

# **Entre crise e euforia:** práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal

Organizadores:  
Benedita Portugal e Melo  
Ana Matias Diogo  
Manuela Ferreira  
João Teixeira Lopes  
Elias Evangelista Gomes

**U.** PORTO

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO



**ENTRE**  
**CRISE E EUFORIA:**  
práticas e políticas  
educativas no Brasil  
e em Portugal

## ENTRE CRISE E EUFORIA:

Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal

### Organizadores:

Benedita Portugal e Melo (IE-UL)

Ana Matias Diogo (UAc)

Manuela Ferreira (CIIE/FPCEUP)

João Teixeira Lopes (DS- FLUP e IS-UP)

Elias Evangelista Gomes (USP)

### Comissão Científica Portuguesa:

Maria Manuel Vieira (ICS-UL)

José Resende (UENF)

Teresa Seabra (CIES-ISCTE-IUL)

Leonor Lima Torres (UM)

Sofia Marques da Silva (FPCE-UP)

### Comissão Científica Brasileira:

Maria Alice Nogueira (UFMG)

Juarez Tarcísio Dayrell (UFMG)

Márcio da Costa (UFRJ)

Paulo César Carrano (UFF)

Lea Pinheiro Paixão (UFF)

Capa e Contracapa: Maria Teresa Verdier a partir de logomarca de Elias Evangelista Gomes

Composição: Maria Teresa Verdier

© 2014, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Porto, Dezembro de 2014

ISBN: 978-989-8648-40-2

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor

Com o apoio de:



# **ENTRE CRISE E EUFORIA: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**

**(Orgs.)**

**Benedita Portugal e Melo**

**Ana Matias Diogo**

**Manuela Ferreira**

**João Teixeira Lopes**

**Elias Evangelista Gomes**

**U. PORTO**

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO



**APRESENTAÇÃO** 11

**ENTRE ESCOLHAS, FORMAÇÕES E MANDATOS:  
(RE)CONSTRUÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE** **1**

---

A ESCOLHA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA PROFISSÃO  
DOCENTE NUM CENÁRIO DE DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: 35  
OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
*Cláudio Martins Marques Nogueira; Sandra Regina Dantas Flontino*

RELAÇÃO ENTRE RELIGIÃO, GOSTO POR CRIANÇA E MUDANÇA SOCIAL: 69  
A ESCOLHA POR PEDAGOGIA  
*Adriane Knoblauch*

LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES: SOCIALIZAÇÃO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS 93  
*Eliana Scaravelli Arnoldi; Belmira Oliveira Bueno*

ENTRE A REAFIRMAÇÃO DA SUA MISSÃO SOCIAL E PÚBLICA E A DEFESA DE UM ESTATUTO 119  
PROFISSIONAL CORPORATIVO? IMPACTOS DO GERENCIALISMO  
NO PROFISSIONALISMO DOS PROFESSORES  
*Allan Stoleroff; Patrícia Santos*

O MANDATO E A LICENÇA PROFISSIONAL À PROVA DAS MUTAÇÕES NO ESTATUTO DA 149  
CARREIRA DOCENTE: CONTROVÉRSIAS EM TORNO DO TRABALHO PROFESSORAL  
*José Manuel Resende; Luís Gouveia; David Beirante*

VOZES DISSONANTES PRESENTES: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES DA REDE 171  
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO ACERCA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E  
RESPONSABILIZAÇÃO  
*Diana Gomes da Silva Cerdeira; Aline Danielle Batista Borges; Andrea Baptista de Almeida*

PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM PORTUGAL: TENDÊNCIAS E ESPECIFICIDADES <i>Joana Campos</i>	197
(RE)COMPOSIÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO PORTUGUÊS EM DESAFIO <i>Carolina Santos; Fátima Pereira; Amélia Lopes</i>	223
ENTRE O VIRTUAL E O PRESENCIAL. A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES <i>Belmira Oliveira Bueno</i>	237

## INFÂNCIA E JUVENTUDE: CULTURAS, EXPERIÊNCIAS E TRANSIÇÕES

## 2

---

PELAS BRECHAS: A CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS NUMA FRONTEIRA EM BELO HORIZONTE, BRASIL <i>Samy Lansky</i>	263
ENTRE AS CULTURAS ESCOLARES E AS CULTURAS INFANTIS: PEQUENA INFÂNCIA E PESQUISA <i>Maria Letícia Barros Pedrosa Nascimento</i>	285
OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS <i>Vitor Schlickmann; Elizete Medianeira Tomazetti</i>	309
O ALUNO, ATOR PLURAL: DA ALIENAÇÃO ESCOLAR E DO CLIMA DE ESCOLAR <i>Conceição Alves-Pinto; Maria Manuela Teixeira</i>	345
A COMPOSIÇÃO DA FIGURA DOCENTE: ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS POR OUTROS OLHARES <i>Thiago Freires; Fátima Pereira; Carolina Santos</i>	375
JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E SEUS PROFESSORES: ASPECTOS DA INTERAÇÃO SOCIAL <i>Juar Cesar Oliveira Vasconcelos; Candido Alberto da Costa Gomes</i>	399



A MEIO CAMINHO DA UNIVERSIDADE... A INCLINAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR SEM OS SEUS MEIOS ADEQUADOS <i>Eduardo Vilar Bonaldi</i>	423
A FORMAÇÃO SUPERIOR EM PIANO EM DUAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA <i>Carla Silva Reis</i>	447
PORQUE ALGUNS ESTUDANTES SE TORNAM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA? <i>Mariana Gadoni Canaan</i>	473
“MAIS EDUCAÇÃO MAS MENOS TRABALHO!”: OS JOVENS E A FRAGILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES LABORAIS <i>Ana Cristina Palos</i>	497
RELAÇÕES ENTRE POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E SUSTENTABILIDADE RURAL NO SERTÃO SERGIPANO <i>Isabela Gonçalves de Menezes</i>	519
JUVENTUDE RURAL E TRANSNACIONALISMO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LOCAL DE ORIGEM DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS <i>Maria Zenaide Alves</i>	545
IDENTIDADE JUVENIL, TRANSIÇÃO PARA VIDA ADULTA E PROJETOS DE VIDA <i>Mariane Brito da Costa; Bruno da C. Ramos; Viviane Netto M. de Oliveira</i>	573

## FAMÍLIAS, USOS DAS TIC E PAPEL DOS MEDIA NA EDUCAÇÃO

## 3

TIPOS DE PARTICIPAÇÃO PARENTAL NAS ESCOLAS UM OLHAR SOBRE AS ASSOCIAÇÕES E REPRESENTANTES DE PAIS <i>Eva Gonçalves; Susana Batista</i>	599
MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE PAIS - A PARTICIPAÇÃO NAS ASSOCIAÇÕES E AS SUAS DIMENSÕES EDUCATIVAS <i>Isabel Maria Gomes de Oliveira; Maria Teresa Guimarães Medina</i>	625
REUNIÕES E ENCONTROS DE PAIS E PROFESSORES: INTERAÇÕES DESEJADAS E ALCANÇADAS? <i>Maria Luiza Canedo</i>	645

A FAMÍLIA E O FENÔMENO DO ABSENTEÍSMO DISCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE <i>Roberta Andrade e Barros</i>	671
O TRABALHO E A POLÍTICA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: O CASO DE FAMÍLIAS DE TRABALHADORES <i>Maria Gilvania Valdivino Silva</i>	695
RELIGIÃO E EDUCAÇÃO EM DISPOSITIVOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: O ENSINO DOMÉSTICO EM PORTUGAL <i>Álvaro Manuel Chaves Ribeiro</i>	721
CRIANÇAS E TIC: UMA RELAÇÃO DESIGUALMENTE CONSTRUÍDA NA FAMÍLIA <i>Pedro Silva; Ana Matias Diogo</i>	743
NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E EFEITOS NAS DINÂMICAS DE ATENÇÃO NA SALA DE AULA <i>Nuno Miguel da Silva Melo Ferreira</i>	773
ENTRE O MERCADO E O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL: OPINIÕES DE JORNALISTAS SOBRE CONTROVÉRSIAS EM EDUCAÇÃO <i>Rodrigo Pelegrini Ratier</i>	793
A MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA <i>Elias Evangelista Gomes</i>	817

## DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: ESCOLAS, CONSTRUÇÃO DAS (IN)JUSTIÇAS E PROCURA DA QUALIDADE

# 4

---

O QUE NOS DIZEM AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS SOBRE AS OUTRAS DESIGUALDADES? UMA PERSPETIVA COMPARADA À ESCALA EUROPEIA <i>Susana da Cruz Martins; Nuno Nunes; Rosário Mauritti; António Firmino da Costa</i>	845
PRÁTICA DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR PARA AS DIFERENÇAS: ESTRATÉGIAS DE TRANSFORMAÇÃO DA ORDEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE <i>Ana Paula Sefton</i>	869
GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO: O FENÓMENO DO GLASS CEILING NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA <i>Vanisse Simone Alves Corrêa</i>	895

O DESEMPENHO ESCOLAR DE JOVENS PORTUGUESES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, EM CONTEXTO RURAL E URBANO	919
<i>Carla Malafaia; Isabel Menezes; Tiago Neves</i>	
A DIFERENÇA QUE A ESCOLA PODE FAZER: ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA	947
<i>Teresa Seabra; Maria Manuel Vieira; Inês Baptista; Leonor Castro</i>	
EFEITO DAS ESCOLAS, CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E A COMPOSIÇÃO POR GÊNERO E RAÇA	975
<i>Flávia Pereira Xavier; Maria Teresa Gonzaga Alves</i>	
DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O PROGRAMA DE ESCOLHA DA ESCOLA PELA FAMÍLIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO	1009
<i>Ana Lorena de Oliveira Bruel</i>	
INFLUÊNCIA DAS REDES RELIGIOSAS NO ACESSO E PERMANÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS COM BONS RESULTADOS ESCOLARES	1035
<i>Maria Elizabete Neves Ramos; Cynthia Paes de Carvalho</i>	
DESIGUALDADES, DIFERENÇA: O QUE É POSSÍVEL DIZER SOBRE A ESCOLA JUSTA?	1061
<i>Flávia Schilling</i>	
SOCIALIZAÇÃO E INDIVIDUAÇÃO: A BUSCA PELO RECONHECIMENTO E A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO	1081
<i>Maria da Graça Jacintho Setton</i>	
CONFIGURAÇÕES DA DISTINÇÃO ESCOLAR NOS PLANOS NACIONAL E INTERNACIONAL	1105
<i>Leonor Lima Torres; Maria Luísa Cuaresma</i>	

## POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO, COMPENSAÇÃO E AVALIAÇÃO

# 5

ATUAÇÃO EMPRESARIAL E RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	1135
<i>Erika Moreira Martins</i>	
EDUCAÇÃO - OU DE COMO ELA VEM SENDO TRANSFORMADA NUMA VENDA DE BENS FUTUROS	1155
<i>Joaquim António Almeida Martins dos Santos</i>	

PERCEPÇÕES SOBRE O CENÁRIO DE OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: O QUE DIZEM OS DIRETORES ESCOLARES? <i>Luiz Carlos de Souza</i>	1181
FORMAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE TRABALHADORES BRASILEIROS SOB OS INVARIANTES DO ESPAÇO SOCIAL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO BRASIL <i>Céli Mariano Jorge; Jessika Matos Paes de Barros</i>	1207
“FORA DO LUGAR”! ANÁLISES SOBRE AS PERCEPÇÕES DA JUVENTUDE NEGRA EM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA <i>Natalino Neves da Silva</i>	1233
EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA EM PORTUGAL E NO BRASIL: A DIFÍCIL TAREFA DE PRIORIZAR EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE EDUCACIONAL <i>Ana Carolina Christovão; Rodrigo Castello Branco</i>	1255
O IMPACTO DO PROGRAMA TEIP NOS RESULTADOS DOS EXAMES NACIONAIS AO LONGO DE 12 ANOS <i>Hélder Nuno Ricardo Ferraz; Damiana Alexandra Pereira Enes; Tiago Guedes Barbosa do Nascimento Neves; Gil André da Silva Costa Nata</i>	1281
POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR DE ALTA CONSEQUÊNCIA E PRÁTICAS ESCOLARES: ESTUDO EXPLORATÓRIO DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO <i>Mariane C. Koslinski; Karina Carrasqueira; Felipe Andrade; Carolina Portela; André Regis</i>	1309
<b>NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE OS ORGANIZADORES DO LIVRO</b>	1333

## APRESENTAÇÃO

Corria o ano de 2008 quando um grupo de sociólogos da educação brasileiros e portugueses reunidos em Belo Horizonte, no Brasil, deu corpo, através da realização do I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, a um profícuo intercâmbio científico que perduraria seis anos depois. O debate então realizado a propósito dos resultados de pesquisas centradas em algumas das principais questões que nos ajudam a compreender a complexidade dos fenómenos educativos e o papel da escolarização na contemporaneidade revelou-se tão rico que, em 2010, promoveu-se o II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, desta vez em Portalegre, Portugal e, em 2012, novamente no Brasil, mas no Rio de Janeiro, sucedeu a sua terceira edição.

Em 2014, é, assim, já do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação que é possível falar<sup>1</sup>. Mantendo um dos principais objectivos que presidiram à organização dos

---

<sup>1</sup> Organizado por João Teixeira Lopes (DS-FLUP), Benedita Portugal e Melo (IE-UL), Manuela Ferreira (CIIE/FPCEUP) e Ana Diogo (UAc), da parte de Portugal; Marília Pinto de Carvalho (USP), Maria da Graça Jacintho Setton (USP), Wânia Maria Guimarães Lacerda (UFV) e Elias Evangelista Gomes (USP), da parte do Brasil.

anteriores colóquios - possibilitar o diálogo aprofundado entre investigadores que partilham afinidades científicas em torno do complexo objecto de estudo que constitui actualmente a educação -, este último colóquio, agora organizado em Portugal, no Porto, teve a novidade de ser bastante mais abrangente no número de participantes, o que permitiu a muitos sociólogos mais jovens apresentarem publicamente o produto do seu trabalho, a par de reputados sociólogos seniores.

O formato aberto deste encontro e a adesão da comunidade científica brasileira e portuguesa à sua *call* (traduzida na recepção de 142 propostas, das quais foram seleccionadas cerca de metade), abriram portas a um colóquio de dimensões significativas. Ao longo de três dias (19, 20 e 21 de Junho de 2014), na Faculdade de Letras e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em sessões plenárias e em mesas simultâneas foram apresentadas 72 comunicações.

