrante*. Estes dados direcionam-nos para novas hipóteses, obrigam-nos a uma ampliação dos quadros teóricos, e direciona a análise para o efeito de combinações e conjunções específicas de propriedades sociais e culturais, mas também para as condições e contextos institucionais, onde estes marcadores de diferença são negociados, amplificados, ressignificados.

. Identificar, analisar e conjugar marcadores de diferença .

Em todos os projetos descritos no ponto anterior foram observadas de forma sistemática um conjunto de dimensões, tais como: a) propriedades individuais (género, idade); b) origens étnico-nacionais (naturalidade e nacionalidade dos próprios, progenitores e avós); c) origens sociais e contextos doméstico-familiares (classe social, qualificações escolares dos progenitores); c) contextos, condições, trajetórias, e disposições escolares; d) estilos, estratégias e projetos educativos das famílias; e) contextos de sociabilidade e socialização extrafamiliares e escolares; f) orientações de futuro; g) experiências de discriminação.

A extensa lista demonstra bem a complexidade da reconstituição da experiência escolar dos alunos inquiridos e entrevistados, bem como da análise da produção do sucesso escolar. Em todas as pesquisas utilizámos a comparabilidade como princípio analítico, ou seja, colocámos a experiência e os resultados dos jovens diferenciados etnicamente em diálogo com a mesma experiência nos jovens autóctones. Pudemos ainda comparar resultados entre os alunos de classes sociais e géneros diferenciados, numa tentativa de mapeamento dos marcadores sociais de diferença que mais fortemente impactam ao longo da experiência escolar.

Este exercício comparativo sistemático, desenvolvido ao longo de vários ciclos de ensino (apesar de não cobrir a mesma coorte de jovens), permitiu de algum modo equacionar o problema levantado por WIMMER, relativamente à origem étnica, ampliando-o para outros marcadores. Neste sentido, serão os marcadores de diferença social uma força causal – um *explanans* (variável explicadora), ou o resultado de um conjunto de processos, um *explanandum*? (WIMMER, 2009). As pesquisas permitiram compreender que a capacidade explicativa e o impacto que os marcadores têm vai mudando ao longo da trajetória escolar e

da idade, e vai sendo progressivamente incorporado na trajetória escolar. Mas também revelou intersecções e articulações com consequências particulares, que transcendem o efeito dos marcadores isolados. Essas consequências podem ser particularmente penalizadoras, mas, também, particularmente facilitadoras, do sucesso escolar. O seu mapeamento obriga a uma atenção específica à singularidade das biografias individuais. E exige ainda a conjugação de quadros teóricos pouco dialogantes, e pontos de partida mais abertos na interpretação das tendências reveladas pelos dados, que mostram que pode haver *vantagem na desvantagem*, e que *algumas desvantagens são mais desvantajosas que outras*.

Em todas as pesquisas se seguiu um princípio de comparabilidade, ou seja, se recolheram, através de diversas técnicas, informação quanto às propriedades sociais, escolares e migratórias de alunos de origem imigrante e autóctone. Elas possibilitam, por isso, a identificação dos marcadores a operar ao longo da experiência escolar. Mas permitem ainda a observação e a discussão: a) dos princípios geradores dos marcadores de diferença social; b) dos processos através dos quais se articulam e combinam; c) tal como dos seus efeitos na experiência escolar e na construção das biografias individuais.

Vamos aqui designar como marcador de diferença social uma característica ou propriedade que distingue, de forma complexa, um indivíduo no quadro da sociedade em que está inserido; sendo que o significado e o valor dessa diferença é, ela própria, produzida socialmente. De resto, a propriedade é, ela própria, organizadora, um eixo estruturante, da sociedade e experiência social no seu interno. Pressupomos que a posse da mesma característica molda, interfere e condiciona a experiência social do indivíduo num determinado sentido. Podemos listar várias dessas características: já enunciámos a origem étnica nacional, o género e a classe social, mas podemos acrescentar a orientação sexual, a raça, a idade, a língua, a nacionalidade (e o estatuto de residência), o contexto de residência, a filiação religiosa, ou a capacidade, entre outros.

Algumas propostas teóricas têm mesmo a capacidade de organizar a generalidade destes marcadores e a relação entre si, como é o caso do conceito de etnicidade proposto por MACHADO (2002). Segundo este autor, a etnicidade é um espaço de contrastes e continuidades, e não comporta apenas dimensões culturais, mas também sociais. Estrutura-se a partir da pertença, que se traduz "ou é veiculada por traços como a língua, religião, origem nacional, composição social, padrões de sociabilidade, especificidades económicas e outros, traços que se sobrepõem, em maior ou menor número, na distintividade de cada grupo particular" (MACHADO, 2002: 29). O conceito operacionaliza-se num modelo que cruza dois eixos, o social e o cultural, sustentados num conjunto de indicadores, permitindo localizar cada minoria, em termos de contraste ou continuidade, face ao grupo maioritário ou entre si. No cruzamento são convocados factores de diferenciação interna (estatuto sociojurídico, género, classe e subfiliação étnica) e externa. Duplas continuidades corresponderão a uma situação de integração plena, de diluição e esvaziamento de

significado da própria ideia de etnicidade, e duplos contrastes corresponderão a situações extremadas de etnicidade reativa, desintegração e exclusão social, existindo uma miríade de perfis de integração entre estes dois polos.

Mas, independentemente da forma como os organizemos, os marcadores de diferença são necessariamente complexos. Têm, eles próprios, atributos variáveis, mais ou menos primordialistas ou circunstancialistas, mais ou menos relacionais, mais ou menos essencialistas, estáveis ou transitórios, universais ou particulares, transponíveis ou transmutáveis, adscritivos ou eletivos. Pesquisar o impacto das diferenças implica, então, levar em conta esta sua complexidade. Por outro lado, há que considerar também os processos através dos quais os marcadores operam e se intersejam, articulam ou combinam, na experiência social (ou, como debatemos, educativa) de cada indivíduo, e não só o seu efeito singular. Estas combinações têm efeitos na experiência e na construção das biografias individuais.

. Intersecções sensíveis, vantagens e desvantagens .

As sociologias evoluíram de forma especializada: a sociologia do género, da raça e da etnicidade, da classe, entre outras. Mesmo no quadro da sociologia da educação, historicamente, a análise dominante é aquela que considera as desigualdades de origem social. Nas análises sociológicas predominam os quadros teóricos singulares e especializados de acordo com um marcador social de diferença. Poderemos, eventualmente, falar de uma certa *raridade* das análises combinadas que não visem apenas aferir o peso de uma determinada variável.

Esta forte especialização do olhar obscurece a observação analítica de efeitos conjugados, que parecem ser um exclusivo das teorias críticas *queer*, do género e da raça. Mesmo estas últimas podem circunscrever-se a uma certa monocausalidade ou a pares de combinatórias mais frequentes, como a racialização ou a feminização da pobreza (CRENSHAW, 1991; COLLINS, 2000). Parte das abordagens desenvolvidas a partir desta perspectiva reduzem uma diferença à função de outra: a classe como uma função da raça, ou género, ou vice-versa. Mas é nela que vamos encontrar desenvolvido o conceito de *intersecção*, referindo que "a experiência de um indivíduo com uma multitude de fatores, como a raça, o género, a capacidade, a idade e a posição socioeconómica, pode interagir e intersectar de formas que podem colocar a pessoa em vantagem ou desvantagem" (SYMINGTON, 2004: 1-2). O termo que descreve a interação entre múltiplas formas de diferenças e desigualdades é atribuído a CRENSHAW (1991), que estudou as experiências laborais e a violência exercida sobre as mulheres negras nos Estados Unidos da América, apesar de ter surgido antes na literatura (CHRISTENSEN e JENSEN, 2012). Identifica a interação entre as propriedades e identidades individuais ao nível micro com as instituições macro onde os indivíduos se enquadram (COLLINS, 2000), tal como descreve as diferentes

relações e experiências que afetam, por via da articulação de diferenças, os indivíduos em situação de desvantagem cumulativa (CHRISTENSEN e JENSEN, 2012). Esta desvantagem cumulativa não é apenas um somatório de desvantagens, propiciadora de maior discriminação, mas sim, como afirma POTHIER (2001), é também geradora de novas formas de discriminação e adiciona mais dimensões problemáticas à experiência individual.

No entanto, a partir das teorias críticas e da sua perspectiva ideologicamente vincada, será possível identificar situações onde intersecções particulares de marcadores de diferença tenham um papel facilitador, positivo, vantajoso? A diferença, e sobretudo a intersecção entre diferenças, é sempre de sentido negativo? Podem alguns marcadores de diferença não só não ser desqualificadores, mas serem até *facilitadores*, da experiência escolar? Podem os marcadores sociais de diferença evidenciar dinâmicas de agência e subjetividade, e não subordinação em virtude da *matriz de dominação* em que são interpretadas (COLLINS, 2000)? Podem características desqualificantes na hierarquia social ganhar centralidade pela positiva, e proporcionar o acesso a recursos e disposições fundamentais nos processos de escolarização?

Pensemos, teoricamente, sobre esta possibilidade, questionando a “matemática” das desigualdades através das dinâmicas de intersecção, adição (cumulatividade), e subtração (compensação) da articulação entre marcadores. Relativamente às desigualdades escolares, e a partir do património de conhecimento existente sobre os marcadores sociais de diferença, as “regras dos sinais” aplicam-se? No raciocínio matemático, sinais iguais significam *adição, mais, cumulatividade*. E na educação, de que forma os marcadores sociais de diferença se coligam e sobrepõem, e com que efeitos? Pode a educação funcionar como uma estrutura de privilegio ou vulnerabilidade, capacitação e constrangimento, de algumas das combinatórias de marcadores?

MERTON (1988), ao teorizar sobre o "efeito de Mateus" na atividade científica, referindo-se ao modo como a notoriedade tende a acumular-se, e a falta dela a agudizar-se, descreveu a vantagem cumulativa como "as formas através das quais as vantagens comparativas iniciais de capacidade treinada, posição estrutural e recursos disponíveis agem para o sucessivo incremento da vantagem" (p. 606). Inspira com este contributo uma corrente de estudo centrada na sociologia da saúde e na gerontologia social, que articula a perspectiva do curso de vida, da desigualdade social e os impactos na saúde. Mas o que acontece na educação?

Por exemplo, o estatuto socioeconómico é uma das variáveis mais constantes entre as diferentes teorias explicativas dos padrões de sucesso escolar e orientação de futuro dos descendentes de imigrantes. Orientações de futuro e classe social surgem, regra geral, fortemente associadas (entre outros, HIRSCHMAN et. al. 2004; ST-HILAIRE, 2002; VAN HOUTTE e STEVENS, 2010). Mas alguns autores colocam em causa a força desta correlação no que diz respeito aos descendentes de imigrantes, considerando que o capital étnico pode suplantar ou compensar os constrangimentos de classe e impulsionar aspirações e trajetórias

de mobilidade social. Ou seja, em algumas circunstâncias, nomeadamente quando todos os alunos têm uma origem social desfavorecida, o facto de se ter uma origem imigrante, etnicamente diferenciada, pode ser proporcionadora de um diferencial positivo nos resultados escolares. Trata-se da tese da *ética do sacrifício*, ou *otimismo imigrante*, que contribui para a explicação de melhores resultados escolares entre os descendentes, em circunstâncias mais difíceis. Ela é também identificada por PORTES e RUMBAUT (2001), que a designam como “impulso imigrante”, ou ainda expressa na ideia de “orientação positiva face à escolaridade”, de SUÁREZ-OROZCO e SUÁREZ-OROZCO (2009). KAO e TIENDA (1998) defendem no mesmo sentido que as famílias imigrantes têm expectativas mais altas que as famílias autóctones, com repercussões no sucesso escolar. As autoras salientam a importância do estatuto socioeconómico como o fator mais significativo no estabelecimento e manutenção de elevadas aspirações ao longo do ensino secundário, mas evidenciam a existência de aspirações significativamente mais elevadas entre os jovens afro-americanos, quando controlada a classe social, dado em consonância com outros estudos (ASHER, 2002; CHENG e STARKS, 2002; HAO e BONSTEAD-BRUNS, 1998; MICKELSON, 1990).

Em alguns casos, como vemos, a agencialidade pode, paradoxalmente, assentar na capitalização das orientações familiares e comunitárias, procurando reverter trajetórias consideradas estruturalmente e institucionalmente como de insucesso. WRIGHT e outros (2010) procuram dar resposta à invisibilidade da “juventude negra” na sociologia sobre transições através de um quadro teórico que reúne contributos das teorias feministas, pós-coloniais e críticas, para dar conta da continuidade significativa de instituições tradicionais como a família e a comunidade na configuração das trajetórias destes jovens. Alegam que a ligação às teorias críticas da raça permitem mudar a perspetiva da desvantagem para o conjunto de recursos, competências e capitais – aspiracional, social, linguístico, familiar e de resistência – possuídos pelos grupos sociais marginalizados.

Não negando a pertinência de alargar a perspetiva analítica sobre a desvantagem, que é justamente o que defendemos, fica em aberto, como de resto acontece com frequência em quadros teóricos mais críticos, se estes capitais e as orientações contribuem de facto para um aumento da qualificação, para a integração laboral e para o aumento do potencial de participação nas diversas esferas sociais por parte dos jovens, ou seja, para o seu sucesso *estrutural*. Outros autores, como BALL et.al. (1999), afirmam, pelo contrário, que as subestruturas de desigualdade social reemergem claramente nos espaços de oportunidade percecionados pelos jovens descendentes na formulação das suas aspirações escolares e profissionais, numa dinâmica de reprodução.

Falar de marcadores de diferença é também falar do contexto em que estes marcadores operam, são reconhecidos, são produzidos. A sua dimensão contextual remete-nos para o papel das instituições no entendimento e gestão da diferença. Como mostram CRUL e a sua equipa ao estudarem descendentes de imigrantes de uma mesma origem em várias cidades europeias (e logo contextos e arranjos institucionais e escolares), parte

significativa da variação encontrada entre os países é de origem macro, e relaciona-se com o modo como o sistema de ensino e o mercado de trabalho estão organizados, formando uma constelação de condições institucionais onde as especificidades locais e a capacidade agencial dos indivíduos se constroem e (re)configuram (CRUL e SCHNEIDER, 2012, THOMSON e CRUL, 2007).

Os autores não descartam o impacto das características individuais e familiares, mas defendem que estas se tornam evidentes apenas na interação com condições locais e nacionais específicas. Os indicadores de integração podem ser muito diferentes de acordo com o contexto. Aliás, a integração é apresentada como um processo de diferentes graus de envolvimento local. Os contextos acabam por apresentar no seu interior uma forte polarização, que coíbe a caracterização dos grupos de origem étnica de forma homogênea.

. Os marcadores de diferença como primados explicativos do sucesso? .

Questionamo-nos então não só sobre a forma como os marcadores sociais de diferença se coligam e sobrepõem, e com que efeitos, mas também sobre o papel da educação como contexto dessa dinâmica. Como questionámos antes, pode a educação funcionar como uma estrutura de privilegio ou vulnerabilidade, capacitação e constrangimento, para algumas das combinatórias dos marcadores? Partimos do pressuposto que a educação é um contexto institucional de construção, ampliação e ativação da diferença, mas também de resignificação da mesma.

Sabemos que a construção do sucesso escolar apresenta amplas variações e resiste a generalizações. O seu estudo sustenta-se num conjunto alargado de dimensões individuais e sistémicas que geram um conjunto de padrões cumulativos de vantagem ou desvantagem (no que diz respeito aos descendentes de imigrantes, KASINITZ et. al., 2008; VALLET, 1996; VERMEULEN, 2001). Como afirmam SUÁREZ-OROZCO e SUÁREZ-OROZCO (2009: p. 65):

"as trajetórias académicas e a performance são determinadas de forma múltipla por uma alquimia de variáveis de origem familiar, tipo de escolas que os alunos imigrantes encontram, desafios de aquisição de uma segunda língua, envolvimento académico, e suportes relacionais que, em conjunto, servem para impedir ou, ao contrário, reforçar a integração e adaptação".

A origem étnica é uma dimensão omnipresente nestes estudos, remetendo para os fatores culturais – a descontinuidade entre princípios de socialização da família e da escola, por exemplo, ou para padrões de comportamento que têm consequências nos processos de escolarização, mas não só.

Os impactos e efeitos da(s) diferença(s) nas trajetórias escolares e orientações de futuro podem elucidar-nos sobre a forma como os marcadores são constrangedores, ou também facilitadores, da ação individual, e iluminar o modo como se conjugam para definir

uma posição individual na hierarquia escolar. Podem os marcadores sociais de diferença evidenciar, neste contexto, dinâmicas de agência e subjetividade, transformando-se em *marcadores sociais de resistência*?

Sabemos que a explicação dos desempenhos escolares não pode ser puramente estruturalista, mas sim contemplar a ação recíproca entre estrutura, cultura (de que os marcadores sociais de diferença como o gênero ou a etnicidade são uma parte significativa) e agência individual.

Ou seja, podemos assumir a vantagem e a potencialidade heurística de convocar (mais ecleticamente) vários contributos teóricos: o contexto educativo, ou a instituição escolar, é um espaço de produção e de reprodução social, promovendo a reprodução das desigualdades sociais ou das estruturas existentes (BOURDIEU, 1966; BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1992; BOURDIEU e PASSERON, 1964, 1970), tal como de ponderação, eleição e ação estratégica (BOUDON, 1981 e 2003), ou de autonomia, autodescoberta e reflexividade (BECK e BECK-GERNSHEIM, 2003). E poderemos ensaiar a possibilidade de a estes contributos poder juntar as teorias mais críticas, assumindo que a escola é também o espaço onde combinatórias específicas de propriedades dão origem a experiências subjetivas particularmente agravadas, resultado de forças dominantes que transcendem a capacidade agência do indivíduo e são mais complexas do que a simples reprodução da sua condição de partida (BALL et.al., 1999; CRENSHAW, 1991; COLLINS, 2000). Ou, no sentido oposto, propondo que essas mesmas combinatórias podem constituir ou importar para a experiência subjetiva elementos positivos e facilitadores do sucesso escolar, mesmo quando a posição estrutural de partida é vulnerável.

Do ponto de vista da abordagem, o que estamos a propor é o afastamento de uma perspetiva estritamente estruturalista, agencialista ou culturalista, e o ensaio de *novas lentes*, também elas combinadas, e mais complexas, de observação e análise integrada, processual e multidimensional da construção das trajetórias educativas. Lentes que não prescindam da neutralidade da análise estruturalista, mas que tenha a capacidade de a articular com a particularidade da experiência subjetiva. Lentes que iluminem a desvantagem múltipla, cumulativa, onde ela exista, e que contribuam para a construção de soluções e intervenções justas e igualitárias, mas que não esqueçam a agencialidade e a heterogeneidade complexa da experiência social e educativa. Este ensaio necessitará, em desenvolvimento posterior deste texto, de comprovação empírica a partir dos dados das pesquisas mencionadas.

. Notas finais .

Iniciámos este texto refletindo sobre desigualdades escolares, a partir do conhecimento produzido em pesquisas realizadas em Portugal, em que participámos, que analisaram as trajetórias e experiências escolares de jovens descendentes de imigrantes em vários níveis de ensino – 2º ciclo do ensino básico, 3º ciclo do ensino básico e ensino superior.

Tendo em conta algumas conclusões genéricas retiradas dos estudos, e do património de conhecimento existente sobre os marcadores sociais de diferença, debatemos as possibilidades de articulação e sobreposição dos mesmos, questionando a “matemática” das desigualdades, e a possibilidade de a sua combinação também poder gerar um diferencial positivo.

Para ampliar o entendimento da articulação de marcadores de diferença no campo educativo, propusemos que é necessário, de igual modo, articular diferentes tradições teóricas, pouco dialogantes entre si. Tal como Pires (2007), defendemos que a articulação de propostas oriundas de diferentes tradições teóricas, não obstante os seus enviesamentos particulares, é qualificante, mais do que desqualificante, da resolução de problemas sociológicos.

Quisemos também evidenciar a não linearidade dos processos de diferença/desigualdade social, superando atribuições precipitadas a “primados explicativos” parcelares – exógenos sobre endógenos à realidade escolar, por exemplo, ou étnicos e culturais sobre sociais. Reconhecemos que, em alguns casos, talvez até na maioria dos casos, os efeitos da acumulação da diferença são mais *agudos* do que a simples soma dos efeitos singulares; e exigem uma atenção que pode, do ponto de vista prático, ultrapassar o âmbito das medidas universalistas de promoção da igualdade de oportunidades em educação. Tal será, eventualmente, o caso dos alunos negros do sexo masculino, que apresentam uma persistente e agravada desvantagem escolar.

Mas lançamos também a hipótese de, dependendo do contexto, existirem intersecções que podem ser inesperadamente positivas e facilitadoras do sucesso escolar, como as combinações que articulam o estatuto de estudante e do sexo feminino, independentemente da classe social; ou o estatuto de filho de imigrante e aluno, nas classes sociais mais desprovidas de recursos, em algumas origens étnicas. Sociologicamente, no campo educativo, parece-nos pertinente que as análises passem a comparar não só meninos e meninas, com mais ou menos recursos socioeconómicos, mais ou menos diferenciadas etnicamente, com pais muito escolarizados e pouco escolarizados, mas meninas com recursos socioeconómicos e pais muito escolarizados, ou meninos com baixos recursos socioeconómicos, diferenciados etnicamente e filhos de pais pouco escolarizados, entre outras combinações possíveis. Assim desocultando segmentos com desvantagem agravadas, ou vantagens relativas, ou seja, complexificando os grupos de referência para além de categorias aparentemente homogéneas.

Por último, este ensaio pretende ainda reforçar a importância de abordagens que combinem diferentes metodologias e níveis de observação, que contemplem micro e macro dinâmicas e processos. Interessa-nos sobretudo pesquisar e refletir nas fronteiras e espaços de intersecção dos patrimónios conceptuais de cada um dos marcadores sociais de diferença, e fazê-los convergir. Cremos que deste modo pode ser dado mais um (ainda necessário) contributo para o entendimento da diferença em contexto educativo. Sabemos que a maioria

das diferenças, sobretudo as mais impactantes, como a cor da pele, não se transmutam. Mas o seu entendimento, o seu impacto, e a sua gestão em contexto educativo, sim, têm esse potencial.

. Bibliografia .

ASHER, N. Class acts. Indian American high school students negotiate professional and ethnic identities. *Urban Education*, v. 37, n. 2, p. 267-295, 2002.

BALL, S. J., et. al. Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market. *International Journal of Inclusive Education*, v.3, n.º 3, p. 195-224, 1999.

BECK, U. e BECK-GERNSHEIM, E. *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London, Thousand Oaks e Nova Deli: Sage Publications. 2003.

BOUDON, R. *A Desigualdade das Oportunidades: a Mobilidade Social nas Sociedades Industriais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1981.

BOUDON, R. *Raison, Bonnes Raisons*. Paris: Presses Universitaires de France. 2003.

BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris: Éditions du Seil, p. 71-75. 1992.

BOURDIEU, P. e PASSERON J.-C. *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Minuit. 1964.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7-3, p.325-347. 1966.

CHENG, S.; STARKS, B. Racial differences in the effects of significant others on students' educational aspirations. *Sociology of Education*, v. 75, n. 4, p. 306-27, 2002.

CHRISTENSEN, A. D., e JENSEN, S. Q. Doing Intersectional Analysis: Methodological Implications for Qualitative Research. *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, v. 20, n. ° 2, p. 109-125. 2012.

COLLINS, P. H. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge. 2000.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. ° 6, p. 1241-1299. 1991.

CRUL, M.; SCHNEIDER J. Conclusions and implications: the integration context matters. In: CRUL, M. et. al. (eds.). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*. Amesterdão: Amsterdam University Press. 2012. p.375-403.

HAO, L.; BONSTEAD-BRUNS, M. Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, v. 71, n. 3, p. 175-198, 1998.

HIRSCHMAN, C., et. al. Explaining race and ethnic disparities in educational ambitions. In: *Annual Meetings of the Population Association of America*. Boston: University of Washington Press. 2004.

KAO, G.; TIENDA, M. Educational aspirations among minority youth. *American Journal of Education*, n. 106, p.349-384, 1998.

KASINITZ, P. et. al. *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge, Massachusetts e Londres: Russell Sage Foundation and Harvard University Press. 2008.

MACHADO, F. L. *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*. Oeiras: Celta Editora. 2002.

MATEUS, S. *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal*. 2014. Tese de Doutoramento – Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa.

MERTON, R. K. The Matthew effect in science, II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *ISIS*, n. ° 79, p. 606–623.1988.

MICKELSON, R. A. The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education*, v. 63, n.1, p. 44-61, 1990.

PIRES, R. P. Árvores conceptuais: uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e de estrutura. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. ° 53, p.11-50. 2007.

PORTES, A. e RUMBAUT, R. G. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press and Russell Sage Foundation. 2001.

POTHIER, D. Connecting grounds of discrimination to real people's real experiences. *Canadian Journal of Women and the Law*, v. 13, p. 37-73. 2001.

SEABRA, T. e MATEUS, S. Imigração e escolaridade: trajectórias, quotidiano e aspirações. In: GUERREIRO, M. D. et. al. (orgs.). *Quotidiano e Qualidade de Vida (Portugal no Contexto Europeu, Vol. III)*. Lisboa: CIES-ISCTE e Celta. 2007. p. 207-246.

SEABRA, T. e MATEUS, S. Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Sociologia*, V.XX, p.411-424, 2010.

SEABRA, T. et. al. *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior. Relatório Final*. Lisboa: CIES-IUL. 2015.

SEABRA, T. et. al. *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP. 2011.

SEABRA, T. *Adaptação e Adversidade - O Desempenho Escolar dos Alunos de Origem Indiana e Cabo-Verdiana no Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 2010.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 59, p. 75-106, 2009.

ST-HILAIRE, A. The social adaptation of children of Mexican immigrants: educational aspirations beyond lower secondary school. *Social Science Quarterly*, v. 83, n.º4, p. 1026-1043, 2002.

SUÁREZ-OROZCO, C. e SUÁREZ-OROZCO, M. *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press. 2001.

SUÁREZ-OROZCO, C. e SUÁREZ-OROZCO, M. Globalization, immigration, and schooling. In: BANKS J. A. (org.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Nova Iorque e Londres: Taylor & Francis Group. 2009. p.62-76.

SYMINGTON, A. Intersectionality: A tool for Gender and Economic Justice. *Women's rights and economic change*, n.º 9, p. 1-8. 2004.

THOMSON, M. e CRUL, M. The second generation in Europe and the United States: how is the transatlantic debate relevant for further research on the European second generation?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, v. 33, n.º7, p. 1025-1041, 2007.

VALLET, L.-A. L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation: un examen sur données françaises. *Revue Française de Pédagogie*, 117, p. 7-27. 1996.

VAN HOUTTE, M. e STEVENS, P. A. J. School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, v. 36, n.º 2, p.209-237. 2010.

VERMEULEN, H. *Imigração, Integração e a Dimensão Política da Cultura*. Lisboa: Colibri. 2001.

WIMMER, A. Herder's heritage and the boundary-making approach. Studying ethnicity in immigrant societies. *Sociological Theory*, v. 27, n.º 3, p. 244-270. 2009.

Capítulo 8

Concordância e discordância na declaração racial de estudantes:

cruzando dados do Censo Escolar, Saeb e Enem

Adolfo Samuel de Oliveira⁵⁰

Adriano Souza Senkevics⁵¹

Rosilene Cerri⁵²

Pamella Edokawa⁵³

. Introdução .

Há muito se reconhece que o sistema de classificação racial no Brasil é caracterizado pela predominância do fenótipo sobre outros critérios de classificação e, conseqüentemente, por certa fluidez que torna ambígua e complexa a tarefa de designar a população brasileira em grupos de cor ou raça (GUIMARÃES, 2009). Entretanto, obter informações acerca do pertencimento racial dos sujeitos, mesmo com as dificuldades que tal ação enseja, se

⁵⁰ Doutor em Educação (USP) – INEP

⁵¹ Mestre em Educação (USP) – INEP

⁵² Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação Educacional (UFSC) – INEP

⁵³ Bacharel em Estatística (UnB) – STF

apresenta como uma ferramenta indispensável para a compreensão das desigualdades raciais. Em razão disso, é fundamental colocar em permanente discussão o processo de produção de dados raciais, visando esclarecê-los e aprimorá-los.

No âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação responsável pela produção de uma ampla gama de dados educacionais, informações de cor/raça de estudantes e profissionais da educação são obtidas, a depender do instrumento utilizado, desde a década de 1990. No levantamento realizado por Senkevics, Machado e Oliveira (2016), viu-se que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) obtém dados raciais por meio de questionários impressos entregues aos estudantes pelo menos desde 1995, padrão que se manteve com a reformulação desse sistema em 2005, com a divisão entre a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), conhecidas, respectivamente, como a parte amostral e a parte censitária do Saeb.

Foi nesse mesmo ano que o Censo Escolar da Educação Básica incluiu o campo cor/raça nos formulários de alunos e profissionais escolares em sala de aula, em meio a uma intensa polêmica que demandou, por parte do Inep, um posicionamento claro acerca da importância de se obter dados raciais sobre o alunado e os profissionais da educação no Brasil (ROSEMBERG, 2006). Com relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desde sua instituição, em 1998, são coletados dados acerca da declaração racial dos inscritos – em um primeiro momento, essa coleta se dava por meio de um questionário impresso, entregue ao candidato no ato da inscrição, e a partir de 2010 passou a ocorrer por meio de um sistema virtual, cujo campo cor/raça passou a constar no próprio formulário de inscrição junto a outras características individuais (sexo, data de nascimento, filiação etc.).

Quando se trata do método de classificação racial, a literatura da área distingue os conceitos de *auto* e *heterodeclarado* para tratar do pertencimento atribuído pelo próprio sujeito ou por outrem (OSÓRIO, 2003). No tocante às pesquisas do Inep, privilegia-se a autodeclaração, presente nos questionários do Saeb, no formulário de inscrição no Enem e no formulário de alunos no Censo Escolar (apenas no caso de estudantes a partir dos 16 anos de idade completos)⁵⁴. Outro ponto importante é diferenciar o método de preenchimento do instrumento de coleta de dados, entre aqueles preenchidos pelo próprio sujeito (*autopreenchido*) ou por terceiros (*heteropreenchido*) – esse quesito diferencia os instrumentos do Saeb e do Enem, preenchidos pelos próprios respondentes, dos formulários do Censo Escolar, preenchidos por membros das equipes escolares ou das secretarias de

⁵⁴ Para fins operacionais, neste texto diferenciamos *formulário* de *questionário* da seguinte forma: de modo geral, o primeiro refere-se à coleta de dados por meio de campos que apenas indicam qual informação deve ser preenchida, e o segundo, a partir de perguntas ou de orientações para a resposta dos itens, estabelecendo um nível maior de interatividade entre o instrumento e o respondente.

ensino a partir dos registros de alunos. O Quadro 1 sintetiza as principais características da metodologia de coletas de dados raciais nos três levantamentos mencionados.

Quadro 1: Classificação das pesquisas do Inep segundo o tipo de instrumento, declaração e preenchimento do item cor/raça.

Pesquisa	Instrumento	Declaração racial	Preenchimento
Saeb	Questionário	Autodeclarado	Autopreenchido
Enem	Formulário	Autodeclarado	Autopreenchido
Censo Escolar	Formulário	Hetero/autodeclarado	Heteropreenchido

Fonte: Senkevics, Machado e Oliveira (2016) (Elaboração própria)

Compreender essas distinções é fundamental para entender a obtenção de informações e dados de cor/raça sob a ótica da aplicação de instrumentos em larga escala. Afinal de contas, metodologias de declaração e de preenchimento distintas podem implicar maiores ou menores alterações na composição racial da população que se pretende estudar. Neste ponto, justamente em razão dessas metodologias diferentes, cabe uma ressalva: mesmo que um estudante tenha idade maior ou igual a 16 anos, é possível que a informação do campo cor/raça no formulário do Censo Escolar, caso não tenha sido atualizada no sistema online de coleta dos dados, continue a ser aquela declarada pelos pais, motivo pelo qual não há como assegurar se a informação obtida é auto ou heterodeclarada. Outra ressalva também é necessária, pois, apesar de no Enem e no Saeb a técnica de coleta ser a mesma (autodeclaração e autopreenchimento), no primeiro caso o preenchimento é online e obrigatório, sendo pré-requisito para efetivar a inscrição do candidato ao Enem; já no segundo, a coleta ocorre por meio de questionário impresso e não obrigatório para a realização da avaliação, embora existam orientações para que os estudantes o preencham no dia de aplicação da prova.

Com relação à configuração do item cor/raça em si, embora as categorias de pertencimento racial tenham variado ao longo das edições anteriores, em especial no Saeb e Enem, desde 2005 (ano em que o quesito cor/raça foi introduzido no Censo Escolar) elas se estabilizaram nas cinco opções de respostas adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) desde 1991: branca, preta, amarela, parda e indígena (PETRUCCELLI, 2012). No entanto, ainda se distinguem entre os três instrumentos as categorias de não declaração racial, as quais se expressam como “Não sei” no Saeb, “Não declarado” no Enem e “Não declarada” no Censo Escolar, conforme se vê no Quadro 2.

Quadro 2: Enunciado e opções de resposta da questão cor/raça no Saeb, Enem e Censo Escolar – 2013

Pesquisa	Saeb (estudantes)	Enem	Censo Escolar
Enunciado	Como você se considera?	Cor/raça	Cor/raça
Opções de resposta	Branco(a)	Branca	Branca
	Pardo(a)	Preta	Preta
	Preto(a)	Parda	Parda
	Amarelo(a)	Amarela	Amarela
	Indígena	Indígena	Indígena
	Não sei	Não declarado	Não declarada

Fonte: Senkevics, Machado e Oliveira (2016) (Elaboração própria)

Em vista das diferenças metodológicas na obtenção dos dados raciais nesses instrumentos, o objetivo desta pesquisa é analisar o grau de concordância e discordância na classificação racial obtido por meio de pareamentos e triangulações dos dados de cor/raça referentes aos mesmos indivíduos, em determinado ano, entre distintos instrumentos de coleta. Com isso, espera-se levantar informações não apenas sobre o sistema classificatório de cor/raça aplicado a crianças e jovens matriculados na educação básica, como também subsidiar uma reflexão metodológica sobre o aprimoramento da produção de dados raciais em educação.

. Metodologia .

Para realizar este estudo, utilizamos três bases de dados do Inep, relativas ao Censo Escolar, ao Saeb e ao Enem, referentes ao ano de 2013, por se tratarem de dados sobre a educação básica nas edições mais recentes de que dispomos – há de se recordar de que as duas avaliações componentes do Saeb (Aneb e Anresc) utilizadas neste estudo são aplicadas bianualmente, em anos ímpares. Com esses dados em mãos, realizamos os cruzamentos das bases obedecendo à seguinte lógica: entre o Censo Escolar e a parte amostral e censitária do Saeb, no caso dos estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental (EF), e entre o Enem, o Censo Escolar e a parte amostral do Saeb, no caso dos estudantes concluintes (3ª e 4ª séries) do ensino médio (EM).

Para unir essas bases, foram utilizadas diferentes variáveis de identificação, dentre as quais o código do aluno no Censo Escolar e o número de CPF. Por se tratarem de informações pessoais protegidas, foi solicitada a autorização do Inep no âmbito da Portaria nº 467, de 19 de setembro de 2014, concedida aos pesquisadores em 26 de fevereiro de 2016, que permite o uso dessas informações para estudos com fins científicos e assevera que os resultados divulgados não identifiquem os sujeitos presentes em tais bases de dados. Nesse sentido, é importante frisar que os resultados aqui apresentados estão em conformidade com esses

preceitos legais e éticos, na medida em que preservam o sigilo das informações pessoais e a identificação dos estudantes.

Em razão das diferentes possibilidades de cruzamentos das bases de dados para públicos distintos, foram produzidas quatro bases para o nosso estudo, de acordo com as informações do Quadro 3. Nota-se que, no tocante aos concluintes do EM, geramos duas bases de dados distintas, tendo em vista que, pelo fato deles realizarem somente a parte amostral do Saeb, o quantitativo de estudantes reduz bastante. Logo, optamos por, além desta, gerar uma base de dados cruzando apenas o Censo Escolar e o Enem, levando-se em consideração os concluintes do EM nas escolas públicas e privadas – em outras palavras, a mesma base de dados utilizada para o cálculo e a divulgação do Enem por Escola.

Quadro 3: Bases de dados produzidas para esta pesquisa a partir de cruzamentos de bases do Inep.

Série/ano	Cruzamentos de dados	Quantitativo de alunos	
		Total	Análise de cor/raça
5º ano do EF	Saeb x Censo Escolar	2.303.221	1.322.077 (57%)
9º ano do EF	Saeb x Censo Escolar	2.709.147	1.155.997 (43%)
Concluintes EM	Enem x Censo Escolar	2.128.081	864.277 (41%)
Concluintes EM	Saeb x Enem x Censo Escolar	129.687	35.072 (27%)

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Em todas essas bases, utilizou-se para a análise do item cor/raça apenas os estudantes que obedeciam a dois critérios, a saber: primeiramente, não apresentavam dados ausentes (*missing*) para o quesito cor/raça no Saeb e/ou Enem – logo, os casos que assinalaram as categorias "Não sei", nos questionários do Saeb (Aneb/Anresc), e/ou "Não declarado", no formulário do Enem, foram mantidas na análise, por serem estas uma opção de preenchimento subjetiva, tendo em vista que, de acordo com a metodologia empregada, é o próprio respondente que preenche o quesito cor/raça, optando ou não pela declaração de sua cor ou raça. Mesmo no caso do Enem, em que a opção de não declaração está redigida em terceira pessoa, subentende-se que seu preenchimento equivale a uma afirmação análoga à “Não quero declarar”.

Também levamos em conta um segundo critério: mantivemos na base de dados apenas os indivíduos que apresentavam uma declaração racial válida no Censo Escolar⁵⁵. Dessa maneira, foi preciso retirar os alunos cujo campo cor/raça no Censo constasse como "Não declarada", uma vez que é essencial haver informação da declaração racial nos três levantamentos para que possamos investigar o grau de concordância ou discordância na

⁵⁵ No formulário do Censo Escolar, existe a opção “não declarada”. Segundo Senkevics, Machado e Oliveira (2016), essa categoria tende a reunir casos em que não houve a obtenção da declaração racial dos sujeitos, e não exatamente em que se recusou à declaração. Por essa razão, optou-se por excluir tais casos do estudo.

declaração racial. Com esses filtros, reduziu-se substancialmente o quantitativo de alunos para a análise, que alcançou o patamar mínimo de 27% do quantitativo original da base formada a partir do Saeb, Enem e Censo Escolar.

Além da variável cor/raça, foram acrescentadas outras duas variáveis – sexo e mês de nascimento – para fins de controle na comparação dos instrumentos, considerando que a resposta dos alunos a esses dois quesitos, que também se referem a características individuais dos estudantes, deveria ser idêntica a despeito do instrumento analisado. Para obter o quantitativo final para a análise dessas variáveis, excluimos apenas os casos que não tinham resposta, tendo em vista a inexistência de uma categoria de não declaração para essas informações.

. Pareamentos entre duas bases de dados .

Em uma primeira leitura do grau de concordância e discordância das variáveis analisadas (Tabela 1), percebe-se uma tendência de as discordâncias reduzirem à medida que progride a série/ano do aluno. Para sexo e mês de nascimento, o grau de discordância sempre foi bastante inferior ao de cor/raça. Entre os estudantes do 5º ano do EF, por exemplo, havia discordância de sexo e de mês de nascimento em valores de, respectivamente, 3,4% e 7,4%. Para esse mesmo público, a discordância na declaração racial alcançou 47,7% dos casos.

Tabela 1: Concordância e discordância (%) quanto ao sexo, mês de nascimento e cor/raça entre estudantes dos 5º e 9º anos do EF (Saeb x Censo) e concluintes do EM (Enem x Censo) – Brasil –

2013

Variável	Comparação	5º ano EF	9º ano EF	Concluintes EM
Sexo	Discordância	3,4	1,4	0,9
	Concordância	96,6	98,6	99,1
Mês de Nascimento	Discordância	7,4	2,4	0,7
	Concordância	92,6	97,6	99,3
Cor/Raça	Discordância	47,7	40,6	30,6
	Concordância	52,3	59,4	69,4

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Na mesma linha, nota-se que a discordância na classificação racial cai de 47,7% para 30,6% entre as séries analisadas. Em razão de esses valores terem se apresentado sempre inferiores para sexo e mês de nascimento, corrobora-se a noção de que a subjetividade inerente ao preenchimento do quesito cor/raça torna-o muito mais passível de fluidez e incertezas quanto à sua declaração.

Com relação aos estudantes do 5º ano do EF, é possível notar uma tendência de branqueamento da classificação racial no Censo Escolar, em comparação ao Saeb. Pela

Tabela 2, vê-se que, embora 30,8% dos respondentes tenham se classificado da cor branca no Saeb, esse índice se eleva para 44,0% no Censo. Ademais, percebe-se que 22,9% dos indivíduos estão classificados como brancos nos dois levantamentos. É curioso notar que 13,9% das crianças classificadas como brancas pelos seus pais ou responsáveis no Censo Escolar atribuíram a si mesmas a cor parda no Saeb – por outro lado, apenas 7,5% das crianças que se declararam brancas no Saeb foram classificadas como pardas no Censo Escolar. Logo, é possível perceber que é mais provável uma criança autodeclarada parda ser entendida como branca pelos seus pais ou responsáveis do que o contrário.

Tabela 2: Declaração racial (%) dos alunos do 5º ano do EF no Saeb e Censo Escolar – Brasil – 2013

5º ano EF Cor/raça		Censo Escolar					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Saeb (Aneb/Anresc)	Branca	22,9	0,3	7,5	0,1	0,0	30,8
	Preta	1,2	2,0	6,1	0,0	0,0	9,3
	Parda	13,9	1,6	27,1	0,2	0,1	42,9
	Amarela	1,0	0,1	1,2	0,1	0,0	2,3
	Indígena	0,6	0,2	1,7	0,0	0,2	2,7
	Não sei	4,3	0,6	6,8	0,1	0,0	11,9
	Total	44,0	4,8	50,2	0,5	0,4	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Tendências similares se repetem se considerarmos a declaração racial de estudantes do 9º ano do EF que realizaram o Saeb (Aneb/Anresc) em 2013 (Tabela 3). Novamente, vê-se uma concentração maior de brancos no Censo Escolar, que correspondem a 47,1% dos estudantes, do que no Saeb (33,4%). Com relação a pardos, por outro lado, há uma vantagem de apenas 1,8 pontos percentuais (p.p.) no Censo Escolar, diferença sensivelmente menor que aquela encontrada entre estudantes do 5º ano do EF (7,3 p.p.). Percebe-se também que os estudantes autodeclarados pretos no Saeb (10,4%) são em sua maioria classificados como pardos no Censo Escolar (6,5%), repetindo o viés observado na tabela anterior.

Tabela 3: Declaração racial (%) dos alunos do 9º ano do EF no Saeb e Censo Escolar – Brasil – 2013

9º ano EF Cor/raça		Censo Escolar					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Saeb (Aneb/Anresc)	Branca	27,4	0,2	5,7	0,1	0,0	33,4
	Preta	1,3	2,5	6,5	0,1	0,0	10,4
	Parda	14,6	1,4	29,2	0,3	0,1	45,6
	Amarela	1,6	0,1	1,6	0,1	0,0	3,3
	Indígena	0,4	0,1	1,3	0,0	0,1	2,0
	Não sei	1,8	0,3	3,1	0,0	0,0	5,3
	Total	47,1	4,6	47,4	0,7	0,3	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Se atentarmos ao pareamento das bases de dados do Enem e do Censo Escolar, para fins de análise da concordância na declaração racial dos concluintes do EM (Tabela 4), veremos que padrões similares aos anteriores podem ser encontrados, porém, com discrepâncias menores no tocante ao número de brancos no Censo Escolar (49,2%) e no Enem (44,3%). Permanece flagrante a tendência dos autodeclarados pretos (9,8% no Enem) serem majoritariamente classificados como pardos no Censo Escolar (6,3%).

Tabela 4: Declaração racial (%) dos alunos concluintes do EM no Enem e Censo Escolar – Brasil – 2013

Concluintes EM Cor/raça		Censo Escolar					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Enem	Branca	36,6	0,2	7,2	0,2	0,0	44,3
	Preta	1,0	2,4	6,3	0,1	0,0	9,8
	Parda	10,2	1,2	30,0	0,4	0,1	41,9
	Amarela	0,8	0,0	0,9	0,3	0,0	2,1
	Indígena	0,1	0,0	0,4	0,0	0,1	0,7
	Não declarado	0,5	0,1	0,7	0,0	0,0	1,3
	Total	49,2	3,9	45,6	1,0	0,3	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Acredita-se que parte desse fenômeno, bastante similar ao que vimos para o cruzamento entre Saeb e Censo Escolar para os estudantes do EF, pode ser explicado pela possibilidade de a declaração racial dos concluintes do EM não ter sido atualizada quando estes alcançaram os 16 anos de idade, tal como antecipamos na seção anterior. Dessa forma, ainda que estejamos tratando de metodologias de coleta de dados raciais que, em tese, privilegiam a autodeclaração nos dois instrumentos, há razões para se duvidar de que, de

fato, as orientações para a autodeclaração racial estejam sendo cumpridas quando do preenchimento do Censo.

Outro fenômeno digno de nota se trata da distribuição relativamente aleatória de amarelos e indígenas, recorrente nas três tabelas apresentadas. Em nenhuma delas os percentuais de concordância dentro desses dois grupos, seja entre Saeb e Censo ou entre Enem e Censo, superaram os de discordância. É possível perceber que, nos instrumentos autodeclarados e autopreenchidos, a frequência relativa de amarelos e indígenas é maior do que no Censo Escolar, razão pela qual vemos percentuais relativamente altos de autodeclarados amarelos e indígenas classificados, dentro do Censo, como brancos, pardos e pretos.

Quando levamos em conta as análises entre essas três categorias, o cruzamento entre as bases de dados aponta no sentido de uma tendência já descrita na literatura: há um viés de os adultos branquearem a classificação racial das crianças e jovens (CARVALHO, 2005) ou, de modo geral, do próprio método de heterodeclaração tender ao branqueamento, se comparado à autodeclaração (OSÓRIO, 2003). Há de se considerar, também, o quanto os estudantes, especialmente as crianças, estariam habituados ao sistema de classificação racial adotado no Brasil e se, nesse tocante, seriam capazes de compreender o significado de categorias raciais pouco mobilizadas pela população em seu cotidiano, tais como “pardo” ou “amarelo”. Já é bastante reconhecido que as categorias de pertencimento racial oficialmente adotadas são polissêmicas e, portanto, ensejam classificações ambíguas, tais como as que temos visto nesses dados.

Para terminar as análises do cruzamento entre duas bases de dados, na Tabela 5 apresenta a distribuição percentual referente à declaração de cor/raça no Saeb (Aneb/Anresc) e Enem, dos estudantes sem declaração racial no Censo Escolar (i.e. aqueles cujo campo cor/raça foi preenchido como “Não declarada”).

Tabela 5: Declaração racial (%) no Saeb ou Enem dos estudantes sem declaração racial no Censo Escolar – Brasil – 2013

Não declarados		Aneb/Anresc (5° e 9° anos EF) ou Enem (concluintes EM)					Total	
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena		Não sei / Não declarado
Censo Escolar	5° ano EF	28,2	10,7	42,0	2,5	2,7	13,9	100,0
	9° ano EF	29,9	11,4	45,4	3,7	2,3	7,3	100,0
	Concluintes EM	44,4	10,7	40,1	2,2	0,6	1,9	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Vê-se que, entre os estudantes racialmente não declarados do 5° ano do EF, 13,9% não soube indicar seu pertencimento racial no Saeb. Esse percentual reduz conforme progride a série/ano do aluno, de modo que apenas 1,9% dos concluintes do EM sem declaração racial no Censo Escolar optaram pela categoria “Não declarado” no Enem. Esses dados indicam que a maioria absoluta dos estudantes, em especial os mais velhos, parece não apresentar

objeção à autodeclaração racial, ao mesmo tempo em que se percebe que as unidades escolares, por razões cuja discussão foge ao escopo deste texto, não têm obtido a classificação racial de seus estudantes em sua totalidade. Com isso, levantam-se duas questões: primeiramente, é patente a necessidade de se obter a cor ou raça dos estudantes nos recenseamentos educacionais, para fins de uma composição mais completa do perfil racial do alunado brasileiro e, dando um passo além, rediscutir a idade mínima para a autodeclaração racial no Censo Escolar, haja vista que muitas crianças e jovens matriculados nos 5º e 9º anos do EF têm se mostrado capazes de declararem sua própria cor ou raça nos questionários do Saeb.

. Triangulação das bases de dados .

Nesta análise, objetivamos verificar qual é o nível de concordância entre a declaração racial de um mesmo indivíduo, no ano de 2013, a partir de uma base de dados formada a partir da junção dos três levantamentos do Inep utilizados nesta pesquisa. Para tanto, trabalharemos exclusivamente com os concluintes do EM, de escolas públicas e privadas, para, assim, conferir um retrato mais completo da declaração racial fornecida por um mesmo indivíduo em instrumentos aplicados em contextos diferentes e por meio de metodologias ou técnicas de coleta distintas.

Para iniciar essa análise, a Tabela 6 apresenta as frequências absoluta e relativa da variável cor/raça no Censo Escolar, Saeb (Aneb) e Enem, para que possamos visualizar a composição racial desse alunado nos três levantamentos. É válido recordar que, para essas análises, foram excluídos da base de dados os estudantes sem declaração racial no Censo Escolar, assim como aqueles que não preencheram o quesito cor/raça nos outros dois instrumentos.

Tabela 6: Frequência absoluta (N) e relativa (%) da informação racial no Censo Escolar, Enem e Saeb (Aneb) – Brasil – 2013

		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado / Não sei*	Total
Censo	N	15.439	1.181	17.976	326	150	-	35.072
	%	44,0	3,4	51,3	0,9	0,4	-	100,0
Enem	N	14.191	3.444	15.822	841	293	481	35.072
	%	40,5	9,8	45,1	2,4	0,8	1,4	100,0
Saeb	N	12.884	3.480	16.151	1.473	469	615	35.072
	%	36,7	9,9	46,1	4,2	1,3	1,8	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

* No Enem, “Não declarado”; no Saeb, “Não sei”

Embora os alunos sejam os mesmos, há, no Censo Escolar, em relação ao Enem e o Saeb, um percentual maior de brancos (respectivamente, 3,5 e 7,3 p.p. a mais), e menor de pretos (uma diferença de aproximadamente 6,4 p.p. para ambos). O percentual dos estudantes classificados como amarelos e indígenas, no Censo, também é menor que os assim designados no Enem e no Saeb, ao passo que, no que diz respeito aos pardos, essa relação se inverte. De modo geral, parece existir um leve embranquecimento desse conjunto de alunos quando se observa a classificação racial no Censo, cotejado com os outros dois levantamentos, o que nos incita a conhecer melhor essas divergências para avançar em sua compreensão.

Para analisar tais divergências, dividimos essa população em dois grupos: no primeiro, constam os estudantes cuja declaração racial é concordante nos três levantamentos, e, no outro, discordantes em pelo menos um deles. É preciso ressaltar que consideramos como equivalentes as categorias "Não sei", do Saeb, e "Não declarado", do Enem. Apesar de não terem o mesmo significado, esse procedimento foi adotado porque, do contrário, teríamos que retirar mais casos da amostra. Os resultados das análises constam na Tabela 7.

Tabela 7: Discordância e concordância da informação racial no Censo Escolar, Enem e Saeb – Brasil – 2013

	Censo x Saeb		Censo x Enem		Enem x Saeb		Saeb x Enem x Censo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discordância	12.460	35,5	11.540	32,9	7.660	21,8	15.161	43,2
Concordância	22.612	64,5	23.532	67,1	27.412	78,2	19.911	56,8
Total	35.072	100,0	35.072	100,0	35.072	100,0	35.072	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Nota-se, analisando esses dois grupos, que o nível de concordância entre as informações coletadas por um instrumento heteropreenchido e que pode ser auto/heterodeclarado (formulário do Censo), e por outro autopreenchido e autodeclarado (questionário do Saeb e formulário do Enem), é bastante próximo, pois gira em torno de 66,0%. Já a concordância entre os dois instrumentos autopreenchidos e autodeclarados é maior, alcançando o percentual de 78,2%. Tais resultados nos permitem afirmar que o nível de concordância entre as informações raciais dadas pelos levantamentos, quando cotejados dois a dois, ultrapassa 64,0%, porém, quando triangulados, o nível de concordância entre as informações dos três levantamentos reduz, chegando a 56,8%.