Este livro reúne, justamente, a grande maioria destas contribuições. A sua estrutura, organizada em cinco grandes secções temáticas, revela bem como a investigação produzida aqui e além-mar, na área da sociologia da educação, se tem desenvolvido em torno de temas comuns, ainda que Brasil e

Portugal pareçam viver em contraciclo, quando atentamos na configuração do Estado-Providência e no desenvolvimento das suas políticas educativas.

Com efeito, apesar de partilharem certos itens de uma agenda transnacional (ênfase na performance educativa centrada nos resultados de escolas, professores e alunos; flexibilização e territorialização curricular; escolarização de amplas esferas da vida e de aprendizagens outrora extraescolares; ampliação das mediações educativas; elaboração de *rankings* e competição entre escolas num domínio de quase-mercado; importância do gerencialismo e da prestação de contas dos estabelecimentos escolares), o papel do Estado está em clara expansão no Brasil, encontrando-se em nítida retração em Portugal. No primeiro caso, realçam-se orientações gerais de cariz Keynesiano, ainda com impregnações liberais; no segundo caso passa-se em brusca transição de um Estado-Providência inacabado para um Estado mínimo. A análise de montantes de investimento público, da rede escolar, do número de professores e de alunos inseridos no sistema e dos montantes disponíveis para a monitorização e reflexividade das próprias políticas públicas (patentes nos incentivos à I&D), aponta para uma divergência intensa entre estes dois países. Os próprios discursos (quer da opinião

pública, quer dos atores políticos) surgem contaminados por estas diferentes atmosferas. No Brasil, questiona-se a qualidade do progresso em curso, bem como as desigualdades inerentes a um processo rápido e volumoso; em Portugal, acentua-se a quebra da crença na escolaridade como motor de mobilidade social, questiona-se a drenagem de cérebros, a emigração qualificada e a precarização da profissão docente. E as agendas de investigação dos autores portugueses e brasileiros cujos trabalhos são apresentados nesta colectânea, apesar de fabricadas com as preocupações científicas de se ultrapassarem as evidências do senso-comum, também parecem traduzir estes contextos distintos. Senão vejamos.

Na secção *“Entre escolhas, formações e mandatos: (re)construções da profissão docente”*, os investigadores brasileiros apresentam resultados de pesquisas que dão conta das motivações que estão na base da escolha dos estudantes que frequentam os cursos de formação de professores (texto de **Cláudio Nogueira** e **Sandra Flontino** e texto de **Adriane Knoblauch**); das repercussões dos programas de formação contínua de nível superior nas práticas de ensino de leitura e escrita de docentes da educação básica (texto de **Eliana Arnoldi** e **Belmira Bueno**); do surgimento de novos agentes pedagógicos e das suas implicações na organização e



funcionamento do ensino à distância (texto de **Belmira Bueno**) e, por fim, dos efeitos dos sistemas de avaliação externa nas práticas quotidianas de directores e professores de uma rede municipal de ensino (texto de **Diana Cerdeira, Aline Borges e Andrea Almeida**).

Os temas dos textos dos autores mencionados desvendam como no Brasil se continua a investir na universalização do acesso aos vários níveis de ensino por parte da população brasileira jovem e adulta e na qualificação dos profissionais da educação, apesar de se fazer sentir o mandato educacional supranacional que obriga à prestação de contas.

Já os investigadores portugueses inseridos nesta secção apresentam-se sobretudo atentos às políticas educativas de teor gerencialista implementadas no actual contexto de contenção económica, procurando avaliar, a partir de pontos de vista complementares, o seu impacto no modelo do profissionalismo dos professores (texto de **Alan Stoleroff e Patrícia Santos**; texto de **José Manuel Resende, Luís Gouveia e David Beirante**) e as suas implicações nos processos de (re)composição do trabalho dos docentes do ensino secundário (texto de **Joana Campos**) e universitário (texto de **Carolina Santos, Fátima Pereira e Amélia Lopes**).

Na secção “*Infância e Juventude: Culturas, Experiências e Transições*”, reflecte-se um interesse comum a investigadores brasileiros e portugueses em explorarem, desenvolverem e aprofundarem outros conhecimentos acerca da realidade socioeducativa, a partir dos questionamentos e desafios que lhes são colocados pela infância e pela juventude, entendidas enquanto espaços socioestruturais geracionais, e/ou pelas perspectivas que os actores sociais, crianças e jovens, elaboram acerca de si, das suas circunstâncias de vida e do mundo social.

A tematização da infância problematiza os constrangimentos que as crianças enfrentam na contemporaneidade, seja por via da sua segregação socioespacial e fortes limitações à sua independência de mobilidade urbanas (texto de **Samy Lansky**), seja por via da sua cada vez mais precoce institucionalização e crescente alunização, mesmo que pré-escolar (texto de **Maria Letícia Nascimento**). Apesar das demarcações impostas pelo mundo adulto, ambos os autores sublinham a importância das culturas infantis no descortinar de condições heterogêneas e desiguais das crianças experienciarem as suas infâncias, bem como os diversos usos e sentidos da sua agência. As *brechas* que as crianças encontraram para se apropriarem significativamente

da cidade ou do quotidiano do Jardim de Infância, tornadas visíveis nos textos daqueles dois autores brasileiros através da análise de mapas e de notas de terreno etnográficas, respectivamente, expressam ainda uma preocupação epistemológica e metodológica comum que corrobora a importância de captar vozes mais directas e participadas das crianças na produção de dados sociológicos.

Uma mais ampla tematização da juventude detém-se na sua condição como jovens estudantes para aí se debruçar sobre a análise dos sentidos da sua experiência escolar no ensino secundário e no ensino superior, e para surpreender, depois, algumas particularidades nos processos da sua transição no âmbito do ensino superior para o mundo laboral, mas também de outras transições de carácter migratório entre o contexto rural e os contextos urbano e transaccional e transições radicadas em projectos de vida e para vida adulta.

Os processos de apropriação significativa das condições e oportunidades sociais, contextuais e relacionais, inerentes às experiências escolares protagonizadas por jovens, e cujos sentidos subjectivos se entendem como estando dependentes dos modos como constroem os seus universos simbólicos, individuais e colectivos, e aqueles dos trânsitos, tensões e negociações gerados entre culturas escolares e culturas

juvenis, apresenta-se como um posicionamento teórico-metodológico partilhado por investigadores portugueses e brasileiros em quatro textos desta secção.

Em foco começam por estar as experiências escolares de jovens que frequentam o 3º ciclo do ensino básico/Ensino Médio, traduzidas no interesse em apreender as lógicas de acção que são mobilizadas e jogadas entre as suas aspirações, posições e disposições em relação à escola e ao aqui e agora mas também ao fora da escola e aos projectos futuros (texto de **Vitor Schlickmann** e **Elizete Medianeira Tomazetti**); as vivências que fazem da escola, considerando a sua condição de sujeitos plurais e a diversidade de redes de interacção em que participam, de modo a elucidar as relações entre clima de escola e alienação escolar, particularmente dimensões relacionais e emotivas que vivem e sentem quando se envolvem com uma pluralidade de interlocutores/parceiros como os seus colegas, professores e director de turma (texto de **Conceição Alves-Pinto** e **Maria Manuela Teixeira**) e as representações que são feitas a propósito da figura e do exercício da carreira docente, referenciadas à relação educativa e à dinâmica que se constitui entre estudante e professor (texto de **Thiago Freires**, **Fátima Pereira** e **Carolina Santos**).

Também o ensino superior brasileiro é perspectivado a partir das experiências escolares juvenis. Conceptualizado como um contexto que sofre processos de desinstitucionalização e de fortes choques e tensões intergeracionais, o texto de **Ivar Vasconcelos** e de **Candido Alberto Gomes** atenta aos modos como estudantes e professores constroem experiências sociais capazes de um diálogo intergeracional, entendido como imprescindível para estabelecer relações dialógicas.

Por seu turno, e referenciadas ao contexto de políticas públicas de democratização do ensino superior brasileiro, desenham-se agora trajetórias juvenis reveladoras de processos de construção social da juventude na contemporaneidade que, assentes numa escolarização longa adiam a entrada das novas gerações no mercado de trabalho e matrimonial. Este recente alongamento da “juventude” derivado da extensão da dupla condição de jovem estudante ao/no ensino superior, agora colocada como uma oportunidade para os jovens oriundos das camadas populares lograrem uma mobilidade social ascendente, é aqui trazido em dois textos. As relações entre jovens, socialização familiar e transições para ensino superior são problematizadas por **Eduardo Vilar Bonaldi** a propósito da situação incerta e

ambígua de desarticulação entre o trabalho de socialização e estratégias de inculcação familiares apostadas na projeção de trajetórias mais longas no sistema escolar ao seus filhos, inculcando-lhes motivações e aspirações, com a incorporação de expectativas subjetivas para a realização estudos longos pelos jovens e, depois, o seu confronto com as possibilidades objetivas da sua concretização dado não se encontrarem investidos dos meios adequados para superarem a competição e seletividade no acesso à universidade pública. Também **Carla Silva Reis**, a respeito do ensino do piano nas universidades, investiga distintos tipos de trajetórias académicas juvenis forjadas tanto na distância e embates entre as *disposições* e *competências* possuídas pelo novo público de estudantes das classes populares como nos esforços para corresponderem às expectativas e aprenderem o seu ofício de estudante, e aquelas que são requeridas pela formação superior em música em duas instituições com posições desiguais no campo da formação musical - os seus retratos sociológicos revelam variadas maneiras dos jovens se relacionarem com as expectativas e exigências inscritas no *ethos* da formação pianística.

Outras expressões de processos de transição juvenis prenderam a atenção de pesquisadores brasileiros e

portuguesas, somando um conjunto de cinco textos. Dois deles abordam transições da escola para o mundo laboral. O texto de **Mariana Canaan**, referenciado ao actual momento de expansão do ensino superior brasileiro, interroga o interesse e acesso de estudantes do 1º ciclo do ensino superior oriundos de vários grupos sociais às bolsas de iniciação científica, ampliando a análise dos factores socioeconómico-culturais e institucionais que fazem delas um recurso favorecedor de super preparação, do êxito, do prolongamento das trajectórias académicas e um objecto de disputa num campo académico crescentemente competitivo e concorrencial, para as suas relações com o mercado de trabalho, desvelando estratégias antecipatórias capazes de assegurar subtis transições para níveis de escolaridade ainda mais elevados, como as Pós-graduações, e destas para o mundo laboral. No caso português, e num panorama social e económico pautado pelo acréscimo progressivo de qualificações escolares a que correspondem forte precariedade e desemprego, em especial juvenil, **Ana Cristina Palos** observa a transição da escola para o mundo laboral procurando perceber as implicações das alterações do volume de emprego, sua distribuição subsectorial e especificidades da exclusão selectiva, bem como as do aumento de escolarização em termos da estrutura de qualificações dos assalariados jovens e, de forma implícita,

o papel que podem desempenhar na regulação da sua entrada no mercado de trabalho.

A heterogeneidade social que perpassa a condição de jovem estudante e torna ainda visíveis juventudes rurais brasileiras nos seus trânsitos e transições entre mundos rurais e urbanos, mais próximos ou mais longínquos, é abordada em dois textos que, convidando a um olhar atento às transformações em curso na sua socialização, as reflectem em contextos rurais marcados por relações influentes entre migração e escolarização e efeitos do transnacionalismo na vida dos jovens. No primeiro caso, a relação entre escolarização e migração decorre do alargamento da escolaridade que, obrigando à frequência de escolas do ensino médio localizadas em cidades no sertão sergipano, gera efeitos perversos nos trajectos juvenis rurais dadas as distâncias sociogeográficas e culturais entre o mundo rural e o urbano, e as do currículo escolar e as realidades destes jovens, nas suas experiências, na reconfiguração das suas identidades e nas perspectivas para um futuro que cada vez mais é orientado pela sua aspiração a um modo de vida urbano, tal como é discutido no texto de **Isabela Gonçalves de Menezes**. No segundo caso, o texto de **Maria Zenaide Alves** aponta as influências da migração internacional na vida dos jovens,



analisando a condição juvenil e os projectos de vida de jovens moradores de um contexto rural numa região do estado de Minas Gerais, problematizando as características do transnacionalismo neste local de origem de migrações internacionais bem como de que forma esses aspectos têm afectado a condição juvenil e a transição para a vida adulta.

Por fim, e referindo-se a transições e projectos de vida, esta secção encerra com o texto colectivo de **Mariane Costa**, **Bruno Ramos** e **Viviane Oliveira** que retrata as mudanças ocorridas na trajetória da jovem Isabela e nos diferentes espaços de circulação do seu quotidiano na cidade de Niterói, marcada por prazeres, rupturas, projectos e superações, configurando novos modos de viver a vida e apontando para múltiplas identidades.

Na terceira secção, "*Famílias, Usos das TIC e Papel dos Media na Educação*", vários textos dão conta de modalidades de activismo familiar e parental junto das organizações escolares, forjando, pela prática, comunidades educativas territorializadas. **Eva Gonçalves** e **Susana Batista** debatem tipos de participação de pais em escolas, a partir de uma análise da legislação desde a revolução de Abril e da recolha de dados empíricos provenientes de entrevistas semi diretivas aos presidentes das Associações e da observação não

participante em órgãos de gestão. Por seu lado, **Isabel Oliveira** e **Maria Teresa Medina** estudam o movimento associativo de pais, bem como o sentido e os modos de participação nas associações e as suas dimensões educativas, mobilizando informação a partir de entrevistas realizadas a pais e encarregados de educação, membros de Associações de Pais. Dentro deste subtema, **Maria Luiza Canedo** escreve ainda sobre os resultados de uma pesquisa brasileira, de cariz qualitativo, que se baseia na observação de reuniões realizadas ao longo de um ano, em duas unidades de ensino fundamental - uma pública e outra privada, na cidade do Rio de Janeiro.

Um outro domínio de análise centra-se no estudo dos processos de socialização familiar. **Roberta Barros** escreve sobre o modo como a família influencia o fenómeno do absentismo discente no ensino fundamental numa escola pública de Belo Horizonte, convocando resultados de entrevistas semiestruturadas a estudantes e seus pais. Por seu lado, **Maria Gilvania Silva** reflete sobre as relações entre trabalho e política no processo de socialização em famílias de classes trabalhadoras residentes em bairros pobres do ABC Paulista, através do cruzamento da análise de entrevistas e de pesquisa de campo com observações diretas e por vezes

participativas, enquanto **Álvaro Ribeiro** questiona a interrelação entre religião e educação em dispositivos educativos no ensino doméstico em Portugal, com particular foco no Protestantismo Conservador. Finalmente, **Pedro Silva** e **Ana Diogo**, por seu turno, estudam desiguais usos das TIC por parte de crianças em meio familiar, utilizando informação recolhida em dois estudos de caso, realizados em regiões diferentes de Portugal, que incidiram nos usos e efeitos do computador Magalhães.