A fim de verificar quanto cada um dos levantamentos, quando triangulados, contribui para a discordância total de aproximadamente 43,0%, realizamos a seguinte análise: uma decomposição dessa triangulação em discordâncias parciais, ou seja, aquela em que a informação é divergente em apenas um dos levantamentos, e em discordância total, ou seja, aquela em que a cor ou raça é diferente em cada um dos três levantamentos, conforme mostra a Tabela 8.

Tabela 8: Decomposição da discordância da informação racial na triangulação do Censo Escolar, Enem e Saeb – Brasil - 2013

	Saeb	Enem	Censo	Aneb X Enem X Censo	Total
N	3.621	2.701	7.501	1.338	15.161
%	10,3	7,7	21,4	3,8	43,2

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Podemos observar que a maior fonte de discordância parcial é o Censo (21%), seguido pelo Saeb (10%) e depois pelo Enem (8%), e que discordância nos três levantamentos é baixa (inferior a 4%). Assim, os resultados da triangulação dos levantamentos indicam que a menor concordância advém do Censo. Pelo fato do questionário do Saeb e do formulário do Enem serem autopreenchidos e autodeclarados, e o formulário do Censo ser heteropreenchido e ser tanto auto quanto heterodeclarado (caso a informação não tenha sido atualizada quando o aluno completou 16 anos), essa diferença técnica na coleta dos dados pode ser um dos principais fatores responsáveis por essa discrepância.

A fim de apreender o sentido das divergências entre a informação racial nas três pesquisas, elaboramos três tabelas cruzadas. A primeira delas apresenta o pareamento do Enem e do Censo (Tabela 9).

Tabela 9: Declaração racial (%) dos alunos concluintes do EM no Enem e Censo Escolar – Brasil – 2013

Concluintes EM Cor/raça		Censo Escolar					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Enem	Branca	31,4	0,2	8,7	0,2	0,0	40,5
	Preta	0,8	2,0	6,9	0,1	0,0	9,8
	Parda	10,3	1,1	33,3	0,4	0,1	45,1
	Amarela	1,0	0,0	1,2	0,2	0,0	2,4
	Indígena	0,1	0,0	,5	0,0	0,3	0,8
	Não declarada	0,5	0,1	,8	0,0	0,0	1,4
	Total	44,0	3,4	51,3	0,9	0,4	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Percebe-se, por essa tabela, que há mudanças na classificação racial em várias direções. Analisando as três primeiras categorias raciais, em particular, nota-se que há uma distância de 4,5 p.p. entre o percentual de brancos no Enem (40,5%) e no Censo Escolar (44,0%). Uma diferença de 6,2 p.p. pode ser encontrada nos valores referentes a pardos e, entre pretos, percebe-se uma discrepância ainda maior, quando o Enem contabilizou 9,8% de pretos e o Censo, por outro lado, apenas 3,4%. Vem aos olhos, também, que apenas 2,0% dos estudantes estão classificados como pretos nas duas bases de dados, ao passo que 6,9% deles

se declararam pretos no Enem e ao mesmo tempo estão classificados como pardos no recenseamento educacional.

Tratando do cruzamento entre Saeb (Aneb) e Censo, notamos, na Tabela 10, que as mudanças ocorrem de maneira semelhante à da tabela anterior.

Tabela 10: Declaração racial (%) dos alunos concluintes do EM no Saeb (Aneb) e Censo Escolar – Brasil – 2013

Concluintes EM Cor/raça		Censo Escolar					Total
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
Saeb (Aneb)	Branca	28,9	0,2	7,4	0,2	0,0	36,7
	Preta	1,0	2,0	6,8	0,1	0,0	9,9
	Parda	11,4	1,0	33,2	0,4	0,1	46,1
	Amarela	1,9	0,1	2,1	0,2	0,0	4,2
	Indígena	0,2	0,1	0,8	0,0	0,2	1,3
	Não sei	0,7	0,1	1,0	0,0	0,0	1,8
	Total	44,0	3,4	51,3	0,9	0,4	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Novamente, do total dos alunos declarados brancos no Censo (44,0%), há uma diminuição considerável de 7,3 p.p. quando se consideram os que assim se declararam no Saeb (36,7%). No caso dos pretos, houve um aumento de 6,5 p.p., visto que apenas 3,4% dos estudantes estão classificados como pretos no Censo, enquanto esse mesmo contingente representa 9,9% no Saeb. Essa distância chega a ser ainda maior que na tabela anterior. Com relação aos pardos, há uma vantagem de 5,2 p.p. a favor do Censo.

Analizando as mudanças na declaração racial no Enem e no Saeb, nota-se que, apesar de também existir em várias direções, é menos intensa que nas comparações anteriores, o que expressa, em parte, a maior convergência na declaração racial, conforme se vê na Tabela 11.

Tabela 11: Declaração racial (%) dos alunos concluintes do EM no Saeb (Aneb) e Enem – Brasil – 2013

Concluintes EM Cor/raça		Saeb (Aneb)					Total	
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena		Não sei
Enem	Branca	32,7	0,3	5,5	1,4	0,1	0,5	40,5
	Preta	0,2	6,9	2,3	0,1	0,2	0,2	9,8
	Parda	3,2	2,5	36,7	1,4	0,5	0,8	45,1
	Amarela	0,4	0,0	0,7	1,2	0,0	0,0	2,4
	Indígena	0,0	0,1	0,2	0,0	0,5	0,0	0,8
	Não declarada	0,3	0,2	0,6	0,1	0,0	0,2	1,4
	Total	36,7	9,9	46,1	4,2	1,3	1,8	100,0

Fonte: Inep (Elaboração própria)

Assim, do total de alunos que se declaram brancos no Enem, 7,8 p.p.. Assim não o fizeram no Saeb, e, dos pretos, 2,9 p.p.. Apesar de haver oscilações na declaração racial de pretos e pardos entre Saeb e Enem, com aproximadamente 2,4% estudantes classificados como pardos em um levantamento e pretos noutro, e vice-versa, os percentuais totais de pretos e pardos são bastante similares entre os dois levantamentos: no Saeb, há 9,9% de pretos e 46,1% de pardos; no Enem, 9,8% e 45,1%. Também vale destacar que, pela primeira vez em todas os cruzamentos apresentados, a convergência na declaração racial dentro da população preta superou a tendência deles serem classificados como pardos, fenômeno que acontece com recorrência no Censo Escolar. Para terminar, é válido mencionar que, embora ainda exista alguma aleatoriedade na distribuição percentual de amarelos e indígenas, as concordâncias alcançaram seus maiores valores nesse último pareamento de bases.

Depreende-se dessas análises, feitas em caráter exploratório e preliminar, que a informação racial, quando pareamos dois levantamentos ou quando triangulamos os três, apresentaram um grau de concordância razoável, variando de 57% a 78%. Por outro lado, foi possível notar que os dados do Censo são os que mais contribuem para as divergências referentes ao quesito cor/raça, bem como para o branqueamento dos estudantes, quando contrastado com os do Enem e do Saeb. Contudo, tais discordâncias não invalidam os dados produzidos, uma vez que estão relacionadas, em boa medida, às diferenças das técnicas de coleta empregadas.

Como aponta a literatura referente à produção da informação racial, a heterodeclaração tende a branquear os indivíduos, em contraste com a autodeclaração. Embora ainda não quantificada, essa situação certamente está presente no caso do Censo Escolar, tal como explicitamos acima, uma vez que, se as escolas não atualizarem a informação desse campo no sistema, permanecer-se-á a heterodeclaração, feita pelos pais ou responsáveis. Além disso, há outras peculiaridades nos levantamentos do Enem e do Saeb, relativas ao autopreenchimento, técnica que não é utilizada nas pesquisas demográficas mais conhecidas, como o Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (PNAD), pois os levantamentos do Inep não contam com entrevistadores devidamente instruídos para coletar o dado. No caso do Enem, especificamente, o dado é coletado de maneira obrigatória e online. Dessa maneira, parte das divergências também estão ligadas a esses procedimentos, cujas peculiaridades tornam essa problemática mais complexa e, parece-nos, ainda pouca explorada, já que a maioria dos levantamentos em larga escala contam com entrevistadores treinados para o desempenho dessa tarefa.

. Considerações Finais .

Embora a pesquisa esteja em andamento, é possível vislumbrar, a partir das bases analisadas, alguns resultados preliminares: a concordância na declaração racial tende a

umentar à medida que avançam os anos de escolarização e quando os instrumentos usados são autodeclarados e autopreenchidos (Saeb e Enem), e tende a diminuir, ou mesmo se tornar ambígua, quando se cruzam os dados coletados por instrumento autopreenchido (Saeb e Enem) e heteropreenchido (Censo), principalmente para os pretos, amarelos e indígenas.

De modo geral, as discordâncias nas declarações raciais têm apontado uma tendência de embranquecimento dos estudantes no Censo Escolar, o qual pode estar relacionado tanto ao fato de serem, na maioria das vezes, os adultos que classificam racialmente as crianças e jovens, quanto por ser adotado, nesse recenseamento, um método de heterodeclaração racial. Como uma expressão desse fenômeno, vê-se que a maior parte dos autodeclarados pretos no Saeb e no Enem é classificada como pardos no Censo Escolar, assim como a ocorrência de percentuais consideráveis de autodeclarados pardos que são entendidos como brancos por outrem – ao mesmo tempo, vieses no sentido oposto são menos expressivos.

A respeito da produção dos dados raciais, um dos principais desafios que temos a frente é trabalhar pela redução da não declaração racial no Censo Escolar. Frente a essa problemática, o Inep lançou, no ano de 2015, uma campanha visando sensibilizar as unidades escolares e, em especial, os responsáveis pelo preenchimento do Censo, a respeito de se coletar dados raciais de estudantes e profissionais da educação, de modo que se dê mais importância e prioridade à declaração racial desses respondentes nos formulários utilizados pelo recenseamento educacional. Talvez seja importante enfatizar, ainda, que essa coleta solicite, para os alunos que estão no ensino médio e que tenham pelo menos 16 anos de idade, que esse campo possa ser preenchido a partir da sua própria declaração, o que implicará para muito deles uma atualização e até mesmo retificação da cor ou raça atribuída até então.

Em relação ao papel do Enem na coleta do quesito cor ou raça, como salientamos em outro texto (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016), dada a obrigatoriedade de seu preenchimento para a inscrição no exame, o nível de não declaração reduziu muito, ficando tal percentual restrito a opção subjetiva de não se posicionar sobre sua cor ou raça. Contudo, talvez seja possível aprimorar ainda mais a coleta do Enem, aperfeiçoando o sistema de inscrição, uma vez que problemas técnicos relativos, por exemplo, a alta demanda dos candidatos no período de inscrição pode prejudicar o desempenho do sistema virtual e, assim, tornar mais lento o processo de inscrição ou até mesmo resultar em perda de conexão com o servidor, obrigando os usuários a preencherem novamente o formulário e o questionário do exame, o que pode interferir na sua motivação e na sua atenção durante o preenchimento de tais instrumentos.

Em relação às avaliações componentes do Saeb, é preciso conhecer em maior profundidade o processo de coleta dos dados, em função da alta taxa de não preenchimento do questionário pelos alunos do EF e, em especial, do EM. É crucial levantarmos mais informações sobre o processo de aplicação das provas e questionários, bem como

conscientizar os alunos sobre a importância da obtenção dessas informações, uma vez que, entre outros usos, possibilita realizar diagnósticos mais finos sobre as desigualdades escolares, aqui inclusas aquelas de cunho racial, como também subsidiar a formulação de políticas públicas para a melhoria da educação básica e o combate ao racismo e às disparidades raciais.

Essas medidas, em conjunto, poderiam aprimorar a qualidade da coleta desses dados e, talvez, elevar o nível de concordância entre as informações do mesmo indivíduo nos três levantamentos. Não obstante, é preciso frisar, também, que a concordância não é, em si, sinal de qualidade, pois, como aponta a literatura da área, nos últimos anos vem ocorrendo um processo gradativo de assunção do pertencimento negro por parte da população brasileira que, cada vez mais, tem se assumido como preta e parda em diversos âmbitos da sociedade (Cf. SOARES, 2008; MARTELETO, 2012).

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, a próxima fase pretende discutir os contextos, as condições e os procedimentos de produção desses dados, tendo em vista aprimorar sua coleta e, conseqüentemente, sua qualidade. Também esperamos aprofundar as análises dos pareamentos e triangulações que realizamos, procurando caracterizá-las por meio da inclusão de outras variáveis na análise, tais como Grande Região, unidade da Federação, escolaridades dos pais e renda familiar, além de aplicar essa mesma análise para outras edições dos levantamentos.

. Bibliografia .

CARVALHO, M. P. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 77-95, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009[1999]. 256 p.

MARTELETO, L. Educational inequality by race in Brazil, 1982-2007: structural changes and shifts in racial classification. *Demography*, v. 49, n. 1, p. 337-358, 2012.

OSÓRIO, R. G. *O sistema classificatório de “cor e raça” do IBGE*. Rio de Janeiro: Ipea, 2003. 50 p. (Texto para Discussão nº 996).

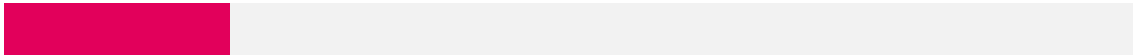
PETRUCCELLI, J. L. Ethnic/racial statistics: Brazil and an overview of the Americas. In: FERRÁNDEZ, L. F. A.; KRADOLFER, S. (Ed.). *Everlasting countdowns: race, ethnicity and*

national censuses in Latin American states. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2012. p. 264-303.

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor/raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, p. 15-42, 2006.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S.; OLIVEIRA, A. S. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep*. Brasília: Inep, 2016. (Texto para Discussão nº 41).

SOARES, S. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008. p. 97-117.



Capítulo 9

“Ser mulher” e “ser professora”: um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola”

Ana Paula Costa⁵⁶
Cláudia Vianna⁵⁷

. Sexualidade, Relações de Gênero e Educação: reflexões sobre o curso GDE .

Ao considerar a sexualidade e o gênero como construções sociais que sofrem transformações na história, é preciso pensar nos processos de socialização que conduzem a construção de homens e mulheres. Neste sentido, a escola torna-se objeto de estudo, visto que a instituição escolar e aqueles (as) que dela fazem parte fornecem modelos de masculinidades e feminilidades.

A relação da cultura sobre o corpo tem um peso significativo na forma como lidamos com nossos desejos e prazeres sexuais. A partir dessa relação, Jeffrey Weeks (2000, p. 40) define a sexualidade como: “[...] ‘uma construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas”. Há de se destacar que ao

⁵⁶ Doutoranda em Educação (USP)

⁵⁷ Professora Associada da Faculdade de Educação da USP

ênfatizar a associação da sexualidade   cultura, Weeks destaca o caráter histórico da sexualidade, pressuposto já fundamentado anteriormente por Michel Foucault.

Em sua obra clássica *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1985), Foucault procura fazer a história das instâncias de produção discursiva, de produção de poder e de produção de saber sobre o sexo. Segundo esse autor, no século XVIII, temos o surgimento da *Scientia Sexualis*, o que assinala uma proliferação de discursos sobre a sexualidade que tem como objetivo a *polícia do sexo*, ou, em outras palavras, seu controle e regulamentação. Como o próprio autor explica:

[...] trata-se menos de um discurso sobre o sexo do que de uma multiplicidade de discursos, produzidos por toda uma série de mecanismos que funcionam em diferentes instituições. A idade média tinha organizado, sobre o tema da carne e da prática da confissão, um discurso estreitamente unitário. No decorrer dos séculos recentes, essa relativa unidade foi decomposta, dispersa, reduzida a uma explosão de discursividades distintas, que tomaram forma na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral, na crítica política [...] Em torno do sexo toda uma trama de variadas transformações em discurso, específicas e coercitivas? Uma censura maciça a partir das dec ncias verbais impostas pela época clássica? Ao contrário, há uma incitação do discurso, regulada e polimorfa (FOUCAULT, 1985, p. 35).

É justamente nesse contexto que Foucault refuta a ideia da repressão sexual nas sociedades industriais modernas do século XIX. Conforme nos explica, o que ocorre é justamente o contrário, ou seja, uma proliferação de discursos sobre o sexo que, por sua vez, tem como objetos privilegiados de saber “[...] a mulher histórica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o adulto perverso [...]” (FOUCAULT, 1985, p. 100).

Um conceito que pode ser uma categoria de análise esclarecedora dos discursos e das relações culturais envolvidas   sexualidade é o g nero. Enquanto construção social, o conceito de g nero nasce dentro do movimento feminista e como categoria analítica é capaz de denunciar as várias e diferentes desigualdades entre homens e mulheres. Como observa Marília Pinto de Carvalho (2010, p. 514):

[...] as sexualidades, embora constituam um campo próprio de estudos, só se tornam compreensíveis a partir do conceito de g nero, pois as ideias sobre g nero predominantes em um dado contexto social levam à atribuição, aos corpos e às práticas sexuais, de determinados sentidos ao invés de outros. O g nero é a “lente” por meio da qual olhamos, compreendemos e agimos frente aos corpos e   sexualidade.

Segundo Joan Scott no artigo *Gender: a useful category of historical analysis* de 1986, o g nero pode ser conceituado como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o g nero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.14).

O conceito de g nero proposto por Scott   constituído por duas partes. A primeira parte refere-se ao fato de que ao ser constituinte das relações sociais, o g nero consegue

articular os símbolos e suas representações culturais, os conceitos normativos, as instituições e sua organização social e a identidade subjetiva. A partir da articulação desses elementos, que operam juntos, mas não simultaneamente, temos percepções generalizadas de modos de ser, sentir e agir diferentes para homens e mulheres.

Na segunda parte do conceito, Scott evidencia que, ao mesmo tempo em que é produto, o gênero também é produtor de poder. Como campo em que o poder se articula, o gênero distribui significações, bem como gera relações de força e provoca resistência entre os sujeitos. Dessa forma, Scott argumenta que:

Seria melhor dizer: o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente [...] Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo (SCOTT, 1995, p. 16).

Na mesma linha de pensamento, Lucila Scavone (2008) esclarece que enquanto categoria de análise, o caráter relacional, transversal e variável do gênero, além de possibilitar múltiplas análises e a produção de conhecimentos, fornece-nos também criticidade para avaliar situações sociais até então tidas como naturais ao masculino e ao feminino. Nesse contexto, como argumenta a autora:

Ao propor o uso da categoria gênero para a análise histórica – e, por decorrência, para as ciências sociais –, pretende compreender e explicar significativamente o caráter relacional, transversal e variável dessa categoria analítica. Gênero é uma categoria de análise histórica, cultural e política, e expressa relações de poder, o que possibilita utilizá-la em termos de diferentes sistemas de gênero, e na relação dessas como outras categorias, como raça, classe ou etnia, e também levar em conta a possibilidade de mudança (SCAVONE, 2008, p. 179-180).

Segundo Marília Pinto de Carvalho (2011), o gênero, como *categoria de análise* elaborado por Scott, permite-nos observar o uso da linguagem e suas implicações na construção do sistema simbólico. Em outras palavras, a elaboração de significados a partir da diferenciação sexual constitui fator preponderante para compreensão de nossa atuação (como pensamos e agimos) em sociedade. Portanto:

Nessa abordagem, o gênero aparece como um princípio de classificação que, embora emergindo da observação da natureza, mantém dela apenas a ideia básica da descontinuidade, da diferenciação e da hierarquia. Toda uma ordem simbólica – extremamente variável em termos culturais e históricos – se originaria a partir daí, categorizando e hierarquizando o universo circundante em termos de gênero, de masculino e feminino. Para Scott (1995), portanto, o gênero não é um conceito que

descreva as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, significados estes que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluído as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres (CARVALHO, 2011, p. 104).

Assim, ao considerar a sexualidade e o gênero como construtos sociais é possível observar a fragilidade dos padrões que são fixados a homens e mulheres. Ademais, essa perspectiva histórica nos leva a pensar em possibilidades de mudanças, no que tange pensamentos ou ações, não só em relação ao masculino e feminino, mas, sobretudo, presentes nas esferas políticas e econômicas (CARVALHO, 2010).

Se partirmos do pressuposto de que a sexualidade e o gênero são construções culturais, devemos concordar então que ambas são também categorias passíveis de aprendizagem. Desse modo, as instituições sociais, a exemplo: a mídia, a família, a política, a igreja, a justiça e, sobretudo, a escola exercem uma efetiva ação disciplinante sobre os corpos (LOURO, 2000).

É justamente nesse sentido que se faz necessário destacar, segundo Carvalho (2010), que o conceito de gênero está para além das análises que giram em torno das questões sexuais, já que enquanto categoria teórica pode auxiliar “[...] na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais, particularmente, as relações entre homens e mulheres” (p. 515). Logo, o uso da categoria de gênero para a análise da educação escolar torna-se fundamental “[...] para iluminar nossas práticas e a formação de professores/as com um novo olhar” (CARVALHO, 2010, p. 525).

Nesse sentido, a categoria de gênero é um rico suporte para análises no campo educacional, ainda mais considerando que a grande parte do corpo docente são mulheres. A utilização desse conceito, como mostra Cláudia Vianna (2003), ao trazer à tona as desigualdades acerca da condição feminina, auxilia na compreensão “[...] dos significados de gênero que marcam as relações escolares, as identidades e práticas docentes” (VIANNA, 2013, 167).

A partir do olhar de gênero, é possível observar que o disciplinamento dos corpos na escola encontra respaldo na *cultura escolar*, uma vez que essa engloba a aprendizagem de normas e práticas que variam conforme o tempo e o espaço históricos em que estão inseridas. Dominique Julia (2001), ao enfatizar o tratamento da *cultura escolar* como objeto histórico, a entende 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; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Há de se observar que a *cultura escolar* funciona como o *dispositivo* da sexualidade, pois ao estipular normas e práticas de maneira repetitiva, sutil e silenciosa condicionam os corpos a se portarem conforme as regras socialmente aceitas. É justamente nesse sentido que é comum encontrarmos na escola fila de meninos e fila de meninas; grupos de meninos e grupos de meninas; meninas consideradas bagunceiras serem comparadas com meninos, e meninos caprichosos serem comparados às meninas; meninos serem excelentes alunos em exatas, mas meninas serem “esforçadas” em exatas; meninos que apresentam comportamentos femininos e meninas que apresentam comportamentos masculinizados serem ridicularizados, entre outros.

É dessa lógica, portanto, que emergem preconceitos, segregação e violência sexuais, como também resistências por parte daqueles (as) que são rejeitados (as), pois “[...] dizer eu ‘sou gay’ ou eu ‘sou lésbica’ significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes” (WEEKS, 2000, p. 70).

Ao problematizar os preconceitos, a opressão e a discriminação que sofrem os (as) jovens homossexuais na escola, Rogério Diniz Junqueira (2009) faz a suposição de “[...] que, na escola, a homofobia produza efeitos sobre todo o alunado” (JUNQUEIRA, 2009, p. 19). Essa hipótese é reiterada por Junqueira, uma vez que ao reforçar a masculinidade hegemônica, a escola gera sofrimento em todos (as) que dela fazem parte, como, por exemplo, no garoto que precisa provar que é viril usando violência física e insultos sexistas, na garota que é incentivada a ser obediente e caprichosa, e, sobretudo, no (a) aluno (a) que é taxado (a) de homossexual por apresentar características que não são condizentes com o estereótipo de masculinidade socialmente aceito. De acordo com o autor:

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da “normalidade”. É difícil negar que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens. Por exemplo: afeta-lhes o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação (HUMAN WATCH, 2001); interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença (MARTIN, 1982; CAETANO, 2005); gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Fica claro, portanto, que a escola, por intermédio de suas estratégias de poder, disciplina os corpos a direcionar a sexualidade para a norma heterossexual. No entanto, cabe-

nos perguntar: nós, professores (as), podemos, pelo menos em parte, reverter esse processo? Será que a escola, a mesma que legitima a heteronormatividade, pode sanar os preconceitos e a violência que emergem dessa lógica? Somos também alvos dos poderes disciplinantes que envolvem a sexualidade na escola? Qual seria nosso papel perante uma escola que ratifica preconceitos, como exemplo, a homofobia? O que nós, educadores (as) podemos fazer?

Diante de um cenário preconceituoso no que tange à diversidade sexual, em que alguns sujeitos são marginalizados em detrimentos de outros, a relação sexualidade, gênero e educação mostra-se conflituosa. No entanto, para amenizar esse conflito, algumas medidas, como, por exemplo, a criação de políticas públicas para a educação, em nível de formação docente continuada, que visam o preparo do (a) professor (a) para o trabalho desses temas em sala de aula vem sendo fomentadas, a exemplo, o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE).

O curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) é um curso de formação continuada, com caráter semipresencial e que tem como objetivo a promoção de uma política de educação para a diversidade (CARRARA et.al., 2011). Essa proposta nasce da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM, IMS/UERJ), o British Council e Secretarias como a de Educação à distância (SEED), a de Políticas para as Mulheres (SPM), a de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a de Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR) e a de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A partir desse contexto, observa-se, portanto, que desde o ano de 2008, o MEC abre edital do curso “Gênero e Diversidade na Escola” para as Instituições de Ensino Superior Pública, as quais oferecem esse curso aos (às) docentes pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No caso dessa investigação, o curso GDE enfatizado é o da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Rio Claro, universidade que foi contemplada pelo edital do MEC e no ano de 2009 ofereceu duas edições aos (às) professores (as). A responsável pela elaboração da proposta e coordenação do curso foi a Prof.^a Dr.^a Célia Regina Rossi, coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Sexualidade (GSEXs), do Departamento de Educação, Instituto de Biociências.

Esse curso se estruturou em equipes formadas por tutores/as a distância e presenciais, coordenação de tutores/as, professores/as de Educação a Distância, suporte EaD e professores/as pesquisadores/as, sendo esses/as últimos/as profissionais responsáveis pelos temas trabalhados no curso (COSTA, LIMA, ROSSI, 2009). Assim sendo, por meio da plataforma Moodle, os/as docentes eram orientados/as sobre os módulos 1. Diversidade, 2. Gênero, 3. Sexualidade e orientação sexual, 4. Relações étnico-raciais e 5. Avaliação. A realização desse curso propiciou debates nos fóruns de discussão, plantões sobre dúvidas (*chats*) e a execução de atividades de avaliação na plataforma online.

O GDE da UNESP de Rio Claro teve como prioridade os (as) professores (as) da rede municipal de ensino, bem como os (as) educadores (as) que trabalham no Centro de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM) dos municípios de Botucatu, São José do Rio Preto, Araras, Jaú, Santa Isabel, Matão, Viradouro, Votuporanga e Guaira (COSTA, LIMA, ROSSI, 2009).

Cada curso recebia, aproximadamente, 60 cursistas, divididos em duas turmas. Cada turma ficava sob a responsabilidade de um (a) tutor a distância, o (a) qual orientava, por meio da plataforma Moodle, os (as) professores (a) quanto ao conteúdo, bem como suscitava debates nos fóruns de discussão, tirava dúvidas pelo *chat* e corrigia as atividades. Já o (a) tutor (a) presencial estimulava e auxiliava os (as) cursistas no manuseio do ambiente virtual e cumprimento de tarefas.

O curso de Rio Claro foi estruturado em 200 horas, o que equivale a três meses de trabalho com os (as) professores (as). As 200 horas foram divididas em 24 horas presenciais e 176 horas de ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAs). O curso foi organizado em módulos, os quais foram subdivididos em unidades (COSTA, LIMA, ROSSI, 2009). Observemos no quadro abaixo sua estrutura:

Quadro 1: Cronograma e Carga Horária do curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE)

Aula presencial (Inaugural)	08 horas
Diversidade	24 horas
Gênero	40 horas
Aula Presencial	08 horas
Sexualidade e Orientação Sexual	40 horas
Relações Étnico-Raciais	40 horas
Aula Presencial	08 horas
Avaliação (Trabalho Final)	32 horas
TOTAL	200 horas

Fonte: COSTA, F. M, LIMA, M.T, ROSSI, C. R, 2009

Na ocasião em que o curso GDE foi oferecido pela UNESP de Rio Claro, uma das autoras era tutora a distância do polo de São José do Rio Preto. Dessa experiência, é que nasceu a proposta dessa pesquisa que tem como objetivo investigar as possíveis influências do curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) na compreensão de um grupo de 06 professoras do Ensino Fundamental, rede municipal da cidade de São José do Rio Preto (São Paulo), sobre os significados do que é “ser mulher” e “ser professora” sob a ótica das relações de gênero. A análise da participação de professoras nesse curso a partir do “olhar” de gênero pode revelar dimensões da docência e da própria figura docente, afinal como era “ser mulher” e “ser professora” quando entraram no curso? “Ser mulher” e “ser professora” se confundiam? E hoje, depois do GDE, houve alterações nestas concepções? Como veem as relações de gênero e manifestações de sexualidade em sala de aula após o GDE?

Nos tópicos a seguir, explicamos, portanto, os instrumentos para a coleta de dados e sua forma de análise, bem como esboçamos uma análise preliminar sobre o material coletado.

. O desenvolvimento metodológico .

A delimitação dos objetivos da pesquisa leva-nos à definição da metodologia, definição dos sujeitos e forma de análise dos resultados.

Neste contexto, em se tratando desse trabalho, optamos pela metodologia qualitativa já que sua apreensão profunda da realidade permite ao (à) pesquisador (a) chegar a uma maior compreensão dos significados, implícitos e explícitos, da realidade social examinada. Portanto, o uso da pesquisa qualitativa contribui para uma maior apreensão dos significados de “ser mulher” e “ser professora” pela óptica das relações de gênero.

Diante da escolha de uma metodologia qualitativa, a construção do marco conceitual torna-se fundamental, afinal quanto se utiliza essa abordagem, a pesquisa passa a depender da competência teórica e metodológica do cientista social (MARTINS, 2004). Em outras palavras, na abordagem qualitativa, a teoria, ao lado da intuição do (a) pesquisador (a), transforma-se em uma ferramenta valiosa para a interpretação dos dados.

Nesse contexto, destacamos que os referenciais teóricos dessa pesquisa são os estudos de Michel Foucault (1985) que entendem a sexualidade como construção histórica e os Estudos Feministas, destacando as (os) teóricas (os) que partem de uma perspectiva do gênero enquanto categoria de análise histórica. Nesse contexto, como diz Cláudia Vianna, é importante destacar a importância do conceito de gênero enquanto construção histórica, social e cultural, uma vez que esse construto procura desvendar os aspectos biologizantes envolvidos à relação feminino / masculino, visto que:

Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as expressões de masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (VIANNA, 2001/2002, p. 90).

Os sujeitos desta pesquisa são professoras de Educação Básica (Ensino fundamental), rede municipal de São José do Rio Preto (São Paulo), que participaram da 1ª oferta (junho de 2009) e da 2ª oferta (novembro de 2009) do curso GDE. Para a escolha dos sujeitos, optamos pelas professoras que no módulo 5. Avaliação desenvolveram projetos, uma das propostas de avaliação do curso, referentes aos módulos 2. Gênero e 3. Sexualidade e Orientação Sexual, o que resultou no número de 6 professoras.

Essas professoras residem na cidade de São José do Rio Preto e em cidades vizinhas, a exemplo, Irapuã (SP). São docentes da prefeitura de SJRP e do estado de São Paulo e

possuem experiências significativas no magistério, uma vez que trabalham na educação há mais de 10 anos. A faixa etária dessas professoras está entre 34 a 52 anos, a contar pela realização da entrevista em Junho de 2014. Como forma de identificação, atribuímos nomes fictícios a essas docentes, sendo esses: Gislaine (52 anos), Celina (47 anos), Helena (42 anos), Bianca (48 anos), Carla (34 anos) e Maria Rita (48 anos).

Após a delimitação dos sujeitos, o primeiro instrumento de coleta de dados foi a análise dos registros das 6 professoras nas ferramentas diários (espaço em que os (as) alunos (as) registraram suas expectativas, angústias, questionamentos e aprendizagens), fóruns de discussão (espaço em que os (as) alunos (as) discutiam as temáticas do curso com o (a) tutor (a) a distância e outros colegas de sua turma) e tarefas (espaço em que os (as) cursistas anexavam as atividades que foram propostas pelo (a) professor (a) do módulo). A análise dessas atividades possibilitou conhecer, em um primeiro momento, quem são as professoras participantes do curso, o que entendem por esses temas, o porquê se inscreveram no GDE e como se posicionam diante de tais temáticas quando elas emergem em sala de aula.

Já o segundo instrumento de coleta de dados constituiu na realização de uma entrevista semiestruturada, após 5 anos de término do curso, com as professoras selecionadas. Conforme explicam Robert Bogdan e Sari Biklen, a entrevista “[...] consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (1994, p. 134).

Para a análise desse material, a organização pressupõe a distribuição dos dados em categorias de análise. Desse modo, a categorização, explica Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, 59).

Neste contexto, o processo de categorização dos dados da pesquisa teve como embasamento o procedimento chamado *análise de conteúdo*. Essa técnica é definida por Laurence Bardin (1977, p. 42) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Segundo Franco, a utilização da análise de conteúdo pressupõe a delimitação de unidades de análise, as quais são divididas em unidades de registro e de contexto. Enquanto a unidade de registro “[...] é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41), a unidade de contexto corresponde às circunstâncias em que a unidade de registro foi produzida. Deste modo, como assinala Bardin (1977, p. 107):

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento de mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Para o estudo da problemática desta pesquisa, escolhemos o tema como unidade de registro, uma vez que a análise temática, em se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pode nos dar maiores esclarecimentos acerca dos significados expressos, tanto nos registros das atividades das professoras, como em suas falas durante a entrevista. A importância do tema como unidade de registro é enfatizada por Franco, quando essa autora afirma que “o tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (FRANCO, 2008, p. 43).

Dessa forma, após leitura e agrupamento dos temas mais frequentes em categorias descritivas, apresentamos e discutimos preliminarmente os aspectos mais relevantes dessa primeira análise.

. Reflexões preliminares .

Após o agrupamento dos dados em categorias descritivas, pudemos observar que participar do GDE provocou questionamentos nas apreensões das docentes sobre o que entendem por “ser mulher” e “ser professora”. No entanto, essas indagações não estão isentas de resistências e obstáculos, o que, de certa forma, prejudica a emancipação do “ser mulher”, bem como a prática em sala de aula do que aprenderam durante o curso.

Ao questioná-las sobre o que entendem por “ser mulher”, as professoras destacam os papéis de filha, esposa, amante e mãe que desempenham em sociedade. Esses papéis sociais estão envoltos a duas características que, em suas concepções, também fazem parte do feminino, isto é, a fragilidade e a força.

Essa concepção sobre o “ser mulher” vem revestida, como afirmam as professoras, de contribuições e aprendizagens que obtiveram ao participarem do GDE. Como explicam essas docentes, o aprofundamento de alguns conceitos, em especial o de gênero e de sexualidade, trouxe à tona muitas indagações e, igualmente, indignações.

Na maior parte dos relatos, o módulo 2. Gênero e o 3. Sexualidade e Orientação Sexual são citados, visto que esses temas, ao aprofundar esses conceitos, narram a história da sexualidade, as desigualdades de gênero e todo o preconceito e a discriminação que sofreu, e ainda sofrem os sujeitos que não se enquadram à norma. Estudar esses módulos, portanto, causou indignações acerca da condição feminina em sociedade, fazendo essas professoras refletirem sobre suas próprias atuações enquanto mulheres.

Conseqüentemente, esses questionamentos trouxeram aprendizagens, uma vez que entender o caráter social da construção do gênero, proporcionou uma visão mais ampla sobre a atuação de mulheres e homens em sociedade. Nesse contexto, é a partir da aprendizagem do gênero e, no módulo seguinte, da sexualidade na perspectiva histórica, que essas professoras conseguem admitir a necessidade de se respeitar as diferenças sexuais, bem como a importância de se reconhecer as mudanças como parte inevitável do processo social histórico.

Todavia, essa aprendizagem sobre sexualidade e gênero, que culmina, de certo modo, em um empoderamento feminino, caminha ao lado de resistências, pois as docentes admitem a dificuldade de, ao mesmo tempo, pensar e fazer. Primeiro, porque consideram a sexualidade um tema íntimo, individual e delicado de se tratar. Segundo, porque embora tenham ocorrido aprendizagens, o preconceito referente à diversidade sexual e à liberdade feminina encontra-se latente nessas professoras.

Esse dado se manifesta, por exemplo, quando as docentes rejeitam a homossexualidade em suas famílias, justificando essa negação no sofrimento que essa orientação sexual pode causar ao sujeito. Ou, recriam determinadas atitudes femininas, admitindo que certas mulheres não se dão “ao respeito”, pois tendo como referência os estereótipos sociais de delicadeza, pureza e passividade reforçados ao feminino em nossa sociedade machista e patriarcal, não conseguem admitir mulheres que pensam e agem diferente; ou então contestam o movimento social do Feminismo por associá-lo à falta de feminilidade e a uma versão oposta do machismo.

As concepções das docentes sobre o “ser professora” também vêm acoplada a algumas características que socialmente são atribuídas ao “ser mulher”. Durante a entrevista, foi frequente a menção de traços como dedicação, sofrimento e maternal quando definem o que é “ser professora”. Conseqüentemente, a abnegação pelos (as) alunos (as) é vista como um ato heroico pela educação.

Nesse ponto, a percepção da professora como uma segunda mãe dos (as) alunos (as) prevalece, uma vez que reforçam que para lecionar é preciso gostar de crianças; ou se sentem reconhecidas pelo seu trabalho ao serem associadas às mães de seus alunos e alunas; ou quando valorizam a renúncia do (a) professor (a) em nome do bem-estar de alunos (as).

Em contrapartida, também destacam o papel do (a) professor (a) como um (a) mediador (a) entre o (a) aluno (a) e o conhecimento. Porém, ressaltam a dificuldade de concretização dessa tarefa quando a escola carrega para si funções que, até então, são de responsabilidade da família. Essa concepção, de professor (a) enquanto mediador (a) no processo de ensino e aprendizagem, confirma, por sua vez, que determinadas funções não são de responsabilidade da escola, mas da instância familiar.

Assim, se em um primeiro momento encontramos uma concepção essencialista sobre o “ser professora”, visto que se reforça a concepção de que se “nasce professora”, nesse segundo momento fica nítido a desconstrução desse imaginário. A própria escolha do

magistério como “falta de opção”, afirmada por 5 docentes, refuta a concepção de que “a mulher nasce para ser professora”.

Isto posto, participar do GDE remete mais, em um primeiro momento, às possibilidades de ascensão em uma profissão desvalorizada, já que cursá-lo lhes conferiram pontos na carreira docente. Não obstante, no desenrolar do curso, as professoras admitem o começo de um interesse pelas temáticas de sexualidade e relações de gênero, assuntos desconhecidos, mas presentes no local onde lecionavam ou ainda lecionam.

Nesse sentido, as professoras citam vários episódios de manifestações de sexualidade e relações de gênero na escola, bem como as aprendizagens e contribuições do curso na sua formação docente e os obstáculos que enfrentaram ou ainda enfrentam para efetuar o trabalho desses temas em sala de aula. Se iniciarmos pelas aprendizagens e contribuições do GDE ao “ser professora”, é possível perceber a presença desse curso quando as professoras conseguem reconhecer as questões de gênero e de sexualidade na escola e no mundo infantil; quando enxergarem a escola e a intervenção docente como ferramentas poderosas para minimizar preconceitos e valorizar a diversidade; e, sobretudo, quando afirmam a necessidade de um olhar diferenciado sobre a realidade educacional, no que tange o trabalho da diversidade sexual no ambiente escolar.

Todavia, os questionamentos provocados pelo curso não suscitam mudanças na prática docente, já que esbarram em obstáculos. Em outras palavras, as formas como os pais e as equipes escolares irão encarar essa intervenção, a vergonha de se falar em sexo para o público, o espanto diante da precocidade sexual das crianças e adolescentes, impedem a elaboração de uma intervenção crítica, cedendo, assim, lugar para a ideia da sexualidade como um problema e um assunto restrito à área da biologia e da saúde, já que remetem à higiene e à prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Há de destacar que apostar em um curso de duzentas horas como forma de sanar a discriminação e o preconceito referentes à diversidade sexual na escola é, no mínimo, uma ideia ilusória. Isso se dá, pois, quando falamos em sexualidade e relações de gênero estamos nos referindo a aprendizagens culturais que marcam e segregam profundamente homens e mulheres. Muito menos, o propósito aqui destacado é culpabilizar as professoras das desigualdades de gênero e sexuais presentes na escola.

É preciso admitir, portanto, que a percepção crítica das relações de gênero e sexualidade no âmbito escolar, como também o tratamento pedagógico desses temas demanda tempo, pois se trata de um processo longo e que não é linear. Assim, como assinala Cláudia Vianna: “não será, portanto, por meio de uma formação breve e/ou a distância que conseguiremos garantir a desconstrução dessas formas de conformação das desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação docente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada” (2011, p. 230).

Contudo, o GDE é uma boa proposta de políticas públicas em educação. O curso em si problematiza as socializações sexuais e de gênero, o que, de certa forma, incomodou e

provocou estranhamento nas docentes selecionadas para participar desta pesquisa. Como consequência, essas docentes sentiram-se indignadas ao conhecerem, por exemplo, a história da sexualidade e das mulheres, como também foram levadas a indagar suas atuações enquanto mulheres e professoras em sociedade.

Essas foram as reflexões preliminares acerca do material coletado para o desenvolvimento dessa tese. É preciso lembrar que muito ainda não foi explorado analiticamente por se tratar de um trabalho não finalizado. Todavia, essas primeiras impressões levam-nos a perceber que participar do curso GDE fez com que essas docentes enxergassem a presença da sexualidade e das relações de gênero na escola, identificassem os preconceitos advindos da lógica heterossexual presentes tanto em si, como no lócus de trabalho e, principalmente, refletissem sobre o seu modo de ser como mulher e professora.

. Bibliografia .

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARRARA, Sérgio, et al. *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora*. Rio de Janeiro : CEPESC, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero: para que serve esse conceito na prática pedagógica? In: SOARES, Leôncio Soares et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 512-525.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPed (1999-2000). *Revista Brasileira de Educação*. V. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abril. 2011.

COSTA, Fabiana Maria; LIMA, Maria Teresa; ROSSI, Célia, Regina. *Formação de tutores: orientações pedagógicas em Educação a Distância – informações básicas sobre organização das atividades de ensino e aprendizagem – versão 1*. Publicação avulsa. Rio Claro: UNESP, Pró-Reitoria de Extensão Universitária, 2009. 8 páginas.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 3ª edição: Liber Livros, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p. 9-43, janeiro/junho, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secad, UNESCO, 2009. p.367-444.

LOURO, Guacira Lopez. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopez. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 09-34.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004.

BORGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Murinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

SCAVONE, Lucilla. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.16, n. 01, p. 173-186, janeiro/abril, 2008.

SCOTT, Joan Wallace. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução Guacira Lopes Louro. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n 2, p.05-19, jul./dez., 1995.

VIANNA, Cláudia. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu* (17/18) 2001/02. p. 81-103.

VIANNA, Cláudia. *Estudos de gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. 2011. 253f. (Tese de Livre Docência. Área de Concentração: Gênero e Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia. Cristina (coord.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: editorial Abaré, 2013. p. 159-180.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

Capítulo 10

Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação

Daniele Kowalewski⁵⁸



. Apresentação do problema: a disputa por *Clío*, as diretrizes educativas e no IHGB .

Os argumentos, métodos e resultados da pesquisa efetuada em sociologia da educação que ora apresentamos fazem parte da investigação que resultou na tese *Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação* (KOWALEWSKI, 2014). Nela, ressaltamos como a diversidade cultural brasileira emergiu e se deslocou em distintos discursos, inclusive o educacional, a partir da mestiçagem e confluências de diferentes povos e culturas. Com esse desígnio, enfatizamos três noções que, conforme se defendeu, estão implicadas. São elas: história, reconhecimento e direito à voz. Dentre os principais resultados da tese, observou-se a reativação, em tempos hodiernos, dos princípios da antropofagia, dos troncos raciais e das mestiçagens, reconfigurados nas atuais diretrizes educativas (principalmente as europeias), que agora incentivam o “aprender a conviver” na globalização, fazendo novamente emergir o Brasil como país do futuro, que ensinará ao

⁵⁸ Doutora em Educação (USP); atua como pesquisadora e assessora educacional da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

mundo o convívio harmônico entre as raças. Em âmbito nacional, o movimento é inverso: busca-se a afirmação cada vez maior de identidades das matrizes negra e indígena, problematizando os ideários da mestiçagem harmônica. Com esse novo discurso identitário acerca do povo brasileiro, constatamos a simultaneidade do enaltecimento das misturas culturais em paralelo com o incentivo da afirmação identitária essencializada, sem combinações de diferentes matrizes. Diante disso, mapeou-se a incidência de um novo sujeito cosmopolita global, mestiço culturalmente, com direito à voz na democracia e afirmado numa identidade, que é modelado com base na *experiência-Brasil* e em suas lições acerca da história e da civilização.

Ao mesmo tempo, no Brasil, está em andamento um discurso de contestação à chamada “democracia racial” e ao ideário de miscigenação harmônica. Como resultado, o mestiço perde sua importância nos discursos sobre a identidade nacional, com negros e pardos autodeclarados designando a “população negra”, ao menos desde 2010, conforme estabelecido no Estatuto da Igualdade Racial⁵⁹. Essa inversão simultânea das lógicas global e local não significa que o ideário da mistura racial tenha deixado de definir o Brasil, mas sim, que a educação nacional tornou-se um dos palcos principais de luta de diversos setores da sociedade civil para contestar as discriminações e desigualdades da sociedade brasileira, notadamente a étnico-racial.

Devido à complexidade do assunto e da longa argumentação e utilização de fontes utilizadas para chegar às conclusões da pesquisa, optamos, no presente texto, por combinar a introdução de alguns elementos examinados na tese⁶⁰ com a exposição de alguns de seus percursos procedimentais. A partir desse objetivo, faremos dois movimentos analíticos complementares, resumindo sobremaneira assuntos tratados no já citado trabalho completo.

O primeiro aborda dois arquivos de documentos que, embora não sejam diretamente vinculados, parecem-nos vitais para a análise do fenômeno em questão: as leis 10.639/03, 11.645/08 – que versam sobre a importância e valorização de negros, pardos e indígenas para a história e culturas nacionais – e as Revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (R.IHGB), publicadas entre 1839 e 1945. Devido ao grande volume dessa última fonte – que soma mais de cem mil páginas consultadas –, não se intenciona interpretar ou reproduzir todo material coletado, mas simplesmente problematizar essas publicações partindo de uma pergunta específica: Como se tornou possível a concepção de que o Brasil é o país da diversidade e da mestiçagem?; Ou ainda: como o IHGB problematizou, em suas publicações, a contribuição dos negros e indígenas para a história do Brasil?

⁵⁹ Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Parágrafo primeiro, artigo IV: “População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

⁶⁰ Cf. KOWALEWSKI, 2014.

Integrante do interesse acerca da educação, essas perguntas permeiam todo o arquivo de pesquisa, posto que hoje, nas citadas leis, a reconstrução do passado desses povos é enaltecida. Caberia agora à educação, o ofício de recontar a história, com o resgate de suas raízes e contribuições culturais oriundas dos indígenas e negros na história do Brasil. Tanto as diretrizes das leis 10.639 e 11.645 quanto o acervo da R.IHGB foram empregados diante da necessidade que a pesquisa suscitou, como já afirmado, de efetuar análise sociológica, partindo também de fontes histográficas e filosóficas, de certos deslocamentos relacionados à questão da diversidade cultural na educação brasileira. Para tanto, efetuamos um recuo intencionado, *crítico* e *genealógico*, entendendo por esse método: “o acoplamento de conhecimentos eruditos e de memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1999, p.13). Além dele, as noções de *arquivo* (MILLS, 1969 e FOUCAULT, 2008) e *experiência* foi-nos fundamental.

Já o segundo movimento trata da exposição de algumas etapas e percursos que resultaram na tese intitulada *Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação*, em que essa mistura comparativa de fontes é bastante ampliada e relacionada a outros temas, análises e conclusões. Para que tal abordagem fosse possível, esses movimentos se entrelaçaram a partir do emprego de duas figuras mitológicas da antiguidade clássica: *Clio*, a musa da história que nomeia o primeiro dos nove livros que Heródoto dedica à narrativa da invasão dos persas na Grécia e *Janus*, o deus romano dos começos e colheitas, que possui um duplo e simultâneo olhar: para frente e para trás. Essas figuras são utilizadas para simbolizar a constante apropriação da história na educação brasileira, efetuada por diferentes grupos sociais em diferentes tempos, além de simbolizar como a instituição escolar representa expectativas de futuro a partir do olhar para o passado que se narra nos livros didáticos. A esse movimento, intitulamos “disputa por Clio”. A seguir, exibimos os dois movimentos ora apresentados.

. Reconhecimento e mudança da história de negros e indígenas na educação .

Em 9 de janeiro de 2003, é sancionada no Brasil a Lei nº 10.639/03, que altera alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A partir de sua sanção, inclui-se, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O conteúdo programático a que se refere essa alteração deverá incluir, em todas as escolas de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o estudo da história da África e dos africanos, considerando “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do

Brasil”⁶¹ (BRASIL, 2003, At. 26-A, § 1). Cinco anos depois, a lei 11.645/08 inclui os povos indígenas como grupo étnico também relevante para a formação da sociedade brasileira, e que, portanto, também precisam ter valorizadas suas lutas e culturas na educação brasileira.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova as *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2005), nas quais são estabelecidas orientações de conteúdos, trabalhos e modificações necessárias para que a Lei nº 10.639 possa, efetivamente, ser aplicada a toda a rede nacional de ensino. Em suas principais indicações, os termos “reconhecer”, “reconhecimento”, “reparações”, “valorização”, “respeito” e “ações afirmativas” são utilizados de forma integrada, como pressupostos básicos de uma educação sem preconceitos, capaz de possibilitar “justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2005, p. 11).

Nessas diretrizes, a grande e urgente lista de significados que são atribuídos ao ato de reconhecer engloba desde “mudanças nos discursos, raciocínios e lógicas, gestos, posturas, modo de tratar pessoas negras” (BRASIL, 2005a, p. 11) até a imperativa desconstrução do “mito da democracia racial na sociedade brasileira” (BRASIL, 2005a, p. 12), postulando a “adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade” (BRASIL, 2005a, p. 12), adequadas a questionar desqualificações e estereótipos depreciativos, “próprios de uma sociedade hierárquica e desigual”.

Também é agregado a essa lista o necessário respeito aos “processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais e coletivas” (BRASIL, 2005a, p. 12), incluindo a “valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência [sic] africana, sua cultura e história”. Toda essa busca por reconhecimento teria por objetivo produzir, no ambiente escolar, uma sensibilização ao sofrimento de pessoas negras, causado por tantas formas de desqualificação, tais como “apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana” (BRASIL, 2005a, p. 12).

A construção de uma sociedade “justa, igual, equânime” (BRASIL, 2005a, p. 14) é reverenciada nessas diretrizes pela necessidade de reeducação das relações étnico-raciais no Brasil, que devem fazer emergir “as dores e os medos” suscitados por esse processo, sem improvisação nas escolas e entre os professores. Outro importante esclarecimento refere-se à definição de ser negro no Brasil: para além das características físicas, “trata-se, também, de uma escolha política” (BRASIL, 2005a, p. 15).

Redigido na urgência das mudanças propostas pela nova lei e em meio às dúvidas suscitadas por sua novidade em educadores de todo o país, o texto das diretrizes que procura

⁶¹ A lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera o Art. 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 26-A.

viabilizar a Lei nº 10.639 contém três grandes inovações para o setor educativo. A primeira, mais óbvia, é a ressignificação do passado para alterar o presente, o que pode ser atestado na necessidade que o documento alude de recontar a história dos africanos e de seus descendentes no Brasil, com a finalidade de denúncia dos preconceitos e superação das desigualdades e dos desrespeitos deles advindos. A segunda representa uma alteração antropológica: em vez de compreender o Brasil como amálgama das culturas, sugere-se o enaltecimento das diferenças étnico-raciais dos negros, marcando-se a distinção e contribuição que esse grupo específico representa na cultura do país. A terceira inovação apresenta um caráter ético-epistêmico, pois o documento liga a ideia de reconhecimento ao ambiente escolar e a profusão de demandas por igualdade e justiça na sociedade brasileira.

Com relação a história, luta e cultura dos povos indígenas, as principais diretrizes do MEC enfatizam a importância da autonomia desses povos quanto à escolha do idioma e local em que as aulas devem ser ministradas. Além disso, vários autores propõem a reescrita, em livros didáticos destinados também a discentes não-indígenas, dos diversos estereótipos que foram atrelados a esses povos, como o mito do bom selvagem ou mesmo da violência excessiva, e ainda de uma ligação imediata à natureza, em que a cultura não tivesse lugar.