Um outro subcampo liga-se precisamente às novas tecnologias, desta feita em contexto de sala de aula, estudando **Nuno Ferreira** os seus potenciais efeitos sobre a atenção, cruzando dados de entrevista com resultados de um inquérito por questionário. Por fim, dois artigos estabelecem uma relação com as questões sociais em contexto brasileiro. **Rodrigo Pelegrini Ratier** relaciona mercado e Estado de bem-estar social através da análise de opiniões de jornalistas sobre controvérsias em educação e **Elias Evangelista Gomes** escreve sobre processos de mediatização da memória na educação política brasileira, ativando uma etnografia multissituada que questiona os processos de construção dessa memória política e cultural.

A secção *“Desigualdades Educacionais: Escolas, Construção das (In)Justiças e Procura da Qualidade”* abre com um texto de investigadores portugueses (Susana da Cruz Martins, Nuno Nunes, Rosário Mauritti e António Firmino da Costa) que procuram fazer um mapeamento das desigualdades educacionais na Europa, no último meio século. Comparando a Europa com outras regiões do Mundo e os diferentes países europeus entre si, e, por outro lado, relacionando desigualdades educacionais com outras formas de desigualdades, deixam-nos, ainda, pistas para se compreender as singularidades de Portugal face à Europa e face a países como o Brasil. Podemos, assim, perceber que a crise que se vive no sistema educativo português traduz, não apenas um abrandamento do seu crescimento, mas principalmente um défice de desenvolvimento que continua a persistir. Partindo, precisamente, da ideia de crise e incerteza relativamente ao contributo da escola na definição dos percursos futuros dos indivíduos (agravadas pela conjuntura actual em Portugal), bem como da ideia de um novo mandato da instituição escolar, referente à preparação das novas gerações para lidarem com essa incerteza, através de um “papel activo na construção das próprias aprendizagens”, o texto de Carla Malafaia, Isabel Menezes e Tiago Neves analisa o desenvolvimento de capacidades como a metacognição e a

auto-eficácia académica pelos estudantes. Com base na comparação de estabelecimentos escolares com características diferenciadas procura-se encontrar fontes de injustiça na construção do desempenho escolar. A fabricação das desigualdades de desempenho académico, a partir dos contextos escolares, e especificamente a procura de efeitos de escola, surge de forma mais evidente em dois outros trabalhos, um de origem brasileira e outro de origem portuguesa, revelando uma preocupação comum nos dois lados do Atlântico com a eficácia da escola. O texto de **Flávia Pereira Xavier** e **Maria Teresa Gonzaga Alves** salienta o efeito da composição racial e por género da população discente das escolas nas desigualdades de desempenho académico. Enquadrando-se igualmente na corrente de estudos sobre efeitos de escola, o texto de **Teresa Seabra, Maria Manuel Vieira, Leonor Castro** e **Inês Baptista** apresenta uma abordagem diferente, ao analisar estabelecimentos escolares com composições sociais semelhantes, para investigar as dinâmicas de funcionamento dessas escolas, procurando identificar as práticas que concorrem para fazer diferença nos resultados escolares dos alunos.

A preocupação com as desigualdades de oportunidades decorrentes do estabelecimento escolar frequentado está

presente em dois outros textos focalizados na escolha da escola pelas famílias no Brasil. **Ana Lorena Bruel** analisa a implementação de um procedimento informatizado de escolha da escola na rede municipal do Rio de Janeiro, desenhado para introduzir a aleatorização da alocação dos candidatos, verificando, no entanto, que os estabelecimentos com maior prestígio são alvo de uma procura estruturada pela desigualdade de capitais possuídos pelas famílias. **Maria Elizabete Ramos** e **Cynthia Carvalho** estudam a participação em redes religiosas como estratégia de acesso, por parte dos pais, a escolas públicas com bons resultados, de modo a favorecer a escolarização bem sucedida dos filhos. Ambos os textos salientam, assim, as estratégias desenvolvidas pelas famílias na procura de escolas que garantam a qualidade e reconhecimento. As escolhas que se realizam na busca de reconhecimento são, ainda, conceptualizadas no texto de **Maria da Graça Setton**, a partir da noção de disposições híbridas de *habitus*, procurando-se evidenciar a interdependência entre os processos da socialização e da individuação. Mas a atenção dada à busca da qualidade e da excelência não é exclusiva dos investigadores brasileiros, encontrando-se também presente no texto de **Leonor Lima Torres** e **Maria Luísa Quaresma** que analisa as práticas de distinção dos melhores alunos implementados nas escolas de

Portugal, França, EUA e Brasil. Aprofundando o caso português, as autoras revelam que os mecanismos de distinção ou de reconhecimento público do mérito se encontram bastante generalizados, embora a sua operacionalização se apresente diversificada.

Se são comuns, aos dois países, as preocupações com temas que decorrem de uma reconfiguração dos mandatos atribuídos à educação escolar nas sociedades contemporâneas, no âmbito da qual a meritocracia e a competitividade se têm vindo a sobrepôr às funções de democratização e coesão social, já os temas que se centram neste segundo pólo, menos valorizado pelas políticas educativas transnacionais, parecem, no entanto, marcar lugar na agenda de investigação brasileira e ser sintomáticos do ciclo expansionista que se vive neste país. Assim, esta secção conta com o contributo de três textos de autores brasileiros que contemplam as desigualdades na escola, sob o prisma da inclusão/discriminação e da justiça/injustiça. **Ana Paula Sefton** lança o seu olhar sobre as estratégias de produção, transmissão e legitimação de disposições culturais relativas à equidade de género e à diversidade sexual, através da análise das práticas docentes no ensino fundamental. **Vanisse Corrêa** investiga as relações de poder e género presentes no acesso à gestão escolar, no

quadro de uma preocupação com a discriminação contra as mulheres. Por fim, o texto de **Flávia Schilling** aborda as percepções/sentidos de escola justa, a partir da tensão entre igualdade/diferença.

Na última secção, "*Políticas de escolarização, compensação e avaliação*", do lado do Brasil, o olhar dos investigadores volta a ser colocado nas medidas educativas que têm sido desenvolvidas com vista à expansão da escolarização, para serem criticamente pensados os fenómenos que inviabilizam a sua plena concretização. **Erika Martins** analisa as propostas para a reorganização da educação básica brasileira apresentadas pelo movimento "Todos Pela Educação"; **Luiz Carlos de Souza** problematiza as características da oferta da rede estadual de Ensino Médio na capital do estado do Rio de Janeiro; **Céli Mariano Jorge** e **Jessika Barros** avançam pistas para se compreender as elevadas taxas de abandono escolar registadas no Programa PROEJA (programa de formação de ensino médio e profissional destinado a jovens e adultos com mais de 18 anos); **Natalino Neves da Silva** demonstra como os(as) jovens negros(as) vivenciam negativamente o seu processo de escolarização no âmbito do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos).



Em Portugal, as atenções dos investigadores continuam centradas nos efeitos de recentes medidas educativas portuguesas, nomeadamente das políticas de discriminação positiva, mas desta vez é o sucesso escolar, passível (?) de ser mensurado através das classificações obtidas pelos estudantes que está em causa: texto de **Hélder Ferraz, Damiana Enes, Tiago Neves e Gil Nata** e texto de **Joaquim Santos**.

Dois outros trabalhos apresentados nesta secção evidenciam, por fim, como as questões da avaliação dos resultados e da territorialização da educação atravessam o oceano e se encontram na ordem do dia, tanto no Brasil como em Portugal. Trata-se do trabalho de **Mariane Koslinski, Karina Carrasqueira, Felipe Andrade, Carolina Portela e André Regis**, e da pesquisa realizada por **Ana Carolina Christovão e Rodrigo Castello Branco**. O primeiro dá conta das semelhanças e diferenças existentes entre as percepções e estratégias adotadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, no que respeita às diretrizes gerais da política de responsabilização escolar; o último compara a experiência portuguesa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) com três iniciativas brasileiras recentes - o programa federal Mais Educação, o programa da Secretaria

Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Escolas do Amanhã, e o seu programa articulado Bairro Educador -, problematizando os sentidos atribuídos a estas políticas e a forma como estas poderão ser associadas a um processo politico-educativo global.

Não obstante a diversidade de questionamentos teóricos e abordagens metodológicas, este livro evidencia como a ponte que se começou a construir em 2008 entre Brasil e Portugal possibilitou a criação de uma agenda de investigação com pontos em comum. Que os seus alicerces se tornem cada vez mais fortes e origem novas e produtivas incursões sociológicas na área da educação é o nosso desejo.

*Benedita Portugal e Melo*

*Ana Matias Diogo*

*Manuela Ferreira*

*João Teixeira Lopes*

*Elias Evangelista Gomes*

**ENTRE ESCOLHAS,  
FORMAÇÕES E MANDATOS:  
(RE)CONSTRUÇÕES  
DA PROFISSÃO  
DOCENTE**

**1**



## **A ESCOLHA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA PROFISSÃO DOCENTE NUM CENÁRIO DE DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

*Cláudio Martins Marques Nogueira<sup>2</sup>*

*Sandra Regina Dantas Flontina<sup>3</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa recém concluída sobre o processo de escolha dos cursos de licenciatura e da profissão docente por alunos da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Foram aplicados questionários a uma amostra de 520 alunos de sete cursos da universidade, sendo um deles (Educação Física) apenas diurno e os outros seis (Ciências Biológicas, Geografia, História,

---

<sup>2</sup>Prof. Sociologia da Educação - UFMG/ Brasil. Contacto: cmmn@uol.com.br

<sup>3</sup> Mestranda em Educação - UFMG/Brasil. Contacto: sandrardf@ufmg.br

Letras, Matemática e Pedagogia) oferecidos nas modalidades diurna e noturna.

A pesquisa visou investigar não apenas os motivos pelos quais os indivíduos escolhem as licenciaturas e a profissão docente, mas o modo como essa escolha é feita (grau de antecedência e segurança durante o processo de tomada de decisão; leque de opções considerado; interferências relacionadas ao momento da trajetória escolar e social do indivíduo que escolhe, ou seja, tempo transcorrido após o fim do Ensino Médio, existência de reprovações prévias para outros processos seletivos de ingresso no Ensino Superior, etc.).

As pesquisas sociológicas sobre a escolha dos estudos superiores apontam duas conclusões básicas. Primeira, a de que o perfil dos estudantes varia fortemente de acordo com o curso frequentado. Os indivíduos não se distribuem aleatoriamente entre os diversos cursos em função de supostas preferências ou interesses de natureza idiossincrática. Ao contrário, essa distribuição está estatisticamente relacionada às características sociais, perfil acadêmico, etnia, sexo e idade do estudante. Segunda, a de que existe um importante e complexo processo de autoseleção (acadêmica, socioeconômica, por gênero e étnico-racial) na escolha do

curso superior. Os indivíduos tenderiam a já se candidatar aos cursos "mais adequados" ao seu perfil social e escolar<sup>4</sup>.

Essas duas conclusões conduzem muitas vezes a uma interpretação, até certo ponto, simplista e dicotômica do processo de escolha do curso superior. Os indivíduos com um perfil social e escolar mais favorável teriam diante de si um leque bastante amplo de possibilidades e poderiam, portanto, efetivamente, escolher os cursos de que mais gostam, ou pelo menos, que são considerados em seu meio social como mais vantajosos do ponto de vista do retorno econômico e simbólico. Os indivíduos com perfil social e escolar menos favorável teriam que optar, por sua vez, em função de suas limitações econômicas e das fragilidades de sua formação escolar, pelo que é objetivamente acessível para eles, ou seja, pelos cursos menos seletivos e com menor retorno econômico e simbólico. Nos termos de Bourdieu (2014, 2007), estes indivíduos fariam uma "escolha forçada" ou, mais suavemente, uma "escolha pelo possível".

Dentro dessa visão dicotômica, os alunos das licenciaturas, e especialmente os de Pedagogia, são normalmente identificados como pertencentes ao segundo

---

<sup>4</sup> Para uma discussão geral sobre as pesquisas sociológicas que tratam do processo de escolha do curso superior, ver: Nogueira (2004, 2013).

grupo. Sua escolha por um curso menos seletivo e de menor prestígio social é explicada como resultado de uma adequação ou de um ajustamento de suas preferências às suas condições objetivas. Uma série de pesquisas sobre o processo de escolha dos cursos de licenciatura (Valle, 2006; Gatti *et al.*, 2010; Tartuce *et al.*, 2010) nos levam, no entanto, a problematizar essa explicação. Fundamentalmente, elas indicam que essa opção não se reduz a uma adequação ao possível, mas que em alguma medida, envolve a realização de preferências individuais. Mais especificamente, ressalta-se que a escolha pela docência está, em parte, orientada por valores altruístas, pelo amor às crianças, pelo desejo de ensinar e pela possibilidade de contribuir para a transformação social. Tartuce *et al.* (2010) apontam ainda o interesse pela área específica do curso de licenciatura e a admiração pela profissão como alguns dos fatores que levariam os indivíduos a pensar em ser professores.

A decisão pelas licenciaturas e pela docência não parece ser, portanto, uma escolha puramente negativa ou, em outras palavras, uma não escolha, mas algo que se define, de maneira contraditória, “entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade” (Tartuce *et al.*, 2010, p. 451). É esse jogo complexo que precisa ser melhor investigado. É preciso



entender como se articulam no processo de escolha dos indivíduos seus valores e preferências e suas condições objetivas, que permitem ou restringem o acesso a cursos e profissões de maior prestígio e retorno econômico. Por um lado, é ingênuo acreditar que a escolha dos cursos e profissões seja orientada apenas pelos valores, gostos ou preferências individuais. Por outro lado, talvez seja simplista e demasiadamente cínico supor que os indivíduos fazem suas escolhas orientados exclusivamente pela lógica do possível.

Para entender a complexa relação entre preferências individuais e possibilidades de escolha temos investigado a heterogeneidade do público que escolhe um mesmo curso superior. Assim, pesquisamos em que medida o processo de escolha do curso de Pedagogia da UFMG variava em função de diferenças internas nas trajetórias e nos perfis sociais e escolares dos candidatos (Nogueira, 2007; Nogueira & Pereira, 2010). Foi analisado o efeito dessas diferenças no modo como os indivíduos escolhem o curso (com maior ou menor antecedência), nos motivos pelos quais escolhem (mais pelo gosto ou por razões pragmáticas), no grau de segurança manifestado (mais ou menos em dúvida sobre a escolha que fizeram), na reação dos familiares (mais ou menos favoráveis à decisão dos filhos).