Notamos como, em ambas as leis (10.639/03 e 11.645/08) e suas diretrizes, a reescrita da história e o reconhecimento da importância dos povos negros e indígenas são enaltecidos como os principais indícios de uma educação que valoriza as diferentes e diversas matrizes que compõem o povo e, portanto, a história nacional via educação. Para melhor abrangência de como os criticados “mito da democracia racial” e “mito do bom selvagem”, que ressaltam certo ideário de harmonia entre diferentes grupos étnico-raciais na sociedade brasileira ganhou contornos ao longo de sua recente história, cabe fazer um recuo para a primeira tentativa de escrita da história nacional, visando à instrução pública: entra em cena o IHGB.

. Introdução às Revistas do IHGB .

Fundado em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi uma das primeiras tentativas dos intelectuais do Brasil independente de agrupar elementos que pudessem ser tomados por uma identidade ou cultura nacional. Parte significativa de seus 27 fundadores era composta por portugueses. Esse fato caracteriza toda a primeira geração de pensadores do IHGB, profundamente marcada pela tradição jurídica de Coimbra e pelas relações estabelecidas, em Portugal, entre os intelectuais e o Estado.

As preocupações dos sócios do IHGB, ilustradas em suas Revistas (R.IHGB), também tornam possível verificar como parte da elite (intelectual, política, econômica) brasileira buscou participar, absorver e produzir tendências ante as principais discussões que se davam na restante do mundo, notadamente na Europa e, em particular, na França. Suas revistas apresentam a confluência de inúmeras questões, métodos e modelos de abordagem das ciências naturais e sociais, que compuseram os textos e as atas publicados entre 1839 e 1945.

Esse instituto visava debater duas questões principais, dentre muitas outras: a possibilidade de civilização no Brasil escravocrata e com grande número de indígenas autóctones e, ainda, a definição do caráter nacional do brasileiro a partir da composição de um conjunto de fontes acerca do país, das mais variadas tendências e origens. O desígnio máximo seria compor um acervo sobre o passado nacional, que justificasse a civilização brasileira e seu grandioso futuro, seja por meio do convívio entre diferentes raças ou por sua atuação no comércio internacional. Explicitado nos fins e objetivos do Instituto, é possível encontrar a tentativa de vínculo entre os conhecimentos que devem ser sistematizados de forma institucional e o futuro do ensino público no Brasil, mesmo que este ainda não figurasse entre as prioridades financeiras do Império:

Extracto dos Estatutos no Instituto Historico e Geographico Brasileiro

Fim e objecto do Instituto:

Art.1º O Instituto Historico e Geographico Brasileiro tem por fim colligir, methodisar, publicar ou archivar os documentos necessarios para a historia e geographia do Imperio do Brazil: e assim tambem promover os conhecimentos destes dous ramos philologicos por meio do ensino publico, logo que seu cofre proporcione esta despeza⁶².

Mesmo que a educação não fosse um assunto predominante da Revista, os sócios sempre a debateram, em especial a partir da história nacional que deveria constar nos livros didáticos, com grande destaque para os “grandes feitos e heróis” brasileiros. Embora a R.IHGB tenha alterado seu formato ao longo do período pesquisado, quatro partes principais foram mantidas, com somente algumas oscilações: 1. As dissertações oferecidas pelos sócios sobre os mais diversos assuntos; 2. As atas das reuniões que ocorriam nas manhãs de domingo, com a presença do Imperador D. Pedro II até o ano de seu exílio (1889). Delas constavam os assuntos e decisões dos sócios sobre os temas dos próximos encontros, os presentes ofertados ao IHGB, as notícias relatadas e o balanço monetário, dentre outros assuntos; 3. Uma seção dedicada aos heróis nacionais, que chamamos de “panteão brasileiro” e 4. A lista necrológica dos sócios.

Na narrativa apresentada em suas Revistas, o Instituto relegava um espaço específico para indígenas, negros e mestiços, que não eram considerados pelos sócios como parte constitutiva da História nacional, a não ser quando o tema abordado versava sobre as mestiçagens e hibridações, fossem elas biológicas ou culturais. Esses dois grupos étnico-raciais tinham espaços desproporcionais nos artigos publicados na R.IHGB: enquanto a preocupação com os indígenas faz parte de todos o período abordado com grande número de artigos e debates, textos sobre negros e mestiços são uma raridade. Isso se dava por dois motivos principais, segundo constatamos. Os negros e mestiços entre brancos e negros, ou entre negros e indígenas, não eram considerados como pertencentes à população brasileira até o final do século XIX, após a lei áurea (1888). Dessa forma, considerados africanos, esses

⁶² R.IHGB, 1839, t. 01, p.18.

negros e mestiços não faziam parte da preocupação dos sócios com a memória e futuro do país. A indagação que se fazia presente dava-se acerca da escravidão e seus malefícios para a sociedade brasileira, pois muitos sócios (inclusive os religiosos) eram muito críticos a essa forma de exploração do trabalho. Ainda assim, as dúvidas mais acentuadas ocorriam a respeito das consequências da escravidão para a sociedade brasileira e sobre a suspeita quanto à eficácia da escravização dos indígenas como etapa na civilização dos mesmos. Com relação a eles, a situação é totalmente diferente: encontra-se, ao longo das publicações pesquisadas, uma verdadeira avalanche discursiva sobre os autóctones. Os artigos oscilam entre várias tentativas de caráter etnográficas, linguistas e humanitárias, somando artigos, dissertações, textos, relatos e estudos que visam compreender os indígenas e a possibilidade de civilização, agrupamento deles à “sociedade brasileira”, seja imperial ou mesmo republicana.

Notamos que o papel de negros, mestiços e indígenas foi amplamente abordado pelos sócios do IHGB como ideário de nação, embora, concretamente, a preocupação fosse mesmo direcionada ao último grupo. Nesse sentido, o volume da R.IHGB de 1845 é bastante revelador, pois nele consta texto decorrente do concurso que o Instituto financiava. O desafio proposto era a escrita de uma dissertação com o tema: “Como se deve escrever a história do Brasil”. A dissertação premiada e publicada no ano seguinte foi a do botânico bávaro Karl Friedrich Phillip von Martius, com o texto *Como se deve escrever a história do Brasil*⁶³.

Martius veio ao Brasil como naturalista com a expedição trazida pela então princesa Leopoldina, quando do casamento desta com o primeiro imperador. Nessa mesma expedição, veio o cientista Johann Baptiste von Spix que, com Martius, recebera da Academia de Ciências da Baviera o encargo de pesquisar as províncias mais importantes do Brasil e formar coleções botânicas, zoológicas e mineralógicas.

Ainda que não numerada, pode-se dividir a dissertação Martius em seis distintas partes: 1. “Preâmbulo”; 2. “Ideias gerais sobre a história do Brasil”; 3. “Os índios (a raça de cor cobre) e sua história como parte da história do Brasil”; 4. “Os portugueses e a sua parte na história do Brasil”; 5. “A raça africana em suas relações para com a história do Brasil” e 6. “Conclusões sobre o papel do historiador e apologia à monarquia constitucional”.

Ao sugerir um plano de trabalho destinado àqueles que se propusessem a escrever a história do Brasil, a dissertação de Martius indica como o historiador deve considerar importantes características do país, entre elas: a formação etnográfica da nação e a singularidade de cada raça; seu comércio e mercadorias, também seus aspectos políticos, sociais e culturais. Para o bávaro, cabe ao historiador congregar esses diferentes temas sobre o Brasil; afinal a mescla de diferentes raças e cores tornaria o Brasil particular:

⁶³ R.IHGB, 1844, t. 06, N. 24 jan. 1845, p. 379-403.

Qualquer que se encarregar de escrever a Historia do Brasil, paiz que tanto promete, jámais deverá perder de vista quaes os elementos que ahi concorrerão para o desenvolvimento do homem.

São porém estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular tres raças, a saber: a de cor de cobre ou americana, a branca ou Caucasiana, e emfim a preta ou ethiopica. Do encontro, da mescla, das relações mutuas e mudanças d’essas tres raças, formou-se a actual população, cuja historia por isso mesmo tem um cunho muito particular. Pode-se dizer que a cada uma das raças humanas compete, segundo sua índole innata, segundo as circunstancias debaixo das quaes ella vive e se desenvolve, um movimento historico caracterisitco e particular. Portanto, vendo nós um povo novo nascer e desenvolver-se da reunião e contacto de tão differentes raças humanas, podemos avançar que a sua historia se deverá desenvolver segundo uma lei particular das forças diagonais⁶⁴.

No texto de Martius, a inédita mistura das raças ocorrida no Brasil é a maior lei das forças diagonais. Segundo o autor, “jámais nos será permittido duvidar que a vontade da Providencia predestinou o Brazil esta mescla”⁶⁵. Ao ressaltar a promessa de futuro, as relações mútuas entre brancos, vermelhos e pretos, e o entrelaçamentos das forças que tornaram o país possível, o naturalista inova, pois torna concomitantes à raça “branca” as influências das raças “cobre” e “preta” na história brasileira, embora a raça branca fosse considerado o “motor essencial da mistura mencionada e enfatizada de forma positiva por Martius.

Texto de relevância ímpar para diferentes gerações de cientistas sociais brasileiros, o opúsculo *Como se deve escrever a história do Brasil* é daqueles escritos que parecem transbordar sua circunscrição intelectual, fazendo parte da cultura de uma nação. Tal qual a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, o texto de Karl von Martius, para além de sua época e de seus propósitos, conseguiu estender sua influência até variadas publicações do IHGB, bem como grande parte do pensamento social e político brasileiro e análises ou imaginários de estrangeiros sobre o Brasil, sendo vital para a promulgação de um ideário acerca da mestiçagem, que encontra ecos na obra de Gilberto Freyre e de tantos outros cientistas sociais.

A partir da análise desse e de muitos outros textos e debates passados e contemporâneos acerca da educação, a tese propiciou perspectivar um discurso de longa permanência acerca da pureza e da mestiçagem, tomando por cenário o Brasil (do século XIX à atualidade), via IHGB e diretrizes educacionais de educação, além de mapear os atuais discursos, via análises sociais oriundas da sociologia e filosofia, sobre a mestiçagem e a diversidade em tempos de globalização. Desse profícuo e complexo debate, foi possível analisar também, via as diretrizes da lei 10.639 (BRASIL, 2005), como a concepção de diversidade cultural do povo brasileiro vai sendo modificada. Se no IHGB o considerado *outro* (negro, indígena e mestiço) não tem o estatuto de igualdade na escrita da história nacional,

⁶⁴ Ibid., p. 382.

⁶⁵ Ibid., p. 383.

a diretriz da lei 10.639 ressalta outro movimento, salientando a importância do reconhecimento e afirmação dos negros/pretos e pardos para a história e cultura nacionais.

. Procedimentos de pesquisa .

A pesquisa completa – que ultrapassa o enfoque específico deste artigo – é fruto de inúmeras tentativas metodológicas por um trabalho que enaltecesse duas formas de análise bem características da sociologia da educação brasileira: o empirismo e a forma ensaio. Os resultados da tese foram alcançados e compilados a partir da tríplice noção de *experiência* e do procedimento de *arquivo*, conforme são definidos adiante.

Em sua fase de compilação bibliográfica, fora analisada a retomada da filosofia hegeliana por autores contemporâneos que utilizam o conceito de *reconhecimento* para abordar as questões relativas às identidades e às diferenças culturais. A intenção era compreender como se utiliza – via educação brasileira –, o conceito pós-estruturalista de *diferença* por meio do conceito metafísico de *reconhecimento*. Ao mesmo tempo, propendia cada vez mais a *cartografar* a chamada *democracia racial brasileira*, entendida como a coexistência sem conflitos de diferentes raças no Brasil, visando compreender seus efeitos na educação. Nessa busca, notou-se que, embora essa expressão fosse utilizada a partir da década de 1940, em referência ao impacto que teve a obra de Gilberto Freyre (2006a, 2006b), a concepção de que o país é um celeiro de convívio é bastante anterior. Durante a coleta dos discursos que cercam essa peculiar *democracia*, três resultados se destacaram:

- A profusão de significados, lutas, demandas políticas, temporalidades, processos e documentos a ela atrelados, que tinham como foco central a questão da mestiçagem.
- De que forma a mistura e a convivência de raças e culturas no território tropical brasileiro foram retomadas ao final das duas guerras mundiais: seja pelo movimento primitivista, que teve seu apogeu nacional no *Manifesto antropófago*, em 1928, seja na ascensão da Unesco, no início da década de 1950, que se voltará para o Brasil a fim de estabelecer uma educação que não permita mais experiências como as do Holocausto.
- A identificação de uma fonte incessantemente citada de maneira indireta ou genérica: as revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (R.IHGB).

A partir desses resultados, percebemos que seria necessário, para abarcar tamanha riqueza discursiva atrelada à noção de *democracia racial*, ir direto a essa fonte. Diante disso, foram consultados todos os volumes da R.IHGB, de 1839 até 2013.

A partir do arquivo da R.IHGB, foi possível traçar as escolas literárias brasileiras, as principais ideias acerca da descoberta do Brasil, a formação/manutenção dos mitos da nacionalidade. Podiam-se ver também as oposições a essas ideias e escolas, as disputas, os combates agonísticos que suscitaram. Tamanha era a densidade do arquivo e do foco, que

foi preciso criar diferentes vetores analíticos, capazes de abranger, mesmo que de forma provisória, tamanha riqueza de acontecimentos.

A própria pesquisa, que envolve educação, alteridade e pureza, levou ao recorte temporal: seriam considerados os volumes publicados entre 1839 e 1945. O marco selecionado foi a Segunda Guerra Mundial. A partir desse marco, seria preciso compreender como o foco da pesquisa transitava e transmutava-se em experiências outras.

Foram elaboradas inúmeras listas de textos das revistas de interesse para a tese, que começaram por conter centenas de páginas até chegar em uma lista que computava algumas dezenas de textos. Certamente este foi um dos momentos mais difíceis da pesquisa: prescindir da ideia de um trabalho que lançasse uma “lanterna mágica” (FOUCAULT, 2008a, p. 11, nota 2) no conjunto de publicações da R.IHGB, descobrindo sua lei oculta. Diferentemente disso, a pesquisa buscou proceder de forma genealógica, lançando um olhar crítico e retrospectivo para esse arquivo.

Segundo Foucault (2008b), toda a tarefa crítica deve analisar as regularidades discursivas a partir das instâncias de poder em que são formadas, e toda a descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações dos discursos, atrelando matrizes de veridicção, de comportamento e de constituição subjetiva. Tarefas nunca inteiramente separáveis, no entender de Foucault (2008b, p. 67), tanto a genealogia quanto a atitude crítica não buscam a origem ou gênese dos discursos, mas procuram reconstituir as condições de aparecimento de uma singularidade a partir de múltiplos elementos determinantes, dos quais ela não é produto, mas efeito. Dessa forma, considerou-se, em consonância com os procedimentos analíticos do filósofo francês (FOUCAULT, 2008d, p. 49), que a atitude crítica do pensamento ambiciona a genealogia dos regimes veridiccionais, isto é, da história dos regimes de veridicção, e não a história da verdade. Também, pondera-se que, ao fazer genealogia, Foucault (2008a, p. 192) igualmente utiliza seu procedimento arqueológico que escava as formações discursivas, recusando-se a reduzi-las em suas diferenças.

Dessa maneira, intentou-se operar de forma similar: nas indagações sobre a mestiçagem, foi verificada como essa noção estendia-se a vários domínios da constituição subjetiva. Assim, *o educar para a diversidade* – principalmente as concepções de história, reconhecimento e ascendência a ele atreladas – foi o vetor paralelo que atravessou todo o arquivo da investigação.

Adotando perspectiva de caráter arqueológico e genealógico, partiu-se das Revistas do IHGB, para compor um arquivo de pesquisa (FOUCAULT, 2008a e MILLS, 1969) capaz de:

- Relacionar textos de diferentes áreas (literatura, artes, sociologia, filosofia e educação) em torno da questão central;
- Criar noções que pudessem “cortar” todo esse arquivo, no caso “experiência-Brasil” e “educar para a diversidade”;

- Estabelecer vértices explicativos sobre o país. No caso, depois da análise e comparação de todo o material consultado, chegou-se a quatro termos que sempre são atrelados ao Brasil: natureza, raça, miscigenação e cultura.
- Elaborar imagens que coadunassem com os três pares justapostos (passado/futuro, global/local, civilização/cultura) encontrados no arquivo de pesquisa. Utilizamos as figuras mitológicas de *Clio* e *Janus*, para representar o que significava a disputa pela história e o olhar simultâneo para o passado e para o futuro, que as publicações do IHGB ensinam.

As publicações do IHGB foram utilizadas com outras fontes, que delas se distanciam de muitas formas, apresentando finalidade, local de publicação ou tempo histórico bem diverso. Ao insistirmos nessa forma de abordagem, há, sim, uma perda no que concerne ao detalhamento mais focado, historiográfico e especialista, entretanto verificam-se ganhos significativos quanto à abrangência da discussão e ao contorno dos deslocamentos de certa prática discursiva sobre o *outro* e o *mesmo* no Brasil, que aparece, conforme o mapeamento da pesquisa, sob as já citadas formas de *natureza*, *raça*, *miscigenação* e *cultura*.

• Vetores analíticos •

Denominam-se aqui vetores analíticos os enunciados que formam um conjunto – ainda que dispersos no tempo – quando se referem a um único e mesmo objeto, no caso a mestiçagem. Dessa forma, para dar conta da massa documentária e da dispersão própria ao arquivo consultado, foram criados dois vetores, ao longo da pesquisa: a *experiência-Brasil* e o *educar para a diversidade*. O primeiro confunde-se com o próprio *foco de experiência*, daí a dubiedade de seu nome: não foi raro encontrar a mestiçagem definindo o Brasil e o Brasil definindo a mestiçagem. Dessa forma, não haveria título mais adequado que *experiência-Brasil*, tão ambíguo e alegórico quanto o arquivo composto para a pesquisa. O segundo é o responsável por abarcar diferentes tempos e espaços que se somam à *experiência-Brasil* e a seus quatro vértices explicativos: natureza, raça, miscigenação e cultura, que ligam educação e diversidade.

Três concepções de experiência relacionadas compuseram o vetor analítico intitulado *experiência-Brasil*: a primeira e mais óbvia é a ligação quase imediata entre as palavras experiência e laboratório. Durante a pesquisa, constatou-se de que forma o Brasil foi problematizado, a partir do século XIX, como “laboratório de civilização”. Arquétipo experimental da fusão, do amálgama ou do cadinho das raças e culturas, esse gigantesco local de observação gerou díspares análises que divergiam quanto aos resultados dessas misturas.

A segunda concepção de experiência que ajudou a compô-la foi elaborada pelo filósofo Jorge Larrosa (2014). Ao comentar a obra de Martin Jay sobre as utilizações do termo experiência ao longo da história da filosofia, Larrosa (2014, p. 9) afirma que, embora o uso dessa palavra seja sempre “problemático”, é também um significante suscetível de

desencadear profundas emoções e remeter à aparição de uma série de “cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes” que encontram na experiência seu motivador principal. Isso ocorre porque a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. Ainda segundo o filósofo espanhol, a experiência também não é um conceito, uma ideia clara e distinta, mas algo que acontece, que vibra, provocando tremores e cantos. Julgamos então que não haveria melhor maneira de capturar a função discursiva sobre o Brasil do que chamá-lo *experiência*. País que educa o mundo por meio da mestiçagem e torna audível a escansão de seus cantos, que ecoam em circunstâncias outras, fazendo dessa *experiência* o país do futuro, ou melhor, fazendo o futuro virar o próprio Brasil, como afirma Giuseppe Cocco (2009).

A terceira e mais relevante concepção para a tese foi a de *foco de experiência* desenvolvida por Michel Foucault (2010a). O filósofo francês atribui a essa concepção uma forma histórica de subjetivação ou ainda um conjunto de práticas e discursos que tiveram por focos principais, ao longo de sua obra, a loucura, a delinquência e a sexualidade, na genealogia que se propôs a elaborar do sujeito moderno. Como se pode atestar em suas diferentes obras, cursos e entrevistas, o próprio Foucault alterou demasiadamente sua concepção de experiência, partindo de algo mais fenomênico para análise histórica das práticas, o que torna mais patente a dificuldade desse conceito que, como se afirmou, não se pôde aqui evitar.

. Arquivo/dossiês .

Compor e operar um arquivo é um dos maiores desafios de um pesquisador. Segundo Wright Mills (1969, p. 212), pesquisar e escrever investigações nas ciências sociais é uma prática que se assemelha à composição de um artesanato intelectual, em que tecidos das experiências profissionais e pessoais entrecruzam-se, devendo o estudioso “juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa”. Para Mills (1969), na ambiguidade desse entrecruzamento, pode o investigador ampliar seu necessário arquivo de pesquisa, fundamental para o desenvolvimento de hábitos de autorreflexão e de confiança, mantendo desperto seu mundo interior.

Ao evitar o abstracionismo empírico e sempre retornando aos clássicos, Wright Mills (1969) intenciona o estímulo de uma “imaginação sociológica”, que instigue o *ethos* do pesquisador. Tal imaginação foi proposta pelo sociólogo (1969, p. 227-228) como “a capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no processo estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes”. Para tanto, indica a composição do arquivo como o eixo fundamental de qualquer pesquisa. A principal preocupação de Mills pode ser resumida na seguinte pergunta: “O que estamos fazendo em nossa pesquisa?” (MILLS, 1969, p. 239). A essa questão ele responde com certo desejo de ordenação que

comporta o “pequeno mundo” chamado tese, que se constrói a partir do arquivo e das perguntas que a ele são dirigidas.

O arquivo da presente pesquisa foi composto por muitos documentos (revistas, jornais, livros e relatórios), localizados nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Lisboa, Paris e Genebra, além de livros e textos diversos. Compô-lo também significou imensos cortes, escolhas e abandono de ideias e documentos que ficaram ofuscados pela composição da *experiência-Brasil*.

Utilizamos o termo arquivo num duplo sentido: como conjunto de dossiês agrupados para o propósito da tese e como domínio das coisas ditas acerca do foco privilegiado para a análise.

Assim como Mills (1969) e em função de outras problematizações, Michel Foucault (2008a) também escreveu sobre a importância da manutenção do arquivo. Em sua obra, *A arqueologia do saber*, Foucault (2008a, p. 146) o definiu como o conjunto de diferentes sistemas de enunciados instaurados por práticas discursivas, capazes de combinar “acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização)”.

Na ontologia do presente, a análise do arquivo comporta, segundo Foucault (2008a, p. 148), uma região privilegiada: “ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita”. A revelação jamais integralmente alcançada do arquivo – que Foucault (2008a) nomeia por arqueologia – talvez seja a única e, por que não, maior aquisição da presente pesquisa.

. Principais resultados .

A síntese dos resultados aqui expostos evoca a relação entre as diversidades culturais, as diferenças, o mesmo e o outro, a alteridade e as mestiçagens no âmbito educativo, com a finalidade de problematizar alguns temas vitais para a sociologia da educação contemporânea: a possibilidade de convívio entre os diferentes, a democracia e o protagonismo da educação para viabilizar tal convívio.

Compondo inédita análise sociológica sobre o IHGB, que prescinde de entendê-lo somente como aparelho ideológico da elite e do Estado, mas como arquivo vivo acerca do país, comparamos todos os volumes publicados no período indicado, fazendo surgir os debates educacionais suscitados pelo Instituto sobre ancestralidade, antropofagia, cultura e escravidão, que ainda hoje operam na sociabilidade brasileira e, em nível global, ainda são retomadas para evitar a xenofobia, o racismo e o sexismo. Além disso, comparamos discursos passados e atuais, globais e locais sobre as diferenças, contribuindo para os debates que envolvem os direitos humanos, a democracia e o direito à voz.

O argumento central da pesquisa que é o de que a *experiência-Brasil* atrela-se, de forma inexorável, ao enunciado *educar para a diversidade*. Este país, lugar de misturas raciais e culturais sem precedentes desde sua emergência, constituído como singular *experiência* de convívio de diferenças, tem os predicados da educação, do futuro e da alteridade, hoje tão vigentes na ordem discursiva que modela sujeitos aptos para viver e operar no mundo globalizado. O *educar para a diversidade* constitui-se em enunciado capaz de perspectivar os princípios da educação nacional, bem como assinalar os propósitos hodiernos do educar, que valoriza, por exemplo, o “aprender a viver juntos”, conforme determinação da Unesco (1998).

O foco da pesquisa foi o tema da mestiçagem, termo que se define sempre por certa remissão à pureza. Sua complexidade deriva do embaralhar das origens que seu fruto configura. Não nos parece fortuito que todos os estudiosos dedicados a estudar as relações sociais no Brasil precisem abordar o tema da mestiçagem, seja ela biológica e/ou cultural. Cumpre esclarecer que a tese foi organizada a partir de três linhas argumentativas que se entrelaçam ao longo de toda a reflexão que ali se propõe. No decurso próprio ao texto, essas linhas não são apresentadas de forma retilínea ou como efeitos de sínteses, mas remetem ao centro comum que atrela a *experiência-Brasil* e o *educar para a diversidade* ao foco das mestiçagens.

Apresentando-as de forma resumida, a primeira e principal dessas linhas estende-se a todo o trabalho e abrange aspectos da memória, da origem e do futuro da *experiência-Brasil*, via as publicações da R.IHGB. Ressalta-se que esse acervo foi tomado como porta de acesso a partir da qual foi possível constatar as pelepas intelectuais e as dúvidas que cercavam os pensadores interessados na “civilização brasileira”. Entre elas, destaca-se a valorização do futuro do país, por meio das trocas comerciais, da educação, convivência e alteridade.

Os sócios do IHGB arrogavam para si a tarefa de sistematizar a memória nacional, visando, com o dito acima, tornar o país civilizado e iluminista. Nessa tentativa, duas questões atravessaram os textos e debates expostos na revista do Instituto, entre 1839 e 1945:

- É possível civilizar os indígenas?
- Os negros (considerados pelos sócios como estrangeiros) e a escravidão contribuem para a civilização brasileira?

Em meio a esse debate, que se estende, ainda que entre vários deslocamentos, por todo o período analisado, a educação figurou como *ponte ambivalente* entre os desígnios da civilização e a cultura nacional. Nessa travessia, coube aos indígenas a instrução pela voz, na forma de catequese, enquanto à elite foram destinadas algumas faculdades e escolas; já aos pobres, negros e mestiços, por sua vez, poucos discursos e ações concretas foram ofertados.

Ressaltamos que a etnografia foi a grande temática dos sócios do IHGB, sempre preocupados com os indígenas e a apreensão de sua linguagem, assim como com as heranças escravocratas. Nas imensas compilações que fizeram, os sócios do Instituto registraram, nos

textos e nas atas da R.IHGB, o Brasil como país destinado às trocas comerciais e simbólicas. Dessa maneira, verificamos como, desde sua emergência, a *experiência-Brasil* constitui-se – via natureza, etnografia, religião, traduções e comércio – em exemplo de diversidade, por meio de atos que se queriam educativos e civilizados. No entanto, não deixa de ser intrigante que, embora os sócios do IHGB tenham afirmado o Brasil como o país dos cruzamentos entre diferentes troncos raciais, quase nada tenha sido produzido sobre os mestiços em forma de pesquisa etnográfica. Depois de percorrer as publicações da R.IHGB e diversas outras fontes e escritos, pode-se afirmar que o mestiço da *experiência-Brasil*, ou a mestiça *experiência-Brasil*, é considerado de quatro maneiras principais:

- O mestiço é classificado como branco, preto ou vermelho.
- Considera-se que o mestiço não pode ser classificado, por isso ele representa a degeneração da raça branca na *experiência-Brasil*.
- Celebra-se a ausência da classificação do mestiço como síntese das raças, o que representa a regeneração da própria *experiência-Brasil* ante a civilização. Diante disso, essa experiência pode oferecer aos civilizados um lugar perene de habitação, pois nela todos convivem, desde as lendárias aparições do Brasil nas cartografias e nos registros antigos e medievais.
- Celebra-se, entre autores pós-metafísicos contemporâneos, a ausência da classificação do mestiço como marcador da diferença imanente, que nega as sínteses identitárias.

Atualmente, quando vários pensadores formulam conceitos de mestiçagem a partir da *experiência-Brasil*, esta devolve ao mundo sistemas sem precedentes de classificação étnica e ações afirmativas que tornam a mestiçagem problemática. Com isso, não se afirma que a celebração acrítica da mestiçagem seja melhor do que a desconstrução da ideia de harmonia racial, pois são conhecidas as inúmeras desigualdades e discriminações decorrentes da celebração da mestiçagem brasileira, principalmente entre a população negra. Afirma-se, sim, que a *experiência-Brasil* é o eixo de qualquer debate (passado e presente) sobre as mestiçagens, pois os discursos e as práticas decorrentes dos cruzamentos raciais no Brasil tornaram improvável a concepção de ódio étnico baseado na pureza, ainda que tenha produzido formas de racismo difíceis de serem rotuladas e superadas.

A segunda linha refere-se aos escritos que abordam as mestiçagens em contextos locais e globais. A partir de debates acerca das mestiçagens (passadas e presentes) e da antropofagia, resgatam-se alguns debates raciais, os saberes médicos vigentes no início do século XX e as utilizações da antropofagia para ressaltar como a *experiência-Brasil* volta a ser, diante da globalização, a aposta de convívio entre os diferentes, o que se expressa nas atuais diretrizes educativas. Essas temáticas tornaram possíveis dois movimentos analíticos pendulares, componentes também da terceira e última linha de reflexão. O primeiro trata da globalização do Brasil e do Brasil na globalização, em franco diálogo com a obra *MundoBraz: o devir-mundo do Brasil e devir-Brasil do mundo*, de Giuseppe Cocco (2009, p. 11-12), para quem o país configura-se como “híbrido monstruoso”, desde logo “pós-colonial, metrópole na colônia”, onde a própria hibridação se constituiu como “terreno privilegiado de

enfrentamento”. Dessa forma, os temas são abordados simultaneamente em duas esferas, a global e a local, de modo que o Brasil é ora espelho, ora reflexo das questões políticas que envolvem *reconhecimento, cultura, mestiçagem e multiculturalismo* na globalização. Isso ocorre porque o país é exemplo único do encontro de tempos, tendências, lugares civilizações e culturas.

Atualmente, as complexidades sociais, oriundas das recentes e aceleradas mudanças advindas da globalização, são responsáveis por reativar, entre os pensadores sociais, os intensos debates que o contato entre raças, etnias e culturas diversas sempre provocou. Ao suscitarem tanto o questionamento das identidades únicas quanto o recrudescimento dos fundamentalismos essencialistas – sejam eles raciais, étnicos, religiosos e/ou nacionalistas –, essas novas relações de antigos dilemas sociais impulsionaram a necessidade de (re)nomeações e diagnósticos, principalmente no âmbito educativo.

A última linha da pesquisa corresponde à investigação de certa permanência, na democracia ocidental, de dois princípios constitutivos da matriz grega: a “ancestralidade” e o “direito à voz”. A questão da origem segue como relevante tema na atualidade e nas questões educativas. Já o direito à voz continua a ser o maior parâmetro de democracia positivada ou mesmo de acesso à justiça, seja transfigurado no grito que denuncia todo o tipo de opressão ou na possibilidade de livre expressão das opiniões na esfera pública.

A educação permanece o lugar por excelência para a colocação dos problemas acerca do direito à voz. Os questionamentos e alterações expostos nas diretrizes educacionais, anteriormente citadas, expõem novamente essa característica da democracia na especificidade do caso brasileiro. São as lutas políticas contra as opressões sofridas e a necessidade do reconhecimento das identidades e diferenças questão central do que deve ser ensinado.

Porém, se isto é no presente momento questão que se apresenta em nível global, o Brasil aparece como caso peculiar no que tange às relações de convívio que aqui se estabeleceram. Atualmente, cada vez mais intercultural, a *experiência-Brasil* capta de experiências outras as ações afirmativas, devolvendo ao mundo um sistema próprio de autoclassificação, tão inédito quanto sua variada gama de cores, onde o mestiço voltou a fazer parte da população negra, tal como no IHGB.

Todo esse debate hodierno sobre as diversidades culturais ganha contorno no pós-guerra – quando o racismo e o colonialismo não são mais tolerados como antes – e principalmente na globalização, que borra as fronteiras de tempo e espaço, antes alicerçadas no evolucionismo e nos territórios demarcados pelos Estados-nação. Nesse novo tempo para a economia e para os avanços tecnológicos, os processos mestiços parecem corroborar uma educação voltada à democracia, que enaltece a convivência entre os diferentes.

Ilimitado e periódico, todo esse debate acerca do *outro* e da alteridade gera inúmeras e díspares análises, que envolvem os conceitos de diversidades e diferenças na educação. Nele, a escola permanece disputando *Clio* e lançando seu duplo olhar, tal qual *Janus*.

. Bibliografia .

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2005). Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, MEC/ Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Junho de 2005. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005a.

COCCO, Giuseppe. *MundoBraz: o devir-mundo do Brasil e devir-Brasil do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7.ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

_____. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. (Obras de Michel Foucault).

_____. “O Sujeito e o Poder”. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault: _____. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a. (Obras de Michel Foucault).

FREYRE Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural brasileiro*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1936.

_____. *Brasís, Brasil, Brasília: sugestões em torno de problemas brasileiros de unidade e*

_____. “Realidade Brasileira”. In: *Biblioteca Educação é Cultura*. Rio de Janeiro: Bloch, Fename, 1980. v. 1.

_____. *Ordem e Progresso: Processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da monarquia para a república*. Apresentação: Nicolau Sevcenko. 6.ed. rev. São Paulo: Global, 2004. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 3).

_____. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Apresentação: Fernando Henrique Cardoso. 50.ed. rev. São Paulo: Global, 2006a. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

KOWALEWSKI, D. P. *Diferenças culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-104834/pt-br.php>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. *Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação*. São Paulo, Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032015-125524/es.php>>. Acesso em: 6 fev. 2016.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

MILLS, W. C. “Do artesanato intelectual”. In: _____. *A imaginação sociológica*. 2. ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editôres, 1969.

Revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (R.IHGB). Obs. Entre os anos de 1839 e 1945, a revista variou o nome, a grafia, as informações da capa e a forma de numeração dos tomos. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>>. Acesso entre: 2 dez. 2010 e 31 mar. 2014.

Capítulo 11

Juventude, desigualdades sociais e desafios à escolarização: uma análise de redes sociais

Vanessa Petró⁶⁶

. Apresentação do problema .

A escola, em vez de eliminar as desigualdades, é capaz de perpetuá-las, conservando as estruturas sociais, o que expressa um conflito entre um discurso que promete a igualdade e uma concepção de sociedade que hierarquiza as competências (DUBET, 2003). No acesso à escola, nos diferentes níveis, há uma seleção direta ou indireta. Caberia à escola tratar todos os estudantes de maneira igual no que se refere aos direitos e deveres. No entanto, o espaço escolar se dirige, por meio do discurso da igualdade, somente àqueles que detêm uma herança cultural nos moldes que a escola exige (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Essa discussão fundamenta a interpretação das motivações que fazem com que os estudantes jovens não consigam se adaptar à escola em decorrência dos seus atributos e da forma como eles são dispostos na relação com esta instituição. Entretanto, esse estudo não se limita a compreender os motivos que tiram os jovens da escola, mas àquelas tramas que

⁶⁶ Doutora em Sociologia (UFRGS), Professora (IFRS). A pesquisa que deu origem a este artigo contou com o apoio financeiro da CAPES.

permitem o seu reingresso e, nesse sentido, a política pública que aponta essa possibilidade de retorno à escola é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O olhar a partir das redes de relações sociais tem um papel importante para a leitura dessa realidade, pois a inserção em determinadas redes sociais, por meio dos laços sociais constituídos, pode auxiliar o indivíduo a reconstruir sua relação com a escola, conseguindo retomar os estudos.

O objetivo deste estudo é compreender como as redes sociais operam sobre a trajetória dos jovens de modo a influenciar a continuidade dos estudos na modalidade EJA. Nesse sentido, esta pesquisa acrescenta um aspecto central para a compreensão da questão proposta: a inserção dos jovens em redes de relações sociais. Esse é um fator fundamental na decisão de continuar o processo de escolarização. Estudos e pesquisas nas Ciências Sociais vêm destacando aspectos relacionados às redes sociais e à importância dos laços desenvolvidos pelas pessoas no acesso aos bens (MARQUES, 2010). Entende-se por rede social as relações que conectam diferentes indivíduos, criando vínculos de diferentes naturezas (MARQUES, 2010).

A Educação de Jovens e Adultos “é uma oferta de educação regular, destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nos níveis fundamental e médio, com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades⁶⁷” (RIO GRANDE DO SUL, 1999). A idade mínima para frequentar a EJA passou a ser 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

No que se refere aos sujeitos desse estudo – jovens estudantes da EJA – cabe destacar que até uma ou duas décadas atrás era possível identificar a presença majoritária de adultos e idosos nessa modalidade de ensino. Entretanto, atualmente os jovens se fazem mais presentes, sobretudo no nível médio, constituindo o chamado processo de juvenilização da EJA (CARRANO, 2007). Construiu-se um cenário na realidade educacional brasileira no qual há um grupo significativo de jovens que não consegue concluir a escolaridade básica “no tempo certo” e ingressa na EJA, mesmo após o conjunto de políticas públicas que possibilitou a universalização do acesso à escola, o que, obviamente, não significa a permanência na escola.

Este estudo na medida em que aborda a significativa presença de jovens na EJA reflete um processo que aponta para os mecanismos que distanciaram os jovens da escola. Esses fatores estão relacionados a questões específicas da sua relação com a escola, com questões relacionadas ao mundo do trabalho e suas relações familiares e pessoais.

No que se refere à escola, características específicas dos jovens e seus comportamentos foram apontando para a ideia de “alunos inadaptados” e eles introjetando essas perspectivas e tomando para si que a escola não era o seu lugar. Assim, a permanência na escola estende-se até o momento em que algo os “segurou” nesse espaço, por exemplo,

⁶⁷ Não serão discutidas nesse momento diferentes perspectivas sobre a EJA, por exemplo, conforme as apresentadas por Finger e Asún (2003) e Gadotti (2007).

algum membro da família que mesmo com baixo capital escolar fazia com os filhos permanecessem na escola, mas que a partir de um determinado momento, a reorganização dos arranjos familiares acabou permitindo o rompimento do vínculo tênue do jovem com a escola.

O mundo do trabalho apresentou-se na trajetória de vida dos jovens estudados como um espaço bastante significativo para a escolarização, tanto no que se refere à interrupção dos estudos, quanto em relação à reaproximação com a escola. As marcas do trabalho no distanciamento do jovem da escola podem ser identificadas na necessidade que eles tinham em trabalhar ou no interesse por autonomizar-se da família. Conciliar o trabalho com a escola não se mostrou tarefa fácil e a opção escolhida foi interromper os estudos.

Ao longo deste artigo serão explorados os aspectos que possibilitaram aos jovens, com uma trajetória escolar descontínua, superar as questões que lhes afastaram da escola, por meio dos vínculos estabelecidos, isto é, das redes de relações sociais das quais passaram a participar.

. Procedimentos de pesquisa .

A pesquisa de caráter qualitativo realizada teve como foco de investigação os jovens que cursavam o Ensino Médio na modalidade EJA, em Porto Alegre, no ano de 2012, considerando todas as redes de ensino presencial que possuíam turmas de nível médio (federal, estadual e particular). Foram realizadas quinze entrevistas com enfoque nas trajetórias escolares dos jovens estudantes da EJA de nível médio, buscando identificar as redes sociais nas quais os jovens estavam inseridos.

Em quatro escolas diferentes foram entrevistados sete homens e oito mulheres, entre 17 e 29 anos de idade. Seis dos jovens possuíam filhos, sendo apenas um do sexo masculino. Todos eram trabalhadores, mas seis deles estavam desempregados no momento da pesquisa. Entre os desempregados havia um homem. As profissões variaram entre mecânico, auxiliar de creche, manicure, auxiliar administrativo, motorista, faxineira, auxiliar de depósito e jogador de futebol.

Para a análise das redes sociais dos jovens partiu-se da abordagem metodológica descrita por Marques (2010), realizando-se a análise das conexões sociais presentes nas redes nas quais se situavam os jovens analisados. Foram enfocados ainda os aspectos qualitativos da análise de redes de relações sociais, a partir de redes egocentradas, enfatizando os contextos sociais e o conteúdo que estava presente em cada laço constituído. Os jovens foram instigados a identificar os vínculos estabelecidos ao longo da vida e que tinham alguma relação com a sua escolarização.

A análise da trajetória de vida do jovem, articulada ao procedimento da análise das redes sociais, visou à contextualização desse jovem no seu grupo social e naquelas redes às

quais atribuía valor. Por meio disso, foi possível lançar um olhar em direção à compreensão da forma como as redes operam em relação à escolarização.

. Principais resultados .

. Juventude, escolarização e redes de relações sociais .

Entre os motivos que levaram os jovens a interromper os estudos estão presentes aspectos institucionais ligados à própria escola ou ao local de trabalho; por questões relacionadas ao âmbito da família ou ainda ligadas às suas relações de amizade, por fazerem parte de um contexto em que seus pares não estudavam ou não viam sentido na escola.

A ênfase desse estudo na trajetória de jovens estudantes da EJA destaca que eles possuem sua vida escolar marcada pela interrupção dos estudos ou por seguidas reprovações. Esses percursos escolares refletem processos de desvantagem escolar, por exemplo, porque não conseguiram concluir a Educação Básica no considerado “tempo certo” e recorreram a uma modalidade de ensino menos valorizada.

As situações de desigualdade no mundo de trabalho, os constrangimentos nas suas relações pessoais – de amizade ou familiares – e os projetos de vida que constituíram colocaram esses jovens diante da necessidade de superar as condições de exclusão por meio do retorno à escola, pois nela apostaram a reversão do quadro em que se encontravam. Os vínculos estabelecidos pelos jovens em diferentes espaços dando corpo a redes de relações sociais os impulsionam a reverter a situação de distanciamento da escola.

Os jovens estudantes foram compreendidos no âmbito desse estudo considerando as suas relações com outras pessoas e instituições, e construiu-se a hipótese de que a influência dos vínculos estabelecidos com outros indivíduos é capaz de orientar o processo de (res)socialização escolar dos estudantes investigados.

O processo de socialização articula-se com a concepção de redes de relações sociais na construção teórica que orienta esta pesquisa, pois a inserção dos indivíduos em redes de relações sociais e as trocas decorrentes disso representam um processo de socialização.

A concepção de redes sociais trabalhada aqui é articulada à construção teórica de Lahire (2004) no que se refere ao caráter relacional das relações, pois os traços dos indivíduos não têm origem unicamente em si, mas são fruto do relacionamento entre o próprio indivíduo e alguma outra coisa ou pessoa. Nesse sentido, está reservada a importância do contexto, pois as disposições sociais e os esquemas de ação são ativados conforme o contexto e são relacionais. Portanto, as disposições não podem ser tomadas como algo universal. É tendo em vista os vínculos estabelecidos pelos indivíduos, os lugares circulados e as atividades desenvolvidas que as disposições sofrem diferentes influências.

O que determina a ativação de determinada disposição em dado contexto pode ser concebido como o *produto da interação entre (relações de) forças interna e externas;*

relação de força interna entre disposições mais, ou menos, fortemente constituídas ao longo de socialização passada, e que são associadas a maior ou menor apetência, e a relação de força externa entre elementos (características objetivas da situação, que podem ser associadas a pessoas diferentes) do contexto que pesam mais, ou menos, fortemente sobre o ator individual, porque o forçam ou solicitam mais, ou menos, (por exemplo, as situações profissional, escolar, familiar, de amizade... são desigualmente impositivas para os indivíduos) (LAHIRE, 2004, p. 329-330).

Lahire tem uma maneira plural de conceber o ator, pois nele estão condensados diversos elementos, e o ator é composto por diversidades. Sua análise está voltada para a pluralidade das práticas, as quais ocorrem em contextos sociais diversificados. Quando o olhar se volta aos demais universos além do familiar, é difícil conceber coerência e harmonia em relação a ele. Isso porque as trajetórias se constroem em contextos sociais plurais, repletos de situações concorrentes e, por vezes, contraditórias de socialização.

É a partir de um olhar microsociológico que é possível observar as diferenças internas dos modos de vida, das configurações escolares e familiares, por exemplo. É a heterogeneidade das relações sociais que permite a compreensão de um ator plural, resultado de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, pois, durante as trajetórias de vida, constantemente são ocupadas posições sociais diferentes em universos sociais variados, e isso faz com que o indivíduo esteja submetido a princípios de socialização heterogêneos e, por vezes, contraditórios (LAHIRE, 1997).

O conceito de rede social, da forma como entendido aqui, consiste em um conjunto de indivíduos ligados por meio de uma relação, formando um sistema de vínculos que podem ser diretos ou indiretos (STEINER, 2006).

A análise de redes de relações sociais que permite olhar para a estrutura social a partir de uma perspectiva relacional dá centralidade a um elemento básico da sociologia – a interação social. A visão relacional, nesse tipo de análise, aponta para a necessidade de se colocar em primeiro plano as relações estabelecidas, e não somente os atributos dos indivíduos. Portanto, a análise dos fenômenos constitui-se a partir do enfoque nos laços ou nos vínculos entre os indivíduos, e as ações são consideradas à medida que expressam propriedades emergentes da conexão ou ligação entre as unidades de observação. As relações estão contextualizadas especificamente e se alteram ou desaparecem segundo determinados contextos, de tal maneira que se considera o indivíduo a partir da interação com outras partes do contexto relacional em estudo (LOZARES, 1996).

Segundo Marques (2010) é o estudo detalhado dos padrões relacionais na sua complexidade que permite a compreensão dos mecanismos que produzem as pontes em cada situação e para os diferentes grupos sociais. A partir do momento em que são compreendidas as estruturas de redes, isto é, as próprias redes, passa-se à compreensão da mobilização dessas redes na vida cotidiana dos indivíduos, pois os mecanismos sociais são capazes de explicar as questões sociais associadas à mobilização na sociabilidade cotidiana dos indivíduos.

As redes sociais são padrões complexos de relações de diferentes tipos acumuladas ao longo de trajetórias de vida e em constante transformação. Elas são heterogêneas – variam de indivíduo para indivíduo –, são intrinsecamente dinâmicas e podem ser mobilizadas por eles de diversas maneiras dependendo da situação. (MARQUES, 2010, p. 16)

A análise de redes está centrada na relação entre as unidades que nela atuam. A unidade de análise não é o indivíduo, mas o conjunto formado pelos indivíduos e os laços entre eles (GRANOVETTER, 1973). Os indivíduos têm uma posição diferenciada na organização da rede de acordo com o tipo, o nível ou a quantidade de recursos que possuem (o que está relacionado ao capital social); conforme a direção – vertical ou horizontal – do intercâmbio dos recursos e de acordo com a maneira como ocorre a articulação com quem controla os recursos – formal ou informal. Cada indivíduo representa um nó no entrelaçamento social, e todos esses elementos apontados determinam as características desse nó. Isso significa que a coesão da rede social na qual os jovens participam e o potencial de influência que ela terá sobre o processo de escolarização está relacionado às características (tipo, nível, quantidade, direção e articulação) dos laços que formam as redes sociais.

Os elementos das redes podem ser indivíduos, famílias, grupos, organizações, dentre outros, os quais são conectados, em geral, pelos laços que os aproximam. Os vínculos nas redes podem ocorrer a partir de elementos materiais (dinheiro, mercadoria) ou imateriais (afeto, informações, ideias). As naturezas desses laços podem ser de intensidades diferenciadas, conforme demonstrou Granovetter (1973). A força dos vínculos tem relação com o tempo que é destinado a eles, com a intensidade das emoções associadas, com a intimidade estabelecida e com a reciprocidade dos serviços prestados. Segundo Granovetter (1973), quanto mais similares os indivíduos forem, mais fortes serão os laços que os conectam. Os vínculos fracos, em geral, apresentam-se nas informações e na construção de coordenação política; já os vínculos fortes têm sua importância atrelada aos fenômenos de coesão, às relações verticais, e ocorrem quando há relações de subordinação entre os indivíduos. A possibilidade de articulação desses dois tipos de vínculos de forma conjunta e sistemática é uma das potencialidades da análise de redes sociais. Além dessas características, as redes também podem ser de caráter formal ou informal.

A identificação de tipos de redes de relações sociais carrega consigo a ideia de que há pressões sociais que exercem influência sobre os indivíduos, e é através do desvelamento dessas pressões e vínculos que será possível conhecer o indivíduo e compreender os caminhos seguidos por ele ao longo da sua trajetória de vida.

Embora as redes sociais identificadas possuam características e configurações distintas, elas atuaram de alguma forma sobre as trajetórias de vida, influenciando o retorno dos jovens à escola. No decorrer da identificação das tipologias, foram observados os laços

(vínculos) ativados pelos quinze jovens estudados e que influenciaram o processo de escolarização, fazendo com que eles contornassem as causas da descontinuidade escolar.

As redes familiares, institucionais, orientadas por projetos e orientadas por laços de amizade constituíram-se através de tipos diferenciados de laços configurados com outros indivíduos, mais próximos ou não, formando laços fortes ou fracos. Os laços identificados por meio das trajetórias de vida dos jovens foram possíveis através de relações que se estabeleceram no âmbito da família, das amizades, das instituições ou, ainda, em espaços variados, mas que levaram os jovens a construir projetos de vida. Em cada uma das redes, foram apontados nós com os quais foram estabelecidos vínculos específicos que permitiram a inserção dos jovens em determinadas redes sociais.

Além dos nós e dos vínculos, foram identificados recursos que circulam em cada rede social a partir dos laços constituídos, permitindo que as redes sociais operassem no sentido de influenciar o processo de escolarização dos jovens. O conjunto de recursos é fundamental para que se possa compreender a influência que cada tipo de rede exerceu no processo de escolarização dos jovens estudados, pois são esses recursos que permitem identificar o conteúdo das redes e a forma como elas operam, tendo em vista cada contexto.

Quadro 1. Recursos que circulam nas redes de relações sociais identificadas na trajetória de vida de cada jovem

Redes familiares	Redes institucionais	Redes orientadas por projetos (desejo)	Redes orientadas por laços de amizade
Exemplo	Informação	Informação	Informação
Incentivo	Exemplo	Admiração	Identidade
Cobrança	Incentivo	Incentivo	Constrangimento
Suporte em casa	Exigência	Desejo	Incentivo
Segurança	Recursos financeiros		Apoio
Inserção em novos contextos	Afeto (acolhida)		
Recursos financeiros	Reconhecimento		
Responsabilidade	Constrangimento		
Admiração	Admiração		
Constrangimento			

Fonte: elaborado pela autora

Entre as formas mais consolidadas de se analisar a escolarização está presente a influência da família no acesso e na permanência à escola e no sucesso escolar (BOURDIEU, 1998; LAHIRE, 1997), mesmo que essa não seja uma relação determinante. As redes de relações sociais de caráter familiar foram analisadas a partir de uma aproximação com a noção de capital cultural (BOURDIEU, 1998). Em um primeiro momento, poder-se-ia afirmar que os jovens interiorizam um sistema de valores transmitido por suas famílias, valores esses que estariam atuando no sentido de garantir ou não a permanência na escola, a partir da herança dos seus familiares. Entretanto, o percurso de vida dos jovens analisados, em sua

maioria, indicou que as suas famílias não dispunham de elevado capital cultural, sobretudo o institucionalizado. Isso poderia explicar os motivos pelos quais eles abandonaram a escola ou reprovaram muitas vezes, já que no universo familiar ao qual pertenciam a educação não estava presente na vida dos seus familiares mais próximos – pais ou irmãos.

No entanto, fazer uma leitura somente considerando-se isso poderia levar a uma análise limitada, pois não há uma linearidade na transmissão do capital cultural (LAHIRE, 1997). Isso significa que ele pode existir e não ser passado uniformemente a todos os membros da família ou, ainda, ele pode não existir de forma objetivada ou institucionalizada, mas as famílias podem conseguir passar um valor relacionado à escolarização, o que pode funcionar como um incentivo para que os jovens prossigam os estudos mesmo que os demais membros da família tenham baixa escolaridade.

As **redes familiares** operam de modos distintos tendo em vista a forma como circulam os recursos nas redes. Esse tipo de rede foi formado por vínculos estabelecidos com pais, avós, tios, irmãos, primos, marido, namorado e filhos. Esses vínculos não se manifestaram de forma homogênea, tampouco tiveram o mesmo tipo de influência sobre a trajetória de vida dos jovens. Enquanto no caso da Jovem I⁶⁸ a relação com os avós funcionava como um exemplo de um percurso de vida marcado pela escolarização e na trajetória do Jovem P os pais retomaram os estudos com os filhos, em outros casos analisados (Jovens Le C), a relação estabelecida com os pais estava mais voltada ao incentivo verbal de que eles poderiam ter uma vida melhor que a dos próprios pais caso estudassem (LAHIRE, 1997). Nesses últimos casos apontados, a escolaridade dos pais, em geral, era baixa. A cobrança dos pais que algumas vezes ocorre para que os jovens estudem também é um dos recursos que possibilitam a operacionalização das redes familiares (Jovens D, H e L).