Seguindo essa mesma linha de pesquisa, desenvolvemos em 2009, como parte de uma pesquisa interinstitucional coordenada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, uma investigação sobre a escolha da profissão docente por professores do Ensino Fundamental da rede pública de Minas Gerais (Nogueira, Almeida & Queiroz, 2011). Nessa investigação, focalizamos três dimensões: 1) a experiência do vestibular; 2) a reação dos familiares à escolha dos professores; e 3) os motivos da escolha. Em todas as partes da análise, investigamos em que medida o comportamento dos sujeitos da pesquisa ou de seus familiares (no caso da segunda dimensão focalizada) variava segundo sua trajetória escolar na educação básica, a instituição em que haviam feito ou faziam seu curso superior, o curso específico que haviam realizado ou ainda realizavam no Ensino Superior (Pedagogia, Normal Superior ou outras licenciaturas), além de outros atributos sociais.

Dando continuidade a essa trajetória de pesquisas, propusemo-nos, agora, investigar o processo de escolha dos cursos de licenciatura e, indiretamente, da profissão docente por parte dos alunos da UFMG. Em que medida a escolha pelas licenciaturas seria motivada por um gosto efetivo pela área de formação específica e pela profissão docente ou,

inversamente, resultaria de um ajustamento das preferências dos candidatos às suas condições objetivas? Com que antecedência os alunos começaram a pensar em fazer os cursos em que estão matriculados; quais outras opções foram consideradas e por que foram descartadas? Que grau de segurança os alunos experimentaram em relação à escolha que fizeram e de que maneira essa escolha se relaciona com seus projetos pessoais e profissionais futuros? Eles de fato pretendem ser professores da Educação Básica ou fazem o curso apenas como uma forma de terem um título de nível superior a ser utilizado no mercado de trabalho em geral, fora do campo da docência? Pretendem seguir a carreira acadêmica, fazendo mestrado e doutorado? Quais outras alternativas profissionais vislumbram? Sinteticamente, interessa-nos saber quem são esses estudantes, qual seu perfil social e escolar, que lugar o Ensino Superior e a licenciatura em particular ocupam em suas trajetórias de vida e em suas estratégias de inserção profissional e por que razões escolheram o curso específico em que estão inseridos.

## O DESENHO DA PESQUISA

Foram aplicados 520 questionários a uma amostra de alunos de sete cursos da universidade, sendo um deles (Educação Física) apenas diurno e os outros seis (Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia) oferecidos nas modalidades diurna e noturna. Conforme indicado na tabela 1, parte desses cursos possui entrada conjunta para o bacharelado e a licenciatura, cabendo aos alunos fazerem a opção ao longo do percurso. Outros, principalmente os noturnos, oferecem apenas a habilitação em licenciatura.

Considerando os objetivos da pesquisa, no caso dos cursos com entrada conjunta, o questionário foi aplicado apenas aos alunos que optaram pela licenciatura. Cabe também ressaltar que como a opção por uma das habilitações é feita em momentos diferentes conforme os cursos, não foi possível garantir que todos os alunos estivessem no mesmo período ou ano de curso. De qualquer forma, como forma de homogeneizar mais a amostra, evitou-se a aplicação dos questionários a alunos do primeiro ano e também daqueles que estivessem além do oitavo período, no caso dos cursos de

cinco anos de duração. Assim, a amostra foi constituída por alunos que estavam entre o terceiro e o oitavo período.

O tamanho da amostra foi definido com base nos seguintes procedimentos. A partir do número de vagas abertas anualmente para as modalidades diurna e noturna dos cursos selecionados calculamos inicialmente o número de alunos de licenciatura que estariam cursando entre o 3º e o 8º período no momento de aplicação do questionário. Para os cursos exclusivamente de licenciatura, esse cálculo foi feito considerando 90% dos alunos ingressantes e multiplicando por três, número correspondente ao segundo, terceiro e quarto ano de curso, ou seja, 3º ao 8º período. O percentual de 90% foi definido tendo em vista a existência de algumas vagas ociosas em todos os cursos, resultantes de trancamentos, transferências e abandonos. Para os cursos com entrada conjunta para bacharelado e licenciatura, o cálculo do total de alunos foi feito considerando apenas 30% dos ingressantes e, como no caso anterior, multiplicando por três. Esse percentual bem mais baixo foi definido, após consultas ao Colegiado de Licenciaturas da Universidade, em função da constatação de que a grande maioria dos alunos dos cursos de entrada conjunta, predominantemente diurnos, opta pela formação em bacharelado. Uma vez calculado o número de

licenciandos, definimos uma amostra correspondente a 20% dos alunos de cada um dos cursos e turnos. Na maioria dos cursos, por facilidades práticas no acesso aos alunos, foi possível ultrapassar essa meta. Nos cursos de diurnos de Ciências Biológicas e Geografia, por outro lado, a meta não foi alcançada, o que inviabiliza certas análises estatísticas específicas sobre os mesmos. As principais informações sobre a composição da amostra encontram-se nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Estimativa de número de alunos entre 3º e 8º período, por turno e curso

Cursos	Noturno		Diurno	
	Processo seletivo conjunto ou separado	Alunos de licenciatura entre 3º e 8º período	Processo seletivo conjunto ou separado	Alunos licenciatura entre 3º e 8º período
Ed. Física	-	-	Lic.	162
História	Lic.	120	Bach/Lic.	42
Geografia	Lic.	216	Bach./lic	72
Matemática	Lic.	108	Bach/Lic.	72
Pedagogia	Lic.	180	Lic.	180
Ciências Biológicas	Lic.	270	Bach/Lic.	90
Letras	Bach/Lic.	234	Bach/Lic.	144
Totais		1128		762

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Tabela 2 - Número absoluto e percentual de alunos entrevistados em relação à população estimada, por turno e curso

Cursos	Noturno		Diurno	
	N	%	N	%
Ed. Física	-	-	67	41,4
História	32	26,7	31	73,8
Geografia	49	22,7	8	11,1
Matemática	26	24,1	40	55,6
Pedagogia	46	25,6	49	27,2
Ciências Biológicas	64	23,7	15	16,7
Letras	56	23,9	37	25,7
Totais	273	24,2	247	32,4

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Vale ressaltar que, no que se refere à seleção dos cursos a serem pesquisados, o principal critério foi o peso das disciplinas a que eles encontram-se vinculados nos currículos da Educação Básica. Buscou-se também garantir uma variação significativa entre os cursos no que se refere a outros aspectos: área do conhecimento, grau de prestígio e nível de seletividade do vestibular, entrada conjunta ou separada para bacharelado e licenciatura, perspectivas profissionais mais ou menos promissoras etc. Na constituição da amostra, optou-se ainda por garantir uma representatividade dos alunos dos dois turnos. É preciso investigar como e em que medida as razões

da escolha dos cursos e os projetos profissionais dos alunos, particularmente suas predisposições para se dedicarem à docência, variam segundo os turnos.

## RESULTADOS

Cabe inicialmente apresentar alguns dados descritivos gerais sobre a população pesquisada. Participaram da pesquisa 340 estudantes do sexo feminino e 180 do sexo masculino, o que representou, respectivamente, 65,4% e 34,6% da amostra. Em termos de idade, a maioria (64,6%), concentra-se na faixa etária considerada regular para o Ensino Superior, entre 18 e 24 anos. Cabe notar que 83,9% dos estudantes são solteiros e 89,8% não possuem filhos. No que se refere à cor (autodeclarada), tem-se que a maioria é parda: 42,5%; 38,7% se declararam brancos e 12,3%, pretos.

No que se refere às suas trajetórias escolares, 67,9% cursaram o Ensino Médio em escola pública e 32,1% na escola privada. A grande maioria (80,4%), frequentou o turno diurno durante esse nível de escolaridade e 86,1% dos estudantes investigados concluíram a Educação Básica dentro da idade esperada, 18 anos. Apesar dessa elevada percentagem de alunos que concluíram o Ensino Médio em idade regular, os



dados demonstram que quase metade, 46,3%, demorou dois anos ou mais para ingressar no Ensino Superior.

Considerando o desprestígio atual dos cursos de licenciatura e a ampliação acelerada de sua oferta nas últimas décadas, poderíamos esperar um público mais velho (talvez, com uma parcela maior de estudantes casados e com filhos), oriundo em maior proporção do Ensino Médio noturno e que tivesse vivido situação de defasagem idade/série durante a Educação Básica. É preciso lembrar, no entanto, que a pesquisa foi realizada em uma das universidades públicas de maior prestígio e seletividade do Brasil. Nesta instituição, mesmo o acesso aos cursos de menor prestígio não é tão fácil para os indivíduos com perfil social e escolar mais desfavorável.

### Pretensão de atuação como docente

Uma série de estudos (Gatti *et al.*, 2010; Tartuce *et al.*, 2010; Louzano *et al.*, 2010) têm apontado a baixa atratividade dos cursos de formação de professores e, sobretudo, a dificuldade de garantir a escolha e a permanência efetiva na carreira docente por parte dos egressos desses cursos. Diante desse cenário, já se esperava que parte dos estudantes

estivesse fazendo seus cursos de licenciatura visando, antes de tudo, alcançar uma formação de nível superior, sem assumirem a intenção clara de se dedicarem à carreira docente. Os dados coletados, em linhas gerais, apontam nessa direção.

Os entrevistados foram perguntados sobre qual era a atitude deles em relação à docência no momento em que entraram nos seus cursos superiores. A maioria dos estudantes, 51%, afirmaram que, na época, tinham dúvida se queriam ser professores, 14,7% dizem que tinham certeza de que não queriam ser professores e apenas um terço dos estudantes, 34,4%, diz que entrou no curso com a certeza de que queria ser docentes<sup>5</sup>.

As dúvidas sobre a carreira docente parecem persistir ao longo do curso. Mesmo entre os alunos que atualmente manifestam a pretensão de serem professores da Educação Básica parece existir bastante cautela: 61,6% deles dizem que não sabem por quanto tempo vão atuar como professores; 18,1% afirmam que vão atuar apenas por alguns anos após a

---

<sup>5</sup> Vale lembrar que, no caso dos cursos de entrada conjunta para bacharelado e licenciatura, foram entrevistados apenas os estudantes que durante o curso optaram pela licenciatura. Certamente, se a mesma pergunta tivesse sido feita a uma amostra geral dos ingressantes desses cursos, incluindo o grande contingente de alunos que posteriormente se decidem pelo bacharelado, o nível de certeza sobre o desejo de atuar na docência seria muito menor.

formatura e apenas 20,4% planejam trabalhar como docentes da Educação Básica durante toda a sua vida profissional<sup>6</sup>.

Vale ainda notar que a insegurança ou resistência dos alunos em relação à docência (tabela 3) não parece se restringir à atuação na Educação Básica da rede pública. Perguntados sobre a pretensão de atuarem como professores nessa rede, 24,7% do total de 520 entrevistados disseram que não; 31,8% talvez e 43,0% sim. No que se refere à rede particular, a rejeição é um pouco menor, mas não muito: 18,7% dos entrevistados disseram que não atuariam; 35,7% responderam que talvez e 45,6% que sim. Mesmo em relação à pretensão de atuarem como professores do Ensino Superior os dados não são muito discrepantes: 18,3% dizem que não; 40,0% talvez e 41,6% sim. Nos três casos, a parcela que afirma pretender atuar é de pouco mais de 40%, os demais se distribuindo entre não e talvez.

---

<sup>6</sup> Foi solicitado que apenas os estudantes que pretendessem atuar como docentes da Educação Básica respondessem a essa questão sobre por quanto tempo pretendem atuar na profissão. Do total, 76,7% (399 casos) responderam à questão. Se os percentuais forem calculados para o total de 520 estudantes da amostra, é possível dizer que 13,8% dos pesquisados pretendem atuar apenas por alguns anos após a formatura, 15,6% pretende atuar durante toda a sua vida profissional, 47,3% não sabe e os 23,3% que não responderam à questão, em princípio, não pretendem atuar como docentes da Educação Básica.

Tabela 3 - Pretensão de atuar como professor

	Educação básica na rede pública	Educação básica na rede particular	Educação Superior
Sim	43,4%	45,4%	41,9%
Não	24,9%	18,7%	18,5%
Talvez	31,8%	35,9%	39,6%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Em relação às perspectivas profissionais (tabela 4) é interessante observar que o percentual dos que pretendem atuar na área de Educação, mas não como professores é ainda menor do que o dos que pretendem ser professores: 49,1% respondem não quando indagados a respeito, 34,9% talvez e apenas 16,0% afirmam ter essa pretensão profissional. Os resultados são bem diferentes quando se pergunta aos estudantes se os mesmos pretendem atuar na área do seu curso, mas não como professores. Aqui, o percentual de respostas negativas baixa para 27,1%; os que respondem talvez são 40,9%, e 32,1% dizem sim. Parece haver, portanto, por parte de um número considerável de alunos, a pretensão de atuar na área específica de seu curso, porém afastados da

docência e mesmo da área educacional em geral. Esse apego à área específica do curso é ainda demonstrado quando se pergunta sobre a pretensão de atuar em área diferente da do seu curso: mais da metade, 51,3%, diz que não, 29,5% talvez e apenas 19,1% afirmam que sim.

Tabela 4 - Pretensão de atuar em diferentes áreas

	Na área de Educação, mas não como docentes	Na área do seu curso, mas não como docentes	Em área diferente da do seu curso
Sim	16,4%	32,1%	19,3%
Não	49,1%	27,1%	51,3%
Talvez	34,5%	40,9%	29,3%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

### Motivos para escolha da docência

Foi pedido que apenas os estudantes que pretendessem ser professores da Educação Básica respondessem a uma questão sobre a importância de certos fatores na sua tomada de decisão. A questão foi respondida por 75% da amostra, o

que certamente inclui estudantes que, em questões anteriores, afirmaram ter certeza de sua decisão pela docência e aqueles que manifestaram dúvida a respeito.

É possível perceber, por meio das respostas, um contraste claro entre o peso relativamente pequeno atribuído pelos estudantes a fatores de ordem prática ou instrumental (tabela 5) e sua afirmação contundente da importância do seu gosto pelo ensino e de sua crença no poder transformador da Educação (tabela 6).

Tabela 5 - Importância de fatores de ordem prática ou instrumental

	Facilidade de conseguir emprego como professor	Possibilidade de ter estabilidade por meio de um concurso público para o magistério	Possibilidade de trabalhar apenas meio horário, ou seja, um turno	Possibilidade de tirar férias duas vezes por ano
Extremamente/ Muito importante	24,9%	34,9%	31,9%	25,6%
Importante	40,7%	34,2%	29,0%	24,6%
Pouco/nada importante	34,4%	30,9%	39,1%	49,8%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Tabela 6 - Importância de fatores relacionados à realização de preferências e valores individuais

	Gosto pelas atividades de ensino	Papel da docência na transformação da realidade social
Extremamente/ Muito importante	74,%	77,6%
Importante	20,1%	15,3%
Pouco/nada importante	5,9%	7,1%
Total	100%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

### Avaliação do indivíduo e da família sobre o curso escolhido e sobre a profissão docente

O baixo interesse em relação à docência demonstrado pelos estudantes apresentados nos dados acima podem ser relacionados à opinião desses a respeito dos salários e condições de trabalho dos professores (tabela 7): 76,7% consideram que as condições de trabalho dos professores são

ruins ou péssimas e 83,5% têm a mesma opinião para os salários em geral oferecidos para a profissão.

Tabela 7 - Avaliação sobre as condições de trabalho e salários

	O que você pensa sobre as condições de trabalho dos professores da Educação Básica?	O que você pensa sobre os salários dos professores da Educação Básica?
São bons ou muito bons	2,1%	1,3%
São razoáveis	20,8%	15,2%
São ruins ou péssimos	77,1%	83,5%
Total	100%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Segundo os alunos, não há também grande estímulo por parte dos cursos para que eles se tornem professores da Educação Básica; assim como não seria dado um preparo adequado para o exercício da profissão. Ao avaliarem seus cursos de licenciatura, 67,9% dos estudantes afirmaram que esses os estimulam pouco ou não os estimulam a serem professores; 28,5% que os estimulam e apenas 3,7% disseram que seus cursos os estimulam muito. Além disso, 50,2% dos pesquisados consideram que seus cursos oferecem pouco ou nenhum preparo para a docência; 41,9% dizem que os cursos



os preparam para tal função e somente 7,9% afirmam que seus cursos os preparam muito.

Considerando o peso das pressões familiares sobre as decisões escolares e profissionais individuais, perguntamos aos entrevistados sobre as reações de seus familiares frente à sua intenção de serem professores da Educação Básica. É interessante observar (tabela 8) que um pouco mais da metade incentiva a decisão dos filhos. Esse incentivo não se justifica, no entanto, pelas oportunidades profissionais oferecidas aos formandos, mas sim pelo reconhecimento familiar do gosto do estudante pela profissão. A reação dos familiares parece coerente com a avaliação dos próprios alunos sobre os fatores que foram importantes na sua decisão de quererem ser professores: o gosto pela profissão assume preponderância em relação às considerações mais objetivas, relacionadas às condições de trabalho e ao retorno financeiro esperado.

**Tabela 8** - Reação dos familiares à intenção de ser professor da Educação Básica

	Frequência	Porcentagem
Não incentivam - profissão mal remunerada	121	30,7
Não incentivam - profissão difícil e cansativa	21	5,3
Incentivam - boas oportunidades de emprego	51	12,9
Incentivam - gosto pela profissão	156	39,6
Outra	45	11,4
Total	394	100,0
Não respondeu	126	
Total	520	

Fonte: Dados coletados pelos autores

### Motivos para escolha do curso

As respostas dos estudantes às questões sobre a docência parecem coerentes com as que são dadas para as perguntas relativas à importância de alguns fatores na escolha de seu curso: o fato da licenciatura permitir ao graduado trabalhar como professor foi considerado

extremamente/muito importante por menos da metade da amostra, 41,3%. Por outro lado, ser um curso que oferece outras perspectivas profissionais, além de ser professor, foi apontado como extremamente/muito importante por 60,6% dos pesquisados. Vale ainda destacar que 83,8% apontam como extremamente/muito importante como fator de escolha o gosto que possuem pela área específica do curso (Biologia, História, Letras etc.).

Os dados (tabela 9) parecem sugerir que o gosto pela área específica do curso e o compromisso com a atuação profissional nessa área foram fatores mais importantes na escolha do curso do que a possibilidade de exercício da docência.

Tabela 9 - Importância de diversos fatores na escolha do curso atual

	Ser um curso que permite ser professor	Ser um curso que oferece outras perspectivas profissionais, além de ser professor	Gosto pela área específica do curso (Biologia, História, Letras etc)
Extremamente/ Muito importante	41,3%	60,6%	83,8%
Importante	31,6%	19,4%	11,6%
Pouco/nada importante	27,1%	20,0%	4,6%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Outros fatores destacados pelos entrevistados são relacionados à instituição em que os cursos se situam (tabela 10). O fato de o curso pertencer a uma instituição de prestígio, a UFMG, foi apontado como extremamente ou como muito importante por 80,5% dos pesquisados. Um grande contingente, 71,7% também aponta como extremamente ou como muito importante o fato de ser um curso de uma instituição pública e, portanto, gratuita.

Tabela 10 - Importância de fatores diversos na escolha do curso atual

	Ser um curso de uma instituição pública e, portanto, ser gratuito	Ser um curso de uma instituição de prestígio, a UFMG
Extremamente/muito importante	71,7%	80,6%
Importante	16,5%	14,7%
Pouco/nada importante	11,8%	5,2%
Total	100%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Em contraste com a gratuidade, outros fatores de natureza mais pragmática foram menos destacados pelos entrevistados (tabela 11). O fato de o curso permitir conciliar com o trabalho foi considerado extremamente/muito importante por 32,6% dos entrevistados. Essa importância relativamente menor deste fator talvez se explique pelo fato de que 48,7% dos entrevistados não trabalhavam no momento do vestibular e um percentual considerável continua sem um trabalho formal, vivendo de bolsas, estágios e ajuda da família. Chama ainda mais a atenção a falta de importância atribuída pelos entrevistados ao fato do curso ser menos concorrido no vestibular. Apenas 6,6% do total da amostra consideraram esse fator extremamente/muito importante.

Tabela 11 - Importância de fatores na escolha do seu curso atual

	Ser um curso que permite conciliar com o trabalho	Ser um curso menos concorrido no vestibular
Extremamente/muito importante	32,6%	6,6%
Importante	24,7%	17,1%
Pouco/nada importante	42,7%	76,3%
Total	100%	100%

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

### Modo como a escolha é feita

No que concerne à passagem para o Ensino Superior, vale observar que 72,1% dos estudantes afirmaram que sempre pensaram em fazer um curso superior. Já em relação à escolha pelo curso atual, apenas 22,9% disseram que sempre pensaram em fazê-lo e ao serem questionados sobre quando tomaram, efetivamente, a decisão de fazer seu curso, o grau de antecedência tem nova redução: somente 13,9% declaram que sempre pensaram em fazer o curso atual. Esses dados parecem sugerir um grau limitado de segurança na escolha pelos cursos de licenciatura. Para a grande maioria dos estudantes, a decisão efetiva de fazer o curso é recente:

44,3% dizem que tomaram essa decisão um mês ou menos antes do vestibular; 19,7% um ano antes e apenas um terço, 36% haviam decidido há mais de um ano. Cabe ainda considerar que 55,6% dos estudantes afirmam que estavam em dúvida sobre a escolha do curso nos meses que antecederam o vestibular.

É relevante notar, também, que 33,1% dos estudantes afirmam que, antes do vestibular para o seu curso atual tentaram processo seletivo para outro curso que preferiam e não foram aprovados. Parte significativa dos estudantes pode, portanto ter redefinido sua opção em função da dificuldade constatada de ingresso no curso de sua preferência.

Do total da amostra, 54% afirmam que fizeram outros vestibulares além daquele por meio do qual ingressaram em seu curso atual. Perguntados sobre o tipo de curso para o qual prestaram vestibular, 31,7% dizem que a maioria dos seus vestibulares foram para cursos que ofereciam formação de professores como habilitação (licenciatura), 42,7% dizem que a maioria dos cursos em que tentaram entrar não ofereciam a formação de professores e 25,6% responderam que prestaram vestibular tanto para cursos que ofereciam quanto para aqueles que não ofereciam tal formação. Esses dados sugerem que os estudantes que tentaram outros vestibulares não

estavam tão seguros sobre sua preferência por um curso de licenciatura.

## CRUZAMENTOS DOS DADOS

Além desses dados descritivos, vale apresentar alguns cruzamentos que estão sendo feitos a partir dos resultados gerados pela pesquisa. Um dos objetivos da investigação é entender como e em que medida diferenças internas no perfil social e escolar dos candidatos afetam o modo como a escolha dos estudos superiores é feita. Nesse sentido, apresentamos nas tabelas a seguir alguns cruzamentos que parecem bastante sugestivos. Fundamentalmente, eles apontam que o perfil social dos candidatos afeta de forma expressiva a antecedência com que se pensa em ingressar no Ensino Superior e a decisão pelo curso de licenciatura em questão, bem como a idade em que efetivamente ocorre a entrada no curso.

Utilizamos, nesta etapa da análise, a escolaridade da mãe como indicador da origem social. Além de todo o conhecimento acumulado pela Sociologia da Educação relativo à importância da escolaridade materna como condicionante



dos destinos escolares, consideramos dados da nossa própria pesquisa que indicam a convergência dessa variável com outras classicamente utilizadas para caracterizar o perfil social e as próprias trajetórias escolares.

A tabela 12 mostra que a antecedência com que se pensa em fazer um curso superior está diretamente associada ao grau de escolaridade da mãe. A tabela 13 indica, por sua vez, que em relação à decisão efetiva pelo curso de licenciatura em questão a relação é inversa, quanto maior a escolaridade da mãe, menor a antecedência. Esses resultados são compatíveis com nossas hipóteses iniciais e mostram-se confluentes com o que observados em pesquisas anteriores já mencionadas. Se, por um lado, as expectativas familiares relativas à entrada dos filhos no Ensino Superior se manifestam de forma mais precoce nos meios mais escolarizados, por outro, a resistência às licenciaturas e à profissão docente se apresenta de maneira mais intensa nesses grupos. Cabe ainda salientar que o perfil social dos candidatos parece interferir na importância que eles atribuem a diferentes fatores envolvidos no processo de escolha dos cursos superiores. Como mostra a tabela 14, isso ocorre, por exemplo, na avaliação que os candidatos fazem sobre a

importância do curso apresentar um vestibular menos concorrido.

Tabela 12 - Escolaridade da mãe X Quando começou a pensar em fazer Ensino Superior

	Ensino Superior			Total	
	Sempre pensei	Alguns anos antes da inscrição	Um ano ou menos antes da inscrição		
Escolaridade da mãe	Não estudou; ensino fundamental incompleto/completo	105	38	25	168
		62,5%	22,6%	14,9%	100,0%
	Ensino médio incompleto/completo	117	24	16	157
		74,5%	15,3%	10,2%	100,0%
	Ensino superior incompleto/completo; mestrado, doutorado	101	17	5	121
		82,1%	13,8%	4,1%	100,0%
Total		323	79	46	448
		72,1%	17,6%	10,3%	100,0%

Fonte: Dados coletados na própria pesquisa

Tabela 13 - Escolaridade da mãe X Decisão efetiva de fazer o curso de licenciatura

	Decisão curso superior				Total	
	Sempre tive certeza de que faria	Alguns anos antes da inscrição	Um ano ou menos antes da inscrição	Não respondeu		
Escolaridade da mãe	Não estudou; ensino fundamental incompleto/completo	30 17,9%	43 25,6%	94 56%	1 0,6%	168 100,0%
	Ensino médio incompleto/completo	15 9,6%	37 23,6%	103 65,6%	2 1,3%	157 100,0%
	Ensino superior incompleto/completo; mestrado, doutorado	12 9,8%	19 15,4%	92 74,8%	0 0%	123 100,0%
<b>Total</b>	57 12,7%	99 22,1%	289 64,5%	3 0,7%	448 100,0%	

Fonte: Dados coletados na própria pesquisa

Tabela 14- Escolaridade da mãe X Ser um curso menos concorrido no vestibular

	Importância				Total	
	Extremamente / muito importante	Importante	Pouco ou nada importante	Não respondeu		
Escolaridade da mãe	Não estudou; ensino fundamental incompleto/completo	13 7,7%	33 19,6%	122 72,6%	0 0,0%	169 100,0%
	Ensino médio incompleto/completo	12 7,6%	30 19,1%	112 71,3%	3 1,9%	157 100,0%
	Ensino superior incompleto/completo; mestrado, doutorado	4 3,3%	12 9,8%	106 86,2%	1 0,8%	121 100,0%
<b>Total</b>	29 6,5%	75 16,7%	340 75,9%	4 0,9%	457 100,0%	

Fonte: Dados coletados na própria pesquisa

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesse trabalho são uma pequena amostra do que está sendo produzido por nossa pesquisa. Esperamos contribuir para uma análise mais

complexa do processo de escolha dos cursos de licenciatura e da profissão docente. Não nos parece adequado entender esse processo decisório apenas como resultado de uma adaptação dos indivíduos às suas possibilidades objetivas. É preciso entender os diversos fatores que interferem no processo de tomada de decisão, e que fazem, inclusive, com que essa escolha ocorra de formas variadas e tenha significados diferentes para os diversos grupos de indivíduos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.
- Bourdieu, P. (2014). *Os Herdeiros*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Gatti, B., Tartuce, G. L, Nunes, M. M. R. & Almeida, P. C. A. (2010). A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, 1, 139-210.
- Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G. & Oliveira, R. (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21, 543-568.
- Nogueira, C. M. M. (2007). O processo de escolha do curso superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. In *30ª Reunião Anual da Anped*, (pp. 1 - 19). Caxambu, MG: Anped.

- Nogueira, C. M. M. (2004). *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. UFMG: Belo Horizonte/MG, Brasil.
- Nogueira, C. M. M. (2013). O processo de escolha dos estudos superiores: desafios para a investigação sociológica. In Maria Manuel Vieira, *et al.* (Orgs.). *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto* (pp. 73-84). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação.
- Nogueira, C. M. M. & Pereira, F.G. (2010). O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. *Educação em Revista*, 26(03), 15-38.
- Nogueira, C. M. M., Almeida, F. J. de & Queiroz, K. A. de Sousa (2011). A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. *Vertentes*, 153-165.
- Tartuce, G. B. P., Nunes, M. R. & Almeida, P. C. A. (2010). Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (140), 445-477.
- Valle, I. R. (2006). Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87, 178-187.

## RELAÇÕES ENTRE RELIGIÃO, GOSTO POR CRIANÇA E MUDANÇA SOCIAL: A ESCOLHA POR PEDAGOGIA

*Adriane Knoblauch*<sup>7</sup>

### INTRODUÇÃO

Em pesquisa anterior (Knoblauch, 2008), analisei o processo de socialização profissional de professoras em início de carreira. Naquele momento, o conceito de socialização, a partir de Pierre Bourdieu, foi compreendido como o processo pelo qual ocorre a incorporação de disposições de habitus de um grupo profissional a partir de um sistema cultural de origem.