As redes familiares possuem uma capacidade muito significativa de influenciar o retorno e a permanência na escola, e são capazes de dar suporte para que a decisão dos jovens de prosseguir os estudos seja sustentada. Isso ocorreu quando as jovens possuíam companheiros e filhos (Jovens B, J e L) e precisavam de auxílio para cuidar da casa e dos filhos enquanto estudavam. Nos casos em que o marido foi identificado como um laço importante para garantir a frequência escolar, ele apareceu como um suporte, alguém que não possuía escolaridade alta, mas incentivava e operacionalizava uma rotina no âmbito da casa e do cuidado com os filhos a ponto de permitir que a companheira estudasse. Em situações em que membros da família se fazem presentes e atuantes no auxílio para que os jovens possam estudar, há um sentimento de segurança que facilita a permanência na escola.

Os casos em que o(a) namorado(a) foi apontado(a) como um nó foram diferentes destes anteriores, pois, nessas circunstâncias, eles (o namorado da Jovem C e a namorada do Jovem E) estudavam já no nível superior ou na pós-graduação e tanto suas rotinas ligadas aos estudos quanto seus contatos com outras pessoas de escolaridade mais elevada geravam conversas sobre assuntos específicos; nessas situações, poderia haver uma inserção

⁶⁸ Os Jovens entrevistados são identificados por letras do alfabeto.

maior da Jovem C e do Jovem E caso eles também estivessem estudando. Ainda no âmbito desse tipo de vínculo, ocorreu de os namorados colocarem seus parceiros em contato com outras pessoas com escolaridade maior; essa inserção em novos contextos também ajudou a construir a necessidade de retorno à escola para uma melhor sensação de pertencimento dos jovens nesse novo contexto (Jovens E e C).

Os filhos apareceram como vínculos fortes, exercendo significativa influência na retomada dos estudos (Jovens L, M e N). As jovens atribuíram a eles a razão pela tomada de decisão, tendo em vista a garantia de prover um futuro melhor para eles. Essas mães desenvolveram um sentimento de responsabilidade em relação ao futuro dos filhos e entendiam que o fato de elas estudarem poderia garantir a eles uma vida melhor. Por mais que outros vínculos também as tivessem incentivado a retomar os estudos, foi o nascimento dos filhos o ponto chave para tal atitude. Essa iniciativa, em algumas situações, foi sustentada por outros vínculos estabelecidos com pais, avós e marido.

Além dos vínculos familiares que atuaram como apoio nos casos já apontados, existiu ainda um tipo de laço estabelecido com parentes com alguma proximidade que mantinham uma trajetória escolar constante ou tinham níveis mais altos de escolarização. A relação com os indivíduos que representam os nós que constituem esses vínculos foi mediada por algum tipo de constrangimento ou de admiração; como, por exemplo, o que aconteceu com a Jovem L, que via suas primas estudando e sentia-se em uma situação desconfortável, até mesmo porque era cobrada pelo pai por não seguir os estudos da mesma maneira que as primas. Um exemplo de admiração foi visto no caso da Jovem I que tinha esse sentimento em relação à trajetória de vida dos seus tios marcada pela escolarização.

No âmbito das redes de relações familiares, os laços estabelecidos com os pais, os avós, os companheiros e os filhos apresentaram-se como laços fortes, sobretudo em decorrência da proximidade entre eles, do tempo maior que orienta a relação, da segurança representada pelos pais, avós e companheiros e do sentimento de responsabilidade com o futuro dos filhos. Assim, classifica-se esse modelo de relação como laços fortes e com influência forte no processo de escolarização. Em geral, os vínculos constituídos com os outros membros da família (primos e tios) podem ser classificados como laços fortes com influência fraca, especialmente, porque o contato com eles era esporádico, mesmo sendo membros da família, e também porque circulava um número menor de recursos por entre os vínculos. Identificou-se, na relação com os primos, os recursos denominados como constrangimento e admiração. A influência, no caso dos primos, ocorreu mais por intermédio dos pais que os comparavam e também pelo desejo se parecerem com eles. A relação da Jovem I com os tios também pode ser classificada com um laço forte de influência fraca, pois os tios apenas complementavam a postura que os avós tinham, atuando como um exemplo para a Jovem.

Nas relações de caráter familiar, foram encontradas as seguintes situações que deram sentido para que os vínculos familiares exercessem algum papel no retorno ou na

permanência na escola: a) familiares com percursos escolares longos, os quais foram apontados como exemplo para que os jovens continuassem estudando; b) pais que retomaram os estudos junto com os filhos, incentivando-os a dar continuidade ao processo de escolarização; c) pais com pouca escolaridade e que insistiam para que os filhos estudassem, visando a uma vida diferente e melhor; d) maridos com baixa escolaridade que atuavam como um suporte para que as esposas pudessem estudar, sobretudo quando já tinham filhos; ou ainda relações entre namorados em que um membro do casal estava estudando e incentivava o outro ou inseria o parceiro em um círculo onde os estudos estivessem presentes; e) filhos que, a partir do momento em que nasceram, suscitaram nas mães o desejo de possibilitar uma vida melhor e elas enxergaram esse caminho através do aumento da escolaridade.

Tradicionalmente, a família foi vista como um fator de grande influência no acesso à escola e no desempenho escolar, especialmente nos estudos desenvolvidos por Lahire (1997). A socialização familiar continua sendo um elemento-chave para o processo de escolarização dos jovens, conforme os casos estudados comprovam. Mesmo que a família disponha de pouco capital cultural, ela é capaz de engendrar situações que incutem nos jovens um sentimento de que é necessário estudar para ter uma vida melhor ou para propiciar isso aos seus descendentes.

As **redes institucionais** mostraram-se importantes para o processo de socialização escolar. A sociabilidade desenvolvida em ambiente institucional tende a ser mais valiosa quando concebida em termos relacionais (MARQUES, 2010). Os vínculos estabelecidos com determinadas instituições são de natureza forte e, em geral, exercem uma influência significativa na vida dos jovens, pois, muitas vezes, eles estabelecem uma relação de dependência com essas instituições, sobretudo quando são relacionadas ao campo do trabalho, embora não se reduzam a ele. Entre as instituições indicadas pelos estudantes, podem ser apontadas a escola, a igreja e o local de trabalho. As instituições propiciam a construção de vínculos entre os jovens e outros indivíduos. Os vínculos podem ser construídos diretamente em decorrência da função que os indivíduos exercem na instituição; em outros casos, a relação não é direta, mas propiciada pelo espaço da instituição.

Os laços com a escola se desenvolveram de forma bastante significativa, pois, em geral, quando os jovens se sentiam acolhidos pela escola e se viam reconhecidos nesse espaço, havia uma segurança maior para lá permanecer. Todos os jovens entrevistados manifestaram que se sentiam muito bem na escola, na relação com os professores e com os colegas. Era comum que eles avaliassem essa relação de forma muito diferente da que tinham com a escola regular, antes de ingressarem na modalidade EJA.

Nos casos em que as redes institucionais estavam relacionadas com a escola, os nós da rede dos jovens foram especialmente os professores. Quando a instituição a que se refere a rede social é a própria escola circulam recursos importantes como a acolhida que a escola pode apresentar aos jovens, muitas vezes de maneira afetuosa, permitindo que eles se

sintam inseridos no espaço escolar e também reconhecidos como seres humanos capazes de construir projetos e uma trajetória de vida considerada de sucesso. Foi possível evidenciar casos em que alguns jovens que estavam estudando no nível fundamental atribuíram o fato de continuarem os estudos no Ensino Médio ao incentivo realizado pela escola onde cursaram o Ensino Fundamental e também às informações proporcionadas pela escola sobre como encontrar outra instituição de ensino (Jovens J e K).

Outro tipo de recurso que se mostrou importante foi a ajuda financeira que alguns estudantes recebiam por frequentar escolas que tinham assistência estudantil. Isso, muitas vezes, era o que permitia ao estudante o deslocamento até à escola e também a sua subsistência (Jovem N).

Para além da escola, a socialização religiosa mostrou-se como um elemento importante para a continuidade dos estudos. A narrativa do Jovem O apontou para a importância de instituições como a igreja para a construção de vínculos capazes de inseri-lo em novas relações, como as de trabalho e de estudo. Isso se deu através do incentivo e da ajuda para a elaboração de projetos de vida, além do exemplo de outras pessoas que possuíam trajetórias marcadas por uma escolarização maior ou por uma rotina que incluía os estudos. Além disso, ainda foi evidenciada a circulação de informações que permitiam a inserção dos jovens em outros espaços, por exemplo, o contato com a escola, como ocorreu no caso do Jovem O.

Os vínculos estabelecidos a partir das instituições permitem a circulação de informações, o que pode gerar benefícios aos jovens, tais como o acesso a empregos, informações sobre cursos e o interesse pela continuidade da escolarização. Dessa forma, o capital social ao qual os jovens têm acesso é adquirido a partir das redes de relações estabelecidas. Conforme Bourdieu (1998), para a circulação do capital social, as redes devem possuir um caráter durável e útil.

Ainda em relação às redes institucionais, o local de trabalho apareceu como um espaço bastante significativo para o estabelecimento de vínculos que formam redes capazes de reforçar a relação do jovem com a escola, sem ignorar, conforme já apontado, que o trabalho apareceu como um dos fatores mais presentes quando se tratava de abandonar a escola. O trabalho pode contribuir de quatro formas para o retorno ou para a permanência na escola: a) por meio da necessidade de estudar para se manter no emprego; b) para melhorar de posição no emprego; c) para mudar de emprego e d) pelo exemplo dos colegas que estudam.

Ainda no âmbito do local de trabalho, há uma mescla de incentivo e cobrança para a continuidade dos estudos que parte de chefes ou de colegas que ocupam uma posição hierárquica superior. A exigência foi evidenciada em situações em que para permanecer no emprego era fundamental que os jovens continuassem estudando (Jovens H, K e B). A situação de incentivo ficou mais evidente em trajetórias como a da Jovem F que era motivada pelo chefe e pelos colegas para concluir o nível médio e, assim, tentar uma função melhor que a exercida atualmente (faxineira).

Em diferentes instituições, como o ambiente de trabalho e a igreja, os jovens estabelecem vínculos com colegas ou conhecidos que passam a servir de exemplo para que eles retomem ou prossigam os estudos. Esse tipo de recurso é importante para que os jovens estudem, porque o exemplo os incentiva e também faz com que eles não queiram se sentir inferiores aos colegas, por terem uma escolaridade menor. A relação com os colegas pode ainda levá-los a ter acesso a informações relacionadas à escola e a cursos que eles podem fazer.

Os laços construídos no âmbito das instituições são considerados laços de natureza forte e também exercem influência forte na escolarização dos jovens, porque são estabelecidos contatos frequentes e duráveis, e o peso que as instituições identificadas exercem na vida dos jovens é bastante significativo, sobretudo quando elas estão relacionadas ao trabalho. O emprego que os jovens possuem, muitas vezes, depende do prolongamento da escolaridade, e a pressão exercida pelo local de trabalho colabora para a decisão de retomar os estudos. O vínculo com a escola também se apresenta de forma decisiva, pois as relações estabelecidas nesse espaço são fundamentais para que o jovem se sinta reconhecido, tenha vontade de frequentá-la e possa recorrer a professores e funcionários quando necessário. Os laços desenvolvidos com a igreja também se mostraram eficientes para fornecer ao jovem informações que propiciaram um novo contato com a escola.

Também foram identificadas **redes orientadas por laços de amizade**. As relações de amizade geralmente exercem influência em diferentes esferas da vida e identificou-se que elas também desempenham um papel importante no prolongamento da escolarização dos jovens estudados. As redes de amizade influenciam quando os jovens têm, nos seus círculos de amizades, pessoas com escolaridade maior ou com rotinas ligadas à escola, assim, eles se sentem motivados a continuar estudando para se integrarem melhor com esses amigos. Em outras situações, a companhia de algum amigo estudando junto pode incentivar a retomada dos estudos.

Alguns vínculos com amigos constituíram-se de modo a impulsionar o desejo pela retomada dos estudos, dado o constrangimento sofrido pelos jovens que conviviam com amigos que possuíam um nível de escolaridade maior e não conseguiam se inserir nos assuntos relacionados à faculdade, por exemplo. Em determinadas situações, esses amigos com escolaridade maior incentivavam os jovens a voltarem para a escola, mas nem sempre isso era imediatamente acatado; inicialmente, esse tipo de abordagem dos amigos era vista como uma forma de constrangimento, mas foi com o passar do tempo que os jovens que participam desse tipo de rede começaram a querer se igualar aos seus amigos (Jovem B). Essa rede também foi capaz de despertar no jovem a vontade de voltar para a escola regular e seguir os estudos junto aos amigos que, além de serem incentivadores, tinham condições de auxiliá-lo quando necessário (Jovem I).

As redes orientadas por laços de amizade operam de maneira significativa no que se refere ao processo de escolarização dos jovens na medida em que, nesse tipo de rede social, circulam informações, constrangimentos e também interesses relacionados à identificação dos jovens com os amigos. No interior dos seus grupos de relações, os jovens procuram ser o mais semelhantes o possível dos seus amigos. Em geral, as relações de amizade são marcadas por preferências e comportamentos próximos entre os amigos. Tendo isso em vista, identificou-se que os jovens que não frequentavam a escola se sentiam deslocados quando se relacionavam com seus amigos que estudavam, e isso gerava constrangimentos que foram capazes de impulsioná-los a retomarem os estudos para conseguirem se inserir melhor nos assuntos dos seus grupos de amigos (Jovens B e C). Além dos constrangimentos que funcionaram como incentivo para o retorno à escola, nas redes orientadas por laços de amizade, também circulam informações que podem facilitar o acesso dos jovens à escola. Essas informações podem ser relacionadas a cursos, a locais onde podem estudar, a formas de acesso a instituições de ensino e também aos benefícios do prolongamento da escolarização (Jovens C e O).

As trajetórias de vida analisadas permitiram identificar que os vínculos que formaram as redes orientadas por laços de amizade também foram eficazes para orientar as decisões relacionadas à escolarização dos jovens. Os laços de amizade foram identificados como laços fracos, porque o contato dos jovens com os amigos era esporádico e, em muitos casos, as relações de amizade eram bastante recentes. Nos demais casos em que os jovens participaram de redes orientadas por laços de amizade (Jovens B, C, I e O) os vínculos foram fracos e de influência fraca. Mesmo assim, eles se constituíram como laços importantes em relação à escolarização dos jovens em decorrência do tipo de recurso que circulou por tais laços (informação, constrangimento, identidade) e também por estarem combinados com a inserção dos jovens em outras redes sociais.

Por fim, identificaram-se as **redes orientadas por projetos**. Os vínculos presentes nesse tipo de rede são fundamentados na construção de projetos de vida. Optou-se por definir esse tipo de rede quando o projeto conduzia, de maneira mais clara, ao retorno à escola.

Compreender um indivíduo pressupõe conhecer seus anseios e os projetos que ele pretende realizar. No entanto, esses projetos não se constituem individualmente; eles dependem de experiências e do convívio com outras pessoas. Nessa tipologia, entende-se por projeto aquilo que clara e concretamente orienta o jovem a ter uma determinada postura que, no caso aqui em análise, é estudar, pois o que o jovem planeja para sua vida será resultado do estudo – o que não quer dizer que o projeto é resultado de um cálculo matemático ou fruto de um processo linear (DAYRELL, 2013).

Os projetos elaborados pelos jovens foram construídos a partir dos seus interesses e pelas condições propiciadas pelos seus contextos de vida. No caso das redes orientadas por projetos, estudar era uma etapa que permitiria chegar a um resultado que já estava sendo viabilizado pelo jovem. Isso não significa que não existiam pessoas que atuavam como

incentivadoras nessa rede. Elas existiam e atuavam como nós que serviam de exemplo ou como incentivo para que o jovem pudesse alcançar aquilo que foi projetado, conforme pode ser evidenciado nas narrativas dos jovens sobre seus percursos de vida.

As redes orientadas por projetos operam de modo a auxiliar o jovem a organizar sua vida estabelecendo planos futuros, os quais pressupõem a passagem pela escola. O objetivo de alcançar uma determinada meta motiva o indivíduo a estudar. Todo esse processo foi possível porque, em determinado momento da vida, o jovem estabeleceu algum tipo de vínculo com pessoas que o despertaram para essa atitude de retomar os estudos. Observou-se, a partir das trajetórias de vida analisadas, que nas redes orientadas por projetos, a partir dos vínculos circulam informações que permitem aos jovens construir seus projetos de vida. Além das informações, outro tipo de recurso identificado nesse tipo de rede social foi a admiração a um *status* almejado pelo jovem e identificado na trajetória de vida das pessoas com quem o mesmo estabeleceu vínculos.

Os vínculos desenvolvidos no âmbito das redes orientadas por projetos são vínculos fracos, pois é recorrente que o contato mantido com os nós da sua rede seja esporádico. Além disso, em geral, existem diferenças significativas entre eles, por exemplo, econômicas e sociais, o que gera um distanciamento entre o jovem e a pessoa que simboliza o vínculo. A influência exercida por esses laços fracos pode ser forte ou fraca.

A trajetória de vida do Jovem A indicou que a influência desses laços fracos foi forte para a retomada dos estudos. Atribui-se essa influência ao tipo de recurso que circulou pelos vínculos, o que teve um impacto grande, pois o jovem tinha admiração pelo estilo de vida dos indivíduos que formavam seus vínculos. No percurso de vida do Jovem E a influência desses laços também foi forte, pois ele tinha a meta de ingressar na universidade e estava cursando o Ensino Médio para alcançar esse objetivo. Em outra situação (Jovem B), a influência desse laço foi fraca; os laços determinantes relacionados à continuidade dos seus estudos estavam ligados às redes familiares e institucionais.

Quadro 2. Classificação dos laços conforme a natureza e a influência

	Laço Forte	Laço Fraco
Influência Forte	<ul style="list-style-type: none">- Redes familiares - pais, avós, companheiro, filhos (Jovens B, C, D, E, H, I, J, L, M, N e P)- Redes institucionais (Jovens B, F, H, J, K, M, O e P)	<ul style="list-style-type: none">- Redes orientadas por projetos (Jovens A e E)
Influência Fraca	<ul style="list-style-type: none">- Redes familiares – primos, tios (Jovem L e I)	<ul style="list-style-type: none">- Redes orientadas por projetos (Jovem B)- Redes orientadas por laços de amizade (Jovens B, C, O e I)

Fonte: elaborado pela autora

As redes sociais não operam de forma homogênea sobre as trajetórias de vida. Em decorrência disso faz mais sentido olhar e diferenciar os tipos de laços – fortes ou fracos – e a sua atuação sobre as trajetórias. A importância que cada tipo de vínculo vai apresentar no que se refere aos rumos das trajetórias de vida depende do contexto em que ele é construído; em outras palavras, o que dá sentido aos laços são as histórias que criam e recriam os vínculos, que permitem aproximações, enfim, que em última instância dão significado às redes de relações sociais (PASSY, 2003; WHITE, 2008). Portanto, é preciso analisar as redes individualmente e, assim, identificar em cada contexto o que se apresenta como mais decisivo, conforme foi feito quando os laços fortes e fracos foram caracterizados e também a sua influência – forte ou fraca – tendo em vista o percurso de vida de cada jovem entrevistado.

As redes sociais concebidas como ilhas de significados (PASSY, 2003) dão forma para as preferências e percepções dos jovens, o que se constitui como base para a decisão de retomar ou continuar os estudos. Um vínculo, nesse sentido, pode se estabelecer de forma fraca, mas todo o conjunto de significados que o circunda é capaz de impulsionar a atitude. Mais uma vez toma-se como exemplo a trajetória de vida do Jovem A, que atribuiu o seu retorno à escola a pessoas com as quais ele estabeleceu laços, que em um primeiro momento eram muito frágeis, mas que se constituíram de forma bastante significativa, dado o conteúdo dessa relação e a identificação com o percurso de vida dessas pessoas.

A identificação inicial com uma pessoa ou um estilo de vida é a condição primeira para iniciar o processo que o levará a reestabelecer uma conexão com a escola; ou seja, a função socializadora das redes (PASSY, 2003) engendrará uma disposição inicial para o retorno à escola. Passy (2003) afirma que redes de significados não têm a sua importância restrita a proporcionar ambientes que permitam conexões; elas também são importantes, pois criam uma estrutura de significados que ajuda a manter as pessoas envolvidas com aquilo a que se

propõem. Isto é, após uma influência inicial das redes sociais, os indivíduos são capazes de seguir os rumos tomados.

Ao longo da vida, o jovem participa de diferentes contextos de interação social e tem contato com indivíduos, construindo vínculos que lhes permitem participar de determinadas redes sociais. Entre os vínculos estabelecidos há a circulação de recursos. O volume e o tipo de recurso que circula nos laços tem a capacidade de determinar o peso que cada rede social terá para influenciar a produção de motivações que será capaz de possibilitar a ressocialização dos jovens na escola.

As redes de relações são capazes de despertar nos jovens desejos de estabelecer projetos de vida e é a intensidade desses desejos e desses projetos de vida permitidos pelos laços que desenham a relação do jovem com a escola. Quanto mais bem estruturados forem esses projetos, mais intensa será a socialização do jovem com a escola. Os laços que formam as redes de relações sociais funcionam como mediadores entre os jovens e a escola, isto é, a inserção em determinados tipos de redes sociais pode produzir motivações que levam os jovens a prosseguir os estudos. Essa mediação permite uma socialização com o espaço escolar. Como aqui se trata da modalidade EJA, que significa um novo momento escolar na vida dos jovens, em geral marcado pelo retorno ou pela tentativa de uma nova relação com a escola, poder-se-ia falar em ressocialização com o espaço escolar.

A análise das trajetórias de vida dos jovens indicou que raramente eles estão inseridos em apenas um tipo de rede social; a maioria dos jovens, em algum momento de suas vidas, estabeleceu muitos tipos de vínculos, o que permitiu classificá-los nas tipologias de redes identificadas. A construção dessas tipologias é conceitual, pois no mundo empírico elas se encontram mescladas, e juntas são capazes de tornar mais efetiva a decisão de retomar os estudos e permanecer na escola. Por meio das análises realizadas, percebeu-se que a imersão dos jovens em um número maior de redes sociais conduz a maiores chances de eles permanecerem na escola, pois serão pressionados em diferentes esferas da vida para continuar estudando, seja no âmbito da vida privada (família e amigos), seja no âmbito da vida pública (instituições). Nesse caso, mesmo que se considere que a importância de cada tipo de rede social depende da história que a constituiu, poder-se-ia dizer que, em alguma medida, a inserção nessas diferentes redes de relações sociais pode ser mais eficaz no que se refere à continuidade dos estudos.

O percurso de vida dos jovens estudados não se caracterizou por relações homofílicas (tendência de os indivíduos estabelecerem contatos com outros indivíduos que possuam características sociais similares às suas); de forma muito recorrente, os laços constituídos deram-se entre os jovens e pessoas com uma escolaridade maior e também em uma situação de vida considerada mais favorável do que a dos próprios jovens. Em geral, essa tendência ficou mais evidenciada nos perfis de redes orientadas por projetos (desejo). A esse tipo de comportamento dos vínculos atribuiu-se a denominação heterofílicas.

O estudo permitiu identificar que a partir de um conjunto de disposições incorporadas, de processos de socialização e da inserção em redes de relações sociais, os jovens sentem a necessidade de obter um diploma escolar e, por isso, retomam os estudos ingressando na EJA e buscando se desvencilhar dos aspectos que lhes levaram a abandonar a escola.

Os indivíduos constroem sua relação com o mundo a partir da internalização de propriedades, recursos ou capitais (LAHIRE, 2004). Sendo assim, adota-se aqui a perspectiva de que para se compreender as trajetórias escolares dos jovens é necessário compreender as redes de relações das quais eles participaram ao longo de suas vidas. Conforme apontado, essas relações não se dão apenas no âmbito da família, mas também nas demais redes identificadas nesta pesquisa. Os vínculos estabelecidos pelos jovens têm importância maior ou menor conforme o contexto no qual se situam, tendo em vista que as propriedades de um contexto são infinitas (LAHIRE, 2004).

. Bibliografia .

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, p.57-67, ago. 2007.

DAYRELL, J. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In.: VIEIRA, M. M.; RESENDE, J.; NOGUEIRA, M. A.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; CALHAS, A. (Org.). *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação, 2013.

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

FINGER, M.; ASÚN, J. M. *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora, 2003.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007.

GRANOVETTER, M. A. The strength of weak ties. *American journal of sociology*, Chicago, v.78, n. 6, p. 1360-80, 1973.

MARQUES, E. *Redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo*. São Paulo: Unesp; Centro de Estudos da Metrópole, 2010.

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

LAHIRE, B. *O homem plural: as molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

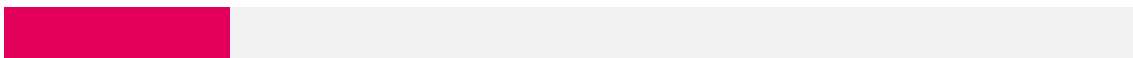
LOZARES, C. La teoria de redes sociales. *Papers*, Barcelona, n. 48, p. 103-126, 1996. Disponível em: < <http://webs2002.uab.es/antropologia/jlm/ars/paperscarlos.rtf> > Acesso em: 25 jun. 2011.

PASSY, F. Social networks matter: but how? In.: DIANI, Mario. MCADAM, Doug. *Social movements and networks: relational approaches to collective action*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 250, de 10 de novembro de 1999. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. *Conselho Estadual de Educação*. Porto Alegre, RS, 10 nov. 1999. Disponível em < <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3139.htm> >. Acesso em: 03 mai. 2011.

STEINER, P. *A Sociologia Econômica*. São Paulo: Atlas, 2006.

WHITE, H. C. *Identity & control: how social formations emerge*. New Jersey: Princeton, 2008.




Parte 3

(I) mobilidade social e sucesso escolar

Capítulo 12

Diferenciação social e justiça escolar: a escola e a universidade sob tensão

Ione Ribeiro Valle ⁶⁹



A educação de modo geral e a formação universitária em particular têm se confrontado com incertezas, contradições e perplexidades em razão de diagnósticos e de análises, assumindo muitas vezes o caráter de denúncias, que mostram que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas têm contribuído para a reprodução de desigualdades sociais de base. Essas críticas vêm integrando, há algumas décadas, os estudos sociológicos da educação, de maneira que não se está inovando ao afirmar – e comprovar – que a Escola e a Universidade, a quem se atribui um lugar central na difusão de saberes, de um saber-fazer e de um saber-ser, pouco têm participado da promoção da democracia, da igualdade, da cidadania, da justiça social. Sabe-se que, embora nossas políticas educacionais busquem inspiração num dos princípios fundantes das sociedades modernas: “a cada um segundo seu mérito”, argumentando em favor de uma distribuição proporcional à engenhosidade e aos talentos individuais, princípio que se opõe ao critério distributivo da sociedade hierárquica medieval (“a cada um segundo sua estirpe”), essas instituições têm desempenhado uma função social de seleção, classificação, eliminação.

⁶⁹ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Mas, apesar das críticas crescentes, a educação escolar, em seus diferentes níveis, vem sendo cada vez mais reivindicada e não raramente compõe, como prioridade, as agendas dos diferentes governos. Espera-se que a expansão das oportunidades escolares não apenas amplie as capacidades humanas úteis ao mundo econômico e torne os indivíduos melhores e mais ‘civilizados’, mas também ofereça a cada um as condições necessárias à ascensão social e profissional, segundo seus dons e talentos.

São as ambiguidades que cercam o mundo escolar e universitário que nos levam, neste momento, a indagar sobre o lugar que a educação básica e superior ocupa na conservação e/ou transformação social e a buscar elementos para compreender os desafios que envolvem o pesquisador na luta pelo desvelamento das múltiplas faces das desigualdades sociais. Em se tratando do sistema de ensino brasileiro, parece-nos fundamental (re)visitar uma das teses centrais da modernidade, que está na base das nossas políticas educacionais e que tem provocado efeitos sobre a inclusão/exclusão de crianças e jovens nos processos de escolarização e de formação universitária: a *diferenciação social*. Tendo como referência esta tese, discutiremos aqui algumas fragilidades que envolvem o princípio constitucional da igualdade de oportunidades ao ser confrontado com uma estrutura desigual de distribuição das chances de escolarização. Duas dimensões serão destacadas por evidenciarem aspectos que estão na gênese da função diferenciadora da educação básica e superior: a expansão do acesso às instituições de ensino superior (IES) ao longo das últimas décadas e algumas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que vão da educação infantil à formação *stricto sensu*.

Para examinar a tese da diferenciação social nos pautamos principalmente nas abordagens integracionistas – ou funcionalistas –, mais ou menos radicais, de Émile Durkheim (1858-1917) e de Talcott Parsons (1902-1979). Foi na argumentação destes autores que encontramos alguns elementos indispensáveis à compreensão da função social que a educação vem desempenhando. A tese da diferenciação social, foi, todavia, posta em xeque, desde a segunda metade do século XX, pelos estudos desenvolvidos no quadro da sociologia crítica. Elegemos como pano de fundo para esta reflexão a abordagem elaborada pelos sociólogos Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-), não apenas por considerá-la emblemática, mas também em razão da sua influência sobre os estudos desenvolvidos no Brasil.

Interessado nas questões relacionadas à moral e à manutenção da ordem nas sociedades modernas, Durkheim enfatiza o papel das instituições na promoção da coesão social, particularmente da instituição escolar, definindo o “caráter social da educação” e uma “função social para a escola”. Sua perspectiva é tanto teórica, e portanto geral, porque estabelece uma relação estreita entre educação e moral (laica), entre a ideia de justiça e o ideal democrático, entre a ideia de solidariedade e o ideal de humanidade pacífica, entre a ideia de verdade e o ideal científico, quanto prática, e consequentemente prescritiva, porque propõe procedimentos para a ação a ser “exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações

[ainda não] preparadas para a vida social”, visando “suscitar e desenvolver [...] certo número de estados físicos e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine” (DURKHEIM, 1978, p. 41).

A tese da diferenciação social ganha força na perspectiva hipersocializadora, que compõe a “teoria social” do americano Talcott Parsons (1974). Interessado numa “integração perfeita”, ele constrói um esquema acabado, ou uma espécie de axiomática geral das ciências humanas que, segundo Martuccelli (1999, p. 67), se coloca na “intersecção entre duas problemáticas: de um lado, um processo central, privilegiado e crescente de diferenciação social e, de outro, uma preocupação constante, dada a contingência imperiosa das interações humanas, com sua integração e coordenação”.

O ator, reconhecido pelo seu alto grau de racionalidade, por ser capaz de fazer escolhas deliberadas ainda que compatíveis com os valores sociais, orienta-se a partir de quatro elementos que compreendem tanto as regularidades quanto as variações: seus *fins* (possíveis) relacionados às suas expectativas; as *situações estruturadas* tendo em vista os recursos de que dispõe; as *normas* que guiam sua relação com os meios que possui para agir; e suas *motivações* que estão na base das energias mobilizadas para atingir os fins. Na concepção “super-socializadora” de Parsons, fruto de uma visão “sistêmica” e “funcionalista” do ator social, o sistema de ação é visto como uma “estrutura de interdependência”, disposto a partir do escalonamento sucessivo dos mecanismos de controle social que formam uma verdadeira “hierarquia cibernética”: a cultura controla o sistema social, que controla a personalidade, que por sua vez controla o organismo.

Ao estabelecer uma complementaridade profunda entre socialização e diferenciação, a abordagem parsoniana aproxima-se fortemente dos ideais dos estados modernos, nos quais a educação escolar aparece como uma verdadeira cruzada patriótica, mas também democrática, graças ao caráter pragmático de sua teoria. Assim, a escola nesta perspectiva exerce uma dupla função: de socialização e de seleção social: as aprendizagens escolares são essenciais à aquisição tanto das competências quanto das motivações necessárias ao exercício de determinados papéis. Mas, da mesma maneira, é “em grande parte pela via da escola, pela via da diferenciação das performances escolares e do acesso aos diplomas, que se efetua a atribuição dos estatutos profissionais e sociais e que se opera a seleção das elites” (FORQUIN, 1997, p. 12).

Todavia, a tese da diferenciação social seria desde meados do século passado profundamente afetada pela teoria crítica da dominação e da reprodução social desenvolvida principalmente pelos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sobretudo nas obras *Os Herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970). Eles observam analogias entre as atitudes individuais e as estruturas sociais, entre morfologia social e categorias cognitivas; eles constatam que há uma adequação importante entre as exigências de cada espaço social, as posições sociais nele ocupadas e as disposições individuais. A socialização ganha nessa abordagem uma importância fundamental, pois as experiências vivenciadas são vistas como

resultado de um processo biográfico de incorporação das disposições sociais, estimuladas não somente pela família e pela classe social de origem, mas pelo conjunto de sistemas de formação a que estão submetidos os indivíduos. Para Bourdieu (1989, p. 387), “as estratégias de reprodução têm por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, produzindo, nos mais diferentes domínios da prática, estratégias objetivamente coerentes com as características centrais de um determinado modo de dominação”.

Como se pode ver, a tese da diferenciação social, justificada e amplamente legitimada durante a instalação dos sistemas de ensino, vai se revelar contraditória quando se trata de pôr em prática um dos princípios-chaves da modernidade: a igualdade e, no caso da educação escolar, a igualdade de oportunidades. Segundo Valle (2010, p. 39), este princípio de justiça, ainda que possível, não suprime as ambiguidades que o envolvem, uma vez que “os alunos não são vistos como vítimas de uma injustiça social, mas como responsáveis pelos seus próprios fracassos por não terem sido capazes de aproveitar as chances que lhes foram oferecidas para triunfar”.

A tese da diferenciação social também vai reafirmar sua legitimidade por meio de outro princípio clássico que animou lutas históricas em favor da escolarização das massas e que sempre esteve associado à igualdade de oportunidades: o mérito escolar. Graças a ele se acreditou por muito tempo, e se acredita ainda hoje, que o trabalho e o investimento na educação dariam a cada um as chances de melhorar sua condição social, além de responder a demandas coletivas e próprias de cada Estado. Como se sabe, o mérito, a exemplo da igualdade, participa da formação de uma ordem social justa. Nela, estima-se que “todo indivíduo é estimulado a explorar ao máximo seus talentos, a ocupar o lugar que lhe conferem seus dons, sua vocação, seu esforço, sua destreza, sua qualificação, sua experiência. Sem o mérito não haveria outra forma, senão a do nascimento ou da sorte, para distribuir os indivíduos numa escala de estratificação” (VALLE, 2010, p. 38). No entanto, esse “jogo de espelhos contínuo” entre igualdade e mérito, como mostra Valle (2010), não nos permite vislumbrar uma Escola e uma Universidade justas. Todavia, ele não deve nos impedir de considerar que é possível contornar – ou controlar – a natureza compósita das desigualdades. Eis aí um dos desafios que se impõem à pesquisa em sociologia da educação.

Para refletir sobre esse desafio, nos pautamos inicialmente na constatação de que, como demonstram estudos desenvolvidos a partir de distintas perspectivas epistemológicas abrangendo as múltiplas faces do campo educacional, vem ocorrendo sobretudo a partir dos anos 1950 uma grande expansão da oferta, com impactos consideráveis sobre o prolongamento do tempo de escolaridade da população brasileira. Essa expansão combina finalidades e metas dos projetos de modernização do Estado e da sociedade com expectativas de mobilidade social e profissional das camadas sociais mantidas por longo tempo à margem da Escola e, especialmente, da Universidade.

Para compreender essa expansão e o que se vislumbra para o futuro da educação brasileira ao longo da próxima década, recorreremos a duas dimensões relacionadas, primeiramente, ao que caracterizamos como uma *desigualdade distributiva das oportunidades de acesso ao ensino superior*, tendo, para esse fim, mobilizado especialmente a noção de “escolas de elite”, apresentada por Pierre Bourdieu (2015), visando examinar a expansão das instituições de ensino superior (IES), relativamente ao crescimento do número de IES e de estudantes, ao número de universidades e das demais IES, à distribuição das IES segundo a rede de ensino (federal, estadual, municipal e privada). Estas variáveis permitem uma visão panorâmica da formação universitária e revelam aspectos que estão na gênese de sua função diferenciadora.

Em seguida, partindo do pressuposto que a educação escolar nunca esteve no centro do projeto de construção de uma sociedade igualitária e justa, como confirmam estudos sobre a obrigatoriedade escolar⁷⁰ e o direito à educação⁷¹, dentre outros, buscamos nas prerrogativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁷² indicadores que permitam colocar em perspectiva a Escola e a Universidade. Por meio deste Plano, o Estado brasileiro reconhece, mais uma vez, a dívida com imensos contingentes populacionais, como evidenciam algumas de suas metas: “erradicar o analfabetismo absoluto”, “reduzir a taxa de analfabetismo funcional”, “universalizar o atendimento escolar”, por exemplo. O que se observa, de imediato, é que está no horizonte *um projeto arquitetônico piramidal* que pouco ou nada avança em relação aos projetos que o antecederam, pois não interfere na estrutura hierárquica e desigual que caracteriza o sistema de ensino.

. Desigualdade distributiva das oportunidades de acesso ao ensino superior .

Estagnadas ao longo do século, as oportunidades de acesso ao ensino superior cresceram vertiginosamente desde a abertura do regime em 1985, mas principalmente nos decênios 1980-2008⁷³, registrando um aumento de mais de 155% (passando de 882 a 2.252 instituições universitárias). O mesmo fenômeno ocorreu, evidentemente, em relação ao aumento do número de estudantes: mais de 254% entre 1980 e 2007; aumento igualmente acentuado no decênio 1988-2007: quase 130%.

Mas, se esse crescimento extraordinário teve impacto sobre a ampliação do acesso ao ensino superior, o mesmo não pode ser considerado em termos de democratização, uma vez que a expansão das oportunidades ocorreu por meio da criação de IES privadas. Ao observar a representatividade dessas instituições no sistema de ensino superior, percebe-se duas

⁷⁰ Sobre a obrigatoriedade escolar no Brasil, ver: Vidal, Sá e Silva (2013); sobre a obrigatoriedade escolar em Santa Catarina, ver: Silva e Valle (2013).

⁷¹ Sobre o direito à educação, ver Cury (2014).

⁷² Cf.: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

⁷³ Cf.: MEC/INEP. Censos Escolares, 1980, 1990, 1998, 2007 e 2008.

fases distintas. A primeira entre 1980 e 1998 quando um grande número de IES se transformou em Universidade, através de processos de reconhecimento: 7,4% do total de IES eram universidades em 1980, elevando-se para 10,3% em 1990 e para 15,7% em 1998. As demais IES representavam 92,6% do total da oferta em 1980; 89,7% em 1990; 84,3% em 1998. A segunda fase ocorreu entre 1998 e 2008 e apresentou características diversas: enquanto o número de universidades teve um aumento inferior a 20% (passando de 153 para 183), as demais IES cresceram mais de 152% (passando de 820 para 2.069). Essa expansão provocou uma reconfiguração do sistema universitário: as universidades, que representavam 15,7% do total de IES em 1998, passaram a representar 8,1% em 2008, e as demais IES cuja representação era de 84,3% em 1998, elevaram-se para 91,9% em 2008.

Evidentemente, essa verdadeira explosão (quantitativa) das chances de acesso ao ensino superior não é sem importância num país em que as taxas de escolarização são extremamente baixas e que apresenta um sistema educacional fragmentado e regionalmente desigual. Todavia não se pode supor que essa demografização tenha sido acompanhada pela preocupação em distribuir de forma equitativa e justa as oportunidades de acesso à formação de jovens universitários. A análise da distribuição das IES segundo as redes de ensino, públicas e privadas, coloca a discussão num outro patamar e mostra que o progresso no aumento do número de IES, e, portanto, de vagas, não pode ser lido como democratização da educação superior, tendo em vista que o setor privado permanece predominante no número de universidades, mas, principalmente, de outras IES.

O número de universidades públicas alcança quase 70% em 1980, contra cerca de 30% da rede privada, a rede federal sendo responsável por mais de 52% delas. Essa configuração se modifica profundamente nos anos subsequentes: a rede federal reduziu significativamente sua esfera de participação, retomando-a progressivamente: de 52,3% em 1980, cai para 40% em 1990, para 25,5% em 1998 e volta a 30% em 2008; a rede estadual continuou a crescer lentamente (passando de 13,8% em 1980 a quase 20% em 2008); o número de universidades municipais manteve-se estável: cerca de 3% em todo o período. A mudança mais importante aparece na expansão da rede privada, que se torna responsável por praticamente a metade do número de universidades em 2008 (passando de 30,8% em 1980 para 47% em 2008).

A expansão acelerada da rede privada se torna bem mais evidente quando se analisa o movimento de criação das demais IES. Enquanto o número de instituições públicas (federal, estaduais e municipais) que se manteve estável até 1998 (não ultrapassando 20%) cai para 6,7% em 2008, as IES privadas apresentam índices de crescimento espetaculares: acima de 80% entre 1980 e 1998, chegando a 93% em 2008.

Como se pode ver, essa expansão galopante – e praticamente sem controle –, particularmente das outras IES, permite afirmar que a distribuição desigual das oportunidades de acesso à formação superior foi mantida e ressignificada. Ou seja, esse nível de escolarização acolhe as desigualdades sociais que se mesclam às desigualdades escolares,

multiplicando-as e diversificando-as. Consequentemente, as universidades públicas, particularmente as federais e algumas estaduais de maior prestígio, se mantêm distantes dos jovens provenientes das camadas sociais mais desfavorecidas. Isso nos permite caracterizá-las como verdadeiras “escolas de elite” (BOURDIEU, 2015), estando voltadas à consagração dos que socialmente já estão consagrados. Essas verdadeiras “escolas de elite” são legitimadas pelo dispositivo meritocrático – o exame vestibular e seus corolários – que transforma privilégios herdados em mérito escolar por meio de uma seleção desigual que esconde as desigualdades diante da seleção.

. Um projeto arquitetônico piramidal .

Interessa-nos investigar como e por que nossos sistemas de ensino continuam reproduzindo desigualdades suficientemente desveladas pelos estudos sociológicos mais clássicos sem que se consiga desmontar o mecanismo e a lógica que elas ocultam, como e por que novas desigualdades estão sendo produzidas no âmbito da Escola e da Universidade, com impacto sobre o mundo do trabalho e sobre as hierarquias sociais. Estas indagações nos levaram a analisar as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), tendo como referência a tese da diferenciação social. Dois aspectos serão evidenciados: o primeiro refere-se à pertinência dessas metas, o segundo diz respeito ao que se pode esperar da educação escolar e da formação universitária no futuro.

Essas metas, em pleno ano de 2014 quando o PNE foi aprovado, se justificam quando se examina o mapa das desigualdades escolares: 8,3% dos brasileiros de mais de 15 anos continuam analfabetos⁷⁴; esse índice varia de 4% a 17% entre as diferentes regiões do país (dados de 2014); a obrigatoriedade escolar ainda não se concretizou; o ensino médio que integra a educação básica permanece relegado, sendo, para uns, passarela obrigatória para a educação superior e para uma grande parte dos jovens um sonho irrealizável; a educação superior ampliou de forma astronômica suas vagas, como vimos, mas isso ocorreu pela via privada, por meio da proliferação de cursos noturnos e/ou à distância, promovendo um verdadeiro “mercado de títulos escolares”. Enquanto isso o acesso e a permanência nas universidades mais bem situadas nos *rankings*, predominantemente públicas, permanece reservado a uma minoria, apesar dos programas de bolsas e das diferentes formas de incentivo e apoio à formação superior.

Ao vislumbrar o atendimento de todos e o prolongamento da escolarização, este Plano prevê etapas a serem cumpridas ao longo dos próximos 10 anos e preconiza a efetivação da igualdade constitucional de acesso à educação escolar. Para tanto, ele se compromete com a “superação das desigualdades educacionais”, com a “promoção da cidadania” e com a “erradicação de todas as formas de discriminação”.

⁷⁴ Cf.: Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007-2014).

Todavia, a educação brasileira apresenta uma estrutura altamente segregada, que é reafirmada no projeto arquitetônico piramidal, desenhado pelo próprio PNE, uma vez que nosso sistema de ensino continua abrigoando subsistemas, em razão da reunião de “entes federados” distintos: redes públicas (federal, estaduais e municipais) e redes privadas, atuando em “regime de colaboração”, presentes da educação infantil à formação *stricto sensu*. Esta complexa configuração administrativa e financeira, orientada segundo a tese da diferenciação social, está na base de uma distribuição desigual das oportunidades, que começa desde a mais tenra idade e se estende à formação ao longo da vida.

Ora, até mesmo o princípio-chave do projeto republicano de escolarização fica prejudicado, pois, como lembra Dubet (2008, p. 11), “a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de *performance* escolar”. Definitivamente, diante desse quadro, compreende-se prontamente que nossa Escola e nossa Universidade estão longe de produzir “desigualdades justas”.

Fica, portanto, evidente que a dinâmica de expansão da oferta, adotada pela política educacional brasileira, não responde ao princípio constitucional da igualdade de oportunidades, pois se dá por meio de um sistema fragmentado, hierarquizado e profundamente desigual. Nossas crianças e jovens sofrem as consequências de sua origem social e econômica, do nível de formação dos seus pais, do local de nascimento (rural/urbano, centro/periferia, grandes cidades/pequenas cidades, regiões litorâneas/interior do país...), do tipo de escola que frequentam, do tipo de curso, do turno, do fato de ser presencial ou à distância, por ser estudante, estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante.

A ampliação da oferta, nesse quadro de segregação social, tem reafirmado o mérito escolar – financiado essencialmente pela família (VALLE, 2015, p. 125) –, aclamando o sucesso pessoal e legitimando uma espécie de superioridade intelectual dos bem-nascidos. Enfim, mais do que nunca a tese da diferenciação social vigora e é sua faceta mais cruel que predomina, desconsiderando a vasta produção acadêmica que tem produzido críticas e denúncias relativas à função diferenciadora – e reprodutora – que nossas instituições escolares e universitárias têm exercido ao longo de sua história.

Assim, parece-nos que o desafio que se impõe aos pesquisadores e sociólogos da educação neste momento consiste em elaborar figuras de injustiça, tendo por base contextos diversos capazes de cruzar níveis micro, meso e macro, com o objetivo de produzir mapas das desigualdades escolares entrelaçadas com as desigualdades sociais. Espera-se que esses mapas permitam aprofundar a compreensão das lógicas que, apesar de todos os esforços, continuam impedindo a construção de uma escola justa.

. Bibliografia .

BOURDIEU, Pierre. Provação escolar e consagração social. As classes preparatórias para as grandes escolas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2015, p. 19-120. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/issue/view/343> (Publicação original em francês, 1981).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª ed., 1982 (Publicação original em francês, 1970).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014 (Publicação original em francês, 1964).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2014. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2014-2014/2014/lei/l13005.htm.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008 (Publicação original em francês, 2004).

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos. 11ª ed., 1978 (Publicação original em francês, 1922).

FORQUIN, Jean-Claude. *La sociologie de l'éducation américain et britannique: une tradition de recherche puissante et plurielle*. In FORQUIN, Jean-Claude. (Org.) *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques; présentation et choix des textes*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université/INRP, 1997, p. 9-88.

MARTUCELLI, Danilo. *Sociologies de la modernité*. Paris: Gallimard, 1999.

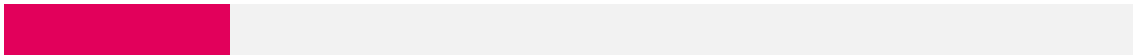
PARSONS, Talcott. La classe en tant que système social: quelques unes de ses fonctions dans la société américaine. In GRAS, Alain. *Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux*. Paris: Larousse, 1971, p. 57-66.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Orgs.) *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 303-319.

VALLE, Ione Ribeiro. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo Estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2015, p. 121-132. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3696>.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In VALLE, I.R.; SILVA, V.L.G.; DAROS, M.D. *Educação escolar e justiça social*. Florianópolis: UFSC/NUP, 2010, p. 19-48.

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Orgs.) *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.



Capítulo 13

Sucesso escolar feminino, desigualdades de classe e transformações familiares no Brasil

Nathalie Reis Itaboraí⁷⁵

. Apresentação do problema .

Por muito tempo a escola foi lugar dos grupos mais abastados, caracterizando-se a socialização nas classes baixas pela iniciação precoce no trabalho. A expansão do acesso à educação das classes baixas potencialmente amplia seus horizontes e expectativas de mobilidade. A escola também foi no passado um espaço masculino e à medida que esta experiência se estendeu cada vez mais às mulheres, até chegar ao nível superior, contribuiu para a individualização das mulheres e a construção de projetos, além de criar novos espaços para a sociabilidade.

Se a democratização do acesso à educação experimentada no Brasil nas últimas décadas vem permitindo a ampliação do percurso escolar das classes baixas, nesta ampliação, consolidou-se a tendência, já existente em 1976, de melhores resultados escolares das filhas, comparadas aos filhos, fenômeno que é mais intenso nas classes baixas. As

⁷⁵ Doutora e pós-doutoranda em Sociologia (IESP-UERJ)

mulheres de origem social média e alta já nos anos 1970 possuíam percursos escolares mais longos e adiamento da idade de formação de família, mas as mulheres das classes baixas também experimentam, na última década, redução da gravidez na adolescência. Estas constatações incentivam algumas reflexões sobre o contexto amplo das mudanças nas relações familiares, de gênero e classe no Brasil, e do lugar da educação nas transformações em curso, indagando em que medida as mulheres das classes baixas tendem a assumir percurso semelhante ao dos estratos superiores quanto ao prolongamento da escolarização e adiamento da união e nascimento de filhos e, em que medida, tais processos associam-se a ganhos educacionais.

A despeito das ainda expressivas desigualdades educacionais presentes no Brasil por classe (ao que se poderia acrescentar diversas outras clivagens como as de cor, regiões, rural/urbano etc.), pode-se postular melhores expectativas para as classes baixas no período recente, diante da ampliação do sistema educacional nos níveis fundamental e médio e da abertura de oportunidades por cotas no ensino superior. Por outro lado, a maior democratização das relações familiares geracionais também tem favorecido a permanência dos filhos(as) na casa dos pais, aumentando a viabilidade da extensão dos percursos escolares. Preocupam, no entanto, outros fenômenos como os “nem nem” (pessoas que não estudam nem trabalham) e o fracasso escolar masculino.

. Procedimentos de pesquisa .

Para a caracterização do quanto os percursos escolares são diferenciados por classe e gênero consideram-se as gerações de filhos e filhas⁷⁶ de todas as classes, investigando as variações por classe no ritmo de inclusão escolar nas últimas décadas. Os dados empregados provêm das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs), produzidas pelo IBGE, nas datas 1976, 1986, 1996, 2006 e 2012. A existência de trajetórias escolares mais curtas ou mais longas é observada através das curvas de entrada na escola e curvas que contrastam simultaneamente a frequência de educação e trabalho. São comparados, a seguir, algumas informações sobre os resultados educacionais de filhos e filhas.

As transformações familiares em curso são aprofundadas considerando a permanência dos filhos(as) na casa dos pais. São analisados a seguir as tendências de adiamento em curso nas experiências da maternidade e de união das mulheres. Para explorar o impacto da antecipação ou do adiamento do processo de formação de família nos resultados

⁷⁶ A socialização na família é quase universal nas faixas etárias mais novas, com muito pequenas variações entre classes (em 2012, para 7 a 14 anos, oscilava entre 87,9 e 94,6%). A tendência é que o percentual de crianças na condição familiar de filhos seja sempre ligeiramente maior nas classes mais altas. Nota-se também que, no total, há, entre 1976 e 2012, uma pequena redução no percentual de crianças na condição de filhos, passando de 93,6 para 87,8% na faixa etária de 7 a 14 anos. O percentual de pessoas na condição de filhos começa a cair a partir de 15 anos e de forma mais variável por classe, mas este fenômeno será tratado especificamente ao falar do fenômeno conhecido como “cangurus”.

educacionais das mulheres, foram propostas também regressões logísticas que investigam as chances relativas de alcançar níveis mais altos de escolarização considerando a idade em que a mulher teve o primeiro filho, controlados outros aspectos relativos à origem social e escolaridade dos pais. Para analisar este aspecto são empregados dados da Pesquisa de Padrão de Vida (PPV, 1996, IBGE).

A medida de classe empregada é familiar, a qual permite incluir todas as pessoas independente do seu engajamento no mercado de trabalho. Nas famílias compostas por casais, considerou-se a ocupação mais alta dentre os cônjuges, independente do sexo, método inspirado na proposta de Erickson (1984) do “dominance approach”. Parte-se do esquema de classes proposto por Valle Silva (2003a) que inclui 16 categorias ocupacionais, as quais foram agregadas em oito classes através de análise de cluster⁷⁷.

A análise de dados pode ser dividida em duas etapas. Em primeiro lugar a análise do acesso à educação e do desempenho escolar de filhos e filhas, através da qual é possível mostrar a redução dos diferenciais por classe e os melhores resultados femininos, sobretudo nas classes baixas. Em segundo lugar, são analisadas as tendências em curso quanto às transformações nas famílias, considerando seus possíveis impactos nas oportunidades educacionais, em especial na questão do sucesso escolar feminino.

. 1 – Desigualdades educacionais no Brasil: conjugando classe e gênero .

O acesso à educação foi historicamente desigual por gênero e classe. Swaan (1988), analisando alguns países do ocidente, destaca a visão do trabalho como escola moral e da escola como um lugar de custódia ou aprendizado de virtudes para pobres, diferentemente da visão de ensino aplicada aos filhos dos ricos. A visão da educação como meio de progresso individual se desenvolve no século XIX, rompendo com o anterior quase monopólio da elite letrada em mediar a comunicação entre sua clientela e as redes políticas e de mercado. Por outro lado, o atraso no ensino das moças é atribuído na Europa à fórmula dos três k – Kirche, Kinder, Küche (Igreja, crianças, cozinha) – que afetou o conteúdo e os níveis de educação a elas oferecidos. Segundo Caron (1996), na Europa, é apenas na segunda metade do século XIX que as mulheres passam a ter acesso ao ensino secundário e superior.

Todavia, o impacto da expansão escolar para a redução das desigualdades de gênero e classe não são consensuais, visto que se reconhece criticamente que a educação não é panaceia para todos os problemas sociais. Como mostram Hannun e Buchmann (2003)

⁷⁷⁷ As classes sociais resultaram nos seguintes grupos (seguidos de seu respectivo percentual na população segundo a PNAD 1996): Classe 1 - Trabalhadores rurais (24,5%), classe 2 - Trabalhadores na indústria tradicional, nos serviços pessoais e domésticos (24,2%), Classe 3 - Trabalhadores nos serviços gerais e vendedores ambulantes (12,9%), Classe 4 - Trabalhadores na indústria moderna (5,3%), Classe 5 - Empresários por conta-própria (3,9%), Classe 6 - Ocupações não manuais, técnicas, artísticas, de rotina e supervisão - (19,2%), Classe 7 - Proprietários e dirigentes (5,6%), Classe 8 - Profissionais de nível superior (3,7%).

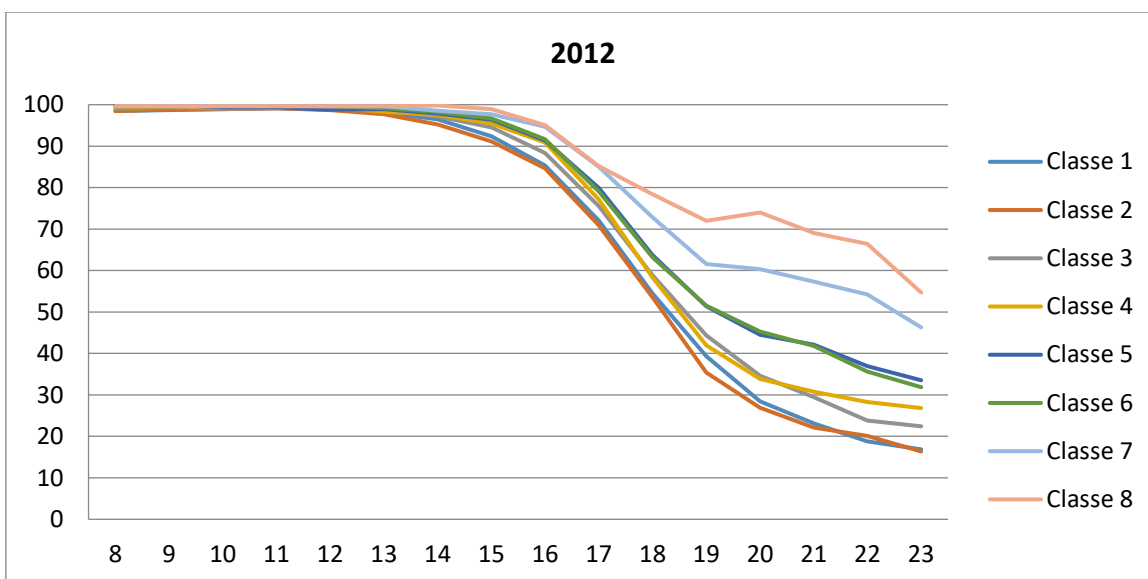
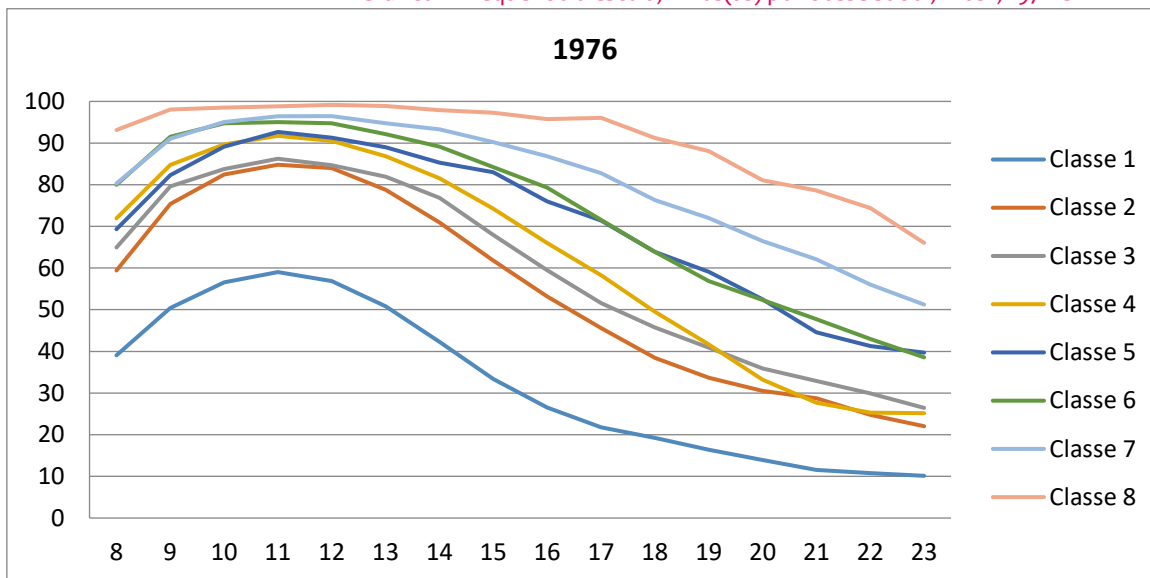
comumente enfatiza-se a importância do acesso à educação para gerar mudanças para pessoas e nações, em especial porque a educação é mais fácil de distribuir do que terra ou capital. Examinando os efeitos da educação sobre uma série de aspectos para os quais supostamente ela é benéfica – como oportunidades de trabalho e produtividade, saúde, desigualdades e democracia – os autores mostram que algumas das afirmações encontram suporte empírico, mas outras são controversas ou equivocadas. Segundo Hannun e Buchmann (2003), os efeitos da educação para a redução de desigualdades socioeconômicas são limitados – uma vez que a expansão da educação não reduz a vantagem relativa das crianças de elite sobre as menos privilegiadas – a menos que sejam feitas também reformas no ensino para modificar as oportunidades educacionais. No que diz respeito às desigualdades de gênero, o avanço da educação feminina também não garante por si melhores oportunidades de trabalho, já que normas culturais podem desvalorizar o trabalho feminino e a superação das desigualdades de gênero na educação pode ser parcial⁷⁸.

Também no Brasil a educação foi historicamente mais frequente nas classes superiores, além de que filhos e filhas recebiam tratamento educacional diferente, visto que as expectativas eram de que os homens seriam provedores e as mulheres donas de casa, devendo elas, portanto, serem preparadas para habilidades domésticas e de cuidado. Atualmente já não existe no Brasil este tipo de discriminação escolar contra as meninas, sendo identificada a reversão do hiato de gênero na educação (BELTRÃO; ALVES, 2009). Na história recente do Brasil, a presença nova e generalizada da escola na vida dos filhos(as) de todas as classes é um fato importante a ser destacado, ainda que o acesso à escolarização comporte desigualdades, sobretudo quanto à sua duração e resultados.

Como observa Valle Silva (2003b), a rápida expansão do sistema educacional brasileiro e a evolução positiva de seus indicadores de desempenho possibilitaram a redução das desigualdades educacionais brutas em dimensões como cor, gênero, região e renda familiar. Esse processo de democratização é recente, fruto da crescente expansão da educação pública. O gráfico 1 revela a expressiva redução das desigualdades de classe no acesso à educação, sobretudo até os 14 anos, idade a partir da qual há uma crescente diferenciação, chegando aos 22 anos a uma diferença de 46 pontos (26% de filhos estudando na classe 1 contra 72% na classe 8). Como a diferença na frequência aos 22 anos em 1976 era ainda maior (eram 10% na classe 1 contra 75% na classe 8), o diferencial entre classes reduz-se também no final da curva, passando de 56 para 38 pontos percentuais entre 1976 e 2012.

⁷⁸ Um exemplo clássico é estudo de Baudelot e Establet (1992), os quais mostram que, na explosão da escolarização feminina na França dos anos 1960, as mulheres passam a estar melhor que os homens em todas as etapas do ensino, mas segue havendo desigualdades de gênero no interior do sistema escolar. As fileiras de preparação para os postos de maior poder seguem majoritariamente masculinas; as alunas têm carreiras escolares mais brilhantes, mas orientam-se para áreas de conhecimento menos valorizadas; e elas têm mais dificuldade de negociar seu capital escolar no mercado uma vez que seu diploma não rende um destino profissional equivalente ao alcançado pelos homens.

Gráfico 1: Frequência à escola, filhos(as) por classe social, Brasil, 1976 e 2012⁷⁹



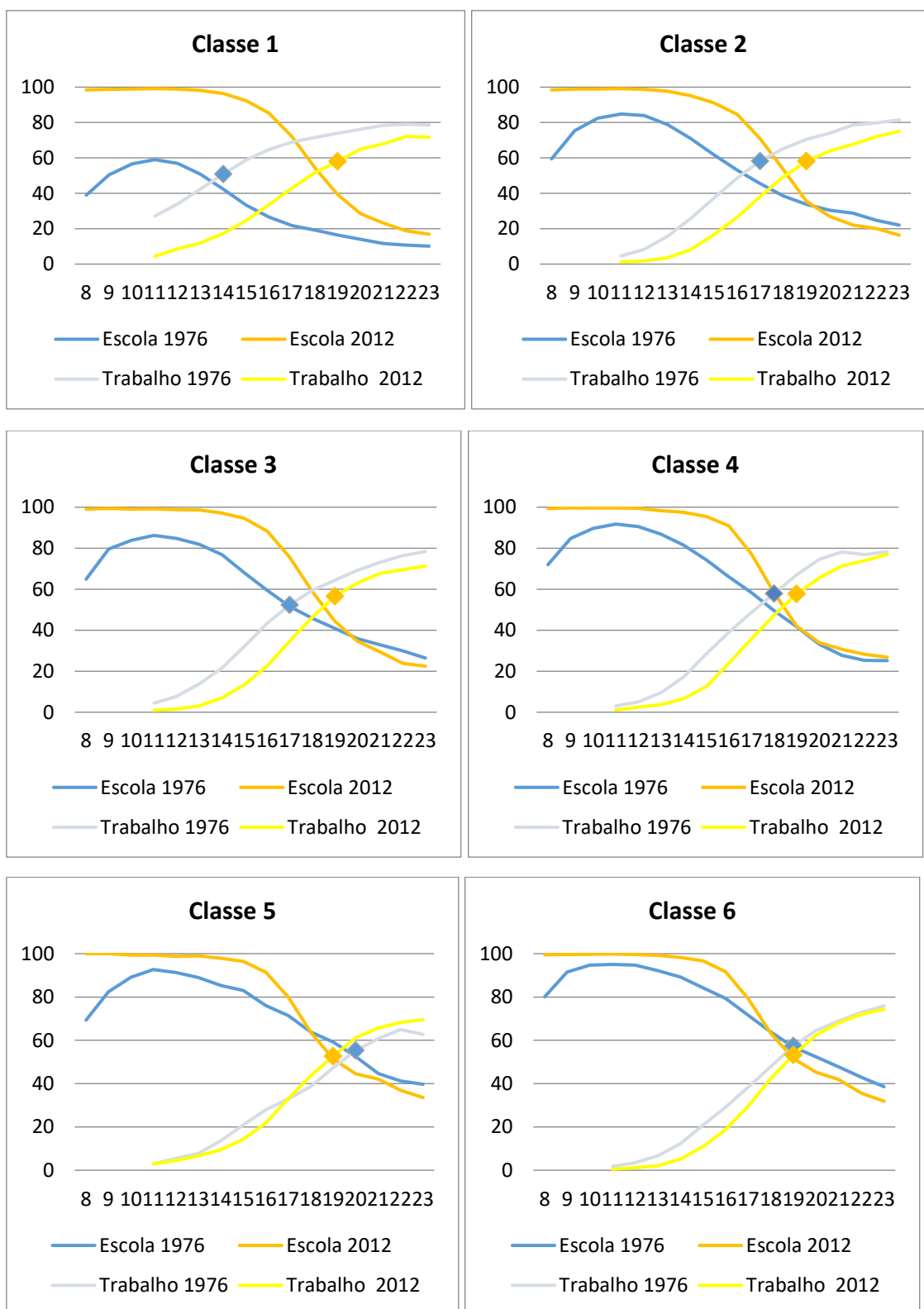
Filhos e filhas das distintas classes apresentam trajetórias de escolarização mais curtas ou mais longas. A capacidade de cada classe postergar a entrada de seus filhos no mercado de trabalho e sua saída do estudo está associada às possibilidades de herança social ou estratégias de ascensão. Nota-se que o tempo de vida passado na escola e no trabalho por classe (gráfico 2) interceptam-se em momentos distintos para as diferentes classes. Uma

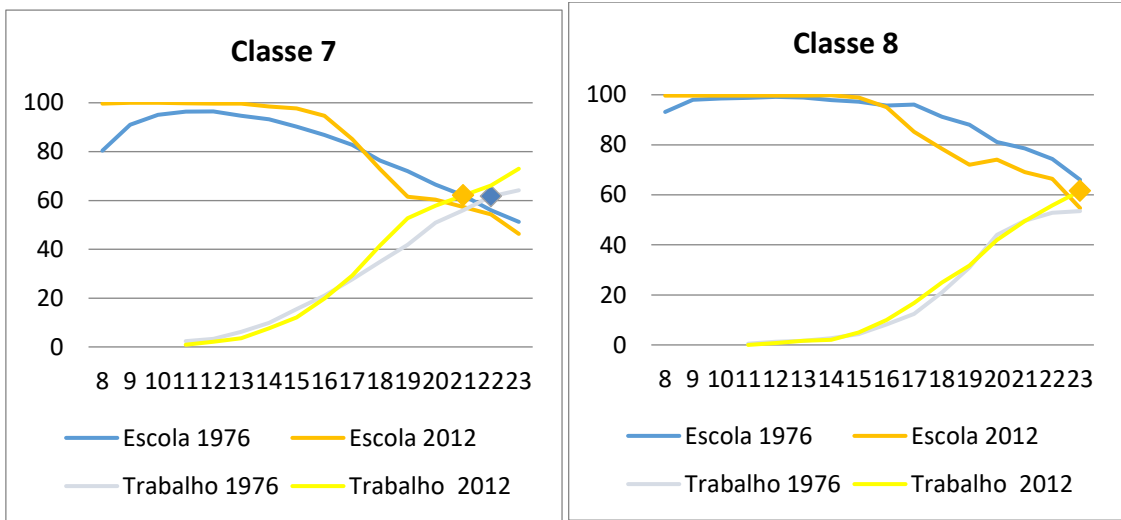
⁷⁹ A análise foi empreendida também para as datas 1986, 1996 e 2006, demonstrando tendência de progressivo estreitamento das distâncias entre classes.

vez que a entrada no trabalho e a saída da escola são eventos não necessariamente simultâneos, mas relacionados, o contraste dos gráficos específicos por classe permite concluir que, à medida que se observam as classes mais altas, aumenta a capacidade das classes de postergar o momento de saída da escola e o momento de entrada no mercado de trabalho. Realçou-se nos gráficos com triângulos a idade a partir da qual os filhos de cada classe deixaram de ser predominantemente estudantes para se tornarem predominantemente trabalhadores: triângulos azuis em 1976 (logo após interceptar a curva azul da frequência à escola em 1976) e triângulos amarelos em 2012 (logo após interceptar a curva amarela da frequência à escola em 2012). Se na classe 1, as curvas se cruzavam (idade em que há o mesmo patamar de crianças na escola e no trabalho, de forma concomitante ou não) aos 14 anos em 1976 e a um patamar de 51%, em 2012 elas se encontram aos 19 anos em um patamar de mais de 58%. Nas classes mais altas esse ponto é cada vez mais tarde, ultrapassando os 20 anos nas classes 7 e 8.

A juventude prolongada na condição de estudante não é novidade nas classes mais altas, o que se observa é que os triângulos ora se sobrepõem, ora indicam uma passagem à condição de predominantemente trabalhador um pouco mais cedo. Nas classes baixas nota-se um movimento de adiamento deste ponto, indicando que os filhos dessas classes estão se tornando predominantemente trabalhadores mais tarde, ainda que o sentido desse prolongamento varie muito, já que muitos trabalham e estudam ao mesmo tempo. Nota-se que mesmo com essa tendência de postergamento deste ponto de inflexão em 2012 para as classes baixas em geral, mantém-se o padrão de que este momento ocorre mais cedo nas classes mais baixas e é progressivamente postergado nas classes mais altas, ocorrendo apenas aos 23 anos para a classe 8 em 2012 (observa-se que em 1976 este ponto apareceria ainda mais tarde se o gráfico se estendesse por mais anos). Já nas classes 5 e 7, que comporta segmentos de proprietários, aparece uma ligeira redução da idade de intercepção das curvas, o que pode sinalizar ganhos de experiência de trabalho mais cedo, em empresas da família ou de conhecidos como analisado por Grun (2003).

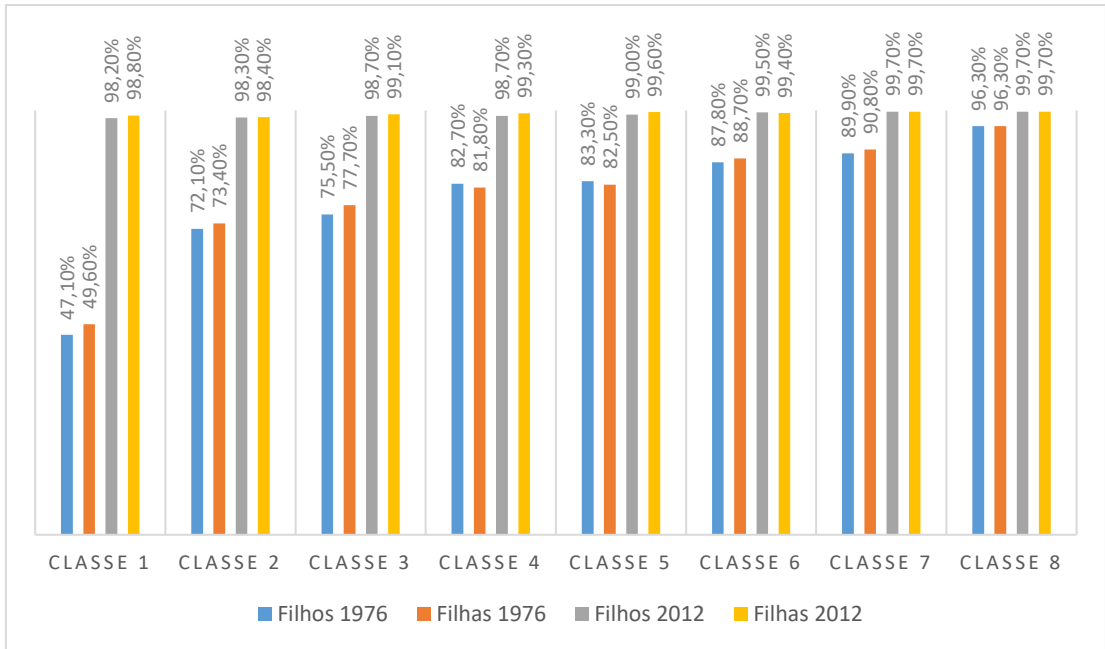
Gráfico 2: Frequência à escola e trabalho entre os filhos(as) por classe social e idade, 1976-2012





O acesso à escola, no período analisado, é pouco desigual do ponto de vista de gênero (gráfico 3). Nota-se que, já em 1976, existe uma pequena vantagem das filhas na frequência à escola entre os 7 e 14 anos, mais visível nas classes mais baixas. Os percentuais de frequência por sexo são mais semelhantes em 2012, data na qual também se registra uma ligeira vantagem das filhas no que diz respeito à frequência escolar.

Gráfico 3: Percentual de filhos de 7 a 14 anos que estudam por sexo e classe familiar, 1976-2012



Os gráficos anteriores mostraram permanência na escola, mas não o nível alcançado. Nos gráficos seguintes sumariza-se o percentual por classe social de filhos e filhas que atingem 8 anos de estudo (na idade de 15 a 24 anos) e o percentual que alcançou 11 anos de estudo (na idade de 18 a 24 anos). Mesmo considerando que aqui já há a restrição de que são filhos, pois parte destes jovens já formaram família, nota-se que mesmo ainda usufruindo de apoio da família de origem, as desigualdades de classe mantêm-se fortes. As desigualdades por classe nos resultados escolares, visível nas “escadinhas” que se formam nas duas datas, ainda que em patamares distintos, são acompanhadas também por desigualdades de gênero cujo sentido, desafiando a hierarquia tradicional, favorece às mulheres.

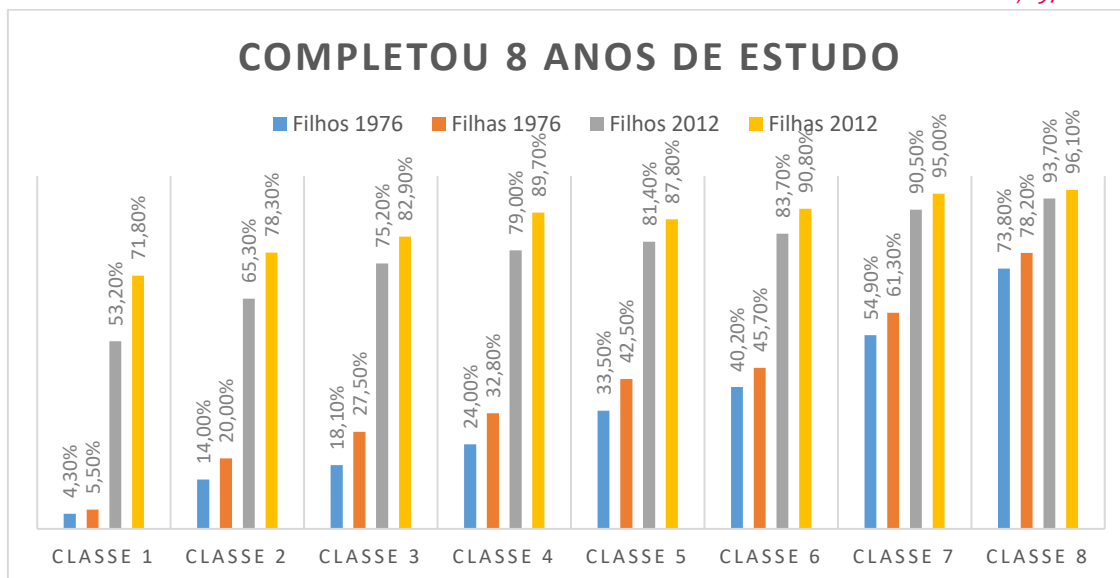
A vantagem feminina, pequena para o acesso, é mais expressiva quanto aos resultados escolares. Desagregando por sexo, nota-se que já em 1976, comparadas aos jovens que permaneciam na condição de filhos, as mulheres na condição de filhas já apresentavam um desempenho melhor. Esta vantagem se mantém em 2012 e tende a ser maior nas classes mais baixas. Dentre os filhos da classe 1 de 15 a 24 anos, apenas 4,3% haviam completado o ensino fundamental (gráfico 4) em 1976, percentual que cresce para 53,2% em 2012, mas segue bastante inferior ao resultado feminino que salta de 5,5% para 71,8% nestes 36 anos. Nas classes baixas urbanas os resultados são bastante melhores do que entre trabalhadores rurais, mas a diferença a favor das filhas é sempre maior nos estratos manuais (classes 1 a 4) que nos não manuais (classes 5 a 8).

Também no que diz respeito ao nível médio (gráfico 5), as desigualdades de gênero na escolarização são maiores nos estratos mais baixos. Se mesmo em 2012 completar o ensino médio ainda é uma realidade distante para muitos filhos de trabalhadores rurais, quase o dobro (53,3%) de filhas obtém êxito⁸⁰, quando apenas 28,5% dos filhos alcançam esse resultado. Nas classes 2 e 3 o percentual de conclusão pelas filhas é quase 50% superior ao dos filhos, enquanto nas classes 4, 5 e 6 é cerca de 30% superior, diferenças que reduzem-se para 18% na classe 7 e apenas 7% na classe 8. Neste sentido, quanto mais alta a posição de classe menores proporcionalmente (até porque os níveis alcançados tornam-se mais altos) são as desigualdades de gênero nos resultados escolares da geração de filhos(as)⁸¹.

⁸⁰ O conceito de sucesso ou êxito escolar é objeto de muitos debates e vasta literatura. Completar anos de estudo é apenas um indicador entre vários empregados na análise das desigualdades educacionais.

⁸¹ A variação ao longo da hierarquia social quanto aos níveis das desigualdades educacionais de gênero também pode ser observada na composição dos casais. Nota-se que nas classes baixas, apesar da baixa escolaridade das mulheres, elas sempre estiveram em posição relativamente superior a seus maridos, se comparadas às classes não manuais, onde a maior igualdade dos cônjuges é uma conquista mais recente. Nota-se que no Brasil a escolaridade das mulheres é em média superior a de seus cônjuges, tendência comum às classes manuais desde 1976, mas que só tende a ser acompanhada pelas classes 6, 7 e 8 no período mais recente, já que nos estratos não manuais era mais comum que a escolaridade masculina fosse superior à feminina, num contexto em que o homem era frequentemente o único provedor e deles era esperada escolaridade mais elevada compatível com a

Gráfico 4: Percentual de filhos(as) de 15 a 24 anos que completaram 8 anos de estudo por sexo e classe familiar, 1976-2012



inserção nas classes mais altas. Graficamente as diferenças médias de anos de estudo nos casais, para mulheres unidas de 15 a 54 anos, em 1976, 1986, 1996, 2006 e 2012 são descritas abaixo:

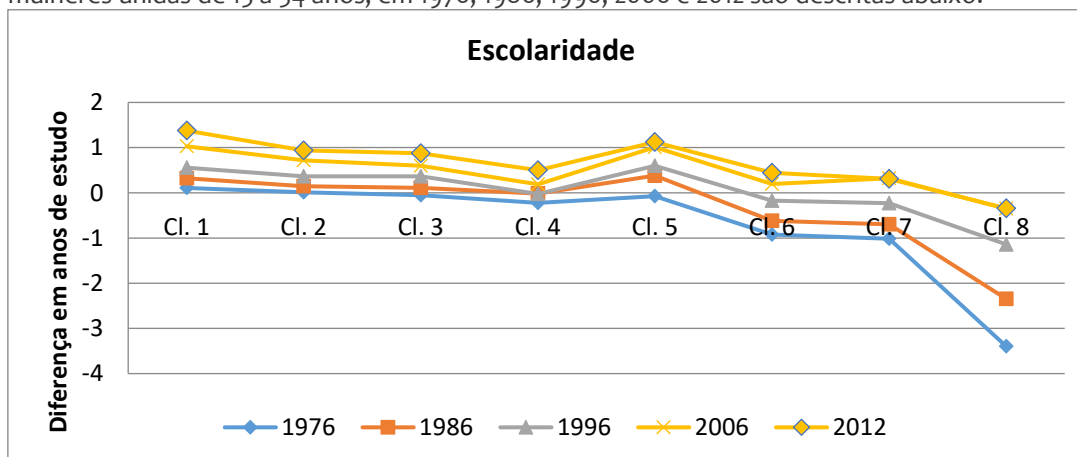
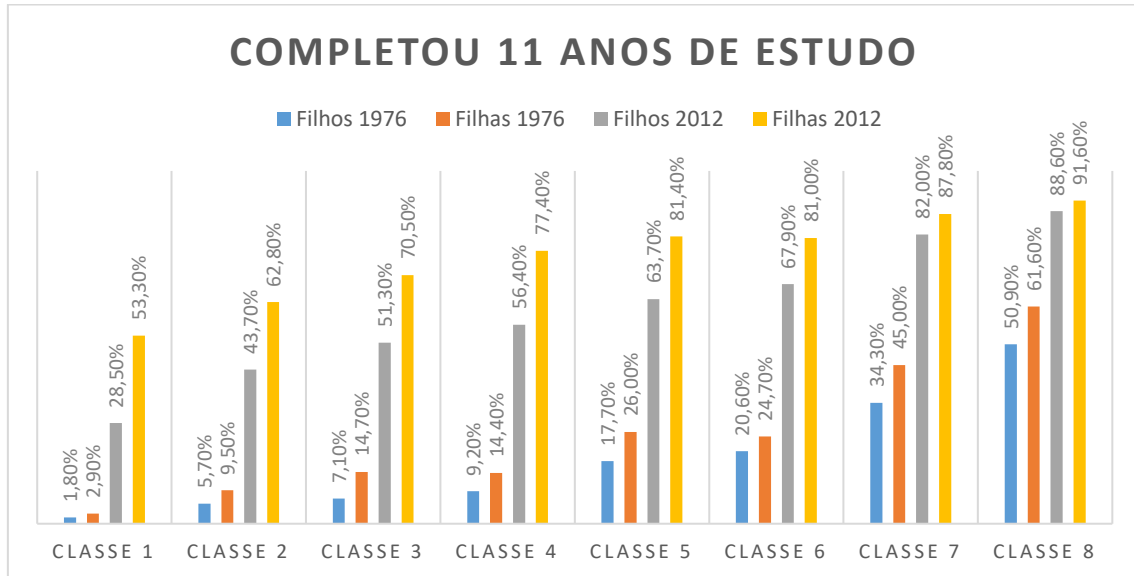


Gráfico 5: Percentual de filhos(as) de 18 a 24 anos que completaram 11 anos de estudo por sexo e classe familiar, 1976-2012



O período analisado foi marcado também por expressivas mudanças nas famílias, o que também vem contribuindo de forma direta ou indireta para uma ampliação da escolarização feminina e nas classes baixas.

. 2 – Transformações nas famílias e contextos favoráveis ao prolongamento da escolarização .

Além das mudanças no acesso à educação, a crescente frequência escolar dos filhos e filhas vem sendo favorecida pelas intensas transformações nas famílias em curso. O período 1976-2012 foi marcado pelo intenso declínio da fecundidade que passou de 4,4 a 2 filhos por mulher, redução que foi maior nas classes baixas, permitindo expressiva redução dos diferenciais por classe na taxa de fecundidade (ITABORAÍ, 2015).

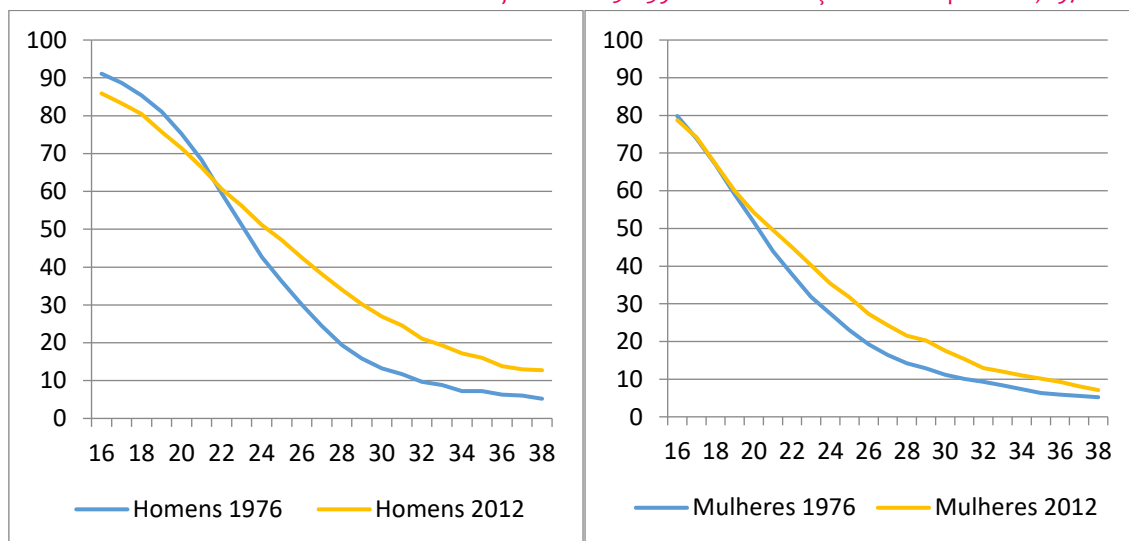
A redução da fecundidade contribui para maiores investimentos familiares e sociais diante de uma menor geração de filhos. Investigando como a escolaridade dos filhos é afetada pelo tamanho da família, Marteleto (2002, p. 175) observou que “a transição demográfica beneficiou a escolaridade dos jovens brasileiros, explicando uma significativa proporção do ganho educacional entre as coortes”. Isso se deveu sobretudo a um efeito de composição, na medida em que uma maior proporção de jovens vive em famílias menores, nas quais os recursos (não apenas financeiros, mas de atenção, comunicação etc.) e investimentos educacionais passam a ser partilhados entre menos irmãos.

Outra alteração na dinâmica das famílias diz respeito ao tempo de permanência dos filhos/as na casa de seus pais. A maior duração da escolarização vem sendo relacionada ao

prolongamento da condição de filhos/as. Este fenômeno, conhecido como “geração canguru”, é considerado também um sintoma das dificuldades na transição para a vida adulta e das mudanças nas relações familiares em que a democratização das relações entre pais e filhos permite a convivência até idades mais velhas.

No Brasil, constata-se que entre 1976 e 2012 houve de fato um prolongamento da presença dos jovens na condição de filhos e filhas (gráfico 6). Até por volta de 21 anos mantém-se relativamente estável o percentual de jovens que residem com os pais na condição familiar⁸² de filhos. É por volta de 23 anos que a tendência de aumento no tempo de permanência na condição de filho torna-se visível. Nota-se, no entanto, que há desigualdade de gênero no fenômeno “canguru”, que tende a ser mais frequente e cresce mais entre os homens. Em grande parte, as jovens estão menos frequentemente na condição familiar de filha porque formam família mais cedo que os homens, dadas as diferenças de idade nos casais que ainda são marcadas pelo padrão hipergâmico.

Gráfico 6: Percentual de jovens de 15 a 39 anos na condição de filhos por sexo, 1976-2012

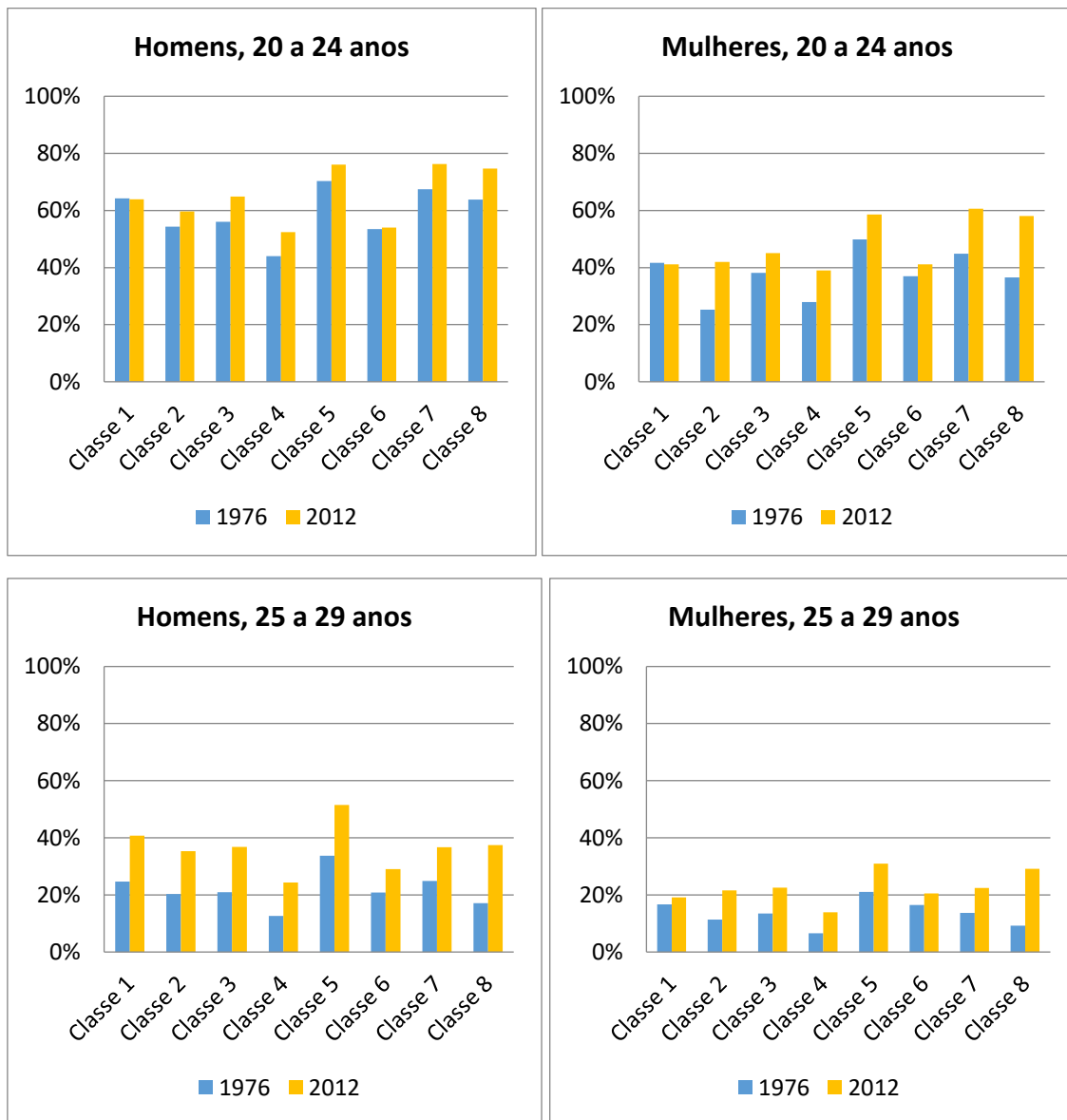


Quando se observa o percentual de pessoas de 20 a 29 anos em cada classe que se encontravam na condição de filho(a), nota-se que este é sempre maior entre os homens, ainda que tenha crescido entre homens e mulheres no intervalo observado. O gráfico 7 detalha por sexo, classe e idade o percentual de pessoas de 20 a 29 anos na condição de filhos. Observa-se que este prolongamento é mais comum dos 20 a 24 anos, mas cresce mais entre os 25 e 29 anos. O fenômeno passa a incluir mais as classes baixas, tendendo a se difundir, mas em todas as classes e idades ser “canguru” é um fenômeno mais frequente

⁸² O que exclui a hipótese de ter formado outra família que resida no mesmo domicílio, o que, segundo a metodologia empregada pelo IBGE, o deixaria na “condição no domicílio” de filho, mas na “condição na família” de chefe/pessoa de referência ou cônjuge.

entre homens. Não se trata, no entanto, de um fenômeno que possua uma linearidade de classe. O perfil usualmente analisado dos cangurus tende a ser de classe média e alta (mais frequente nas classes 5, 7 e 8), sem lhes ser exclusivo, ainda que as razões que levem os filhos a residir com os pais possam variar por classe.

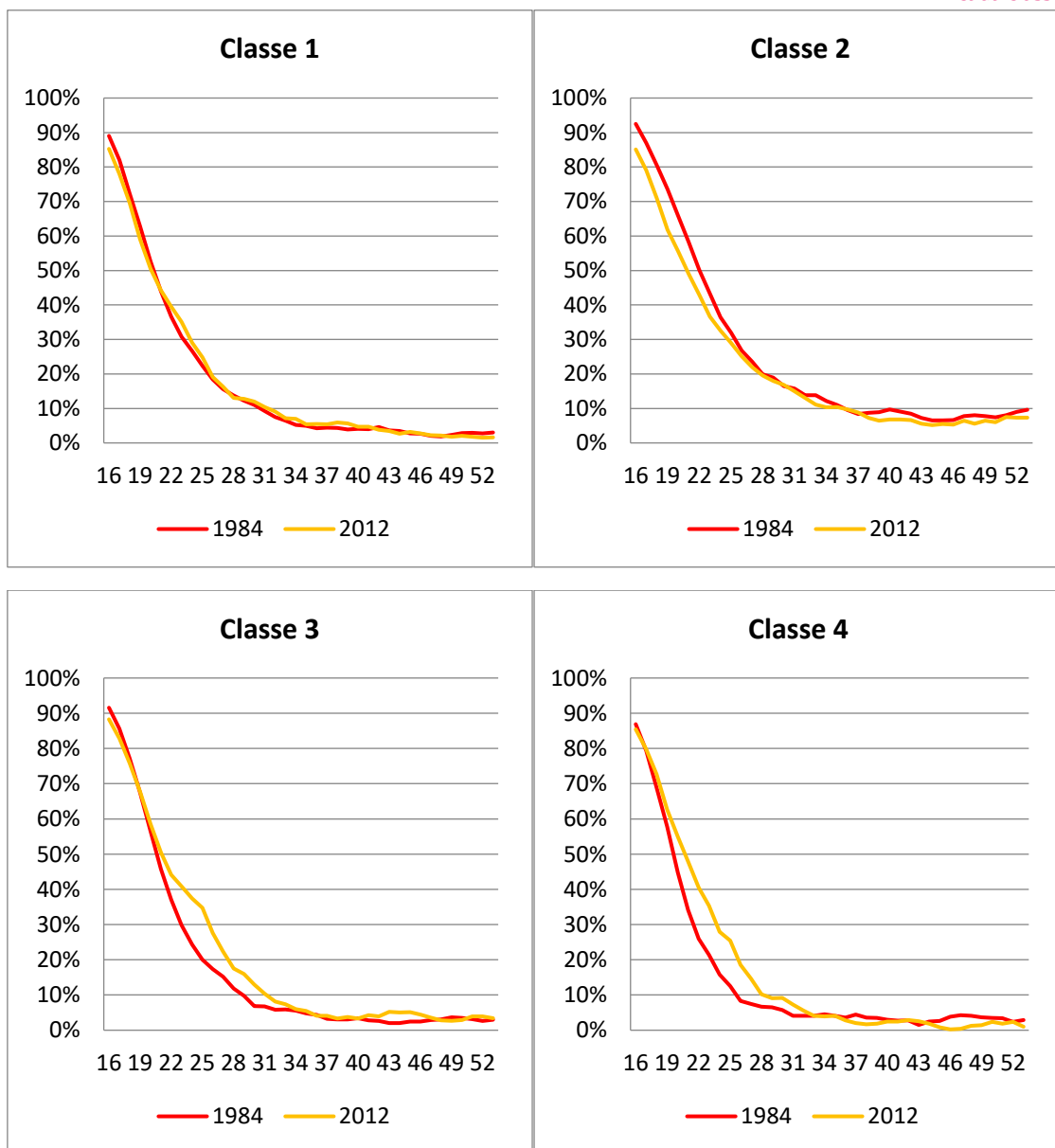
Gráfico 7: Percentual de jovens de 20 a 29 anos na condição de filhos por sexo, faixa etária e classe familiar, 1976-2012

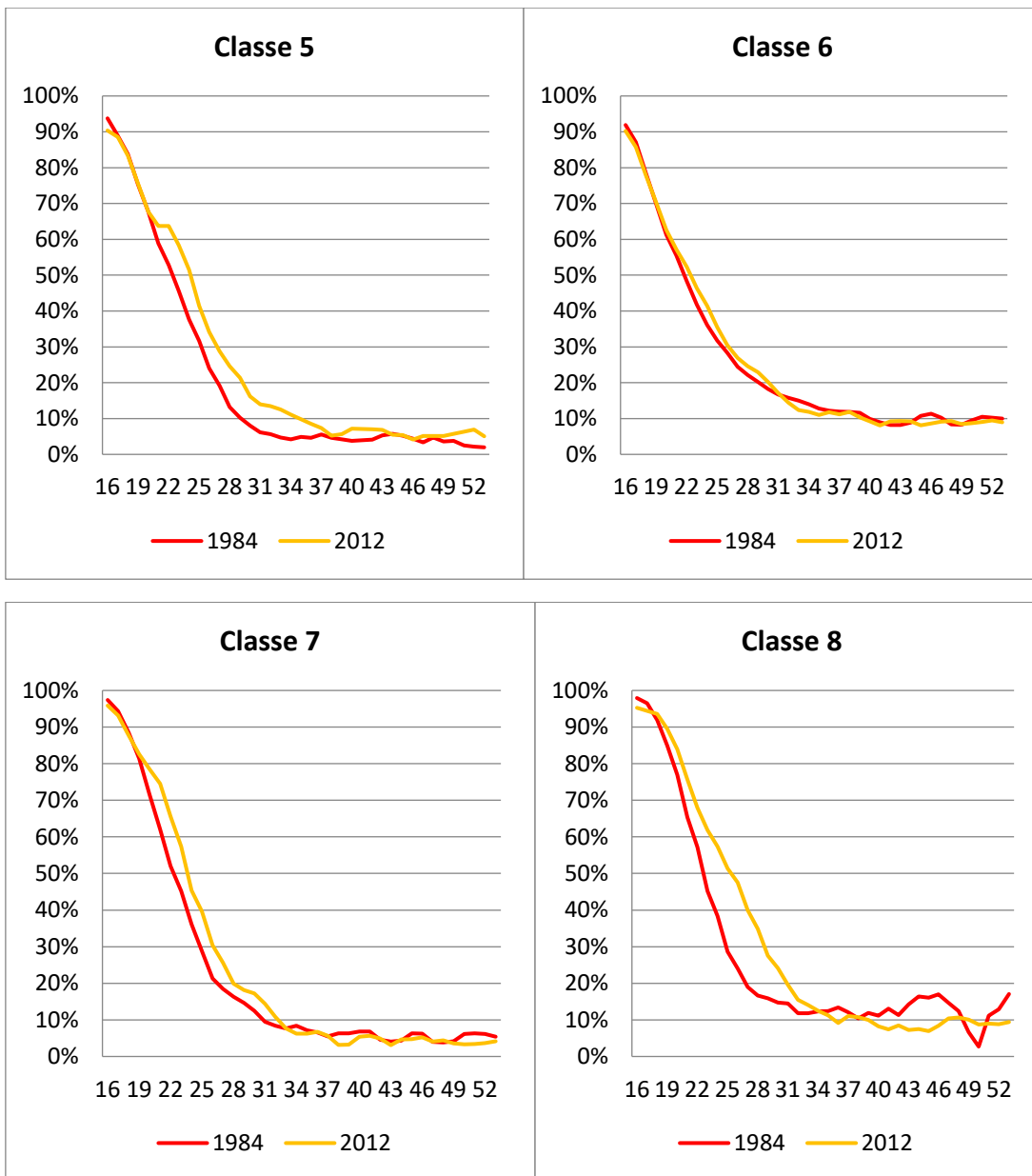


Se a permanência na casa dos pais pode ser pensada como parte das estratégias familiares de dar suporte aos filhos para prolongar sua escolarização, outra tendência

particularmente favorável às mulheres é o adiamento do processo de formação de família. Em linhas gerais, a união ocorre mais cedo nas classes manuais e é mais claro o postergamento da entrada em união nos estratos mais altos, sobretudo as classes 7 e 8. No gráfico 8 nota-se um aumento no percentual de mulheres que estão solteiras entre 22 e 30 anos (nunca unidas), dimensão do adiamento no processo de formação de família visível nas classes 3, 4, 5, 7 e 8.

Gráfico 8: Percentual de mulheres de 15 a 54 anos no estado de solteira por idade, comparação 1984-2012 para cada classe

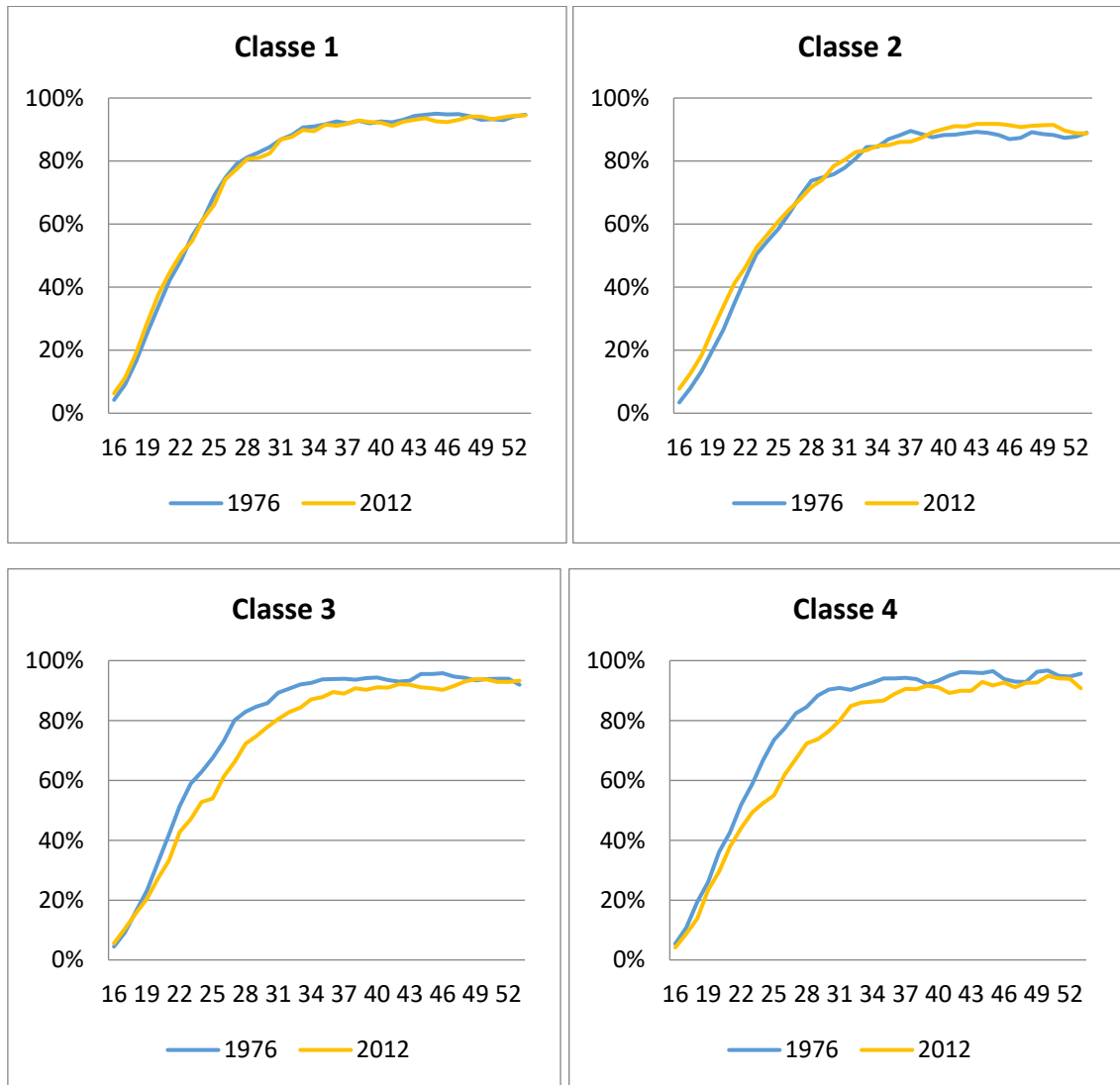




A frequência e a idade em que ocorre a experiência da maternidade também variam muito por classe. Nota-se que a experiência da maternidade é mais frequente entre as mulheres dos estratos manuais, se comparada aos estratos não manuais, nos quais é experimentada em menor proporção e de forma mais tardia, sobretudo entre as mulheres pertencentes à camada mais alta (classe 8). No entanto, a tendência de adiamento da maternidade tende a difundir-se como se pode observar quando desagregadas as variações por classe (gráfico 9). Observando-se o percentual de mulheres que haviam sido mães em 1976 e 2012 para cada classe, nota-se que há um postergamento da maternidade, sobretudo

antes dos 36 anos, para as classes 3, 4, 5, 6, 7 e 8 (diferenças que oscilam em torno de 12 pontos percentuais, valor que na classe 8, em algumas idades é superior a 20 pontos⁸³). A experiência de ser mãe tende, portanto, a partir da classe 3 a ser postergada.