Foi possível constatar, de um modo geral, que as cinco professoras observadas eram de frações de classe com posse

---

<sup>7</sup> Professora adjunta do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pós-doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Brasil. Contato: [adrianeknoblauch@gmail.com](mailto:adrianeknoblauch@gmail.com)

restrita de capital econômico e cultural. Vieram de famílias que viveram dificuldades econômicas, com pais ocupando posições subalternas no mercado de trabalho e pouca escolaridade. O casamento não trouxe alterações significativas para este modelo de vida, pois seus maridos, com escolaridade inferior à delas, também mantinham profissões de baixo retorno financeiro e prestígio social.

Especificamente no que se refere à socialização profissional e ao processo de aprender a ser professora, a análise dos dados apontou para um processo em que três aspectos se complementaram na relação entre dimensões do habitus de origem das professoras e as disposições para a docência instaladas no interior da escola: a) observou-se disposições que precisaram ser incorporadas e que foram completamente novas, tais como a interiorização de novos termos por parte das professoras iniciantes para descrever o desenvolvimento de seus alunos, o que revela desconhecimento delas em aspectos linguísticos do capital cultural necessário para a docência; b) outras disposições já estavam instaladas no habitus, mas precisaram ser adaptadas tendo em vista serem vivenciadas pelas professoras enquanto alunas, tais como a organização do tempo escolar; c) e, ainda, disposições presentes no habitus de origem das professoras



iniciantes que foram mantidas no processo de socialização profissional, tais como, a submissão frente à esfera de poder da escola, a moral do esforço decorrente da visão de trabalho presente nas professoras e a ética do cuidado e carinho, decorrente de uma memória cultural feminina. Tais disposições - adaptadas, novas e mantidas - orientaram ações das professoras no início da carreira docente (Knoblauch, 2008).

No entanto, paralelamente a essas conclusões, os dados apontaram para a pouca influência do curso de formação inicial para o enfrentamento das dificuldades das professoras nesse momento da carreira profissional. Diante de dificuldades, as professoras novatas pediam auxílio às professoras mais experientes da escola ou tentavam lembrar-se do que suas antigas professoras fizeram com elas enquanto alunas da educação básica, mas não tentavam acionar aprendizagens ocorridas ao longo de sua formação inicial, sequer lembravam-se dos nomes de seus professores. Esse fato despertou interesse para uma análise mais detalhada sobre a forma como ocorre a socialização profissional para a docência durante o curso de formação inicial.

Diante disso, no início de 2012 iniciei uma nova pesquisa, a fim de compreender a forma como aspectos da

docência são incorporados ao longo da formação inicial de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Optei por fazer uma análise longitudinal, acompanhando o grupo que iniciou seu curso em 2012 e concluirá em 2016. Alguns dados já foram coletados, os quais serão apresentados a seguir. Mas, dentre eles, destaca-se o elevado número de alunos que dizem seguir uma religião: 81%. Tal fato, aliado às observações feitas por mim, em anos anteriores como docente do curso - nas quais pude perceber um número alto de evangélicas, freiras e pastores dentre os alunos - despertou em mim o interesse em compreender as interfaces que se estabelecem entre disposições seculares veiculadas pelo curso de Pedagogia e as disposições religiosas tão marcadas nesse grupo de alunos. Tal intento parte da premissa de que as religiões são produtoras de cultura que, em conjunto com outros agentes socializadores, como a escola e a família, contribuem para dar sentido e significado ao universo simbólico, ao mesmo tempo em que sugerem comportamentos (Setton, 2012b). Este artigo apresenta, portanto, resultados preliminares referentes à fase inicial desta pesquisa em andamento.

## MAPEAMENTO DO PERFIL DOS ALUNOS COM DESTAQUE PARA A RELIGIÃO

Para compreender a forma como ocorre o aprendizado da docência em estudantes do curso de Pedagogia da UFPR optei, inicialmente, por estabelecer o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes em 2012 e perceber algumas disposições para a docência já instaladas no sistema cultural de origem, tendo em vista que, como alunos da escolarização básica, incorporaram modelos e práticas de seus antigos professores. Para tanto, foram aplicados dois questionários em momentos diferentes aos alunos(as) do 1º ano de curso. O primeiro questionário possuía questões a respeito da renda salarial da família, condições de moradia, bens de consumo, escolaridade de avós e pais, escolaridade dos alunos/as, hábitos religiosos, hábitos culturais e de leitura, vivências na infância, escolha pelo curso de pedagogia, respondido por 100 alunos. Num segundo momento, para estabelecer se tais alunos(as) já incorporaram algumas disposições para a docência, as quais definimos a partir de trabalhos sobre professores com o referencial bourdieusiano (Penna, 2011; Knoblauch, 2008), Elaboramos um instrumento com questões mais abertas, o qual foi respondido por 90 alunos.

Uma análise inicial desses dados indica que o curso de Pedagogia da UFPR é majoritariamente feminino, jovem, com estudantes oriundos em grande parte da escola pública, de famílias com ligeira ascensão nos níveis de escolaridade, mas com ocupações subalternas no mercado de trabalho. Em relação à renda, a maioria é de família numerosa que sobrevive com até 6 salários mínimos e muitos trabalham enquanto cursam Pedagogia, já no primeiro ano de universidade. Em relação aos hábitos culturais, sofrem influência dos *media* nas suas escolhas e dão preferência ao cinema e a filmes comerciais.

No que se refere às disposições já instaladas e o motivo de escolha pelo curso, foi possível perceber, ainda que de forma preliminar, a existência de 3 grupos entre os estudantes: a) um grupo com alunos com forte visão utópica em relação à educação e aos seus fins, considerando que por meio da educação é possível tornar a sociedade mais justa (20 estudantes); b) um grupo com visão maternal em relação à docência, considerando a profissão como uma missão, um dom (44 estudantes); e, c) um terceiro grupo que mescla essas duas características (26 estudantes).

Destaca-se aqui o alto número de alunos que veem a profissão como um dom, apontando características maternais a ela (paciência, carinho, dedicação) e indicando que a escolha pelo curso foi motivada, muitas vezes, por gostar de crianças (44 alunos). Ademais, vale destacar que nesse grupo, quase a metade declarou ser o curso de Pedagogia a segunda opção no vestibular com preferência à Psicologia. Por outro lado, no grupo de alunos com visão mais utópica, quase 80% afirmaram ter certeza da escolha por Pedagogia, o que foi motivada pela crença na mudança da sociedade por meio da educação.

Considerando o alto índice de evasão no curso, um novo questionário com questões objetivas e relativas apenas à religião foi aplicado aos mesmos alunos no início de 2014, agora no terceiro ano de curso. Esse questionário foi respondido por 77 alunos e os números indicam que desse total, 50,64% se dizem católicos, 40,25% evangélicos, 5,19% espíritas e 1,29% umbandista, ao passo que apenas 3,89% afirmam não seguir nenhuma religião. Desse montante, 70,12% afirmam seguir a religião desde o nascimento, o que significa que em torno de 30% são pessoas que migraram de religião. A migração mais comum é de católicos para evangélicos ou espíritas, mas há também o inverso, embora em número

reduzido. 17,64% das respostas válidas afirmam frequentar mais de uma denominação ao mesmo tempo<sup>8</sup>.

Em relação à frequência, a maior parte (36,36%) afirma frequentar as atividades proporcionadas por sua religião mais de uma vez por semana, sendo que 85,71% frequentam os rituais (missas, cultos etc.), 28,57% o grupo de jovens, 23,37% trabalham com crianças na igreja e 25,97% fazem trabalhos voluntários (assistência social, visitas a hospitais e trabalho com música na igreja, dentre outros). Tais dados, indicam que a participação desses alunos em sua comunidade religiosa é relativamente ativa.

No entanto, ao cruzar os dados relativos à frequência e à participação com a religião mencionada é possível perceber que os evangélicos e espíritas participam com muito mais afinco do que os católicos. Dentre os católicos, 36,84% afirmam frequentar 1 vez por semana as atividades de sua religião e 7,89% afirmam frequentar mais de uma vez por semana, enquanto que no caso dos evangélicos esses números são 16,12% e 67,74% respectivamente. Em relação à participação, para os católicos ela se concentra na frequência às missas (89,47%) e para os evangélicos é mais diluída entre

---

<sup>8</sup> Os dados relativos à migração entre religiões e a religiosos dúplices acompanham os que foram encontrados por Negrão (2008): 38% e 11% respectivamente.

frequência a rituais (83,87%), participação em grupos de jovens (54,83%), trabalho com crianças (48,38%) e trabalho voluntário (38,70%). Já entre os espíritas (4 alunos nessa situação), 75% vão mais de uma vez por semana à sua comunidade e todos afirmam frequentar os rituais (grupos de estudos) e fazem trabalhos voluntários.

Outra diferença percebida entre católicos e evangélicos diz respeito à motivação pelo curso. Ao cruzar esses dados entre os grupos acima definidos, é possível perceber que há católicos, evangélicos e sem religião em todos os grupos, com a predominância dos católicos. Mas no grupo dos alunos com visão utópica sobre a educação, 56% são católicos e apenas 17% evangélicos, ao passo que no grupo com visão maternal, 55% são católicos e 32% evangélicos.

Desta forma, justifica-se a necessidade de um aprofundamento maior sobre a relação que se estabelece entre disposições religiosas e disposições seculares, pois há um diálogo entre diferentes instâncias tais como escola, igreja, família, e os alunos do curso, certamente, incorporam disposições para docência (ou disposições que acreditam ser para docência) no interior da igreja e na interface dessas agências socializadoras. Sendo assim, as hipóteses construídas para a pesquisa são: 1) a participação nas atividades da igreja

proporcionam um contato com questões que também fazem parte da docência, tais como planejar sequências didáticas, contar histórias, preparar atividades a serem desenvolvidas em um determinado tempo, assumir um grupo de crianças etc., acompanhando as indicações de Vincent, Lahire e Thin (2001) de que, a partir do século XVI, a forma escolar de socialização ultrapassou os limites da escola e invadiu outras instituições mantendo suas características; 2) mas, para além disso, é necessário considerar que o conteúdo da religiosidade vivenciada pode difundir valores que se aproximam ou se distanciam dos conteúdos seculares veiculados pela formação inicial durante o curso de Pedagogia, tais como devoção, bondade, abnegação. Acredita-se aqui, que a formação docente se dá a partir da construção de significados que ocorre na confluência de diferentes experiências e que impulsionam ações e práticas. Este processo precisa ser melhor conhecido para que possamos desvelar como, efetivamente, ocorre a formação de professores.



## ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE SOCIOLOGIA DA RELIGIÃO E SOCIALIZAÇÃO

Para as questões que aqui serão tratadas, se fará um recorte na produção da Sociologia da Religião a fim de trazer pistas para a análise dos dados e indicar os caminhos a seguir para a continuidade da pesquisa. O recorte aqui proposto abordará dois temas caros à sociologia da religião de modo geral e à sociologia da religião brasileira: o debate sobre secularização e dessecularização e dados sobre a religiosidade do Brasil.

Inicialmente, é possível afirmar, a partir de Berger (2012), que a religião é uma construção cultural que visa dar sentido ao mundo e é um dos elementos do amplo processo de socialização como resultado da construção social da realidade. Como construção cultural, a religião sofre alterações e adequações ao longo do tempo, tendo em vista que é fruto de uma relação dialética entre condições objetivas e subjetivas. Ou seja, há uma relação dialética entre sociedade e religião.

Nesse sentido, Berger (2012), com base em Weber, aponta que o próprio Cristianismo, como religião importante do Ocidente Moderno, tinha nas suas origens elementos mais seculares do que outras religiões da época. Mas a Reforma

Protestante deu um novo impulso para a secularização na modernidade, ao reduzir muitos dos elementos sagrados de então, o que em relação com as condições socioeconómicas do momento, contribuiu para a secularização do Estado, deixando a religião para a esfera privada da família.

A perda do monopólio estatal e um processo cada vez mais racional, em relação com a racionalidade crescente do capitalismo industrial, contribuem para que a religião passe a sofrer crises de legitimidade o que conduz a um processo de pluralismo religioso. Tal processo joga a religião para a esfera do mercado, que como uma empresa racional e burocratizada, passa a ter que conquistar seus fiéis, com um conteúdo cada vez mais psicologizante.

Segundo Negrão (2005), esse discurso fundamentado nas análises weberianas de que a sociedade passaria por um desencantamento do mundo e por uma secularização crescente foi bastante forte nas décadas de 1960 e 1970. Mas, no final do século XX, com a falência do socialismo, o processo de globalização e o ressurgimento de religiões com apelos fundamentalistas, alguns analistas passam a reavaliar o que se convencionou chamar de secularização, inclusive o próprio Peter Berger (2000) que passa a elencar alguns “equivocos” da secularização, considerando que ainda que a sociedade seja

mais secularizada, com a separação entre Estado e Igreja, o mesmo não ocorre, necessariamente, na mente das pessoas, de modo que crenças e práticas religiosas permanecem orientando suas vidas. Os elementos que levam Berger a chegar a tais conclusões são, sobretudo, o fato do avanço do conservadorismo e fundamentalismo na religião de um modo geral, desde João Paulo II na Igreja Católica, o declínio das igrejas protestantes tradicionais que tentaram ajustar-se à modernidade e o concomitante crescimento do evangelismo, o renascimento da Igreja Ortodoxa na Rússia, o crescimento dos ortodoxos judeus e em outras comunidades religiosas (islamismo, budismo, hinduísmo etc.). Por esses motivos, o autor sugere que ao lado de elementos seculares, há que se considerar também a existência de elementos contrasseculares na sociedade contemporânea.

No Brasil, tais ideias foram refutadas com veemência por Pierucci (1997) que considera que na base das argumentações em defesa da dessecularização (ou contrassecularização) está, segundo ele, a frágil ideia do sagrado como necessidade da condição humana. O autor, ao contrário, reafirma que a religião perdeu espaço na sociedade moderna, sobretudo pela laicização do Estado, o que conduziu a uma perda de influência dela também na produção de

conhecimento, na arte, no consumo, na organização do tempo livre, entre outros. Para o autor, os novos movimentos religiosos podem ser vistos como reflexos de um processo de secularização que é descontínuo e irregular e que podem ser considerados como um item de consumo dentre tantos no mercado religioso, o que pressupõe um “declínio do compromisso religioso” próprio do pluralismo religioso que é fruto do processo de secularização e desencantamento do mundo. Ou seja, Pierucci (1997, p. 115) lembra que o pluralismo religioso é “*fator* da secularização crescente”.