Gráfico 9: Percentual de mulheres que já haviam sido mães por idade, comparação 1976-2012 para cada classe



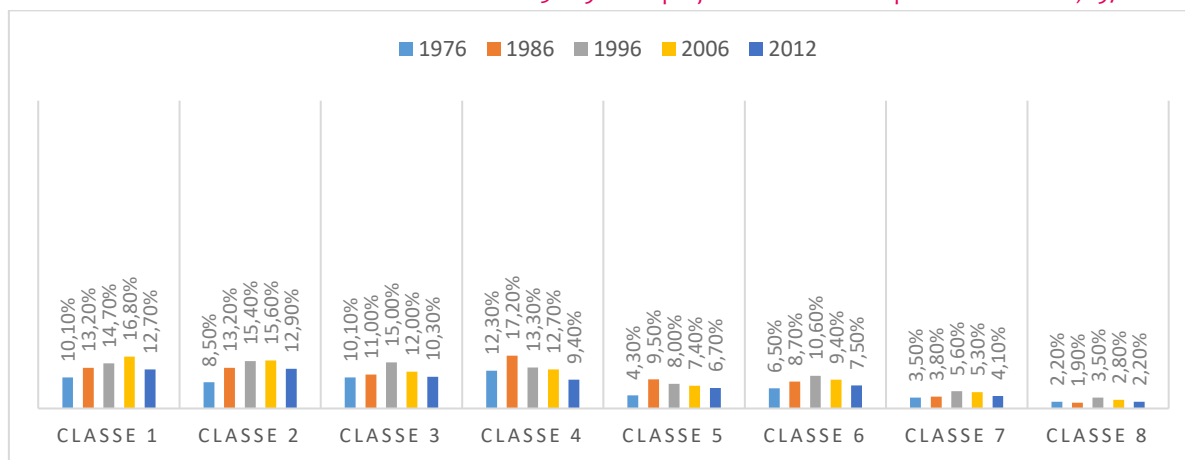
⁸³ Como esta é a menor classe são também maiores as possibilidades de oscilações aleatórias.



A incidência de gravidez na adolescência também demonstra tendência de queda no período recente. Este é um fenômeno que condensa uma série de desigualdades, pois à proporção que cresce a escolaridade observa-se maior acesso à informação e a métodos contraceptivos (ITABORAÍ, 2003). Pelo gráfico 10, observa-se que o percentual de jovens que haviam sido mães é bem maior nas classes baixas rural e urbanas, enquanto é mínimo nos estratos superiores. Entre 1976 e 2006, o percentual de jovens que já haviam sido mães cresce 70% na classe 1 (atingindo 16,8% em 2006) e dobra na classe 2 (alcançando 15,6% em 2006). Nestas duas classes, o crescimento é contínuo, enquanto nas classes 3 e 4, a tendência é de redução, estando em torno de 12% em 2006. Nas classes não manuais, que também experimentaram crescimento nos anos 1990, a tendência de redução leva a percentuais que

oscilam entre 2,2% na classe 8 e 7,5% na classe 6 em 2012. Entre 2006 e 2012, observa-se, no entanto, a queda da fecundidade adolescente em todas as classes.

Gráfico 10: Percentual de mulheres de 15 a 19 anos que já haviam tido filho por classe familiar, 1976 a 2012



Muitos estudos abordaram como as oportunidades sociais, em especial de escolarização e mobilidade social, são afetadas pela maternidade precoce. Uma forma de analisar esta questão é considerar a gravidez precoce junto com outras características familiares, mensurando seus efeitos nas chances de atingir determinados níveis de escolaridade. Para o Brasil, a PPV é uma base de dados que oferece a possibilidade de avaliar o impacto de experiências familiares pretéritas. Nas regressões logísticas apresentadas na tabela 1, optou-se por considerar como variáveis dependentes, as chances de ter cursado o nível médio (9 anos de estudo e mais) e as chances de ter cursado o nível superior (12 anos de estudo e mais). Consideraram-se as mulheres de 30 a 54 anos, que já teriam maior probabilidade de ter finalizado seu processo de escolarização. Pretende-se, assim, minimizar o efeito da existência de uma relação de mão dupla, visto que quem estuda mais também tem filhos mais tarde, uma vez que o ciclo reprodutivo mais frequentemente sucede o período de escolarização.

Dentre as variáveis independentes, considerou-se a escolaridade da mãe e do pai; a classe de origem, medida pela ocupação do pai – e na ausência deste ou de informação sobre este, pela ocupação da mãe. Nota-se que, controladas as demais variáveis, a origem social apresenta um peso expressivo nas chances de ter alcançado 9 ou mais anos de estudo, crescendo continuamente conforme se observam os estratos mais altos. Para 12 ou mais anos de estudo, no entanto, a diferença entre as três primeiras classes não é significativa, mostrando que o ensino superior estava distante do horizonte de projetos das classes baixas rurais e urbanas (classes 2 e 3, com exceção da 4). À variável se a mãe trabalhava quando a mulher tinha 15 anos, se atribui 30% a menos de chance de ter alcançado os níveis de ensino em questão. A educação dos pais mostrou-se muito significativa como esperado e notou-se

que a escolaridade das mães teve um efeito ainda maior sobre a escolaridade das filhas do que a escolaridade dos pais.

Tabela 1: Chances de ter cursado o nível médio e o nível superior, mulheres de 30 a 54 anos, 1996⁸⁴

	9 ou mais anos de estudo		12 ou mais anos de estudo	
	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)
Classe de origem – classe 1	,000		,000	
Classe 2	,000	2,462	,598	1,149
Classe 3	,000	2,622	,376	1,280
Classe 4	,000	3,276	,000	2,670
Classe 5	,000	5,957	,000	5,061
Classe 6	,000	3,540	,020	1,832
Classe 7	,000	5,242	,000	5,364
Classe 8	,000	4,596	,000	6,008
Escolaridade do pai – sem instrução	,000		,000	
1 a 4 anos	,000	1,454	,000	2,862
5 a 8 anos	,107	1,306	,001	2,888
9 a 11 anos	,000	2,694	,000	5,391
12 anos e mais	,001	2,746	,000	4,812
Escolaridade da mãe – sem instrução	,000		,000	
1 a 4 anos	,000	2,553	,000	2,185
5 a 8 anos	,000	3,398	,000	3,798
9 a 11 anos	,000	8,824	,000	6,623
12 anos e mais	,000	11,037	,000	8,183
Mãe trabalhava quando ela tinha 15 anos	,000	,718	,001	,642
Idade em que teve o primeiro filho – até 19 anos	,000		,000	
20 a 24 anos	,000	2,616	,000	3,475
25 anos e mais	,000	4,916	,000	12,685

⁸⁴ Faltam dados longitudinais que incluam a educação da mulher antes de ser mãe, também seria desejável analisar dados mais recentes, disponíveis na Pnad 2014 que inclui informações sobre mobilidade.

não teve filho	,000	2,981	,000	3,450
Contante	,000	,032	,000	,002
Nagelkerke R Square		,403		,378
Poder preditivo		77,9		92,0

Controlados todos estes aspectos, quando se considera a idade em que a mulher teve o primeiro filho, observa-se que as chances de ter alcançado níveis mais altos de escolaridade são expressivamente mais altas entre as que tiveram filhos após os 20 anos, sobretudo entre as que postergaram até os 25 anos, efeito ainda mais forte no caso do acesso ao nível superior, para o qual o adiamento da maternidade para depois dos 25 anos aumenta em 12 vezes as chances comparadas às que tiveram filhos com até 19 anos. Realça-se, portanto, que, a despeito da força da origem social, o postergamento da maternidade aumenta substancialmente as chances das mulheres alcançarem níveis mais altos de ensino. Ou seja, mulheres com as mesmas origens sociais têm mais chances de alcançar níveis mais altos de educação quando controlam a fecundidade.

A fecundidade na adolescência conjuga, portanto, desigualdades nos pontos de partida e de chegada (ITABORAÍ, 2003), uma vez que as mulheres da classe mais baixa são mais vulneráveis a gravidez e esta ajuda a configurar destinos piores também. Uma vez que quando controla classe de origem, a gravidez é um agravante, deve-se destacar que, além das desigualdades de classe, as desigualdades de gênero – que estruturam a divisão do trabalho de cuidado de uma criança pequena – também é uma questão específica que afeta as oportunidades de escolarização das jovens. Neste contexto, o adiamento da formação de família pode ser um diferencial entre os muitos esforços que as classes baixas precisam fazer para se escolarizar.

. Principais resultados .

Filhas e filhos têm expandido seu tempo de escolarização e postergado sua entrada no mercado de trabalho no Brasil, caracterizando a emergência de gerações que experimentam maiores oportunidades sociais. Observa-se uma progressiva eliminação das desigualdades de classe no acesso à educação, sobretudo até os 14 anos, idade a partir da qual as oportunidades se diferenciam num leque de classes. Ainda que em percentuais muito menores que em 1976, persistem em 2012 significativas desigualdades educacionais entre filhos(as) de diferentes classes. Na dimensão das desigualdades de gênero, no entanto, as filhas crescentemente ultrapassam seus irmãos e pares masculinos na escola. Importa analisar não apenas as razões do maior fracasso escolar nas classes baixas em geral, mas também o maior fracasso masculino num contexto em que as desigualdades de gênero mostram-se mais intensas nos estratos mais baixos.

Por outro lado, há importantes transformações familiares em curso que tendem a favorecer a permanência na escola, como os adiamentos na formação de família, o menor número de filhos (e de irmãos com quem dividir os investimentos familiares), a redução da gravidez na adolescência e a maior permanência na casa dos pais (*cangurus*), aspectos que a princípio favorecem a ampliação do percurso escolar. Estas tendências também estão presentes, mesmo que em níveis e ritmos variáveis, nas classes baixas, nas quais as análises das estratégias de sobrevivência e longevidade escolar mostram percursos marcados por um querer imbatível ou um sobre-esforço, bem como por trajetórias menos lineares conforme existam oportunidades ou não de estudar a cada momento, configurando um “tempo do possível para estudar” (ZAGO, 2000).

Desigualdades de gênero e variadas estratégias familiares marcam tais percursos. Algumas pesquisas sobre o acesso de jovens pobres à universidade destacam o celibato ou o casamento e maternidade/paternidade tardios como traços característicos (SILVA, J., 2003). Outros estudos mostram que há mais homens que estudam e trabalham e que há diferenças quanto às razões de abandono da escolarização apontadas pelos homens e mulheres, estes mais por razões de trabalho e elas por razões de formação de família (ABRAMOVAY, CASTRO, WAISELFISZ, 2015, p. 65). Dentre as possíveis razões do pior desempenho masculino no ensino superior, Ristoff (2008) nota que o percentual de estudantes que trabalham é maior entre os homens e que as mulheres são mais frequentemente financiadas pela família; observa também que as mulheres são oriundas de famílias mais pobres que os homens, os quais quando pobres aparentemente teriam ainda menores oportunidades de estudar⁸⁵.

As tensões família-trabalho-estudo persistem ou se tornam mais evidentes num contexto em que as oportunidades de escolarização vêm se expandindo e sendo ocupadas por pessoas com perfis mais diversificados em relação à imagem idealizada do jovem que se dedica exclusivamente aos estudos e vive com os pais. Ávila e Portes, por exemplo, analisam mulheres que acumulam trabalho doméstico, remunerado e estudo para realizar um curso superior, destacando que “a rotina de trabalho dessas mulheres é extremamente desgastante, restando pouco (ou nenhum) tempo para momentos de lazer” (2012, p. 816). Este exemplo de mulheres adultas não deve fazer esquecer que as mulheres já assumiam trabalho doméstico ainda na infância, sobretudo nas classes baixas, o que é uma das mediações nas desigualdades de gênero e classe no sucesso escolar.

Carvalho, Senkevics e Loges (2014) consideram que o sucesso escolar feminino parece surgir de dentro da própria subordinação de gênero, destacando os aspectos contraditórios do trabalho doméstico atribuído às filhas, que facilita a continuidade dos estudos, por seus horários e flexibilidade e que, por contraste, as leva a uma percepção positiva e agradável da

⁸⁵ Rosemberg e Madsen (2011) também citam evidências de que a maior vantagem educacional das mulheres nas classes baixas não é um fenômeno novo. Aliás, podem haver muitos desdobramentos atuais que merecem ser analisados. Por exemplo, Vaz (2016, p. 128), ao analisar o acesso ao nível superior entre 2009 e 2012, observa que a vantagem feminina é ainda maior entre inscritos no Cadastro Único e beneficiários do Bolsa Família do que entre os demais.

escola como espaço de sociabilidade (contrastada aos esforços das lides domésticas). Problematizam se ir à escola funcionaria como prêmio para as meninas e castigo para meninos, os quais, por outro lado, teriam mais acesso a computador e jogos, internacionalmente apontados como um possível fator de diferenciação no rendimento escolar⁸⁶. Ademais, as meninas são mais vigiadas e têm horários e espaço de circulação mais restritos, devido às maiores preocupações familiares com a sexualidade e a gravidez na adolescência⁸⁷. Neste sentido, efeitos não intencionais da socialização desigual de gênero podem favorecer a dedicação escolar das meninas, o que se conjugaria com a busca da educação como uma via de afirmação pessoal e ascensão social femininas em face das desigualdades de gênero percebidas na distribuição social de recursos e prestígio (CARVALHO, 2013).

Os melhores resultados escolares das meninas comparadas aos meninos vem recebendo atenção em diferentes contextos, tendo motivado variadas leituras, das quais Épiphane (2011) oferece uma síntese que inspira muitos questionamentos: As meninas utilizariam em seu favor o habitus sexual de docilidade para melhor responder às expectativas do sistema educacional? A persistência de orientações profissionais sexuadas não seriam escolhas iludidas, mas escolhas razoáveis considerando um espaço de jogo, cálculo e risco? As interseções entre socialização familiar e escolar ainda produziriam, desde a análise pioneira de Belotti (1974), uma repartição de brinquedos entre meninos e meninas que contribuiriam para o desenvolvimento de habilidades distintas ainda hoje mensuradas em testes como Pisa?

No Brasil, diferentes hipóteses sobre as desigualdades (como as de gênero e classe) que se interceptam nos resultados escolares foram levantadas. Nota-se que as desigualdades educacionais refletem também desigualdades de tempo para estudar, que é afetado pelo fato de ter ou não que cuidar de crianças (filhos próprios ou irmãos menores), ter ou não que realizar trabalho doméstico, ter ou não que trabalhar. Apesar da tendência de redução do trabalho infantil, esta é outra dimensão que interfere na escolarização com diferenças de gênero bem marcadas. Artes e Carvalho (2010) constatam que o trabalho aumenta a

⁸⁶ Isto incita a indagar qual a influência dos tipos de brincadeiras de meninos e meninas no rendimento escolar. Para um debate sobre a literatura internacional ver Baudelot e Establet (2007). Para uma discussão do trabalho extraescolar e das estratégias familiares ver Romanelli, Nogueira e Zago (2013), em especial o artigo de Resende sobre “shadow-education” (BRAY, 2014). O termo sistema educacional na sombra vem sendo empregado para destacar que, além do sistema de ensino regular, existem tutorias e aulas extras às quais os alunos(as) têm acesso desigual, agravando as desigualdades correntes. Segundo Bray (2014, p. 28), a tutoria é relativamente modesta na América Latina, exceto no nível secundário.

⁸⁷ Nas camadas baixas, as igrejas evangélicas podem ter também uma influência indireta na escolarização crescente, seja pela pregação da prosperidade pelo estudo e trabalho, seja porque a adesão a um grupo com forte controle sobre a conduta dos jovens podem ajudar a adiar os envolvimento afetivos, levando a concentrar-se no trabalho e estudo (MACHADO; BARROS, 2009, p. 386). É preciso, portanto, considerar outras mediações, como a religião.

defasagem escolar principalmente para os meninos, enquanto os afazeres domésticos (jornadas acima de 11 horas) influenciam a defasagem das meninas. Destacam, no entanto, que as atividades de trabalho e afazeres domésticos funcionam como agravantes, não devendo ser consideradas como única explicação (p. 67), salientando a complexidade do problema visto que de cada dez meninos apenas um trabalha, mas cinco estão defasados.

De forma análoga ao argumento de Artes e Carvalho sobre o impacto do trabalho no caso masculino, pode-se dizer que a fecundidade adolescente, que ainda ocorre com mais frequência nas classes mais baixas, por si só não explica as desigualdades nas trajetórias escolares: se cerca de 12% fica grávida entre 15 e 19 anos, muitas já tinham interrompido sua escolarização antes de serem mães. Todavia, pode-se perguntar se o controle da fecundidade, a exemplo do que já ocorria nas classes altas, vem se tornando cada vez mais decisivo nas estratégias de mulheres de classes baixas diante de maiores oportunidades educacionais, que tornam mais factíveis as expectativas de uma escolarização prolongada, em contraponto à visão de que a ausência de projetos educacionais seria um incentivo à realização pessoal e transição para a vida adulta pela maternidade (HEILBORN; CABRAL, 2006).

Além do desafio maior de ampliar as expectativas educacionais nas classes baixas e atender as demandas decorrentes (HERINGER, 2013), para combater as vulnerabilidades na trajetória escolar associadas à maternidade adolescente, são necessárias não apenas medidas de efetivo acesso à contracepção, como também uma estrutura de acolhimento a filhos de mães – e pais – estudantes de forma a permitir que sigam estudando. Medidas de conciliação estudo-família-trabalho são particularmente importantes para minimizar o problema dos jovens que não estudam nem trabalham (“nem nem”) que, embora cresça entre os homens, tradicionalmente atinge mais as mulheres e está relacionado às desigualdades de gênero na divisão do trabalho doméstico e de cuidado⁸⁸.

A compreensão das transformações nas famílias e das desigualdades de gênero e classe deve estimular também reflexões críticas sobre as expectativas que a escola direciona às famílias. Carvalho (2004) problematiza os pressupostos de gênero e classe na atual política educacional de incentivo à participação de pais na educação escolar, lembrando que variam as condições materiais e culturais das famílias e a disponibilidade de seus responsáveis, em geral solicitados através das mães ou outros membros femininos como as avós. Famílias e

⁸⁸ Deve-se considerar a diversidade de situações familiares de pessoas na condição de nem nem, em especial a diferença entre mulheres nem nem com filhos e aquelas que estão na condição de filhas. “A análise mostra que a condição nem-nem é mais preponderante entre jovens com baixa escolaridade e de baixa renda, e mulheres, especialmente as com filho. Quase metade dos jovens na condição nem-nem são mulheres com filhos que estão em casa. Essas mulheres têm níveis de inatividade muito altos (43% em 2011), mas sua participação no mercado de trabalho vem aumentando, ao mesmo tempo em que seu peso na população vem caindo devido à queda da fecundidade. Embora as tendências recentes sejam positivas, esse grupo merece uma atenção especial para entender se a condição nem-nem é resultado da falta de opções para cuidado dos filhos enquanto trabalham ou estudam.” (MONTEIRO, 2013, p. 2)

pais não são categorias homogêneas, mas heterogêneas em suas configurações (diversidade de arranjos familiares) e nas dimensões de classe e gênero. Destaca-se que o modelo tradicional de família com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre está desaparecendo. Ademais, para os pais interessar-se pela educação dos filhos não significa apenas cuidar da parte acadêmica.

Como destacam Rosemberg e Madsen (2011), a despeito dos visíveis avanços do ponto de vista das políticas de redistribuição (distribuição das oportunidades educacionais entre homens e mulheres, mensurada em aspectos de acesso e resultados), muito falta avançar do ponto de vista das políticas de reconhecimento (na dimensão cultural-simbólica experimentamos até retrocessos, como a pressão contra o debate sobre desigualdades de gênero nas escolas) e de representação (as mulheres seguem sub-representadas em sindicatos docentes, tivemos apenas uma ministra da educação etc.).

Muitas outras questões podem ser propostas a partir da interlocução entre sociologia da educação, das famílias e das desigualdades, em especial se dispusermos de dados longitudinais e da investigação do perfil familiar dos alunos/as simultaneamente a dados escolares. Este trabalho não pretendeu, evidentemente, ser conclusivo sobre temas tão complexos, antes pretendeu contribuir semeando novas questões consoante a convicção de que “o trabalho específico do pesquisador em ciências humanas é identificar e pensar sobre contradições” (CHARLOT, 2010, p. 155).

. Bibliografia .

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* Brasília: Flacso; OEI, MEC, 2015.

ARTES, Amélia C. A.; CARVALHO, Marília P. de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, 34, p. 410-74, jan./jun. 2010.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, 384, set./dez. 2012.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Paris: Seuil, 1992.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *Quoi de neuf chez les filles?* Entre stéréotypes et libertés. Paris: Nathan, 2007.

BELTRÃO, Kaizô; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no Século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 30, n. 136, p. 125-156, 2009.

BRAY, Mark. *Confrontando o sistema educacional na sombra: quais políticas governamentais para qual tutoria privada?* Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do século XVIII – fim do século XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). *História dos jovens 2: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Marília P. de. Teses e dissertação sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): qual o lugar das famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, N. *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: vozes, 2013.

CARVALHO, Marília P. de; SENKEVICS, Adriano de Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, São Paulo v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014.

ERIKSON, Robert. Social class of men, women and families. *Sociology*, n. 18, 1984.

ÉPIPHANE, Dominique. Educação das meninas. In: VAN ZANTEN, Agnés (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 575-579.

HANNUN, Emily; BUCHMANN, Claudia. *The consequences of global educacional expansion: social science perspectives*. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences, 2003.

HERINGER, Rosana. *Expectativas de acesso ao ensino superior*. Rio de Janeiro, 2013.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. Mães adolescentes: desigualdades nos pontos de partida e de chegada. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. Las desigualdades de clase en el comportamiento reproductivo en el Brasil: democratización incompleta y paradojas de la fecundidad juvenil. *Notas de Población*, v. 42, n. 100, p. 61-89, 2015.

MARTELETO, Letícia. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, jul./dez. 2002.

MONTEIRO, Joana. *Quem são os jovens nem-nem? Uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho*. Ipea, 2013.

RISTOFF, Dilvo. A mulher na educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo et al. *Simpósio Gênero e indicadores da educação superior brasileira*. Brasília: INEP, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: Onu Mulheres, 2011.

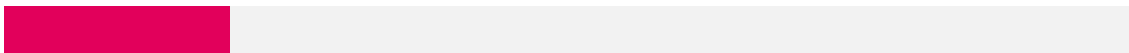
SILVA, Jailson de Souza. *Por que uns e não outros?* Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SWAAN, Abram. *In Care of the State: Health Care, Education and Welfare in Europe and the USA in the Modern Era*. New York: Oxford University Press, 1988.

VALLE SILVA, Nelson do. O esquema analítico e a classificação ocupacional. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos (Org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003a.

VALLE SILVA, Nelson do. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos (Org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003b.

VAZ, Alexander Cambraia N. Acesso ao ensino superior pelo público inscrito no cadastro único e pelos beneficiários do programa bolsa Família. *Cadernos de Estudo*, Brasília, n. 25, 2016. Disponível em: https://issuu.com/sagi_mds/docs/capa_caderno_de_estudos_25



Capítulo 14

Expansão educativa, oportunidades sociais e desempenhos dos sistemas educativos: um olhar cruzado entre os dois lados do Atlântico

Susana da Cruz Martins⁸⁹

. Notas iniciais para um roteiro de análise .

As exigências colocadas na expansão da escolaridade e a importância das qualificações na construção de uma sociedade do conhecimento, com uma afirmação alargada, mas desigual, têm constituído alguns dos processos mais determinantes da contemporaneidade.

Neste sentido, um dos primeiros objetivos deste estudo é dar conta de dinâmicas e vagas de expansão da escolaridade nas várias regiões do mundo, a partir dos meados do século XX. Este reconhecimento dá um foco especial à Europa e à América Latina, com aproximações nacionais ao Brasil e a Portugal.

Assim, e num primeiro eixo interpretativo, procede-se à caracterização dos momentos de expansão mais significativos, associando-se uma leitura de identificação de processos de desigualdades educativas. À medida que se observa um aumento da capacidade dos sistemas educativos na promoção do acesso e da certificação, analisa-se como, e em simultâneo, se

⁸⁹ (susana.martins@iscte.pt), ISCTE-IUL, CIES-IUL, Lisboa/Portugal

vão associando às desigualdades educativas, numa conceção de “arrastamento”, outras desigualdades, como as regionais e nacionais, etárias/geracionais e de género.

Um segundo eixo prende-se com a capacidade e desempenhos dos sistemas educativos para operarem nessas dinâmicas. Como é que os sistemas têm criado políticas e culturas de funcionamento capazes de fomentar impulsos ou, por outro lado, fazerem uso de mecanismos de “travão” e defrontando-se com dificuldades concretas em produzir competências elementares e percursos académicos sustentáveis para funcionarem numa sociedade da economia e do conhecimento.

Algumas das questões clássicas da sociologia da educação continuam, assim, a ter fundamento para a análise das desigualdades desenvolvidas no âmbito da expansão dos sistemas de educação e formação – desde os estudos clássicos, como os de Coleman e outros (1966), ou de Bourdieu em França (1964 e 1978) ou de Bernstein em Inglaterra (1975). Tal pertinência é tanto mais evidente quando se tem por base a comparação entre os vários países e regiões e se pode aferir, neste tipo de exercício analítico, disparidades muito evidentes. Seguramente, deparamo-nos, como veremos, com sistemas educativos, enquanto instituições chave da modernidade, em processos, muitas vezes, desencontrados entre si na história, a reforçar dinâmicas de aceleração ou, pelo contrário, a atuarem com mecanismos de “travão” dos percursos escolares. Importa também aqui apurar qual a relação desses mecanismos e as desigualdades sociais aí verificadas.

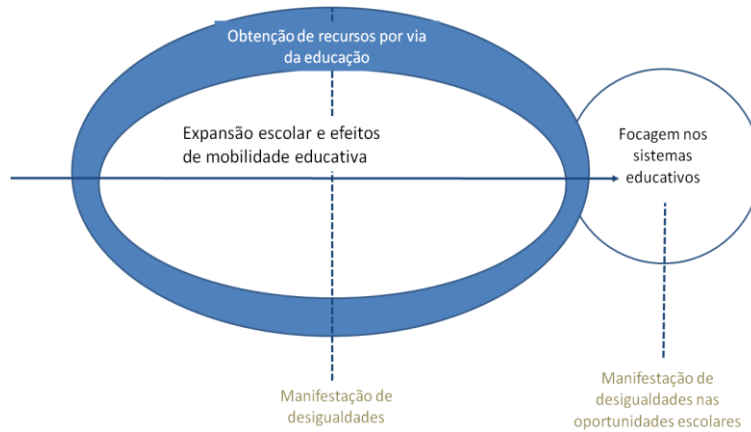
A metodologia seguida neste estudo apoia-se sobretudo numa análise comparativa de tipo extensivo, com uma perspectiva multinível, tendo por referência uma abordagem transnacional e de comparação entre países. As análises são desenvolvidas a partir de indicadores estatísticos de fontes internacionais como a UNESCO e a OCDE.

. Perspetivas e níveis de análise .

A abordagem analítica e operatória aqui desenvolvida prende-se com perspectiva *macroscópica*, à semelhança daquilo que a Margaret Archer (1979) propôs num dos seus primeiros estudos sobre a constituição dos sistemas educativos.

O modelo de análise que aqui se apresenta aponta para expansão escolar nas várias regiões do mundo e, nas suas desigualdades de concretização, tanto na comparação entre países como no seu interior, manifestas entre gerações e géneros (Barro e Lee, 2015; Benaabdelaali et al, 2012). Como é sabido, tais dinâmicas e desigualdades são decisivas quanto à sua capacidade de interferência nas oportunidades, condições de vida e recursos que a educação permite ter acesso (Breen e outros, 2009, 2010; Martins e outros, 2014; Maurin, 2009; Werfhorst, 2007).

Figura 1: Modelo de análise



Tais dinâmicas são produzidas tendo como principais alicerces os sistemas educativos, enquanto peças chave primordiais da modernidade. Se é certo que existe uma forte verificação de desigualdades sociais no âmbito das oportunidades escolares (cujas referências, já clássicas, são as de Coleman, 1996; Bourdieu e Passeron, 1964 e 1978; Boudon, 1981; Bernstein, 1975; entre outros)⁹⁰, o certo é que estas têm manifestações muito diferenciadas de país para país (Dubet, Duru-Bellat e Vêretout, 2012), pese embora os seus formatos institucionais poderem apontar para um certo *isomorfismo* (Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006).

O que acontece é que em muitos países, nomeadamente em Portugal e no Brasil, existe uma incorporação nos tecidos e formas institucionais de verificação das desigualdades (Martins, 2012), permitindo a identificação de consistentes *habitus* institucionais (Thomas, 2001).

. Dinâmicas mundiais de escolarização: vagas de fundo ou leves ondulações? .

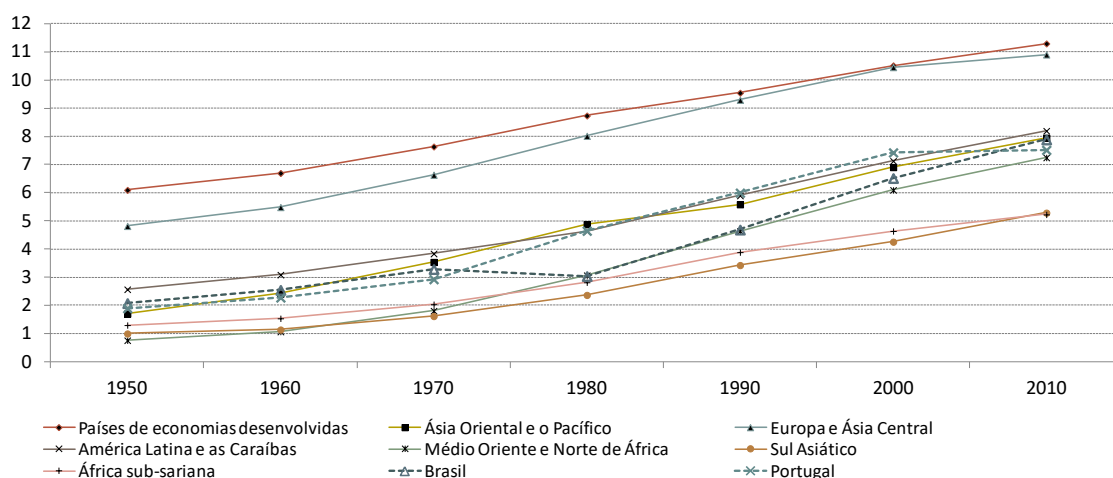
Os efeitos de expansão da educação no mundo expressam, na sua distribuição, alguns efeitos em forma de “elásticos”, denunciando dinâmicas pouco uniformes. Por cada “salto” na escolarização em cada país ou região, os segmentos da população que não acompanham essas concretizações ficam numa situação afastada e desigual, quer dos recursos educativos quer dos recursos e oportunidades que a educação pode proporcionar.

⁹⁰ Boas sínteses podem ser encontradas a este respeito são as de Seabra (2009) e Sebastião (2009).

Como se pode verificar, os processos de escolarização têm sido intensos, sobretudo a partir dos anos 60 e, em alguns casos, com fortes reforços nas décadas de 80 e 90 do século passado, conhecendo recentemente um maior abrandamento (ver figura 2).

A partir dos anos 2000, entra-se, em termos globais, numa fase de maior estabilização e de definição clara das hierarquias educativas em termos regionais, nas suas dinâmicas e medidas (ver figura 2).

Figura 2 Evolução da média de anos de escolaridade completos por regiões, 1960-2012 (população com 25 e mais anos)



Nota: Metodologia de cálculo usada pela UNESCO and Barro and Lee (2010).
Fonte: UNESCO e disponível no PNUD (2012), Relatório de Desenvolvimento Humano.

Fazendo uma leitura mais especificada da figura 2, observamos que os países de economias desenvolvidas ou avançadas (sobretudo da Europa Ocidental e Norte da América) e a Europa e Ásia Central projetam as suas dinâmicas no topo da figura, sendo estas as regiões melhor posicionadas do ponto de vista do alargamento das escolaridades.

Na base da figura e, com dinâmicas enfraquecidas no panorama internacional, estão as linhas de evolução de regiões como a África Subsariana e o Sul Asiático. Apesar da melhoria verificada nestas regiões, com maior definição também a partir de 1980, os avanços de outras regiões não permitiram uma clara convergência destas regiões e as demais.

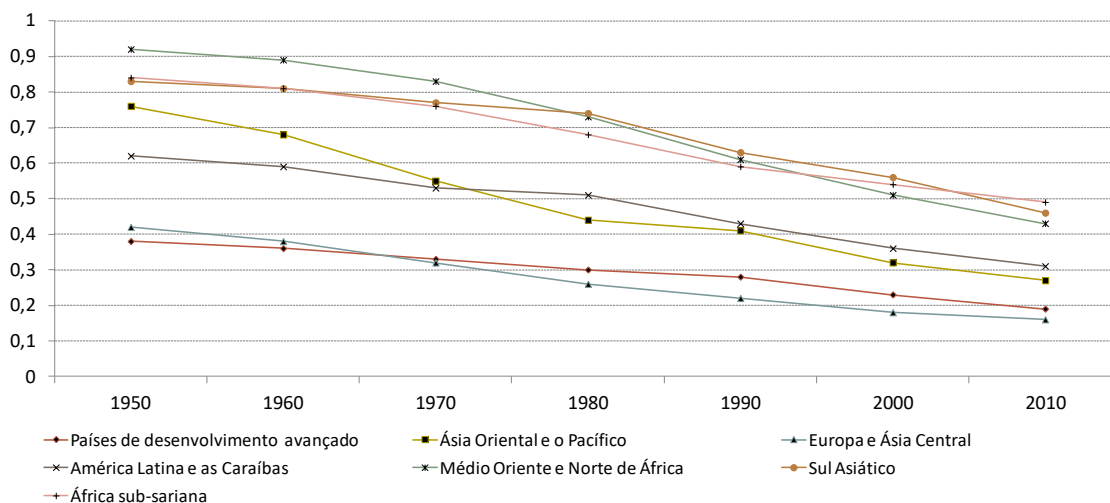
As restantes regiões – como a América Latina, mais reforçada, e o Médio Oriente, um pouco mais em baixo nas linhas de tendência na figura 2 –, estão em posições intermédias. Portugal e o Brasil acompanham este conjunto. Assinale-se que Portugal “sai” da sua geografia e configuração das economias avançadas, aproximando-se destes países em desenvolvimento. Nos anos 60 e 70, o Brasil tinha médias mais elevadas do que Portugal, mas na década de 1980 conhece uma moderação, esse crescimento não só não se susteve como

parece ter entrado em perda. Embora, depois, tenha intensificado o seu crescimento, sendo a década de 1990 e os anos 2000 de crescimento acentuado.

O presente texto, ainda com uma base exploratória, poderá ter outros desenvolvimentos, no sentido de interpretar de forma mais completa algumas das dinâmicas titubeantes, cuja explicação poderá residir no deslindar de meadas históricas e de análise em profundidade dos contextos dos sistemas educativos.

Vale a pena associar a esta análise o contributo de um índice que pressupõe uma conceção (um coeficiente) de desigualdade de distribuição, neste caso, educacional, como o *gini* educacional. Em termos mundiais, as desigualdades educacionais nos meados do século XX eram muito sublinhadas nos anos 60, tanto intra regiões como entre regiões. A partir dos anos 70, e muito pela expansão dos sistemas educativos, a distribuição da escolaridade é muito mais igualitária, sendo na Europa e na Ásia Central os melhores dos exemplos dessa recuperação.

Figura 3: Gini Educacional, por região do mundo, 1950-2010 - População com 15 e mais anos - variação entre 0 e 1



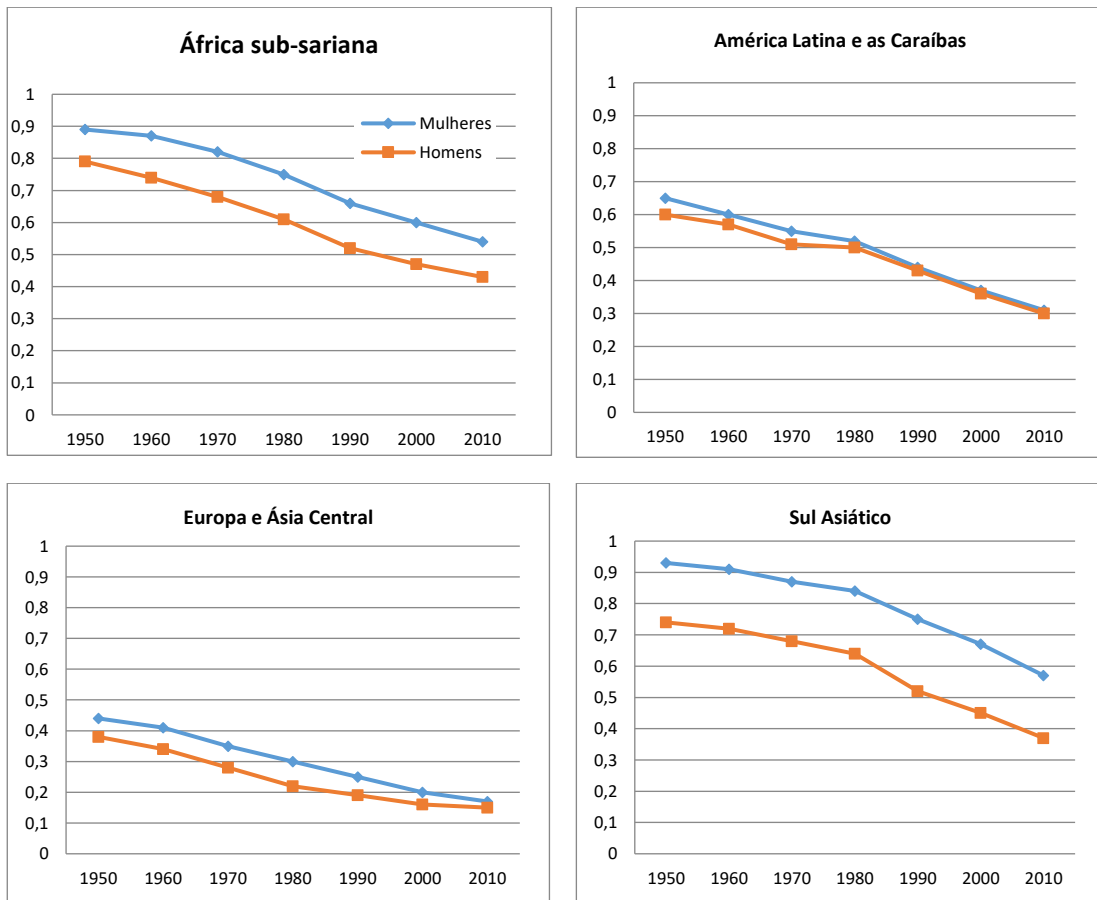
Fonte: Benaabdelaali, Wail, Said Hanchane, and Abdelhak Kamal (2012), “A New Data Set of Educational Inequality in the World, 1950–2010: Gini Index of Education by Age Group”, *Cahiers du LEAD*, N° 2012-1, pp. 1-24.

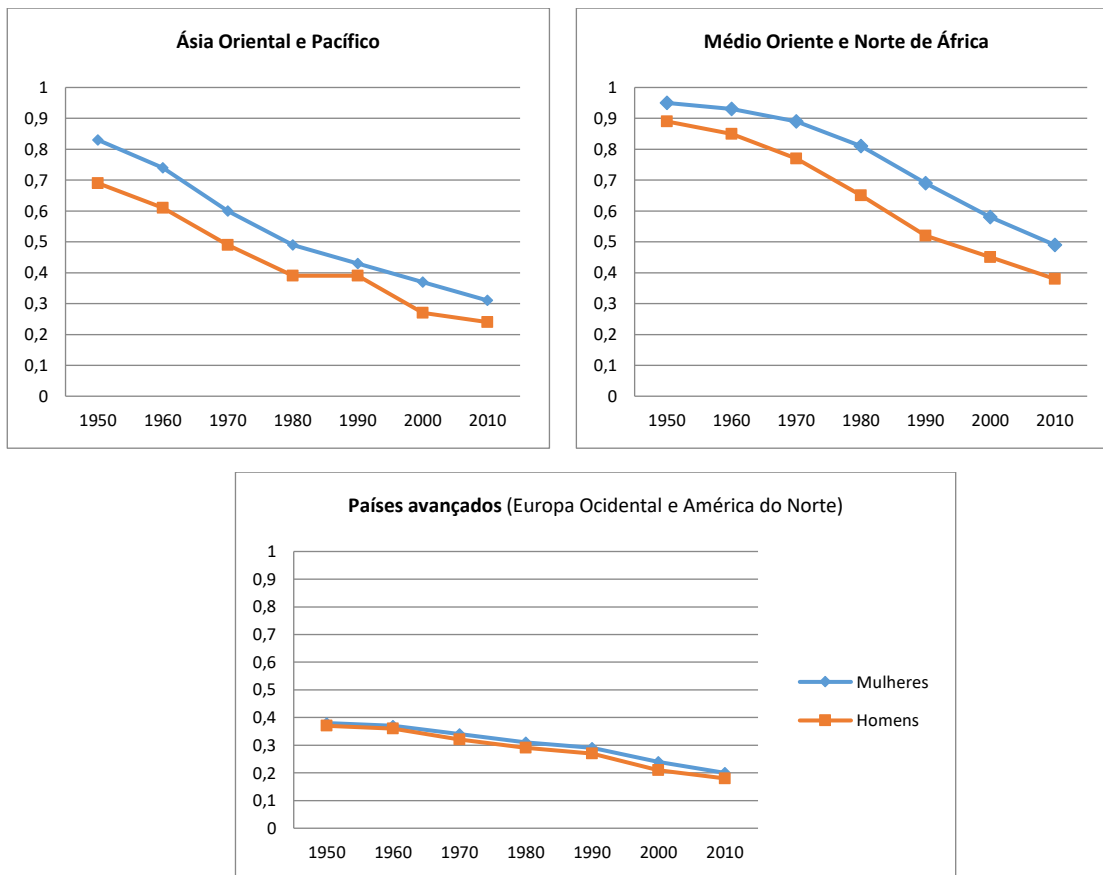
No que respeita às desigualdades educacionais entre homens e mulheres, o que verificamos é que em todas as regiões estas diminuíram (figura 4). Com exceção da América Latina e Caraíbas e a Europa Ocidental e América do Norte, onde esses valores são relativamente equiparados, existe uma desigualdade educativa mais evidente entre o segmento feminino que no dos homens. Isto pode ter a ver com o facto de as mulheres no ponto de partida desta análise (em 1950) serem um segmento menos escolarizado e, por

outro lado, protagonizarem uma dinâmica recente de qualificação mais intensa do que os homens, no segmento mais jovem.

Esta diferença é ainda muito importante para o conjunto de países do Sul Asiático e pouco relevante em regiões como a América Latina.

Figura 4: Gini Educacional, por região do mundo, por sexo, 1950-2010 (população com 15 e mais anos - (variação entre 0 e 1)



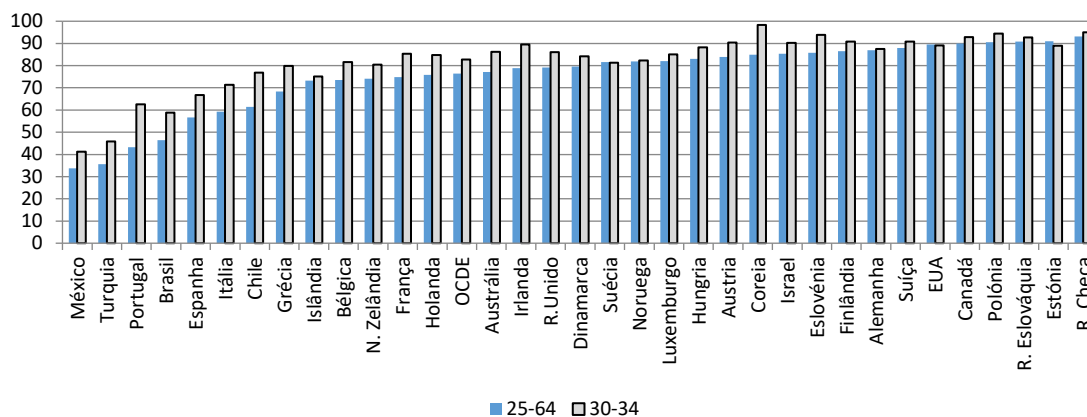


Fonte: Benaabdelaali et al (2012).

Tanto os países da Europa Ocidental como do Norte da América expressam, num quadro regional, uma clara redução das desigualdades educacionais, com uma expressão contínua durante mais de 50 anos. Neste caso, as desigualdades educativas nos meados do século passado já eram, comparativamente, reduzidas e a sua dimensão já não era muito diferenciada entre homens e mulheres (figura 4).

Por outro lado, na América Latina e nas Caraíbas as desigualdades não são tão distintas entre homens e mulheres e têm no seu conjunto uma redução muito importante a partir de 1980, como efeito de uma expansão escolar um pouco mais tardio face à Europa Ocidental e América do Norte (figura 4).

Figura 5: População com o ensino secundário/médio e mais, países da OCDE, 2014 (%) - População dos 25-64 anos e dos 30-34 anos

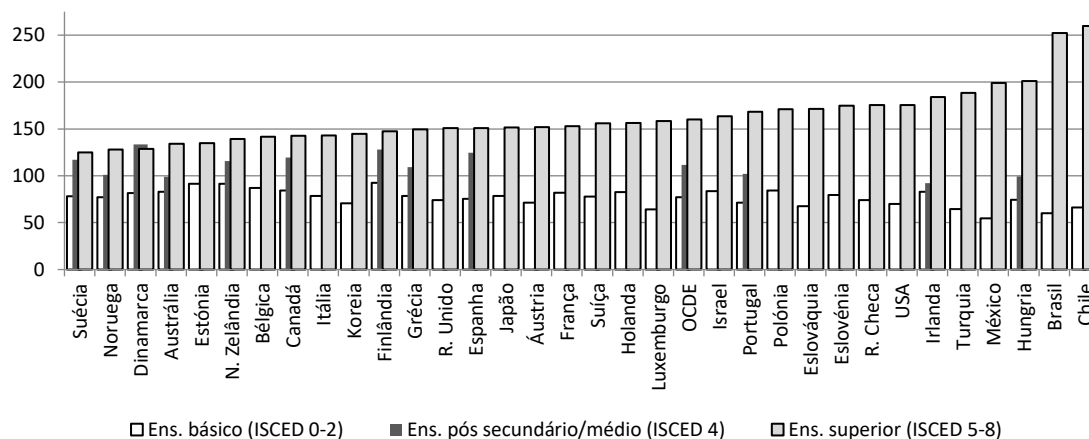


Fonte: OCDE (2015), Education at a Glance, Table A1.2a.

A estrutura educativa nos países da OCDE (incluindo também informação sobre o Brasil) apresenta grandes variações entre os diversos países. Algumas destas diferenças têm tido, como vimos, um carácter muito persistente. Na leitura da figura 5 sobressai um conjunto de países do Leste Europeu, do Norte da América e alguns do Norte da Europa, cuja população com o ensino secundário e mais ronda os 90%, num padrão de topo (tal como já se tinha verificado num estudo de âmbito europeu, Martins 2012). E depois novamente alguns países da América Latina e do Sul Europeu num trilho de correção, mas que não chega aos 60% da população nesses níveis de qualificação.

Observa-se, ainda, que nos países mais deficitários em termos qualificacionais, o esforço geracional de atualização da escolarização é relativamente forte. A comparação entre Portugal e Brasil dá-nos compassos de crescimento similares. No entanto, apesar do Brasil e de Portugal terem padrões educativos muito equivalentes, os jovens portugueses parecem estar a intensificar a melhoria das qualificações por relação aos jovens brasileiros. Tendo em conta a distribuição presente na figura 5, uma das questões fundamentais que emerge é como que o stock de qualificações em cada país impacta na obtenção de recursos, nomeadamente, financeiros?

Figura 6: Rendimentos da população empregada por nível de educação, países da OCDE, 2013 - População com rendimento do trabalho; Ensino secundário/médio (ISCED 3)= 100



Fonte: OCDE (2015), Education at a Glance, Table A6.2a.

Uma primeira leitura da figura 6 permite-nos concluir que em todos os países da OCDE a escolaridade está relacionada com o tipo de rendimentos auferidos. Quanto mais escolarizados, mais altos, em termos médios, são os rendimentos (como já se tinha verificado, com outras fontes, em Martins e outros, 2014).

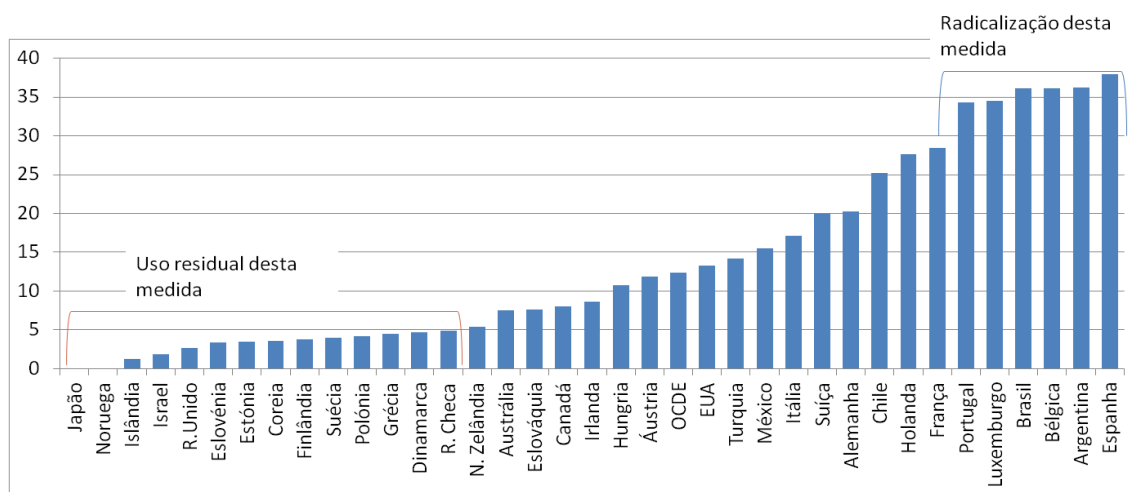
Em alguns dos países da América Latina, Leste Europeu e Norte Americanos estas diferenças são mais vincadas, a traduzir sociedades muito desiguais.

Em Portugal, aplicando-se também a países como o Brasil, a segmentação de rendimentos por via da escolaridade também é muito esclarecedora, com mais uma agravante, como são dos países menos escolarizados do conjunto da OCDE, só uma pequena parte da população vê melhorados os seus rendimentos por essa via.

. Sistemas Educativos: desempenhos e trajetos .

Neste seguimento, torna-se premente a análise de como os sistemas educativos estão a operar nas dinâmicas de escolarização e, nesta medida, como estão a interferir ou a expressar clássicas desigualdades.

Figura 7: Taxa de retenção, OCDE, 2012 (%) - Estudantes que declararam ter repetido, pelo menos uma vez até ao ensino secundário/médio (durante ISCED 1, 2, 3)



Fonte: OCDE (2014), Dados do PISA2012 (Vol.II)

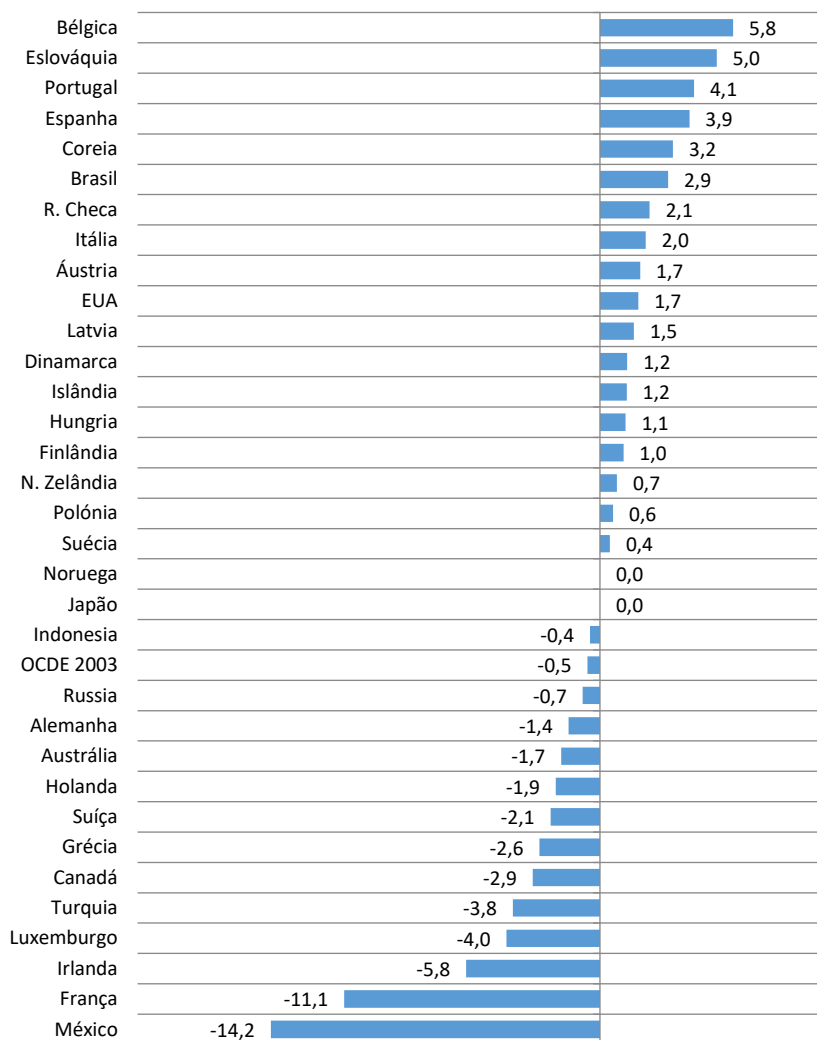
Os sistemas educativos de países com maior atraso educacional têm formatos de atuação que, em muitos casos se traduzem, paradoxalmente, como “travões” dos percursos escolares por via da retenção. Esta utilização da retenção, muito usada para corrigir percursos de insucesso, é mais flagrante em países do Sul da Europa, como Portugal e Espanha, associando-se a França e a Bélgica, numa configuração de sistemas muito centralizada nos seus procedimentos e regras de funcionamento (Martins, 2012). Também se encontram entre estes países – os que radicalizam as medidas de retenção – alguns da América Latina, como o Brasil e a Argentina.