Este debate importa para a reflexão que aqui se pretende, justamente na medida em que aponta para o papel que a religião exerce (ou pode exercer) atualmente na vida das pessoas. Vivemos num momento de crescimento de setores conservadores da religião, ao mesmo tempo em que a ela é reservado a esfera privada e o espaço da subjetividade. Em que medida a religião interfere, afeta a vida cotidiana das pessoas que frequentam tais comunidades de fé? De uma certa forma, essa é a problemática da pesquisa, ora em andamento, a partir da qual tais reflexões são escritas.

Por ora, as indicações de Negrão (2005 e 2008) aliadas às de Simmel (2010 e 2011) podem trazer pistas interessantes a esta polêmica posta no campo da sociologia da religião. Em linhas gerais, Negrão considera que haveria uma confusão teórica, por um lado, na interpretação dos conceitos de secularização e desencatamento do mundo em Weber, e por outro, na análise de tal processo em solo brasileiro. Para Negrão, Berger esqueceu que a racionalização apontada por Weber ocorreu tanto na esfera científica (fenômeno socioestrutural), quanto na esfera religiosa (mentalidades) e que, mesmo havendo um acréscimo de comunidades religiosas, não implicaria um retorno da influência na religião no plano socioestrutural. No entanto, analisando o caso brasileiro, Negrão reconhece a efetiva pouca influência da “ética protestante” aliada ao catolicismo sincrético que colonizou nosso país, o que, segundo ele, possibilitou a permanência do “encantamento”. Tal processo foi possível, tendo em vista o processo histórico que “introduziu” a modernização na esfera econômica, sem o acompanhamento da racionalização na esfera das mentalidades. Sendo assim, segundo o autor, permanecemos num estado de “semi-encantamento e secularização relativa” (Negrão, 2005, p. 35).

Atualmente, segundo Pierucci (2004 e 2006) as estatísticas indicam que o catolicismo ainda é a religião mais mencionada, mas sofre sucessivas quedas em cada recenseamento, assim como as outras religiões consideradas tradicionais no Brasil (luteranismo e umbanda), ao passo que as demais religiões evangélicas ganham cada vez mais novos adeptos. Esse processo de destradicionalização das religiões ocorre, segundo o autor, por uma tendência no campo religioso (acompanhada das modificações culturais na sociedade) de alteração da função das religiões de caráter étnico, para religiões de caráter universal ou de conversão. Nesse contexto, a religião passa a atuar, segundo Pierucci, como “solvente”, tendo em vista que dissolve antigos laços étnicos ou de coletividade. Mas, Prandi (2008) ressalta que, ainda que os evangélicos venham crescendo em número, o espaço que a religião ocupa na sociedade no contexto atual, permite a ela que converta apenas indivíduos e não a cultura como um todo. Desse modo, não estaríamos caminhando para a conversão de um cultura católica para outra evangélica.

Sanchis (2008) considera que esse processo tem relação com a cultura no mundo contemporâneo cada vez mais multicultural e desterritorializada, o que possibilita uma “multiplicação das identidades religiosas possíveis” (Sanchis,

2008, p. 78) e, também, uma convivência autônoma e respeitosa com outros campos da sociedade, mais abertos à secularização.

Toda essa dinâmica conduz, então, para a existência no momento atual de uma nova vivência com a religião baseada muito mais na experiência individual, na psicologização, na espontaneidade, mas que mantém ainda, no caso brasileiro, o reforço nas instituições e a centralidade do cristianismo, entre outros elementos. Na visão de Sanchis (2008), são antagonismos que não se excluem, mas que se qualificam e que interferem na constituição do indivíduo.

As indicações de Simmel (2010 e 2011) também podem ser úteis, especialmente seus escritos sobre religião. Os esforços de Simmel se concentraram mais em compreender a religiosidade, como valor emocional da religião, do que a religião institucionalizada. Nesse sentido, já entre o fim do século XIX e início do século XX considerou que, mesmo com a ascensão da racionalidade de seu tempo, a religiosidade pode ser mantida em alguns indivíduos, tendo em vista que ela está relacionada a um modo religioso de existência (Simmel, 2010). Por outro lado, compreende o religioso como fundamentalmente um fenômeno humano, derivado de interações humanas. Desta forma, o fenômeno religioso é um

processo que possui suas razões históricas (que pode perder seu conteúdo original quando se autonomiza), mas que além delas, possui outra dimensão importante que tem relação com a subjetividade e com a permanência da crença, muitas vezes, vivenciada de forma coletiva e dando unidade a um grupo, ainda que haja abalos na religião doutrinal. Nesse sentido, o autor afirma:

A velha representação de que Deus é o absoluto, enquanto tudo que é humano é relativo, assume aqui um novo sentido: as relações entre as pessoas é que encontram sua expressão substancial e ideal na ideia do divino (Simmel, 2011, p. 16).

Além disso, Simmel aponta que há características da religiosidade presentes na vida cotidiana, tais como altruísmo, humildade, entre outras e que constituem uma categoria de pensamento. A partir da construção analítica que distingue forma e conteúdo, proposta por Simmel, é possível afirmar que a forma dessa religiosidade assume vários conteúdos.

Assim, no atual momento de avanço dos considerados setores conservadores da Igreja, especialmente no caso brasileiro de "secularização relativa", tais apontamentos podem ser frutíferos, pois demonstram que a religiosidade pode conviver com a secularização e a racionalidade. No caso específico da presente pesquisa, é necessário verificar a forma como os alunos aliam os elementos da religiosidade presentes



nos seus discursos (bondade, compaixão, carinho) ao conteúdo próprio da sua profissionalização.

Simões (2007) analisou as relações entre religião e política entre alunos do curso de Serviço Social da UFRJ e verificou, entre outras coisas, a forte vinculação religiosa desses alunos que, muitas vezes, motivou a própria escolha pelo curso. Além disso, o autor destacou elementos culturais presentes na identidade desses jovens e que nem sempre foram alterados pela formação cursada, tal como a ideia do voluntariado. Por outro lado, há elementos presentes na religiosidade, tais como os definidos pela Teologia da Libertação, que não se opõem totalmente à orientação marxista presente no curso, o que indica, portanto, a existência de valores antagônicos e complementares entre religião, política e formação superior no caso analisado pelo autor.

A perspectiva sobre o conceito de socialização aqui assumida também caminha nessa direção. Vale ressaltar que, ainda que socialização tenha sido originalmente uma noção utilizada por correntes funcionalistas da sociologia, objetivando compreender os processos de adaptação do indivíduo à sociedade, uma leitura mais “construtivista” trouxe uma nova abordagem ao conceito, trazendo para a

análise a necessária relação interdependente entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, visando a superação de antigas dicotomias, há um esforço mais recente no campo da sociologia em compreender como os indivíduos são produzidos, bem como um esforço em refletir sobre a condição de produtores das condições sociais que os produzem, numa relação dialética (Setton, 2012a).

Nessa direção, com base em Marcel Mauss, Setton (2009) complementa essa discussão ao trazer à cena a noção da socialização como *fato social total*, considerando que mais do que uma complementaridade de diferentes instâncias tais como escolarização, *media*, família e religião, o que está em jogo nos processos socializadores é a compreensão de que os próprios indivíduos dão sentido unificador às suas diferentes experiências, em outras palavras:

É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, ações essas derivadas de suas múltiplas esferas de existência. No sujeito cruzam-se e interagem sentidos particulares e diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles. (Setton, 2009, p. 297).

Para a autora, então, considerar a socialização como fato social total, não é apenas considerar que múltiplas

interferências atuam entre si, mas, sobretudo, trazer o papel ativo do indivíduo como aquele capaz de articular as múltiplas e, por vezes, antagônicas referências de diferentes agências socializadoras que povoam suas trajetórias pessoais e sociais.

Essas indicações somam-se ao conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (2003), pois permite compreender que as ações não são simples escolhas individuais e nem, tampouco, respostas mecânicas às pressões da estrutura, mas fruto de um complicado processo que envolve as questões do presente, do passado e da fração de classe, capaz de atuar como um filtro de leitura que permite a compreensão do mundo e impulsiona as ações dos agentes, atuando como matriz estruturada e também estruturante, estando na origem das práticas e sendo construído de reestruturação em reestruturação. Concordando com Setton (2002a, 2002b, 2012b), porém, adverte-se que no mundo contemporâneo, outras agências socializadoras entram em ação em conjunto com a família e a escola, especialmente elementos da religião e da cultura de massa veiculados pela *media*. Desta forma, valores de naturezas complementares, mas também antagônicas, atuam no processo de socialização, tornando-o híbrido.

## A CONTINUIDADE DA PESQUISA

O objetivo deste artigo foi trazer dados preliminares de pesquisa sobre socialização profissional em momento de formação inicial de professores e sua interface com a religiosidade vivenciada por tais estudantes. Para além da ampla participação, o que busco compreender é a relação de reciprocidade entre disposições seculares e disposições religiosas e a interferência desse processo na formação de professores, o que poderá, em vista do exposto acima, ser bastante individualizado, mas com traços a ser desvelados. Haveria um convívio harmonioso entre disposições seculares e religiosas em cada sujeito, ou o antagonismo faria surgir uma mescla inesperada em um habitus constituído por disposições híbridas ainda por serem reveladas?

A vivência religiosa já pode ter influenciado a escolha pelo curso de Pedagogia, pois os dados indicaram forte relação entre pertença à religiões evangélicas e a consideração da docência como dom, com características maternas.

O desafio para a continuidade da pesquisa é compreender a relação que se estabelece entre disposições religiosas, construídas na interface de outras disposições

decorrentes de demais trajetórias vividas, com as disposições mais seculares, veiculadas pelo curso de Pedagogia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. L. (2000). A dessecularização do mundo: uma visão global. *Religião e Sociedade*, 21, 09-23.
- Berger, P. L. (2012). *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus.
- Bourdieu, P. (2003). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu* (pp. 39-72). São Paulo: Olho d'água.
- Knoblauch, A. (2008). *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. Tese de doutorado, PUCSP, São Paulo.
- Negrão, L. N. (2005). Nem "jardim encantado", nem "clube dos intelectuais desencantados". *RBCS*, 20(59), 23-36.
- Negrão, L. N. (2008). Trajetórias do sagrado. *Tempo Social*, 20(2), 115-132.
- Penna, M. G. de O. (2011). *Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores*. Ararquara: Junqueira & Marin Editores.
- Pierucci, A. F. (1997). Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião. *Novos estudos CEBRAP*, 49, 99-117.
- Pierucci, A. F. (2004). "Bye bye, Brasil - O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. *Estudos Avançados*, 18(52), 17-28.

- Pierucci, A. F. (2006). Religião como solvente - uma aula. *Novos estudos CEBRAP*, 75, 111-127.
- Prandi, R. (2008). Converter indivíduos, mudar culturas. *Tempo Social*, 20(2), 155-172.
- Sanchis, P. (2008). Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade. *Cadernos CERU*, 19(2), 71-92.
- Setton, M. da G. J. (2002a). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira da Educação*, 20, 60-70.
- Setton, M. da G. J. (2002b). Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 107-116.
- Setton, M. da G. J. (2009). A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 296-307.
- Setton, M. da G. J. (2012a). A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In M. da G. J. Setton, *Socialização e cultura: ensaios teóricos* (pp.17-38). São Paulo: Annablume/Fapesp.
- Setton, M. da G. J. (2012b). As religiões como agentes da socialização. In M. da G. J. Setton, *Socialização e cultura: ensaios teóricos* (pp. 91-104). São Paulo: Annablume/Fapesp.
- Simmel, G. (2010). *Religião: ensaios* - volume 1. São Paulo: Olho d'água.
- Simmel, G. (2011). *Religião: ensaios* - volume 2. São Paulo: Olho d'água.
- Simões, P. (2007). Religião e Política entre alunos de Serviço Social (UFRJ). *Religião e Sociedade*, 27(1), 175-192.
- Vincent, G. Lahire, B. E Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-48.

## LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES: SOCIALIZAÇÃO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

*Eliana Scaravelli Arnoldi*<sup>9</sup>

*Belmira Oliveira Bueno*<sup>10</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado na qual se investigaram as potencialidades de um dispositivo de formação em nível superior de professores para a transformação das práticas docentes referentes ao ensino de leitura e escrita. Considerando as peculiaridades deste dispositivo, a pesquisa também analisou as possíveis contribuições desse curso para a transformação das práticas pessoais de leitura e escrita dos docentes que dele participaram.

---

9 Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Contacto: eliana.scaravelli@gmail.com.br.

10 Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Contacto: bbueno@usp.br.

Considerado como um dispositivo de formação continuada, o PEC-Municípios, segunda edição do PEC-Formação Universitária, foi desenvolvido entre os anos de 2003 e 2004 e titulou cerca de cinco mil professores de educação básica das redes públicas municipais de ensino no estado de São Paulo. Fruto de uma parceria entre universidades de grande porte (USP e PUCSP) e fundações de caráter privado, o curso foi desenvolvido em um contexto marcado por fortes pressões internacionais. No plano nacional, teve como referência a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, que previa a formação de todos os professores em nível superior. No plano internacional, as pressões vieram de órgãos como o Banco Mundial (BM) e a UNESCO, que argumentavam em favor da capacitação em serviço como a opção mais adequada para resolver os problemas educacionais dos países em desenvolvimento. Foi nesse contexto que se multiplicaram programas especiais por todo o país, cujo déficit de professores formados em nível superior sempre foi enorme. O PEC foi concebido para ir ao encontro dessa demanda e, assim, atender aos requerimentos da LDBN (Lei 9394/96) que determinava que a partir de 2007 “somente [seriam] admitidos [na Educação Básica] professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.



Os professores que cursaram o PEC, denominados alunos-professores, desenvolviam além de atividades presenciais nos polos, atividades de caráter virtual por meio dos *media* interativos - teleconferências, videoconferências e trabalho monitorado *online* assíncrono. Cada uma dessas atividades contava com um agente pedagógico distinto - tutor, assistente, orientador - ou mais de um, como nas vídeo e teleconferências. Segundo a concepção do PEC, os docentes em formação eram considerados agentes fundamentais na implementação da política educacional municipal. Em vista disso, buscou-lhes oferecer um arcabouço de ideias pedagógicas orientado, principalmente, pelos pressupostos construtivistas de ensino, a fim de desenvolver no professorado competências diversas direcionadas a uma ampliação de suas referências teóricas e conceituais, sobretudo, aquelas relacionadas a conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais (São Paulo, 2003)

A presente pesquisa teve por objetivo examinar as repercussões dessa formação de dois anos sobre as atividades pedagógicas dos professores que participaram daquela experiência, mormente no que tange ao de ensino da leitura e da escrita.