Do lado oposto, onde a retenção é usada com excepcionalidade, estão países sobretudo do Norte da Europa (Noruega, Islândia, Finlândia, Suécia e Dinamarca), o Reino Unido, países do Leste da Europa (Eslovénia, Estónia, Polónia e República Checa), e alguns dos grandes países asiáticos (como o Japão e a Coreia) e Israel.

Muitas das diferenças nas práticas e administração da retenção escolar não vêm plasmadas sequer nas políticas e legislação que regula esse tipo de procedimentos. Veja-se a título de exemplo, a Finlândia e Portugal que têm no contexto europeu alguma similitude nas leis que regulamentam a retenção, mas uma verificação de culturas e práticas institucionais, educativas e pedagógicas muito distintas (Eurydice, 2011).

Curiosamente, alguns dos países que têm uma prática mais extremada no que respeita à retenção, vêm num percurso de aprofundamento do seu exercício é o caso da Bélgica, de Portugal, de Espanha e do Brasil, cujos aumentos entre 2003 e 2012 variam entre 3 e 6 pontos percentuais (figura 8).

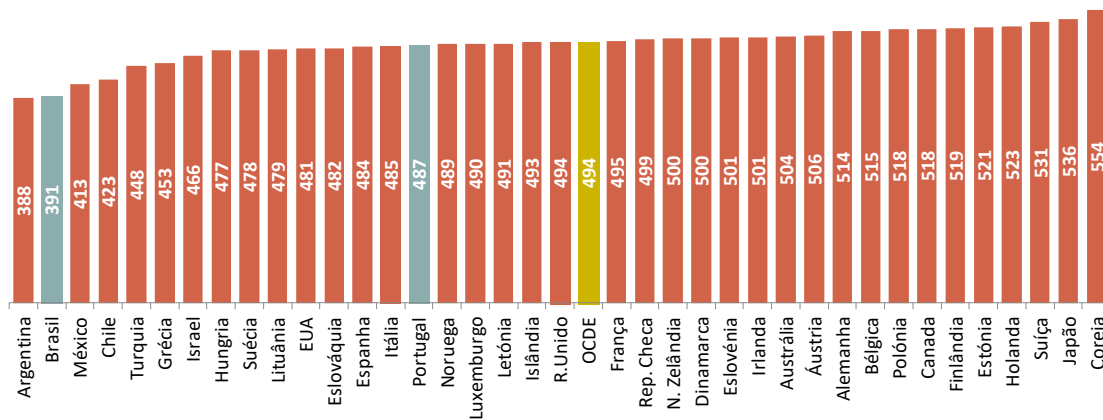
Figura 8: Taxa de retenção, OCDE, 2003 e 2012 (%) - Estudantes que declararam ter repetido, pelo menos uma vez até ao ensino secundário/médio ou durante a frequência do ISCED 1, 2, 3.



Fonte: OCDE (2014), Dados do PISA2012 (Vol.II)

O indicador que se apresenta respeitante ao desempenho na matemática proposto pelo PISA/OCDE diz respeito à avaliação dessas competências para os vários contextos nacionais, dirigida a jovens de 15 anos. Mas se as diferenças anteriores de Portugal com outros países desenvolvidos eram vincadas, no que respeita ao desempenho a matemática dos alunos portugueses, nota-se uma aproximação aos países em que os seus alunos têm elevados desempenhos nos testes do PISA. Essa melhoria acompanhou certamente processos de reforma incidentes na organização e de ensino e aprendizagem. Países como a Suécia que, como se sabe, tem protagonizado iniciativas de mudança na política educativa (com marcas de liberalização do sistema) apresenta sinais de recuo nas competências de matemática dos seus alunos.

Figura 9: Desempenho a matemática no PISA 2012, OCDE (scores médios)



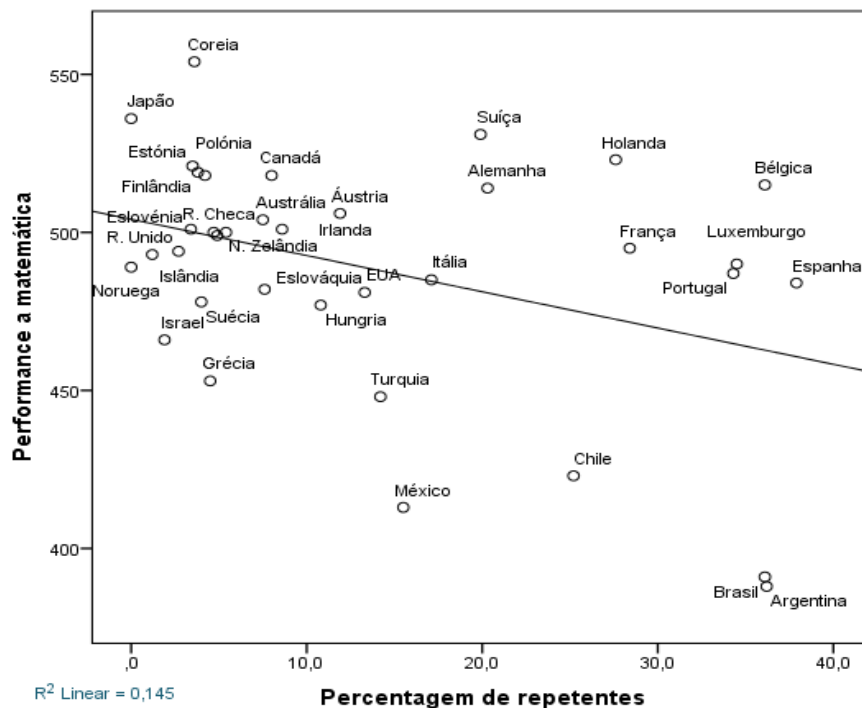
Fonte: OCDE (2014), Dados do PISA2012 (Vol.I)

O resultado de Portugal é de 487 pontos, não apresentando diferenças substantivas face ao conjunto da OCDE (com 495 pontos). Na figura 9, Portugal está muito próximo de países como a Noruega ou o Luxemburgo.

Os países com performance inferior no PISA são da América Latina, sendo a Argentina e o Brasil os piores colocados, com os seus estudantes a revelarem o pior desempenho nos testes internacionais de matemática. Uma das vias de desenvolvimento deste trabalho poderá ser a de criação de uma interpretação para esta distribuição de performances nacionais.

Como se pode verificar na figura 10, não existe nenhuma relação que ateste que o uso da retenção tem efeitos na melhoria do desenvolvimento de competências (designadamente, no que respeita à matemática).

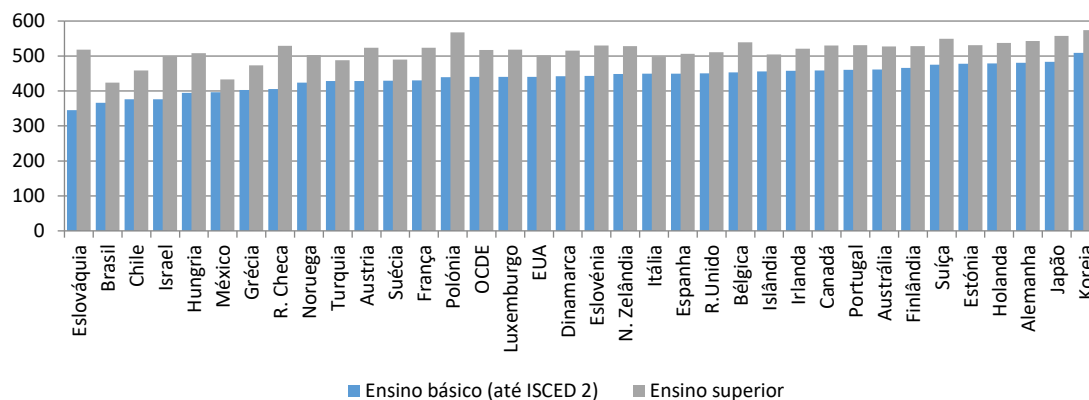
Figura 10: Performance a matemática, segundo a percentagem de repetentes, em países da OCDE, 2012



Fonte: a partir da OCDE (2014), Dados do PISA2012 (Vol.II)

Por relação às desigualdades na educação, pode-se afirmar que os mecanismos de estratificação, muito estudados pela sociologia da educação, são vertidos para dentro dos sistemas e se repercutem no acesso, no sucesso e nas trajetórias escolares, marcando aquilo que habitualmente apelidamos de desigualdades nos percursos e oportunidades escolares. A figura 11 é uma expressão de tais mecanismos.

Figura 11: Performance a matemática segundo o nível de escolaridade dos pais, em países da OCDE, 2012 (scores médios)



Fonte: OCDE (2014), Dados do PISA2012 (Vol.IV)

Em todos os países presentes na figura 11, os filhos de pais com mais escolaridade tiveram melhores desempenhos nos testes do PISA. Tal dá consistência à metáfora de Pierre Bourdieu (2001), quando evoca o demónio de Maxwell, efeito da física da separação de partículas, para dar conta da reprodução cultural e da seletividade social presente na instituição escolar.

Tal regularidade é reforçada, na sua expressão de desigualdade, em países do Leste Europeu (como a Eslováquia, a Hungria ou a Polónia). Mesmo sabendo que as desigualdades sociais perante o sistema acontecem em graus variáveis nos diversos países e regiões (Dupriez e Dumay, 2006; Duru-Bellat e Suchaut, 2005), aliás como tem estado aqui também patente. Alguns autores (Schlicht, Stadelmann-Steffen e Freitag, 2010) chamam a atenção para o facto de nos países de Leste Europeu a performance dos seus estudantes estar mais dependente das suas origens sociais.

. Balanço de um roteiro e novas perplexidades .

As vagas de escolarização foram efetivas nas várias regiões do mundo durante a última metade do século XX e inícios do século XXI. As mesmas dão conta de processos de alargamento e de reforço da instituição escolar nestes últimos 60 anos. No entanto, essas vagas, embora de dimensão muito variável, têm componentes de seletividade social muito importantes, pondo em evidência desigualdades entre sexos, gerações e regiões/países. Regiões como a Europa Ocidental e a América do Norte têm tido dinâmicas descompassadas de escolarização, num perfil muito mais acelerado e alargado às suas populações.

O Brasil e Portugal são dos contextos nacionais que apesar de apresentarem progressos claros, têm tido, em períodos diferenciados, dinâmicas oscilantes, que vão desde fortes impulsos a direções estacionárias.

No que respeita aos sistemas educativos, estes são a expressão de instituições modernas, que apesar do reconhecido *isomorfismo*, denotam lógicas de condução dos percursos escolares muito diferenciadas. Um dos indicadores que melhor exemplifica tais lógicas de atuação é a taxa de retenção, muito praticada em países como Portugal e o Brasil, tem constituído um instrumento de travão à escolarização das suas populações. Essa prática tem vindo a ser reforçada nestes dois países – Portugal e Brasil. Os mais desiguais têm tido dinâmicas mais ténues de escolarização da população.

. Bibliografia .

ARCHER, M. *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage Publications, 1979.

BARRO, J.R., LEE, J-W. *Education Matters global - School gains from the 19 th to the 21 st century*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

BENAABDELAALI, W.; HANCHANE, S.; AND KAMAL, A. A New Data Set of Educational Inequality in the World, 1950–2010: Gini Index of Education by Age Group. *Cahiers du LEAD*, N° 2012-1, p. 1-24, 2012.

BERNSTEIN, B. *Language et Classe Social. Codes Socio-Linguistiques et Contrôle Social*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.

BOUDON, R., *A Desigualdade de Oportunidades. A Mobilidade Social nas Sociedades Contemporâneas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora, 2001.

BOURDIEU, P. ; E PASSERON, J.P. *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. ; E PASSERON, J.P. *Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Veja, (1978 [1970]).

BREEN, R., LUIJKX, R., MÜLLER, W., E POLLAK, R. Non-persistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114 (5), p. 1475-1521, 2009.

BREEN, R., LUIJKX, R., MÜLLER, W., E POLLAK, R. Long-term trends in educational inequality in Europe: class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26 (1), 1-18, 2010.

COLEMAN, J. S. (org.); e outros. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: DC, Government Printing Office, 1966.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M; VÉRÉTOU, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 22-70, 2014.

EURYDICE. *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2011.

MARTINS, S. C. *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2012.

MARTINS, S. C., NUNES, N., MAURITTI, R., E COSTA, A.F. O que nos dizem as desigualdades educacionais sobre as outras desigualdades? Uma perspetiva comparada à escala europeia. In MELO, B.P., A. DIOGO, M. FERREIRA, J. T. LOPES, E E. E. GOMES (orgs.). *Entre Crise e Euforia : Práticas e Políticas Educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, pp.845-868.

MAURIN, É. *La Peur du Déclassement. Une Sociologie des Récessions*. Paris: Le Seuil, 2009.

MEYER, J.; RAMIREZ, F. O.; FRANK, D. J.; E SCHOFER, E. Higher education as an institution, *CDDRL Working Papers*, 57.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75-106 , 2009.

SEBASTIÃO, J. *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

THOMAS, L. Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17 (4): 423-442, 2002.

van WERFHORST, H.G. Scarcity and abundance: Reconciling trends in the effects of education on social class and earnings in Great Britain 1972–2003. *European Sociological Review*, 23 (2), 239-261.

Capítulo 15

De trajetórias e pontos de vista à influência na cultura institucional universitária

Patrícia Claudia da Costa⁹¹

. Apresentação do problema .

A definição precisa do objeto tem sido um desafio constante na execução do projeto. O que hoje se apresenta como pendência na análise corresponde à parcela de um plano de investigação maior, abandonado em prol da tentativa de enquadramento mais apurado do problema que consiste, basicamente, em duas questões a serem correlacionadas: i- os condicionantes sociais das trajetórias de formação e de construção da carreira de um grupo de docentes que se distingue pelas marcas de origem (famílias pobres e pouco escolarizadas); ii- os indícios da influência dos pontos de vista e formas de ação desses agentes na transformação de uma cultura institucional desafiada a reconfigurar-se pela expansão, que possibilita o acesso não só de estudantes com perfil mais popularizado, mas também de professores cujos pais são analfabetos ou pouco escolarizados, os irmãos e primos ainda trabalham em profissões de baixo prestígio e, não raramente, eles próprios representam o primeiro membro da família a ter um diploma de nível superior.

⁹¹ Doutora em Educação (USP); professora da UFV.

A Unifesp é um caso emblemático do processo de expansão promovido pelo Governo Federal no período de 2004 a 2014, por ter deixado de ser uma universidade temática da Saúde, consolidada pela distinção da área que possuía apenas um *campus* na capital paulista, ao expandir sua atuação para diferentes áreas de conhecimento em cinco cidades, sendo alguns *campi* em regiões periféricas, precariamente estruturados e com público bem diferenciado do *campus* sede. Por terem ingressado recentemente na carreira, os sujeitos pesquisados estão em pleno movimento ascendente em múltiplos aspectos, sendo mais significativos o acadêmico-profissional (mercado, sobretudo, pela fase de construção da carreira) e o econômico (pela elevação dos padrões de consumo possibilitado por rendimentos que incluem: salário, bolsas, consultorias etc.). A combinação desses aspectos reposiciona socialmente os agentes e, por conseguinte, condiciona os pontos de vista e as tomadas de posição como docentes num contexto de expansão universitária.

. Procedimentos de pesquisa .

As entrevistas forneceram a massa mais substancial de dados, ao lado de um *survey*, memoriais acadêmicos, atas e resoluções da instituição, notícias veiculadas pela e sobre a universidade, além de apontamentos de natureza etnográfica. A seleção dos entrevistados foi feita por meio de um questionário *online* enviado para o total de 1.427 docentes da Unifesp no início do segundo semestre de 2014. Tendo recebido 339 respostas válidas (24%), o instrumento permitiu traçar um perfil mínimo e comparar os respondentes entre os *campi* e entre os que ingressaram antes e após a expansão, no que tange a: faixa etária, gênero, área de atuação, tipo de estabelecimento escolar frequentado desde a educação básica, escolaridade e ocupação dos pais, autotaxiamento da família (classes baixa, média e alta) em dois períodos – infância e dias de hoje – e, por fim, justificativas para os casos de mobilidade, em questão aberta que evidenciou a centralidade da educação nas trajetórias de ascensão. Cruzando-se as variáveis “escolaridade dos pais” e “classificação da família”, foram identificados 43 indivíduos cujos pais haviam frequentado, no máximo, a Educação Básica e cuja família fora declarada como de classe baixa durante a infância. Eles foram convidados a conceder uma entrevista presencial semiestruturada, que contou com 31 participações no período de julho de 2014 a fevereiro de 2015.

As entrevistas versaram sobre: situação familiar, escolarização, experiências culturais e sociais, influências na escolha profissional, experiências como estudante universitário, inserção profissional, atuação na Unifesp e impressões sobre questões controversas na instituição.

• Principais resultados •

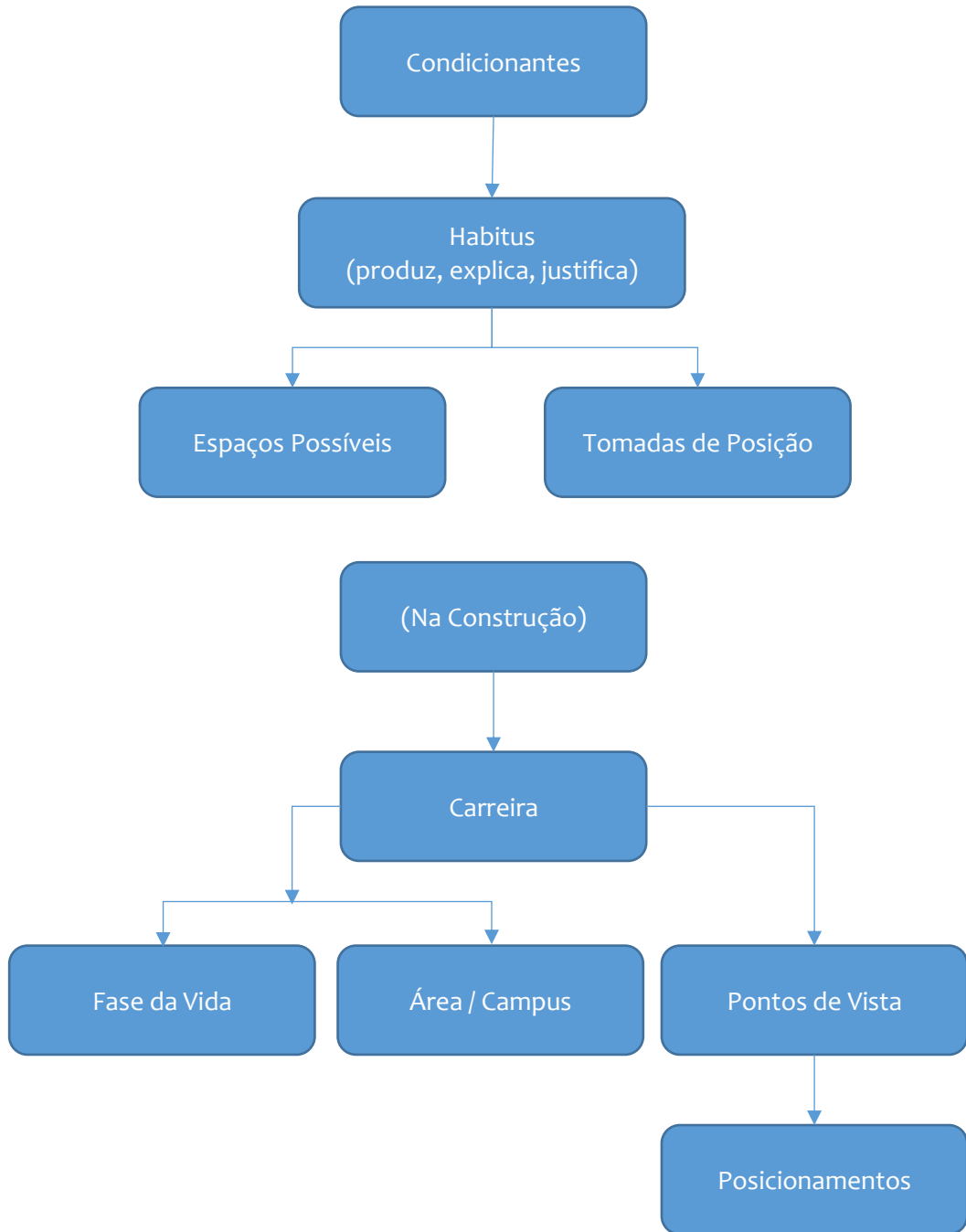
Estes são os principais condicionantes das trajetórias de formação da amostra investigada: escolarização básica majoritariamente trilhada em instituições públicas, que são nostalgicamente adjetivadas como “uma escola pública que não existe mais”; desempenho escolar heterogêneo, mas com vários indícios de “oblação” (BOURDIEU, 1989, 2013b), que apontam pistas para explicar o sucesso alcançado; tensão entre os valores atribuídos pela família para a educação e o trabalho, incidindo na interdição ou na inserção precoce no mundo do trabalho, bem como em conflitos entre as formas de socialização familiar e escolar; variedade de agentes que influenciam tanto no “gosto por estudar” como na escolha profissional; importância da convivência com agentes socialmente diferenciados (sobretudo durante as práticas escolares) para a construção de pontos de vista e tomadas de posição sobre o futuro acadêmico e profissional.

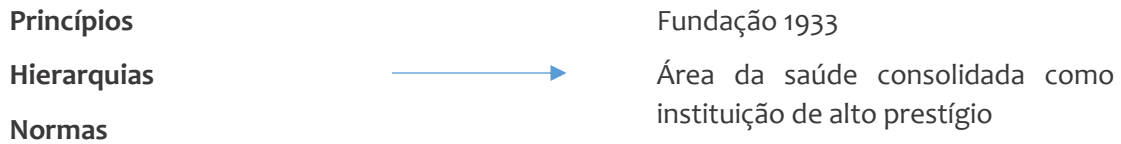
As trajetórias profissionais, que são bem diversificadas de acordo com a faixa etária (idades de 30 a 59 anos) e a área de atuação dos docentes, não podem ser totalmente apartadas da trajetória de formação, dada a própria natureza da carreira acadêmica. Os condicionantes mais recorrentes são: percepção de bolsas e demais auxílios como fonte de renda, desde a Graduação, que garantiu a longevidade escolar ao afastar os agentes do mundo do trabalho até o (Pós) Doutorado, em trajetória ininterrupta; incompatibilidade de conciliação das representações do mundo acadêmico, construídas ao longo da trajetória formativa, à realidade encontrada como docente; e, diferenciações dos pontos de vista, das tomadas de posição e dos *modus operandi* como professores e pesquisadores conforme as áreas de atuação.

Para demonstrar os indícios da influência dos pontos de vista e das formas de ação desses agentes na transformação da tradicional cultura institucional da Unifesp, desafiada a reconfigurar-se em função da rápida expansão, espero conseguir desvendar as articulações entre os espaços ocupados pelos agentes e as tomadas de posição frente a três temas: expansão universitária, novo perfil discente e grandes problemas do seu *campus*; bem como analisar as relações entre: i- os modos de trabalho e as tomadas de posição políticas sobre: meritocracia, processo de greve de 2012, reitoria atual; ii- principais formas de investimentos na carreira comparadas por área de atuação e por “novos” e “veteranos”; iii- distribuição dos poderes científicos e políticos entre áreas e gêneros; iv- adoecimento e assédio moral; iv- percepção das diferenças entre os *campi* e as relações com os “estigmas das áreas”.

Na tentativa de sistematizar as informações que dão corpo às questões elencadas, foi criado o seguinte mapa conceitual como modelo interpretativo da influência das trajetórias condicionadas sobre a cultura institucional. O esquema é dividido em duas partes cuja interligação ainda permanece obscura.

Esquema 1: trajetórias condicionadas





	Campus Sede	Campi Novos
Princípios	Meritocracia	Igualdade de oportunidades
	Manutenção da excelência	Construção da excelência
	Endogenia	Exogenia
	Alta produtividade científica	Diversidade interna e externa de níveis de produtividade
	Foco na pesquisa	Foco no ensino
	<i>Numerus Clausus</i> para Titular	Democratização do plano de carreira
Hierarquias	Técnicos e voluntários ocupam espaços docentes na tríade universitária	Apenas docentes protagonizam a tríade
	Formação de linhagens	“ <i>Esprit de corps</i> ” em gestação
	Ascensão restrita à titularidade	Ampliação de chances pela lei 12.772
Normas Produzidas	Pré-Expansão	(Pós) Expansão
	Com maior grau de informalidade	Com maior grau de institucionalização e democratização das decisões
	Em organograma curto	Em organograma mais extenso

Seguindo tais esquemas, o núcleo do objeto de pesquisa é constituído pelos condicionantes sociais das trajetórias dos agentes, os quais forjam seus *habitus* que, por sua vez, produzem, explicam e justificam dois elementos de análise (os espaços de possíveis e as tomadas de posição) paralelos e confluentes para a construção da carreira, que deve ser compreendida numa dupla chave formada pelos fatores de diversificação da trajetória (fase da vida na qual o agente se encontra e área/campus de atuação) e pelos pontos de vista que determinarão os posicionamentos.

A segunda parte do mapa dissecar a cultura institucional em três dimensões, sendo as duas primeiras distinguidas entre o *campus* sede e os *campi* criados durante a expansão, enquanto a última tem a expansão universitária federal como polarizador e abarca todos os *campi*. No que tange à dimensão “princípios”, fundantes de *modus operandi* que caracterizam o espaço institucional, o *campus* São Paulo se distingue pela defesa de: i-

meritocracia, justificadora do volumoso contingente de voluntários empenhados em manter os altos níveis de produtividade da instituição, manifestada tanto na formação oferecida, desde a graduação até a Livre-docência, quanto na gestão de recursos humanos e financeiros; ii- manutenção da excelência acadêmica já consolidada, tributária de um modo peculiar de formação universitária impulsionada pela configuração espacial do *campus* (composto por prédios e casinhas dispersos na Vila Clementino, amalgamado ao bairro e sem muros que o delimitem), o qual inclui ações externas que repercutem na produtividade institucional, tais como as empreendidas por agentes concentrados na assistência, abrindo oportunidades para pesquisas, promovida pelo hospital-escola vinculado à Unifesp (Hospital São Paulo) ou as pesquisas desenvolvidas por laboratórios privados chefiados por docentes consagrados, muitos deles titulares e em regime de trabalho sem dedicação exclusiva; iii- endogenia ainda presente na constituição do corpo docente, que não foge à regra comum às universidades brasileiras mais tradicionais, as quais se retroalimentam com os quadros formados por si mesmas, perpetuando os efeitos da formação de linhagens e aprofundando ideais meritocráticos que tendem a obedecer a critérios subjetivos; iv- alta produtividade científica mensurada por exigências da comunidade científica nacional e internacional que homogeneizam o trabalho em padrões de produção que contemplam, prioritariamente, as áreas de seus formuladores; v- foco na pesquisa como estratégia de ampliação do prestígio acadêmico já conquistado (vale lembrar que, até 2004, a Unifesp oferecia 20% de matrículas na graduação e 80% na pós-graduação); vi- *numerus clausus* para acesso ao cargo de Professor Titular, como estratégia de concentração do poder por uma parcela de veteranos (dominantes) por meio da manutenção de um alto patamar de exigência para se chegar ao topo da carreira, bem como da restrição do direito de tomada de assento em instâncias decisórias.

Já nos novos *campi*, verifica-se a tendência de alinhamento aos seguintes princípios: i- igualdade de oportunidades, contraposto ao ideal meritocrático especialmente no que diz respeito à democratização das formas de acesso dos estudantes aos cursos de graduação e à importância da assistência estudantil para garantia da permanência do estudante de baixa renda – aplica-se também à condução dos concursos de ingresso de docentes e à disputa por formas mais equânimes de distribuição de recursos pela instituição; ii- construção da excelência acadêmica, sobretudo nas áreas de conhecimento diversas a da Saúde, num contexto saturado de desafios inerentes ao processo de expansão: infraestrutura precária, criação e desenvolvimento de projetos dos cursos, reconhecimento externo incipiente e maioria dos docentes em início de carreira; iii- exogenia compulsória, em função da abertura de novas áreas de atuação, reforçada por depoimentos que atestam, em detrimento das credenciais acadêmicas, a prioridade do enquadramento dos candidatos à docência num determinado perfil caracterizado fundamentalmente pela disposição em enfrentar os desafios da expansão; iv- diversidade dos níveis de produtividade e da disposição de adesão aos critérios de avaliação, variável conforme as áreas que compõem cada *campus* e as

grandes áreas que distinguem os *campi* entre si; v- foco no ensino, raramente associado à extensão, inerente ao período de construção de cada *campus* que exige concentração máxima no desenvolvimento das primeiras turmas dos cursos de graduação, as quais sustentam o precário funcionamento da tríade universitária até a formulação das primeiras propostas de pós-graduação; vi- maior simpatia às novas regras para ascensão ao cargo de Titular⁹², as quais aboliram o *numerus clausus*, compartilhada entre os demais entrantes que ocupam postos no *campus* sede.

As polarizações observadas nos princípios mencionados traduzem algumas das particularidades das mudanças sofridas pela cultura institucional. Talvez nenhum outro elemento de análise possa elucidar tais mudanças com maior acuidade do que a questão de como as hierarquias têm sido reelaboradas para dar conta do crescimento da universidade.

Na dimensão “hierarquias”, destacam-se profundas diferenças entre “a velha” e “a nova” Unifesp, ou seja, entre o *campus* sede e os *campi* de expansão. A primeira diferença transparece na atribuição de funções docentes (tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão) para servidores ocupantes de cargos técnicos ou voluntários, amplamente praticada no *campus* São Paulo e inexistente nos demais. O compartilhamento de funções docentes entre agentes não investidos de cargo da carreira do Magistério Superior não equivale à horizontalização das relações entre os servidores em geral, como transparece ao primeiro olhar; ao contrário, aprofunda desigualdades entre os pares, na medida em que os “docentes dominantes” aproveitam a liberação do tempo que seria dedicado a funções “menos nobres” (como o ensino na graduação, a orientação de pesquisas em nível de Iniciação Científica e Mestrado, a coordenação de projetos de extensão, dentre outras) para se dedicar a atividades consideradas de maior prestígio, tais como: chefia de laboratórios, produção de patentes, ocupação de postos estratégicos na política universitária, orientação e execução de pesquisas “de ponta” que potencializam as linhagens e a excelência da instituição etc.

A segunda diferença importante diz respeito à ação do “encantamento afetivo”, que produz o *esprit de corps* ao nascer do reconhecimento de pertencer a uma comunidade que compartilha “esquemas de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação que funda a convivência reflexa dos inconscientes bem orquestrados”, (BOURDIEU, 1989, p. 111). Enquanto nos novos *campi* tal espírito ainda se encontra em estágios iniciais de desenvolvimento, no *campus* sede, cuja fundação remonta a 1933, as linhagens (familiares e científicas) comprovam o estado avançado de um *esprit de corps* originado pela coesão de profissionais da área da Saúde em torno da consolidação de uma instituição de alto prestígio

⁹² A lei 12.772/12 pôs fim à limitação de 10% de professores titulares nos quadros das universidades federais. A partir de então, qualquer docente na categoria professor associado 4, com título de doutor, passou a ter o direito de pleitear a promoção para titular, que antes dependia de liberação de vaga. Na Unifesp, o primeiro docente Titular, de acordo com as novas regras, foi promovido em outubro de 2015 e pertencia ao *campus* São Paulo.

acadêmico. A variação de intensidade desse fenômeno, entre os diferentes agentes e “subgrupos de inconscientes orquestrados”, repercute na formação de alianças em torno de ideias e projetos cuja implementação demanda decisões colegiadas que resultam diretamente da “convivência reflexa” dos agentes.

A terceira diferença parte de um aspecto de aparência meramente formal, mas que inscreve profundas distinções entre agentes, áreas e *campi*. Trata-se do uso do cargo de Professor Titular como trunfo para ocupação de espaços, até pouco tempo, restritos aos seus detentores, tais como a presidência de bancas de concurso (que somente em 2014 deixou de exigir a titularidade ou livre-docência) e o cargo de reitor, cujas regras eleitorais previam a concorrência de titulares ou livre-docentes, mas foi ocupado por um não-titular, pela primeira vez, apenas em 2013. Um fator determinante da definição de novos contornos para essa variável de distinção são os novos ordenamentos jurídicos da carreira, na medida em que aumenta as chances de ascensão indistintamente para todo o corpo docente. Implodindo-se a natureza de preciosidade do cargo de Titular, por exemplo, será uma questão de tempo para a titularidade deixar de ser um trunfo tão significativo como ainda se preserva, apesar das mudanças. Para dar apenas um exemplo, se, antes da expansão, o fato de ser Professor Titular correspondia a alta probabilidade de ocupação de um assento no Conselho Universitário, hoje os titulares ocupam metade das vagas mediante disputa eleitoral que tende a se tornar cada vez mais acirrada conforme aumenta a quantidade de agentes na categoria.

Nesse cenário de mudanças de princípios e hierarquias, algumas questões relativas ao modo de formulação das normas internas devem ser consignadas. Ao invés de polarizá-las com relação aos *campi*, a divisão será por períodos correspondentes ao antes e ao depois da expansão.

A literatura sobre a história da instituição (GALLIAN, 2008, 2009; PUCCINI, SAMPAIO, BATISTA, 2008), bem como algumas das entrevistas coletadas, dão mostras de um maior grau de informalidade nas tomadas de decisão no período anterior à expansão. As evidências se encontram nos modos como questões de suma importância para a definição dos rumos da universidade eram tomadas em conversas amistosas, ocorridas em restaurantes ou viagens de férias, e as decisões eram seladas com apertos de mão. A expansão trouxe consigo muitas demandas que careciam de decisões com maior grau de institucionalização e, conseqüentemente, de maior transparência e democracia nos processos decisórios. Desse modo, o fluxo de discussão das pequenas e grandes questões institucionais passa a ser disposto num organograma mais extenso e ramificado que se justifica não somente pelo aumento quantitativo dos *campi* a serem geridos, mas também pela atual concepção de gestão que pauta a necessidade, por exemplo, de novas pró-reitorias e mais segmentos representados nos órgãos colegiados.

Feita essa sumária exposição sobre a forma de compreensão das trajetórias e as mudanças na cultura institucional, surge o problema: como construir os circuitos? Como

evidenciar que tal ou qual mudança está relacionada à forma como as trajetórias foram condicionadas? O problema talvez esteja no enquadramento do problema que parece apontar para dois planos. O primeiro seria: “qual” espaço os agentes ocupam tendo feito trajetórias improváveis para o exercício da docência em nível superior. O segundo seria: “como” relacionar o primeiro plano com as questões institucionais. Serão “qual” e “como” planos paralelos ou convergentes? Há suspeita de convergência, mas como comprová-las sociologicamente? Fazer avançar a sociologia espontânea para um tratamento rigoroso do que foi permitido conhecer, ao longo da coleta de dados desta pesquisa, tem sido o maior desafio para a produção de uma tese que colabore, efetivamente, para que a Sociologia da Educação avance na compreensão da influência da atuação de docentes de origem popular no contexto da expansão universitária.

No caso específico da Unifesp, há de se considerar que esses agentes ocupam espaços numa instituição que goza de prestígio acadêmico consolidado, porém em lugares nos quais a questão da apregoada excelência ainda não teve tempo hábil para se firmar. Na fala de um dos sujeitos:

Pesquisadora: Você acha que há distinção entre os professores do campus de São Paulo, que é o campus sede, e os professores dos outros campi?

Entrevistada: ... você fala da Medicina, da Vila Mariana?

Pesquisadora: É.

Entrevistada: Eu sinto um pouco isso. Porque quando você fala que é da Unifesp, pra quem é de fora, a pessoa “ah, você trabalha na Vila Mariana, na Paulista de Medicina?”. E eu falo que sou do campus Guarulhos e percebo que [ri] míngua a coisa... primeiro a pessoa fala “nossa, que legal, Unifesp”, então eu sinto que é diferente, que há um certo preconceito. Mas eu gosto da grife [risos]. Eu faço parte da Unifesp e acabou [risos].(GRU-2)⁹³

Qual é o real lugar do sujeito na “grife”? Esse é a primeira questão provocada pela despreendida manifestação de encantamento do docente (condição primordial para a gênese do *esprit de corps*) quando defende a importância de “fazer parte” da instituição. Pensar este lugar, numa perspectiva relacional e objetivante, requer estratégias de análise que concatenem os efeitos da expansão e o acesso desses sujeitos à vida acadêmica. Como operacionalizá-las?

Um segundo questionamento incide sobre as condições de ascensão disponíveis aos agentes: essas pessoas ocupam o mesmo lugar na dita excelência propalada como essência da grife? Refiro-me aos modos de trabalho. Existiriam modos de trabalho diferentes entre

⁹³ Seguindo o mesmo padrão adotado na redação da tese, os sujeitos são identificados por uma sigla correspondente ao *campus* onde trabalham, seguido de um número correspondente a ordem alfabética do primeiro nome de cada um. Assim, as siglas indicam os *campi*: Guarulhos (GRU) e São Paulo (SAO).

essas pessoas e os outros pesquisadores? Como um docente de origem popular consegue se movimentar num microcosmo de excelência? Ele teria um *habitus* flexível o suficiente para suportar as clivagens necessárias para se tornar um profissional excelente? Dito de outro modo, os condicionamentos sociais sofridos até o ingresso na carreira docente foram suficientes para garantir o sucesso da longevidade na etapa mais avançada do jogo acadêmico? Como eles se manifestam?

Em terceiro lugar, e partindo da premissa de que os sujeitos da pesquisa são trânsfugas de classe, poderia ser questionado como se criaram as possibilidades da entrada desse grupo no jogo e as condições de permanência. Eles funcionam profissionalmente como os outros pesquisadores ou a marca de origem influencia os investimentos na carreira?

São muitas questões, ainda sem resposta satisfatória, que convergem para o problema de como articular dois registros diferentes: os condicionantes das trajetórias e a cultura institucional. A intenção de desvelar os condicionantes sociais mais recorrentes nas trajetórias de formação e de atuação profissional dos docentes parece ser factível com base nos dados coletados. As mudanças na cultura institucional, um pouco menos. O grande nó da questão é como relacioná-los, pois os condicionantes são expressos por meio de fatos historicamente situados e passíveis de triangulação com outras fontes, enquanto as mudanças na cultura institucional são percepções de fatos ou situações que, em muitos casos, não são trianguláveis ou só poderão ser efetivamente verificadas daqui a algum tempo. Por enquanto, muitas das informações coletadas não passam de representações e impressões dos sujeitos sobre os acontecimentos que compõem o processo de expansão. Enfim, como equiparar informações que não têm o mesmo grau de possibilidade de verificação? E como relacioná-las? Permanecem pouco evidentes as implicações entre as mudanças na cultura institucional e os condicionantes sociais das trajetórias. A suspeita inicial era que o cerne das relações estaria na desigualdade da posse de capitais culturais e sociais, expressa nas diferenças históricas entre as áreas de conhecimento que caracterizam cada *campus* e cada sujeito. No entanto, os elementos que comprovariam essa hipótese ainda carecem de análise mais detida, a qual tem sido postergada devido à insegurança quanto à eficácia dos procedimentos previstos.

Um deles consiste em mapear a produção acadêmica dos 31 entrevistados, informada no currículo *lattes*, criando quadros quantitativos com os tipos de produção, pelo menos durante o decênio pesquisado, de modo a compará-la entre os pertencentes a uma mesma grande área – Humanidades, Exatas e Saúde – e entre os *campi* (praticamente uma única comparação, pois são poucos os casos de docentes que atuam em área diferente daquela que nomeia o *campus*). Parte deste trabalho fora realizada durante a preparação dos roteiros de entrevista, pois cada agente foi interrogado de acordo com um roteiro semiestruturado pautado em consulta prévia de sua “vida acadêmica”. Considerando essa primeira aproximação dos dados, pode-se afirmar que há grandes diferenças nas formas de

investimento na carreira entre as três áreas envolvidas. As principais estariam na produção bibliográfica que oscila entre os extremos expressos nestas declarações:

Pesquisadora: Eu observei no seu currículo, quando você ingressou, um baixo número de publicações, comparando com outras áreas. Você tinha dois artigos publicados, dois capítulos de livros... Isso foi um problema no concurso? Como ficou o seu currículo no concurso?

Entrevistada: Eu achei que nem tanto... Pensando que [...] é uma área nova. Então, as pessoas, pensando nos outros candidatos, estavam com o mesmo perfil e dentro da mesma faixa de produção porque quando eu fui prestar, eu fui olhando o currículo de todo mundo e era aquele padrão. [...]

Pesquisadora: E depois que você ingressou aqui, você teve algum projeto financiado?

Entrevistada: Não, não. Agora que eu estou começando a voltar um pouquinho. Quando eu entrei, o que eu queria? Estudar, dominar, levantar. Eu fiquei aí os primeiros dois anos fiquei focada muito na universidade. Eu fiquei com medo. É universidade federal, é minha primeira FEDERAL, Federal de São Paulo, é uma das mais importantes. Eu fiquei muito preocupada em preparar aula, estudar, abrir grupo de pesquisa. Fiquei um pouco nesse sentido e segurei um pouco essa parte de pesquisa e fui tentando ver. [...] Foi um período de busca nesse processo. Agora, que eu estou indo um pouco para essa fase. Eu fiz os três anos aqui, eu estava preocupada também com a questão do probatório. Aí, eu falei “bom, agora já posso começar a respirar. Começar a pensar em outros ares”. [...] Agora que eu estou voltando para a pesquisa. E foi muito bom porque agora que estou indo para a pesquisa com um bom conhecimento bibliográfico que eu não tinha antes. Com uma clareza das [sub]áreas, das possibilidades de tema, das possibilidades de fontes que existem. Agora que eu já orientei algumas monografias, estão surgindo algumas coisas. Eu achei que foi o momento ideal. Eu precisava desses três anos para estar estudando bem esse campo, vendo aí, posso dizer agora que eu sei tudo o que tem em termos de Brasil, o que foi publicado, o que está escrevendo. Vi bem esse campo, estudei bem, e acho que estou aí começando a amadurecer para fazer um projeto de pesquisa bom (GRU-3).

Trata-se de um sujeito da área de Humanidades que havia ingressado em 2010, após cinco anos de experiência docente em instituições privadas e pública (estadual) de educação superior, e ainda se encontrava em busca de seu tema de pesquisa, bem como de formas de efetivá-la. No outro extremo, cito um sujeito da área da Saúde, que contava com mais de dez artigos publicados em periódicos indexados à época do ingresso (2006) como docente na Unifesp, onde havia cursado a pós-graduação (1991-1999) e realizado estágio de Pós-doutorado durante os dois anos que antecederam a efetivação como docente:

Entrevistada: Se a gente fosse fazer uma análise objetiva. Por exemplo, o professor entrou aqui em 2011, nós estamos em 2014. O professor já está cadastrado em programa de pós-graduação? Não? Por que ele não está? Ele já tem dinheiro de projeto de pesquisa da FAPESP? Por que não tem? Ele tem aluno de pós-graduação? Os alunos de graduação gostam da aula dele? Quais os projetos que ele está desenvolvendo? (SAO-5).

São perspectivas extremamente diferentes da docência universitária e que refletem⁹⁴ valores e *modus operandi* de suas respectivas áreas. De um lado, a de Humanidades menos preocupada com as urgências e as metas de produtividade impostas pelas agências de fomento e mais interessada pela realização subjetiva do pesquisador enquanto sujeito cognoscente que deve produzir para disseminar. Por se tratar de um tipo de produção científica que não exige grandes investimentos, a necessidade de financiamentos não tem centralidade nos discursos sobre os desafios para a construção de si como pesquisador. De outro lado, a área da Saúde, profundamente implicada com a necessidade de financiamento por causa da natureza dos objetos e das metodologias de pesquisa utilizadas, opera em velocidade mais acelerada e numa lógica de operacionalização do trabalho científico mais alinhada aos “prazos de produtividade” impostos pelos indicadores de excelência acadêmica, mantendo escamoteados os interesses de cunho mais subjetivo.

Esse exemplo de diferenciação de valores e *modus operandi* por área demonstra claramente que há diferenciações entre os docentes situados em diferentes *campi* e que, certamente, as posturas adotadas por uns e outros influencia na reconfiguração da cultura institucional. Permanece obscuro em que medida as marcas de origens influenciam tais posicionamentos, tendo em conta que a polarização acontece entre sujeitos de origens semelhantes. Não há espaço para apresentar como polarizações similares acontecem em outras questões, mas ela certamente reaparece quando se trata de posicionamentos frente a questões polêmicas, como a relação entre a popularização do perfil discente e a manutenção do “alto padrão acadêmico” dos cursos, entre outras. Sendo assim, a pretensão de associar as tomadas de posição às marcas de origem se vê ameaçada de não encontrar validação empírica, o que exigiria uma reestruturação do projeto de pesquisa em direções ainda indefinidas.

Diante de tantos problemas para a conclusão da tese, espero contar com a valorosa contribuição dos debates deste V Colóquio Luso-brasileiro de Sociologia da Educação para definir maneiras mais razoáveis para dar conta do objeto tal como problematizado no Exame de Qualificação: “condicionantes sociais das trajetórias de formação de docentes de origem popular que tenham ingressado numa universidade federal durante a expansão ocorrida na última década e as relações desses condicionantes com as mudanças na cultura institucional”. De acordo com o esquema de interpretação apresentado e os exemplos de questões preliminarmente analisadas, ele seria ainda factível?

⁹⁴ Refletem também as diferentes formas de apreciação da instituição e do papel do agente como docente que precisa desempenhar um bom trabalho “para ser aceito”, de acordo com o grau de pertencimento revelado pelo agente. Enquanto o estágio probatório é temido pelo entrante que tem sua primeira experiência na instituição na condição de professor efetivo, e num *campus* criado recentemente, ele sequer é mencionado por aqueles cuja trajetória de formação se deu, em parte ou integralmente, num *campus* consolidado.

. Bibliografia .

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de minuit, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'état*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

_____. *Homo academicus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013a.

_____. “Futuro de classe e causalidade do provável”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. (Orgs.). *Escritos de Educação*. 14ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2013b, pp. 89-141.

GALLIAN, Dante M.C. *75 x 75: EPM/Unifesp, uma história, 75 vidas*. São Paulo: Editora Unifesp, 2008.

GALLIAN, Dante M.C. (Org.). *Recortes da memória: lembranças, compromissos e explicações sobre a EPM/Unifesp na perspectiva da história oral*. São Paulo: Editora Unifesp, 2009, p. 15-49.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 2008.

PUCCINI, Rosana Fiorini; SAMPAIO, Lucia de Oliveira; BATISTA, Nildo Alves (Orgs.). *A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social*. São Paulo: Editora Unifesp, 2008.

Capítulo 16

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa: estudo sobre egressos do curso de Letras da UFMG

Débora Fernandes de Miranda⁹⁵

. Apresentação do problema .

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados principais de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo principal foi investigar os rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa no contexto contemporâneo, marcado pela ampliação do acesso ao ensino superior, pela desvalorização relativa dos diplomas e pela desvalorização da profissão docente. Para isso, foram analisadas as trajetórias profissionais e sociais de alunos egressos do curso de Letras da UFMG através da reconstituição de suas histórias familiares, escolares e profissionais, no intuito de investigar os impactos culturais, sociais e econômicos do diploma de licenciatura em inglês em suas vidas.

De acordo com Bourdieu (2008a), o diploma corresponde a um capital cultural sob o estado institucionalizado e está relacionado aos conhecimentos e competências certificados pelas instituições por meio de títulos. Dentro dessa perspectiva sociológica, o diploma é

⁹⁵ Doutora em Educação (UFMG).

considerado um bem com valor econômico e simbólico, pois é um capital cultural que pode ser convertido em capital econômico e simbólico para quem o detém. Os rendimentos de um diploma variam em função do ramo de conhecimento, da carreira profissional específica que dão acesso e da instituição que os outorga. Assim, detentores de títulos de prestígio conseguem uma maior conversão do suposto capital cultural, simbolicamente atestado pelo título, em capital econômico e social. Um médico formado pela USP, por exemplo, já é considerado a priori um profissional bem qualificado, já que, além de ser médico, profissão de prestígio, estudou em uma escola renomada. No entanto, essa primeira avaliação é baseada no valor simbólico do título e da instituição, não no conhecimento objetivo da competência técnica do médico em questão. Ainda segundo Bourdieu (2008b), o efeito é diferente para diplomas de cursos menos raros e disputados. Por serem menos raros e conseqüentemente menos valorizados, esses diplomas rendem menos em termos socioeconômico e culturais para seus detentores.

Contribui para a desvalorização dos diplomas, ainda de acordo com Bourdieu, a intensificação por parte das classes mais altas da busca por qualificações que possam manter sua distinção em relação às demais classes, o que acaba elevando o patamar dos níveis de qualificação. Segundo ele, na medida em que as classes menos privilegiadas alcançam diplomas até então nunca obtidos por indivíduos de sua origem social, existe um movimento de intensificação dos investimentos escolares por parte das camadas mais favorecidas no sentido de manter a raridade relativa dos diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes (BOURDIEU, 2008b, p. 148), fenômeno chamado de translação global das distâncias. Assim, ao final de um longo período dedicado à escolarização, os alunos das camadas mais pobres acabam, na maioria das vezes, recebendo um diploma desvalorizado não somente pela existência de maior oferta de profissionais, mas também porque no momento em que essa maior escolarização é alcançada, estudantes das camadas mais privilegiadas estão em busca ou já alcançaram diplomas de prestígio ainda maior. Ainda que os patamares de qualificação sejam outros, as distâncias são mantidas.

Segundo Duru-Bellat (2006), existem diferenças hierárquicas nos títulos e atualmente, assim como no passado, os indivíduos com menos recursos em geral são aqueles que conseguem os diplomas menos valorizados e com menos potencial de rendimentos. De acordo com a pesquisadora, os níveis de estudo que foram democratizados sofrem desvalorização e os níveis mais elevados e raros permanecem valorizados. Em um estudo sobre acesso ao Ensino Superior na França, Duru-Bellat e Kieffer (2008) mostram que apesar do crescimento contínuo na taxa de matrículas nas universidades, persistem as desigualdades de acesso aos diferentes níveis de qualificação e à educação de nível superior. Assim, cursos menos seletivos geralmente tendem a atrair estudantes das classes populares, enquanto as camadas mais privilegiadas da população optam por cursos mais seletivos e elitizados.

Segundo Duru-Bellat, Kieffer e Reimer (2010), além da hierarquização dos cursos, existe a diferenciação entre as próprias instituições de Ensino Superior, que podem ser consideradas de maior ou de menor prestígio. Os pesquisadores analisaram diferenças entre estudantes do equivalente ao Ensino Médio na Alemanha e na França em relação às escolhas da área de estudos e da instituição. Em relação à área de estudos, de acordo com os pesquisadores, nos dois países estudados existe um ranking que indica que as áreas que geralmente conduzem a posições de prestígio atraem alunos de classes altas. Em relação às diferenças entre as instituições de Ensino Superior, na França as desigualdades surgem devido à grande diferenciação entre, por um lado, as universidades e, por outro, escolas e instituições especiais. Na Alemanha, a diferenciação é marcada entre as universidades, que possuem perfil acadêmico, e as faculdades, de caráter aplicado.

Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Ball, Davies, David e Reay (2001) em relação às escolhas das instituições de curso superior e às áreas de estudo por jovens no Reino Unido. De acordo com os pesquisadores, as escolhas dos estudantes são influenciadas pelo estabelecimento de ensino secundário frequentado, pelas suas histórias pessoais de sucesso ou fracasso escolar, pelos diferentes *habitus* e pelas circunstâncias da vida. Dessa forma, os alunos das escolas secundárias de menor prestígio e que possuem menos recursos culturais e econômicos direcionam-se para as instituições de Ensino Superior e para áreas de estudos menos valorizadas. Já os estudantes das escolas secundárias de maior prestígio pretendem estudar nas universidades mais valorizadas e fazer cursos também de maior prestígio. Para os autores, a capacidade de fazer esse tipo de escolha é desigual entre as classes sociais, devido às diferenças em seus contextos sociais, econômicos e culturais (BALL, DAVIES, DAVID, REAY, 2001, p. 73).

Assim, jovens das camadas populares que conseguem chegar ao Ensino Superior optam, na maioria das vezes, por cursos de menor prestígio, por vezes em instituições menos valorizadas e com processos de seleção menos seletivos. Nesse cenário, a opção feita por esses jovens não pode ser entendida como uma escolha livre. Ela é feita com base em um senso prático que faz com que eles ajustem suas expectativas e “escolham” cursos menos seletivos e valorizados. Com isso, esses jovens têm toda chance de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado (BOURDIEU, 2008c, p. 221).

No Brasil, de acordo com dados do censo da educação superior de 2009 (INEP, 2010), o número de matrículas em cursos de graduação praticamente dobrou no país entre os anos de 2001 e 2009. Aqui, como na Alemanha, França e Inglaterra, apesar do aumento da demanda pelo Ensino Superior, persistem as desigualdades no acesso aos diferentes cursos e às universidades. Uma pesquisa conduzida por Setton (1999) com o objetivo de classificar os cursos de Humanidades da USP de acordo com o perfil socioeconômico e cultural dos alunos identificou cursos de perfis seletos, intermediários e populares. Segundo a análise da autora, alguns cursos continuam sendo altamente seletivos e prestigiados e são

frequentados, na grande maioria das vezes, por estudantes de alto nível socioeconômico e cultural. Outros cursos, como os de licenciatura, oferecem mais vagas, são menos seletivos e levam a carreiras de menor prestígio social. Esses cursos são compostos majoritariamente por estudantes com perfil socioeconômico e cultural mais baixo, que na maior parte das vezes optam por cursos menos seletivos por vivenciarem uma condição objetiva que limita o acesso aos cursos valorizados. Para a autora, existe uma hierarquia nos cursos que demonstra uma correspondência entre as diferenças de recursos dos alunos e a procura por determinados cursos e carreiras (SETTON, 1999, p. 452). Nesse sentido, a opção por um determinado curso superior não pode ser interpretada como uma decisão livre, mas sim, como uma escolha baseada na adaptação às condições objetivas de existência (NOGUEIRA, 2004).

Um dos aspectos que contribuem para o pouco valor do diploma de licenciatura é que ele certifica seu detentor para atuar como docente, profissão pouco atraente, que tende a proporcionar baixos rendimentos materiais e sociais. Segundo Gatti et al (2009), a desvalorização da profissão de professor está relacionada, dentre outros motivos, a fatores como condições precárias de trabalho, baixos salários e possibilidades limitadas de ascensão profissional, quando o magistério é comparado a carreiras mais prestigiadas.

Fanfani (2007) ressalta que as exigências relacionadas à atividade docente aumentaram e que, atualmente, o professor precisa lidar com demandas que vão muito além da atividade de ensinar. Segundo o autor, à escola contemporânea foram designadas múltiplas tarefas, muitas vezes contraditórias, e não foram oferecidas a ela as condições necessárias para desenvolver essas novas funções. Com isso, de acordo com o pesquisador, existe uma sensação, por parte da sociedade, de que a escola não consegue atender às demandas atuais e os docentes, por outro lado, sentem-se frustrados por não conseguirem lidar com essa realidade.

Dessa maneira, segundo Gatti et al (2009), para os jovens que enfrentam o momento de decisão sobre qual curso superior seguir, a carreira docente não parece uma opção promissora. Em um estudo sobre atratividade da carreira docente conduzido com alunos do Ensino Médio de escolas particulares e públicas, as pesquisadoras mostram que alunos de nível socioeconômico mais elevado não manifestam a intenção de optar por um curso que os prepare para o magistério. Por outro lado, dados do estudo de Gatti e Barretto (2009) mostram que alunos de nível socioeconômico mais baixo, ainda que também percebam muitos desafios na profissão de professor, demonstram menos resistência em escolher essa carreira.

Esta pesquisa investigou os rendimentos sociais, econômicos e culturais do diploma de licenciatura em inglês para alunos egressos do curso de Letras da UFMG. Partindo do contexto apresentado acima, o fato de ser um diploma de licenciatura sugeriria que o valor ou rendimento material e simbólico do diploma de licenciatura em inglês deveria ser baixo. No entanto, os resultados da pesquisa mostraram que esse suposto baixo rendimento

precisa ser melhor analisado e vários aspectos contribuem para maiores ou menores rendimentos desse diploma. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a percepção do valor de um diploma pode variar em função da posição social e das preferências pessoais de quem o detém. Pesquisas indicam que indivíduos de origem social menos favorecida tendem a se sentir satisfeitos com um diploma de ensino superior, mesmo que seja menos valorizado. Em relação às preferências individuais, é necessário considerar que um diploma pode ter um valor intrínseco, relacionado à realização de gostos e interesses, como o acesso a uma área de conhecimento específica ou a um campo profissional desejado, apesar de seu baixo retorno material e simbólico. Em segundo lugar, é preciso considerar que licenciatura em inglês se diferencia das demais licenciaturas por conferir um rendimento simbólico relativo ao domínio de um idioma e à proximidade com a cultura estrangeira. Essa familiaridade com o ambiente internacional constitui um tipo específico de capital cultural que pode ser convertido em ganhos materiais e em prestígio. Finalmente, é preciso considerar que o licenciado em inglês se credencia para atuar em diferentes segmentos do mercado escolar, como escolas de educação básica privadas, escolas particulares e cursos de idiomas. Os resultados indicam que o retorno material e simbólico auferido pela profissão tende a variar significativamente conforme o setor em que se atua majoritariamente.

. Procedimentos de Pesquisa .

Para o desenvolvimento do trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo, com base em entrevistas semiestruturadas. Ao todo, foram entrevistados doze egressos da licenciatura em inglês do curso de Letras da UFMG: três professores da rede pública, dois de escolas particulares, quatro de escolas de idiomas e três egressos atuando em outras áreas. Os sujeitos entrevistados tinham entre 5 a 10 anos de formados por ocasião da pesquisa. O objetivo de escolher indivíduos formados nesse período foi analisar egressos que já tivessem tido tempo suficiente para vivenciar os rendimentos de seus diplomas de licenciatura em inglês, podendo ser identificados os impactos sociais, econômicos e culturais desse título em suas trajetórias profissionais e pessoais.

O roteiro das entrevistas abordou os seguintes temas: 1) trajetória escolar do entrevistado; 2) escolha do curso e expectativas em relação à profissão docente; 3) relação com a língua inglesa antes e depois do curso; 4) contexto familiar e condições objetivas antes e depois do diploma; 5) trajetória profissional e trabalho atual; 6) o diploma (ele foi decisivo para o campo de atuação do entrevistado? Os conhecimentos do curso foram importantes? Qual a importância da reputação da universidade e do curso? As relações sociais estabelecidas na vida acadêmica foram decisivas?).

A análise das entrevistas foi estruturada a partir dos diferentes rendimentos simbólicos e objetivos do diploma de licenciatura em inglês e os egressos analisados foram organizados em três agrupamentos distintos: cinco egressos para quem o diploma expressava a

realização de um gosto pessoal; cinco egressos para quem o diploma foi vivido como uma forma de ascensão social; e dois egressos para quem a licenciatura em inglês significou uma expectativa frustrada. Vale ressaltar que, mesmo tendo sido reunidos em um mesmo grupo, algumas vezes os sujeitos apresentaram pontos de interseção com outro agrupamento. Porém, o egresso analisado foi incluído na categoria que representa de maneira mais significativa os rendimentos objetivos e simbólicos do diploma em sua vida pessoal e profissional.

É importante observar que os rendimentos do diploma foram analisados em termos objetivos, por meio da identificação dos ganhos materiais e simbólicos, ou ainda da posição social e profissional alcançada, e em termos relativos, levando-se em consideração o ponto de partida do egresso, que pode ter vivido uma experiência que considera um grande sucesso, quando, na verdade, em termos objetivos, seria um sucesso apenas relativo.

. Principais resultados .

Para iniciar a análise, é importante compreender o contexto da licenciatura plena em língua inglesa dentro do curso de Letras da UFMG. A graduação em Letras dessa universidade oferece nove habilitações: Alemão, Espanhol, Francês, Grego, Inglês, Italiano, Latim, Linguística e Português. Vale ressaltar que além do estudo sobre aspectos linguísticos das línguas estrangeiras (LEs) e da língua portuguesa, a graduação em Letras da UFMG possibilita o contato do estudante com cânones da literatura nacional e internacional e com outros aspectos da linguagem e da cultura legítima de outros países, o que pode acrescentar um traço de distinção ao curso dessa instituição. As habilitações em inglês e espanhol são as únicas que oferecem a modalidade de licenciatura plena. Assim, os estudantes desses idiomas têm a opção de obter o diploma de licenciatura em apenas uma LE, não uma licenciatura dupla, como no caso dos outros idiomas. Essa estrutura curricular refere-se ao curso atual e não corresponde exatamente ao contexto acadêmico no qual os egressos analisados se formaram. Os egressos analisados nessa pesquisa entraram para a graduação em Letras entre os anos de 1999 e 2005 e, desde então, o curso passou por mudanças em sua matriz curricular. Entretanto, ainda que tenha havido alterações, à época da entrada desses alunos na UFMG, o curso de Letras já oferecia a licenciatura plena em língua inglesa, a opção das modalidades de bacharelado ou de licenciatura, e habilitações em diversos idiomas.

Apesar de menos valorizado dentro da hierarquia dos cursos de graduação, o curso de Letras da UFMG é bem avaliado e pode ser considerado uma referência no estado de Minas Gerais e no país, não somente pelos resultados alcançados em avaliações externas, mas também por ser oferecido por uma universidade de renome. Além disso, a despeito do pouco prestígio dentro do universo dos cursos de graduação oferecidos pela UFMG, o fato de oferecer habilitações como Latim, Grego e seis LEs modernas, sendo o espanhol e o inglês ofertados como licenciaturas plenas, sugere que o curso de Letras dessa universidade possui

uma estrutura que o coloca no grupo das melhores faculdades de Letras do país. Mesmo dentre as universidades públicas, são poucas aquelas que oferecem tantas habilitações. Tendo em vista um curso com tão ampla oferta de habilitações, é possível supor que exista grande heterogeneidade no perfil dos alunos da graduação em Letras da UFMG. O Censo Socioeconômico e Étnico dos Estudantes de Graduação da UFMG (BRAGA e PEIXOTO, 2006) não apresenta informações específicas sobre os alunos de acordo com as habilitações oferecidas pelo curso, mas tanto alunos quanto professores da universidade observam empiricamente a existência de um perfil bastante distinto de alunos nas diferentes modalidades e habilitações da graduação em Letras.

Já no primeiro semestre do curso, os alunos que optam pela habilitação em língua inglesa devem obrigatoriamente passar por uma prova de nivelamento e, caso não consigam alcançar o nível pré-intermediário, devem cursar algumas disciplinas complementares até que atinjam o nível considerado adequado para curso. A faculdade oferece os cursos de idiomas do Centro de Extensão da Faculdade de Letras (doravante CENEX) e outras atividades de extensão para que os alunos possam aperfeiçoar o conhecimento na língua inglesa, mas a opção pela habilitação em inglês significa investimentos substancialmente maiores por parte dos estudantes, que precisarão fazer mais disciplinas e dedicar mais tempo aos estudos. Segundo os depoimentos dos egressos, vários de seus colegas mudaram de habilitação no primeiro semestre da graduação por receio de não conseguirem acompanhar o curso de língua inglesa.

O fato de terem um determinado nível de conhecimento de inglês nos leva a questionar se essa habilitação atrai alunos com perfil um pouco diferente daquele geralmente traçado para o estudante da pedagogia e das licenciaturas. Com exceção de dois egressos, que são das classes populares, todos os entrevistados vêm de famílias de classe média e até mesmo das classes mais altas, e possuem capital cultural herdado e acumulado antes da entrada do curso. Esse capital cultural acumulado anterior ao ingresso na graduação possivelmente faz com que esses estudantes tenham mais recursos para optar por percursos acadêmicos e profissionais que proporcionem maiores rendimentos futuros. Não por acaso, apesar do cenário pouco atraente e dos rendimentos pouco promissores do diploma de licenciatura e da carreira docente, dez dos entrevistados se mostraram satisfeitos com os rendimentos direta ou indiretamente proporcionados pela licenciatura em inglês. Apenas duas egressas demonstraram frustração por terem feito essa graduação e dizem se arrepender de ter optado por esse curso.

Várias são as possíveis explicações para os distintos rendimentos desse diploma. Primeiramente, os egressos iniciaram suas trajetórias acadêmicas e profissionais a partir de diferentes posições no campo social, o que acaba tornando distinta a percepção de seus rendimentos. Ou seja, para aqueles que saíram de uma posição socioeconômica e cultural menos favorecida, o simples fato de ter feito um curso superior já proporciona uma ascensão social e cultural relevante. Por outro lado, aqueles que tinham uma posição mais privilegiada

no campo social tendem a avaliar que os rendimentos do diploma, principalmente materiais, são baixos. Assim, em geral, egressos originariamente de famílias de classe média ou alta consideram que o diploma proporcionou baixo rendimento financeiro.

Em termos econômicos, para dois egressos reunidos no grupo da ascensão social, o diploma de licenciatura em inglês proporcionou condições objetivas que ninguém de suas famílias jamais teve. É importante ressaltar que para conseguir essa ascensão econômica, os dois trabalham mais de 50 horas semanais e em mais de dois estabelecimentos de ensino. Eles reconhecem que trabalham muito e que acreditam que a profissão de professor deveria ter melhor remuneração, mas em seus depoimentos parecem felizes com os resultados objetivos que conseguiram com a formação e a carreira que seguiram. A fala de um desses egressos representa bem essa ascensão, vivida em todas as dimensões de sua vida:

“Olha, eu costumo dizer o seguinte: é... tudo que eu tenho em termos materiais e em termos de conhecimento... Eu devo à UFMG. Tudo. Tudo que eu consegui, todas as viagens que eu fiz... A mulher que eu casei com ela eu conheci aqui. Os empregos que eu tenho, eu tenho 2 empregos, os empregos que eu tenho, as viagens que eu fiz... Eu não sei se eu ganho bem mas eu ganho o suficiente pra a... atender as minhas necessidades básicas e sobrar um pouquinho...”. (JULIANO)

Apesar da percepção negativa de alguns dos sujeitos pesquisados sobre o pouco retorno financeiro relacionado ao diploma de licenciatura, a maioria dos depoimentos sugere que outros aspectos relacionados aos rendimentos desse título compensam esse baixo rendimento econômico. Os resultados reforçam, em grande medida, as pesquisas de Valle (2006) e de Chaves, Morais e Nunes (2009). Valle (2006) identificou que, para os professores de origem socioeconômica-cultural modesta analisados em sua pesquisa, o fato de terem estudado Pedagogia, um curso cujo diploma traria menores rendimentos, representou ascensão cultural, profissional e econômica. Por sua vez, um dos pontos levantados por Chaves, Morais e Nunes (2009) para colocar em xeque a tese da “desilusão coletiva” dos diplomados é que as pesquisas tendem a não valorizar aspectos intrínsecos das aspirações do diplomado, como gostar daquilo que faz ou aprender coisas novas, e a considerar apenas as dimensões extrínsecas, como remuneração e mobilidade social. Assim, o gosto pela cultura e por um idioma estrangeiro, o caráter internacional desse capital cultural, ou mesmo o sonho de ser professor não parecem ser fatores que possam ser desprezados ao se analisar os rendimentos de um diploma de licenciatura em LE.

A análise dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa sugere que muitos deles se mostravam realizados em suas profissões, mesmo não tendo os rendimentos materiais esperados de um diploma de curso superior. Mesmo para aqueles egressos que tinham um capital cultural herdado que poderia facilitar a entrada para um curso de prestígio e rendimentos maiores a partir de diploma de nível superior mais valorizado, o diploma de licenciatura não representa necessariamente uma frustração. Essa realização na profissão parece estar relacionada a dois aspectos fundamentais: o gosto pelo idioma e/ou pela

profissão docente e o prestígio associado ao domínio de uma LE e ao contato com o universo internacional – representado por viagens, vivência no exterior e capital social (família e amigos em outros países).

Os rendimentos relacionados ao caráter internacional desse capital cultural são outro ponto a ser ressaltado neste trabalho. A partir dos depoimentos, é possível depreender que o prestígio de se falar uma língua estrangeira e a possibilidade de se estabelecer relação com outros países e culturas atenuam a sensação de desvalorização do magistério e do suposto baixo rendimento econômico do diploma. O caráter distintivo do domínio desse idioma também está agregado ao ideal de cidadão do mundo e ao uso da língua inglesa como língua franca ou língua internacional, domínio de um cidadão que transita em diversos países com desenvoltura, que viveu no exterior, que tem um contato próximo com o universo internacional, e possui um capital cultural de caráter internacional. O depoimento de uma egressa ilustra bem o prestígio desse capital internacional como um fator que minimiza o desprestígio de ser professor:

“Eu sou a mais bem sucedida da família. Apesar de ser professora, eu tenho uma vida melhor. Eu tenho minha casa própria, meu carro próprio... Eu sou a mais nova... Para eles eu sou o ‘bicho’: viajei o mundo inteiro, já casei, tenho casa e tenho carro”. (BÁRBARA)

Em todos os depoimentos, o tema de intercâmbios foi assunto recorrente. Dos doze sujeitos entrevistados, apenas dois não tiveram a oportunidade de viver no exterior e essa é uma das grandes frustrações de ambos. Outros egressos que, além de dominar o idioma, têm um capital social internacional e uma relação próxima com a vida no exterior, vivenciam os rendimentos simbólicos desse maior trânsito internacional. Como observado em pesquisas sobre internacionalização do ensino (PRADO, 2002; NOGUEIRA, AGUIAR e RAMOS, 2008, AGUIAR, 2009, NOGUEIRA, 2010), a experiência de estudos no exterior tem alto grau distintivo e é uma estratégia que agrega valor à formação não somente em termos do desenvolvimento de uma competência linguística, como também da aquisição de um capital cultural relacionado a aspectos sociais e culturais vividos no contexto de um outro país.

Um terceiro aspecto relevante para a compreensão dos rendimentos do diploma é o segmento do campo escolar em que os egressos atuam. Os depoimentos dos egressos sugerem que, em princípio, as escolas de idiomas tendem a ser o segmento mais valorizado pelos alunos da graduação – em detrimento das escolas básicas públicas ou particulares. Esse dado coincide com uma das conclusões de Silva (2010) em sua pesquisa sobre os alunos da graduação em Letras da UFMG. Em seu trabalho, ele identificou que os alunos com maior capital cultural investem na docência em cursos livres de idiomas, em experiências no exterior e em disciplinas da área de literatura e que, por outro lado, rejeitam a ideia de atuar no ensino básico regular. No entanto, o trabalho de Miranda (2015) traça um cenário pouco atraente das reais condições de trabalho dos cursos de idiomas. O trabalho sem carteira de trabalho assinada, ou com registro de apenas parte da carga horária, é prática comum. Em

geral, as escolas de idiomas não conseguem oferecer uma grande carga horária para seus professores e esse é um dos maiores desafios para aqueles que atuam nesse segmento específico do mercado escolar, pois o salário pode variar substancialmente de um semestre, ou mesmo de um bimestre, para outro. Devido a essa característica, existe uma grande rotatividade de professores e tem-se a impressão de que a profissão de professor de inglês nesses cursos é um simples “extra” para jovens que futuramente se dedicarão a outra profissão. A trajetória profissional dos egressos pesquisados reforça essa tese. Primeiramente, as duas egressas que abandonaram a docência tomaram essa decisão principalmente por não terem conseguido os rendimentos objetivos e simbólicos que consideravam adequados para o trabalho nas escolas de idiomas em que atuavam. Como não pretendiam trabalhar no ensino básico, decidiram deixar o magistério. A fala de uma delas evidencia as dificuldades e a frustração por não ter seu trabalho e sua formação valorizados em cursos de línguas:

“Eu acho muito frustrante, assim... você chegar ... ter uma graduação em letras em inglês, ter o mestrado e chegar... e não ter muitas opções, né? Porque se for para dar aula em curso livre é uma condição de trabalho muito ruim, assim... Com algumas exceções. E aí chega alguém que tem graduação em uma área completamente diferente ou mesmo que não tem graduação, dá as mesmas aulas que você... Ganha a mesma coisa que você. Tem o mesmo número de turmas na carteira. Então isso é muito frustrante. Em curso livre o diploma não faz diferença”. (ANA CECÍLIA)

Mesmo aqueles egressos que permaneceram lecionando nesse segmento optaram por trabalhar também no ensino básico ou mesmo em áreas que não tinham relação com a docência para, assim, conseguirem complementar seus rendimentos e não depender apenas das aulas em escolas de idiomas. Apesar dos problemas identificados nesse segmento escolar, os cursos de idiomas exercem uma sedução sobre os graduandos em Letras. Uma possível explicação para essa atratividade exercida pelos cursos talvez seja a ideia, muitas vezes equivocada, de uma maior aproximação com o caráter internacional da aquisição de um idioma, o que acrescenta um toque de sofisticação ao ensino de inglês e de LEs em geral.

Ainda que Letras não seja um curso valorizado na hierarquia dos cursos de ensino superior e que a seleção para uma licenciatura seja menos seletiva que para cursos de maior prestígio, os depoimentos indicam que a opção pela habilitação em língua inglesa no curso de Letras da UFMG não foi uma mera adaptação ao possível. Para alguns deles, a opção pela língua inglesa representou um desafio e grandes investimentos, principalmente devido ao fato de o curso exigir dos alunos iniciantes um determinado nível de conhecimento do idioma.

Os egressos valorizam o fato de ter um diploma da UFMG, uma instituição que, segundo eles, tem peso e relevância no cenário acadêmico do país. Para a maioria dos egressos, a licenciatura em língua inglesa parece ter representado a aquisição de um capital cultural de alto valor distintivo, com o desenvolvimento de pesquisa acadêmica, a

aprendizagem de uma LE e a oportunidade de fazer um intercâmbio no exterior, experiência essa que proporciona aos egressos uma aura de prestígio. Para a maioria dos egressos pesquisados, a licenciatura em inglês representou a aquisição de um capital cultural de alto valor distintivo, como o desenvolvimento de pesquisa acadêmica, a aprendizagem de uma LE e a oportunidade de fazer um intercâmbio no exterior, fazendo-os vivenciar os rendimentos simbólicos da aquisição de um capital cultural de caráter internacional. Além disso, há um componente de realização pessoal importante em todas as trajetórias pesquisadas até mesmo pelo fato de o gosto pelo idioma ser uma constante em todos os depoimentos. Os diferentes rendimentos do diploma parecem também estar relacionados à trajetória dentro do curso (participação em atividades extraclasse durante a graduação, como monitoria, projetos de iniciação científica, ou lecionando no centro de extensão do curso de Letras), ao perfil social e escolar dos egressos, ao gosto ou preferência que possuem em relação à área do curso e à profissão docente.

. Bibliografia .

AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, jan/abr 2009.

BALL, Stephen J.; DAVIES, Jackie; DAVID, Miriam; REAY, Diane. Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 136, p. 65-75, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: *Escritos de educação*. Organização de NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (a)

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: *Escritos de educação*. Organização de NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (b)

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: *Escritos de educação*. Organização de NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (c)

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CHAVES, Miguel; MORAIS, César; NUNES, João S. Os diplomados do Ensino Superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes. In: *Fórum Sociológico*, nº19, Lisboa, 2009. Disponível em: <http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/>

DURU-BELLAT, Marie. *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Éditions du Seuil et La République des Idées. Janeiro, 2006.

DURU-BELLAT, Marie; KIEFFER, Annick ; REIMER, David. Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 49(4-5), p. 347-368, 2010.

DURU-BELLAT, Marie ; KIEFFER, Annick. From the Baccalauréat to Higher Education in France: shifting inequalities. In: *Population*, English edition, Volume 63, Number 1, 2008, p. 119-154. Disponível em <http://muse.jhu.edu/journals/population/v063/63.1.duru-bellat.pdf>

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernadette, et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior de 2009 – Resumo Técnico. Brasília, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em 04/07/2011

MIRANDA, Débora Fernandes de. Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa: estudo sobre egressos do curso de letras da UFMG. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1, p 213-231, jan/jul 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea M. S.; RAMOS, Viviane C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

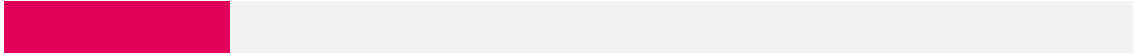
NOGUEIRA, Claudio M. M. O processo de escolha do Ensino Superior: dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PRADO, Ceres. L. Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez, 1999.

SILVA, Roberto C. de S. Universidade, diversidade social e diploma de licenciatura – estratégias de rentabilização do título por estudantes de Letras. *Dissertação (Mestrado)*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.



Parte 4

Discussão metodológica

Capítulo 17

A excelência como objeto de estudo: impasses e desafios de uma metodologia pluriescalar

Leonor L. Torres⁹⁶



. Introdução .

Analisando as macrotendências da agenda política, constata-se que certas orientações educativas emergem ciclicamente, tornando-se referenciais da ação escolar e das próprias prioridades investigativas. Por exemplo, nos últimos anos tem-se assistido ao ressurgimento e progressiva afirmação da ideologia meritocrática como pilar estruturante da atual política educativa (AFONSO, 2013). Embora a incidência e o grau de intensidade variem consoante os contextos socioculturais, a valorização dos resultados académicos invadiu a agenda educativa, ao tornar os sistemas escolares reféns de metas, de avaliações mensuráveis, de índices de performatividade e posições ditadas pelos *rankings* nacionais e internacionais. A primazia conferida aos resultados contábeis, eles próprios fomentados pelas políticas de *accountability*, induziu variados exercícios comparativos na ânsia de

⁹⁶ Professora Associada da Universidade do Minho.

identificar o lugar e a posição do país (e subsequentemente, da organização, do profissional, do aluno) no panorama internacional.

No caso de Portugal, a ideologia meritocrática tem avançado devagar e de forma mais ou menos silenciosa na regulação da educação escolar. O projeto de escolarização associado ao mandato democratizador, apesar de constituir um esteio do sistema público de ensino, tem vindo a ceder perante o avanço de determinadas medidas políticas que, mesmo descompassadas no tempo, convergem ao nível dos efeitos globais. O alargamento dos exames nacionais estandardizados, o reforço da avaliação externa das escolas, a instituição dos quadros de excelência, a publicitação dos *rankings* e a implementação de lideranças unipessoais, constituem apenas alguns exemplos ilustrativos da pressão exercida atualmente sobre as organizações escolares no sentido da produção de resultados e de valorização da excelência como princípio de gestão. Neste quadro de reconfiguração da missão da escola, os sentidos de democratização mudam de tónica, emergindo a inclusão e a equidade como novos referenciais para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, agora ao serviço da “qualidade” e da eficácia escolar (DEROUET, 2010).

Partindo deste enquadramento global, apresenta-se neste texto uma reflexão teórica e metodológica sobre a problemática da excelência académica na escola pública portuguesa. Beneficiando das pesquisas desenvolvidas no âmbito de um projeto financiado pela FCT recentemente concluído⁹⁷, coloca-se à discussão, num primeiro momento, um modelo de análise da excelência inspirado em alguns trabalhos teóricos e nos resultados empíricos obtidos. Num segundo momento, apresenta-se o *design* metodológico desenvolvido, procurando dilucidar as articulações estabelecidas entre as várias escalas de análise e sua direta ancoragem nos referenciais teóricos. A parte final deste texto centra-se na identificação das principais tensões, contradições e desafios teórico-metodológicos que se interpuseram ao longo da pesquisa e que contribuiram para a construção de uma visão global do fenómeno.

⁹⁷ Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*, coordenado por Leonor L. Torres. Integraram a equipa deste projeto os seguintes investigadores: José A. Palhares (Universidade do Minho), António Neto-Mendes (Universidade de Aveiro), Luísa Quaresma (Universidade Autónoma do Chile), Andreia Gouveia (Universidade de Aveiro), Álvaro Ribeiro (Universidade do Minho) e Germano Borges (Universidade do Minho). O projeto contou ainda com três consultores científicos: Jean-Louis Derouet (École Normale Supérieure de Lyon-Institut Français de l'Éducation), Maria Alice Nogueira (Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG) e João Teixeira Lopes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

. A multidimensionalidade da excelência acadêmica⁹⁸ .

A problemática da excelência acadêmica constitui uma linha de pesquisa recente e ainda pouco diversificada nas formas de abordagem. A generalidade dos estudos inscreve-se de forma mais ou menos explícita em três correntes investigativas fundamentais: i) nas teorias da reprodução social e cultural, que privilegiaram as condições de classe dos alunos e as suas trajetórias escolares; ii) no movimento das *escolas eficazes*, desenvolvido nos EUA na década de setenta e com forte impacto em todo o mundo (BROOKOVER *et al.*, 1979; RUTTER *et al.*, 1979); iii) e de forma mais significativa, nas abordagens em torno do *efeito escola* e do *efeito estabelecimento* bastante aprofundadas pelos autores franceses (DUBET, COUSIN & GUILLEMET, 1989; COUSIN, 1998; BRESSOUX, 1994). A maioria destas abordagens centrou-se na identificação de relações de causalidade entre um conjunto limitado de variáveis (sociais, organizacionais, pedagógicas) e a construção de percursos escolares bem-sucedidos, deixando na sombra a natureza multidimensional, holística e contextualizada do fenómeno. Enquanto no primeiro caso, as variáveis económicas e culturais das famílias constituíram dimensões centrais à compreensão da (re)produção das trajetórias de sucesso, tendência investigativa com forte expressão no contexto francês e brasileiro (LAHIRE, 1995; FERRAND, IMBERT & MARRY, 1999; ALMEIDA & NOGUEIRA, 2002; BRANDÃO & LELIS, 2003; NOGUEIRA, 2004), no segundo e terceiro casos, explorou-se a importância dos fatores organizacionais (clima, cultura, liderança, organização pedagógica) na geração de diferentes tipos de resultados, sejam eles académicos (sucesso), profissionais (desempenho pedagógico dos professores), organizacionais (gestão escolar) ou culturais (identidade da escola).

Independentemente das tradições teórico-conceituais e das diferentes escalas de análise, denota-se em grande parte das abordagens uma propensão para o estudo de relações de causalidade, ancoradas em oposições dicotómicas. De um lado, as variáveis de contexto (a classe social, a escola, a liderança, a turma) e, de outro lado, o desempenho académico. A eleição de enfoques macro e meso analíticos, ora focados nas grandes determinações sociais (políticas públicas, condições socioculturais das famílias, contextos comunitários e redes sociais), ora incidindo sobre a esfera institucional (escola, modelos de liderança, modos de organização pedagógica), influenciou de forma significativa os modelos de explicação desenvolvidos sobre o fenómeno geral do sucesso escolar.

A definição dos ângulos de observação desta problemática foi induzida, desde o início do projeto, pela necessidade de captar a sua multidimensionalidade, mutabilidade e incompletude. Conscientes das dificuldades que tal opção representava, desde logo do

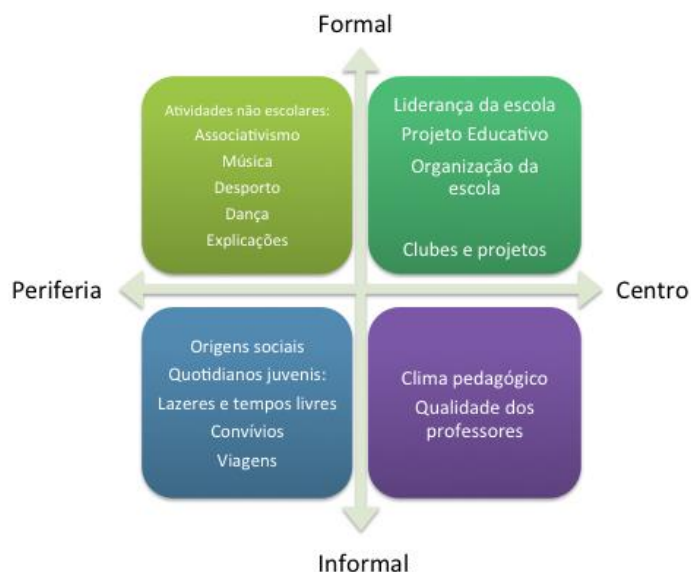
⁹⁸ Esta secção retoma parte da comunicação apresentada em coautoria com José A. Palhares no I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação - *A Educação na Europa do Sul. Constrangimentos e desafios em tempos incertos* (FCSH - UNL, Lisboa, 9, 10 e 11 de Julho de 2015), intitulada “Escalando o pódio: a performatividade académica no ensino secundário” (cf. TORRES & PALHARES, 2015).

ponto de vista da operacionalização metodológica, optou-se por abordar o processo de construção da excelência a partir de três escalas complementares, cada uma delas integrando diferentes categorias de análise que se revelaram pertinentes no quadro mais vasto da compreensão deste fenómeno. No plano mega-macro, destaque para as orientações atuais da agenda política de inspiração neoliberal que vêm pressionando os sistemas educativos à incorporação de lógicas de regulação meritocráticas, assentes na produção de resultados de excelência. Perante este ideário de alcance transnacional, reforçado permanentemente pela multiplicação de dispositivos de comparação internacional, os sistemas educativos reagem reflexivamente a estas dinâmicas, adotando mecanismos de hétero e auto regulação cada vez mais centrados na produção de resultados mensuráveis, sustentados por mecanismos de avaliação estandardizados (AFONSO, 1998).

Do ponto de vista meso-analítico, a organização escolar ressurgiu com nova centralidade, uma vez que representa o contexto concreto onde os processos de ensino-aprendizagem decorrem, seja como o espaço de combate às desigualdades sociais e de oportunidade de mobilidade social por via de percursos escolares bem-sucedidos, seja como contexto de afirmação das vantagens competitivas da nova classe média. Objeto de mudanças significativas na última década, a escola portuguesa, já de si complexa, amplia agora essa complexidade em várias frentes educativas, (des)integrando-se em (mega)agrupamentos, paradoxalmente comandados por um único Diretor. É a partir desta nova configuração organizacional compósita e ramificada, com relações multilaterais (município, empresas, associações, famílias) que os percursos de escolarização dos jovens se desenvolvem em interação com outras importantes instâncias de socialização.

A figura 1 procura ilustrar de forma esquemática algumas das categorias intervenientes no processo de construção da excelência e a sua relação com o espaço social e escolar: os quadrantes mais próximos do eixo da periferia sinalizam a importância dos fatores não escolares, sejam eles mais ou menos formalizados, no desenvolvimento de percursos académicos bem-sucedidos. As condições socioculturais das famílias e os correlativos investimentos nas esferas artísticas, desportivas e culturais constituem espaços e oportunidades de socialização dos jovens-alunos indispensáveis à compreensão dos seus percursos escolares.

Figura 1: Processo de construção da excelência acadêmica



Por outro lado, a forma como cada escola/agrupamento em concreto define a sua missão estratégica, constrói a sua identidade e se organiza para a promoção dos resultados constitui uma agência central no processo de socialização dos alunos. O jogo de forças que se estabelece entre os vários fatores intervenientes no desenvolvimento das trajetórias escolares bem-sucedidas, ora mais próximos da periferia ora situados no centro, constitui uma matriz orientadora da interpretação e compreensão deste fenómeno.

. O desenvolvimento de uma metodologia multiescalar .

Em articulação com os objetivos e as orientações teóricas, adotou-se uma metodologia multifocada, predominantemente qualitativa, capaz de apreender as trajetórias de excelência, bem como os diversos fatores-chave que intervêm quotidianamente no seu processo de construção. Para o efeito, fez-se uso de três escalas de análise: i) mega-macro (as políticas de regulação da educação), meso (o efeito-escola e as dimensões da gestão e liderança) e micro (os percursos escolares e não-escolares na ótica dos estudantes). Esta abordagem permitiu interpretar o fenómeno em toda a sua complexidade, considerando as disposições dos diversos atores implicados no desenvolvimento de percursos e carreiras académicas bem-sucedidas. Contudo, a identificação de perfis de excelência, bem como de contextos favoráveis à sua ocorrência exigiu também uma abordagem mais quantitativa e extensiva voltada para a exploração de tendências, regularidades e padrões socioculturais. Face a esta orientação metodológica genérica, o plano de investigação assumiu três momentos principais (cf. quadro 1):

Quadro 1: Modelo teórico e metodológico

Escalas e níveis de análise	Fontes de informação
Mega-Macro Enfoque extensivo	Internacional: relatórios, legislação, <i>websites</i> Nacional: <i>websites</i> , projetos educativos, regulamentos internos, relatórios de avaliação externa, comunicação social
Meso Enfoque intensivo	Estudos de caso: bases de dados das escolas, inquéritos por questionário, <i>focus group</i>
Micro Enfoque compreensivo	Entrevistas: individuais em profundidade a alunos, professores, Diretores de escola e Diretores de Turma

i) o primeiro momento da pesquisa (plano mega-macro) visou compreender a força das determinações externas, designadamente de algumas medidas de política educativa focadas na produção de resultados. O mapeamento dos rituais de distinção instituídos nas escolas públicas, em Portugal e noutros contextos internacionais, implicou uma recolha extensiva de informação documental (relatórios, legislação, estudos e recomendações), que se revelou indispensável ao conhecimento do real impacto da ideologia meritocrática na regulação da vida escolar (cf. TORRES, PALHARES & BORGES, 2015). Pretendeu-se conhecer e confrontar os significados sociais e politicamente associados à excelência académica e identificar a amplitude deste fenómeno na sociedade portuguesa. Para o efeito, procedeu-se à caracterização do perfil das escolas com resultados de excelência, à identificação dos traços sociográficos dos alunos excelentes e à verificação do grau de institucionalização do ritual e da prática dos Quadros de Excelência. Este primeiro mapeamento tornou-se relevante para orientar a seleção dos casos a estudar, agora de forma intensiva e em profundidade.

ii) o segundo momento da pesquisa (meso), focado nos estudos de caso, procurou captar o modo como as escolas constroem uma cultura de excelência centrada nos resultados e o seu impacto nas trajetórias escolares dos alunos. A análise documental, os inquéritos por questionário, os *focus group* e as entrevistas individuais realizadas em quatro escolas, viabilizaram um manancial de informações sobre os diversos olhares e pontos de vista dos atores. Ao eleger como população-alvo o universo de alunos com desempenhos excelentes (classificações iguais e superiores a 18 valores, numa escala de 0 a 20 valores), em contraponto com uma amostra representativa de alunos não excelentes pertencentes às escolas selecionadas, foi possível elucidar o impacto dos fatores organizacionais e culturais (TORRES, 2004, 2014) e dos fatores não-escolares (PALHARES, 2014) na construção da experiência académica e na definição dos percursos de excelência deste grupo de jovens. Por exemplo, a análise dos ficheiros biográficos dos alunos que integraram o quadro de

excelência resultou na construção de um perfil sociográfico rico em informações sociais e acadêmicas. Os dados do inquérito por questionário administrado a uma amostra de 1022 alunos (200 excelentes e 822 não excelentes) permitiram confrontar o perfil do aluno excelente com o perfil do aluno não excelente, destacando as suas características modais em vários parâmetros: sociais, conviviais, pedagógicos. Porém, este ângulo de observação evidenciava, com maior proeminência, algumas regularidades sociais e escolares que poderiam estar associadas a grandes eixos determinantes de práticas e percursos de escolarização. Os estudos de caso possibilitaram uma análise focalizada simultaneamente no problema (alunos e seus resultados) e no seu contexto de produção (escola, família e comunidade).

iii) ao nível do terceiro momento da pesquisa (micro) o estudo foi direcionado ao ator-aluno, no enalço das suas perspetivas sobre o percurso escolar. De que forma o aluno percecionava a sua vida escolar, os contextos de socialização e a sua efetiva importância para a promoção do desempenho académico? Através de entrevistas grupais (*focus group*) e das entrevistas individuais realizadas a alunos com diferentes perfis sociais e níveis de desempenho, procurou-se compreender os modos de incorporação do ofício de aluno e os posicionamentos face aos contextos de socialização considerados mais importantes na formação das suas disposições.

O recurso a diversas técnicas de recolha da informação, a que se associaram várias modalidades de tratamento e verificação empírica (análise de conteúdo categorial, análise estatística, análise fatorial, entre outras), facilitou o apuramento dos distintos olhares e pontos de vista sobre o fenómeno, rompendo com a tendência para a fragmentação e atomização do objeto de pesquisa. Esta orientação tripartida (macro-meso-micro) ajudou a escapar tanto às análises essencialistas e homogeneizantes do fenómeno como ao isolamento analítico do objeto, acantonando-o aos seus limites empíricos.

. Impasses e tensões inerentes à metodologia pluriescalar .

O extenso *corpus* empírico proporcionado por esta orientação metodológica permitiu compreender o todo a partir das diferentes partes, numa tentativa de explicar os factores intervenientes no processo de construção da excelência académica. Com efeito, a consideração da multidimensionalidade do tema exigiu uma análise articulada do tríptico – macro (estrutura), meso (contexto) e micro (agência) – particularmente atenta à autonomia relativa de cada nível e, simultaneamente, à relevância da sua interseção.

Este exercício de vai e vem entre níveis instiga o ofício do investigador, na medida em que põe à prova a sua capacidade de superar supostas hierarquias de inteligibilidade da realidade observada que, frequentemente, induzem a adoção de lógicas lineares de causalidade entre fatores. A título ilustrativo, a relação clássica entre classe social e desempenho escolar persiste na literatura sociológica como uma premissa empiricamente

validada a partir de múltiplos estudos realizados nos planos macro e meso. Contudo, não descurando a força dos fatores socioculturais na (sobre)determinação do sucesso escolar, outros patamares analíticos têm aberto novos filões interpretativos sobre os percursos de escolarização dos alunos, aduzindo outros fatores-chave, eles próprios fundamentais para a compreensão dos fenómenos atípicos ou de contratendência (cf. BOURDIEU, 1989; LAHIRE, 1995; ROLDÃO, 2015).

Muito embora a abordagem multidimensional proporcione uma visão global do fenómeno, contudo o seu processo de operacionalização não é isento de constrangimentos e dilemas teórico-conceituais. Pelo contrário, a produção de conhecimento a partir da combinação de diferentes escalas implica uma gestão constante de tensões e de contradições, quer ao nível da construção dos instrumentos, quer ao nível da análise e interpretação dos dados. Os diferentes pontos de vista a partir dos quais se lê a realidade nem sempre são conciliáveis, podendo mesmo ser contraditórios. Como sustenta Lahire (1996), tal não significa que pré-exista um plano mais fecundo do que outro, tão simplesmente que o acesso à realidade é, ele próprio, gerador de distintas visões, com níveis de complexidade muito variados. Ou seja, analisar uma escola com base em fluxos estatísticos ou a partir de múltiplas interações individuais pode significar a obtenção de resultados completamente diferentes.

Recorrendo aos resultados do projeto para ilustrar a relevância das tensões em análise, vários exemplos de situações dilemáticas poderiam ser aqui invocados. Destaque apenas para uma dessas situações. No plano macro e meso analítico, os dados recolhidos apontaram para uma relação consistente entre a condição sociocultural dos estudantes e o seu nível de desempenho académico, confirmando as tendências plasmadas em inúmeros estudos sociológicos desenvolvidos em vários contextos. Porém, quando se circunscreveu a análise a organizações escolares específicas, constatou-se que esta relação perdia força e significado, verificando-se em determinados casos fenómenos de contratendência, ora ascendente ora descendente – uma franja de alunos provenientes de classes populares que obtiveram elevados níveis de desempenho e, inversamente, a mesma proporção de alunos oriundos de classes médias e altas com baixos índices de rendimento. Por outro lado, a um nível mais microssociológico, que privilegiou as perceções dos alunos e as suas narrativas biográficas, a origem social e cultural das famílias quase desaparece como fator explicativo, emergindo outras dimensões consideradas estruturantes do sucesso académico: as dimensões individuais (esforço e dedicação individual) e as dimensões intraescolares (qualidade dos professores, clima pedagógico da escola, organização da escola, projeto educativo e estilo de direção e liderança). Perante a diversidade de pontos de vista proporcionados pelas várias abordagens, como combinar e articular num todo coerente os resultados finais? De que modo é possível entrelaçar os factos sem perder de vista a sua própria lógica e sentido?

Entre muitos outros impasses interpretativos que ocorreram ao longo da pesquisa, o exemplo mencionado incitou a exploração de outros “engenhos” e impulsos analíticos, como efetuar conversões (conscientes e deliberadas) entre escalas, sem pôr em causa as lógicas inerentes a cada uma delas, nem distorcer a sua articulação, pela tentação de comparar aquilo que não pode ser comparado. A gestão do trânsito entre níveis e dimensões e a mudança de registo e linguagem que tal comporta é, inquestionavelmente, uma das especificidades mais marcantes da abordagem multidimensional.

. Notas finais: Potencialidades e desafios epistemológicos .

Pôr em marcha três dimensões heurísticas (macro-meso-micro) sem privilegiar *a priori* nenhuma delas constituiu, nesta pesquisa, um desafio teórico-metodológico ímpar. Por um lado, abriu o objeto a múltiplos olhares e perspetivas, bem como a modos de observação, descrição e interpretação plurais. Os constrangimentos e dilemas que surgiram funcionaram ora como *retardadores*, ora como *catalizadores* de novos *insights* teórico-metodológicos. *Retardadores*, no sentido em que impuseram momentos de pausa e reflexão sobre as contradições e tensões entre resultados, essenciais ao aprofundamento da interpretação e compreensão do fenómeno da excelência. *Catalizadores*, pois frequentemente instigavam novas interrogações geradoras de pistas alternativas no encalço de outras leituras da realidade. A circulação conflitual inter-escalas comportou igualmente a necessidade de efetuar um trabalho artesanal de colagem de peças, numa tentativa de decifrar os mapas de significação e interpretação dos vários níveis de análise.

À medida que o trânsito entre níveis, planos e dimensões progride, fica claro para o investigador que o grau de complexidade do objeto aumenta à medida que se incide em parcelas cada vez mais reduzidas, reforçando a afirmação de Lahire de que “l’individu est la réalité la plus complexe à appréhender” (1996, p.388). Esta contínua interpelação suscitada pelas viragens de ângulos e de procedimentos analíticos estimula o ofício da desconfiança e o ofício da completude. O confronto de perspetivas nem sempre compatíveis geram dúvidas e inseguranças (efeito retardador) que, por sua vez, impelem a procura de novos achados que ajudam a completar o quadro interpretativo. Mas um dos desafios centrais colocados a nível metodológico reside justamente na capacidade de resistir à tentação de impor, de forma explícita ou implícita, a definição mais legítima da realidade, visando o monopólio do processo de constituição do conhecimento. Pode-se mesmo afirmar que tal obstáculo epistemológico, quando ultrapassado, pode ajudar a desenvolver uma certa acrobacia intelectual essencial à arte de entrelaçar as dimensões estruturais com as dimensões conjunturais, ambas relevantes na compreensão dos fenómenos educacionais.

Uma última nota para salientar o quanto a operacionalização deste ideário de pesquisa põe à prova a ideia (ilusória) de cumulatividade linear do trabalho científico, bem como a crença numa espécie de teoria integradora de todos os pontos de vista, passados e

presentes (LAHIRE, 1996). Ao percorrer diferentes escalas e planos de análise fica claro que os efeitos produzidos ao nível do conhecimento não são imediatamente comparáveis nem acumuláveis. Pelo facto de resultarem de diferentes olhares teóricos e metodológicos, os objetos de estudo transformam-se e deformam-se sob o efeito da variação focal da objetiva. Neste sentido, a ideia de relatividade e de descoberta do conhecimento ganha mais força em detrimento da crença na dominação de certos saberes e na reificação de alguns dos seus processos e métodos.

. Bibliografia .

AFONSO, A. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, A. Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (Orgs.). *Xplica internacional*. Panorâmica sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013, p. 167-188.

ALMEIDA, A. N.; NOGUEIRA, M. (Orgs.). *A escolarização das elites: Um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. *La Distinction*. Critique Social du Jugemen. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BRANDÃO, Z.; LELIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 509-526, 2003.

BRESSOUX, P. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, n. 98, p. 91-137, 1994.

BROOKOVER, W.; BEADY, C.; FLOOD, P.; SCHWEITZER, J.; WISENBAKER, J. *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger, 1979.

COUSIN, O. *L'efficacité des colleges*. Sociologie de l'effet établissement. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

DEROUET, J-L. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 1001-1027, 2010.

DUBET, F.; COUSIN, O.; GUILLEMET, J.-P. Mobilisation des établissements et performances scolaires: Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, n. XXX, p. 235-256, 1989.

FERRAND, M.; IMBERT, F.; MARRY, C. *L'excellence scolaire: Une affaire de famille*. Paris: L'Harmattan, 1999.

LAHIRE, B. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard, 1995.

LAHIRE, B. La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, v. 51, n. 2, p. 381-407, 1996.

NOGUEIRA, M. Favorecimento económico e excelência escolar: Um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 133-144, 2004.

PALHARES, J. A. A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In TORRES, L. L., PALHARES, J. A. (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014, p. 5-26.

RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMER, P.; OUSTON, J.; SMITH, A. *Fifteen thousands hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books, 1979.

TORRES, L. L. *Cultura organizacional em contexto educativo*. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2004.

TORRES, L. L. A ritualização da excelência académica. O efeito cultura de escola. In TORRES, L. L., PALHARES, J. A. (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014, p. 27-48.

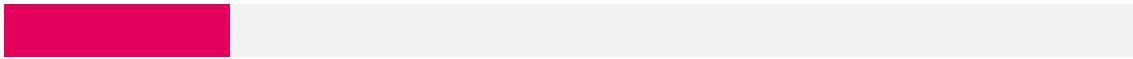
TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, n. 30, p. 99-121, 2015 Acesso: <http://revistas.ulufona.pt/index.php/rleducacao/issue/current>

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A.; BORGES, G. Roteiro da excelência na escola pública portuguesa: Tendências normativas e conceções dominantes. In CARVALHO, M. J.; LOUREIRO, A.; FERREIRA, C. A (Coord.). XII CONGRESSO DA SPCE. ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO, REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR. Anais. Santo Tirso, De Facto Editores, 2015, p. 480-494. Disponível em <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>.

ROLDÃO, C. *Fatores e perfis de sucesso escolar "inesperado": trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*, 2015, 316f. Tese (doutorado) - ISCTE-IUL, Lisboa.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (2016). Escalando o pódio: a performatividade académica no ensino secundário. In ALVES, M. G.; TORRES, L. L.; DIONÍSIO, B.; ABRANTES, P. (Orgs.). *A EDUCAÇÃO NA EUROPA DO SUL. CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS EM TEMPOS INCERTOS*.

Anais da I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação. Lisboa, APS, 2016, p. 615-640.
Disponível em: <http://www.aps.pt/index.php?area=302>



Organizadoras e organizadores

Bruno Dionísio

Professor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
(FCSH-UNL)

Elias Evangelista Gomes

Professor do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas
(ICHL-UNIFAL-MG)

Fabiana Jardim

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
(FE-USP)

Leonor Lima Torres

Professora do Instituto de Educação da Universidade do Minho
(IE-UMinho)

Maria Carla Corrochano

Professora do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São
Carlos
(CCHB-UFSCar)

Maria da Graça Jacintho Setton

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
(FE-USP)

Teresa Seabra

Professora do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de
Lisboa
(CIES-IUL)

Mérito, desigualdades e diferenças

cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal

Este livro é resultado das comunicações de pesquisa apresentadas durante o V colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, realizado na cidade de São Paulo, no Brasil, em 2016. Desde 2008, pesquisadoras e pesquisadores dos dois países têm promovido uma série de diálogos e intercâmbios acerca de relevantes preocupações da área. Na quinta edição, a partir do tema «Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal», foram debatidos aspectos relacionados à avaliação, à justiça escolar, aos marcadores sociais da diferença e à (i)mobilidade social e escolar.

É com enorme prazer que convidamos você à leitura e divulgação desta publicação. Esperamos que ela venha contribuir para novos debates e novas problematizações, no âmbito das pesquisas sobre os processos contemporâneos de escolarização.