## METODOLOGIA DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO

As perguntas que orientaram esta pesquisa partiram fundamentalmente dos relatos dos professores formadores do Programa que apontavam as dificuldades que boa parte dos alunos-professores apresentavam no que referia ao domínio das competências leitoras e escritoras. Disso decorreu nossa primeira indagação: **professores que não dominam a leitura e escrita são capazes de ensinar essas atividades adequadamente?**

Levando em conta que o PEC colocou os alunos-professores em situação de exercício intenso de leitura e escrita, o Programa **teria conseguido levá-los a alterar suas práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula?**

Ainda, tendo em vista a perspectiva da simetria invertida, balizadora do Programa, que afirma que o professor será ensinado da maneira como deve ensinar seus alunos, bem como o apelo constante que fez à formação leitora e escritora dos professores a partir do desenvolvimento “do gosto”, **qual seria sua potencialidade para alterar ou transformar as práticas pessoais de leitura e escrita dos docentes?**

A fim de responder a tais perguntas, a pesquisa, de cunho qualitativo e inspiração etnográfica, valeu-se das seguintes ferramentas de investigação: entrevistas semiestruturadas, observações das aulas de língua portuguesa dos docentes pesquisados e análise documental do material didático oferecido pelo PEC aos professores, no que tange ao ensino da leitura e escrita. Ao todo, oito professores egressos do Programa foram pesquisados.

Ao falar de leitura e escrita, compreendidas como práticas culturais, é preciso ter em conta que tais práticas são transmitidas e conformadas por diversas matrizes identitárias, tais quais, a família, a escola, o contexto formativo pós-educação básica e o contexto profissional. Assim, esta pesquisa insere-se na linha de estudos sobre processos de socialização, situando-se em uma discussão para a qual convergem análises relacionadas a processos de socialização familiar, escolar e profissional de um grupo de professores. Propõe-se assim a examinar as disposições de leitura e escrita e do ensino de leitura e escrita dos professores focalizados ao longo de seu percurso de formação, desde a família até o contexto de trabalho profissional, verificando o modo como tais disposições foram incorporadas, transmitidas e possivelmente transformadas.

A complexidade intrínseca do problema de pesquisa levou à necessidade de se fazer abordagens a partir de uma perspectiva relacional dos fenômenos e das instituições socializadoras, o que tornou imperativo uma abordagem referencial analítica que privilegia um ecletismo de fontes teóricas. Assim, a pesquisa baseou-se em conceitos oriundos dos trabalhos de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Norbert Elias e Maria da Graça Setton.

Da obra de Bourdieu, foram tomados os conceitos sociológicos de *habitus* e capital cultural, que permitiram tratar do processo socializador dos professores, ao articular as dimensões objetivas (estruturas postas na sociedade) e subjetivas (práticas) do mundo social com as situações concretas de ação. Tal como Bourdieu (2003, pp. 53-54) define, o *habitus* é “um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”. Sua teoria do *habitus* traz ainda três características que merecem ser aqui mencionadas. A primeira delas refere-se à inércia do *habitus*. Para Bourdieu (2004, pp.102-163), “o *habitus* é princípio de invenção, mas dentro de certos limites”. Ou seja, o *habitus* até pode ser reestruturado, mas esse processo não é algo

contínuo e desprovido de sentido. Outra característica refere-se à transponibilidade do *habitus*, uma vez que pode ser “estendido além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagens”. Assim, por exemplo, a visão do mundo de um artesão no que tange a sua administração do orçamento doméstico está presente também no modo como ele se relaciona com sua atividade profissional.

Por isso, vale lembrar que Bourdieu (2003) ao definir o *habitus* como “princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”, afirma que embora não sejam necessariamente “o produto de obediência a regras”, as práticas e representações são “coletivamente orquestradas”. Contudo, ainda que tendam a reproduzir as regularidades das condições objetivas e estruturais, e é neste sentido que se constituem como sistemas de disposições duráveis, os *habitus* são suficientemente flexíveis para “permitir ajustamentos e inovações às exigências postas pelas situações concretas que põem à prova sua eficácia”. É em função desta natureza do *habitus* que Sérgio Miceli (1992, p. XLI)<sup>11</sup> afirma que a *praxis* social é também um espaço de liberdade.

---

<sup>11</sup> As observações constantes desse parágrafo já haviam sido notadas por Bueno (1996) em sua tese “Autobiografias e formação de professores”.

Em um diálogo com a obra de Marx, a teoria da prática de Bourdieu é atravessada pela ideia de uma ordem social objetiva permeada pela luta de classes. Nesse contexto, ainda que o *habitus* de cada indivíduo tenha uma singularidade, deve ser entendido como uma variante do *habitus* da classe social à qual pertence, possuindo assim uma relação de homologia com os *habitus* dos demais companheiros de classe, visto que todos “são produto de uma interiorização das mesmas estruturas fundamentais” (Bourdieu, 2003, p. 72). No que tange ao conceito de capital cultural, Bourdieu o define a partir da ideia de um arbitrário cultural pressupondo uma correspondência entre a hierarquia das artes e a hierarquia social/escolar. Diz ainda que o capital é transmitido via herança familiar e que o mesmo tem repercussões no desempenho escolar das crianças.

De Bernard Lahire, foram levadas em conta suas considerações e críticas à obra de Bourdieu, visto que para ele, a ideia do *habitus* como um sistema gerador unificado de práticas dado o aspeto de transponibilidade contextual que Bourdieu imprime ao conceito, é equivocada. Lahire (2001, p. 46) defende que nas sociedades capitalistas contemporâneas, o fato de o indivíduo transitar por diversos espaços faz dele não um ator unificado, mas sim um *ator plural*, “produto da

experiência - muitas vezes precoce - de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos [uma vez que] participou ao longo da sua trajetória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo de universos sociais variados, ocupando neles posições distintas". Contrariando a perspectiva inercial do *habitus* bourdieusiano, Lahire aponta que o presente e o contexto têm um peso na ativação dos esquemas de ação e disposições sociais oriundas de experiências de socialização anteriores. Deste modo, as práticas dos atores só existiriam sob condições, variando diacrônica e sincronicamente, gerando, assim, os fenômenos do recalque, inibição e adaptação das práticas, além das possibilidades de fortalecimento das mesmas por recorrência experiencial ou, ainda, quando não encontrando terrenos para sua concretização, transformando-se em crenças, gerando sentimentos de frustração, culpabilidade e ilegitimidade.

No que diz respeito à teoria de Bourdieu acerca do capital cultural, Lahire questiona a premissa de transferibilidade do mesmo via herança familiar. Segundo Lahire (2008, pp. 338-343), "a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua transmissão". Nesse sentido, uma família com pais com ensino

superior e com muitos livros em seu acervo pessoal não implica necessariamente na formação de disposições propensas às práticas de leitura e escrita se, por contingências de trabalho, os filhos passarem longos períodos de tempo com babás (com capital cultural, em geral, reduzido frente à cultura legítima) e sem interação quaisquer com os livros. Assim, tem-se um “*capital cultural morto, não apropriado e in-apropriado*”. Além disso, Lahire aponta que a atual conjuntura social provoca o fenômeno da sobreposição das socializações primária e secundária, não garantindo exclusividade familiar para as referências culturais das gerações vindouras.

Tanto Bourdieu quanto Lahire são sociólogos de larga influência, cujas obras tem sido estudadas por muitos pesquisadores. No Brasil, a socióloga Maria da Graça Setton (2009, p. 303), ao revisar os estudos teóricos de ambos, pontua que o adjetivo *plural*, trazido por Lahire, cabe à noção de *habitus*, quando se entende essa ideia como “encontro e/ou enfrentamento de muitas referências, às vezes díspares”. Entretanto, para a autora isso não significa que o *habitus* “deixaria de ser um sistema único de referência, uma matriz de disposições, [pois] ainda que sejam disposições heterogêneas [...], mesmo que as ações dos sujeitos não



sejam tão coerentes, que apresentem fissuras e aspectos contraditórios, a prática do agente contemporâneo é resultado da confluência de várias vivências, por isso capaz de ser pensado enquanto unidade". Desse modo, a autora propõe o conceito de *habitus híbrido*, um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção (Setton, 2002, p. 67).

Por fim, quando fala sobre a coexistência e influência de instituições múltiplas na formação do *habitus híbrido* de cada indivíduo, a autora nos encaminha para uma discussão acerca do conceito de *configuração* de Norbert Elias (1970). Para o sociólogo alemão, a *configuração* é um "padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores [indivíduos], não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo; a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros".

Elias (2006, p. 25) defende a ideia de *configuração* para explicar os processos de socialização vividos pelos seres

humanos quando entende que seus modos de vida são sempre singulares e codeterminados “pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos”. Afasta-se, assim, da ideia do *homo clausus*, que pressupõe os indivíduos como seres absolutamente independentes uns dos outros. Ao frisar a *mutabilidade* e a *transformação* das configurações humanas, Elias entende ainda a possibilidade da modificação dos *habitus* social e do perfil identitário de cada indivíduo bem como o rearranjo das configurações já existentes e a participação simultânea de um mesmo indivíduo em diferentes configurações, sendo esse, portanto, influenciado por diversas “teias de socialização”. Assim, um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra [...], as mesmas pessoas podem formar umas com as outras diferentes figurações (os passageiros antes, durante e, possivelmente, depois de um naufrágio) [...]. Inversamente, diferentes seres humanos singulares podem formar figurações similares, com certas variações (famílias, burocracias, cidades, países) (Elias, 2006, p. 27).

## AO CAMPO E ÀS ANÁLISES

Verificar as potencialidades transformadoras do Programa de Educação Continuada em foco e suas repercussões no trabalho em salas de aula implicou analisar, primeiramente, o conteúdo oferecido por esse dispositivo de formação para, a seguir, verificar as reminiscências e permanências do mesmo nas práticas docentes atuais. O Programa encontrava no construtivismo seus eixos balizadores e, deste modo, práticas das mais diversas foram abordadas e discutidas com os alunos professores, tendo como pano de fundo tal ideário, tais quais, o uso de parlendas, cantigas e referenciais fixos na sala de aula (lista com nomes de alunos da turma e escrita da rotina diária na lousa) como subsídio para o desenvolvimento da reflexão da língua escrita durante o processo alfabetizador; a proposição de práticas de escrita que privilegiassem a discussão, planejamento e revisão textual afastando-se da prática de escrita de redações e posterior correção centrada em questões ortográficas; e a proposição de atividades de leitura nas mais diversas modalidades (em voz alta, compartilhada, em capítulos, por meio de projetos e etc.) envolvendo textos literários e sociais e etc.

Ao adentrarmos as salas de aulas dos professores egressos do PEC, foi possível perceber que os aprendizados pedagógicos específicos sobre o ensino da leitura e escrita, tais quais os relacionados acima, parecem vir se perdendo ou sendo (re)apropriados de maneira diversa ou até mesmo divergente daquilo que o Programa propunha. Um exemplo simples que evidencia essa situação refere-se a duas professoras que, embora tenham em suas salas de aula o artefacto “lista de nomes dos alunos da turma”, o mesmo se encontra grafado em tamanho reduzido, que inviabiliza qualquer utilização em sala de aula. De fato, tais professoras não fazem uso dos nomes dos alunos da turma, entendidos como palavras significativas para o grupo classe, para a construção de qualquer reflexão que poderia servir como base do processo de alfabetização. Por outro lado, há professores - embora uma minoria, vale ressaltar - em cujas práticas pode-se perceber uma reverberação maior do conteúdo apresentado no PEC.

Diante dessa situação, questionamos o porquê de alguns professores terem maior propensão a mudarem suas práticas de ensino do que outros. Após o cruzamento dos dados das entrevistas, concluímos que os professores que mais transformaram suas práticas na direção daquilo que o PEC

propunha o fizeram porque estiveram envolvidos em um fenômeno que denominamos de recorrência experiencial formativa, em que a experiência formativa do PEC foi atualizada e reforçada por outros meios, tais como: a participação em outras experiências formativas que adotaram o mesmo ideário construtivista; a interação com outros significativos (coordenadores, colegas de profissões) que colaboram na construção de situações de aprendizagem promotoras da transformação do *habitus* e; a coerção institucional do sistema público de ensino que exige dos professores a incorporação de certas disposições pautadas no ideário construtivista (como a incorporação das ideias referentes à teoria das hipóteses de escrita das crianças) para a realização de suas atividades profissionais.

No que tange aos professores que menos alteraram suas práticas na direção proposta pelo Programa, duas situações foram encontradas. A primeira delas diz respeito à relação que os mesmos travaram com suas experiências da socialização secundária, em especial, aquelas referentes à socialização escolar, reforçada pelo magistério. Há professores que têm uma relação nostálgica pela educação que tiveram enquanto alunos, que bloqueia a realização de um processo de socioanálise (tomada de consciência que permite ao indivíduo

voltar-se sobre suas disposições) e, conseqüentemente, estabelecem, um *efeito trava* que evita a suposta invasão de novas lógicas externas que vão de encontro à historicidade de suas práticas. Por outro lado, há professores que, ainda que nostálgicos pelo passado, conseguem acessar suas experiências anteriores quando discentes, sem que isso se torne um empecilho para a transformação de suas práticas, tal como se pode constatar na declaração de uma das professoras:

Eu não sou contra a cartilha porque existem alguns alunos que tem uma dificuldade tão grande, ou existem alguns alunos que são mais visuais, mais auditivos, mais táteis, sei lá... Dependendo da sensibilidade, da forma como ele vê o mundo, você precisa utilizar recursos diferentes. [...] Se eu vejo um aluno que não está conseguindo trabalhar na forma como eu estou trabalhando com todos os outros e se eu colocar um livro de exercícios, uma cartilha, isso vai organizar a vida dele, vai facilitar a vida; eu não tenho [...] a mínima dúvida que eu vou fazer isso, tá?

Outra situação que dificulta a transformação das práticas refere-se à questão contextual. Os relatos dos professores, tanto daqueles que mais alteraram suas práticas quanto daqueles que menos transformações tiveram em seu *habitus*, apontam para a ausência de condições objetivas que favoreçam a aplicabilidade dos aprendizados que tiveram no Programa em análise. Há professores, por exemplo, que

afirmam não conseguir trabalhar com as letras móveis, recurso didático preconizado pelo construtivismo, dada a grande quantidade de alunos em sala de aula. Outros alertam para a inviabilidade do trabalho em parcerias produtivas entre os alunos quando as salas de aula são lotadas e pequenas espacialmente.

Tendo em vista os dados levantados, a pesquisa indica a possibilidade de transformação do *habitus* docente por meio de um determinado dispositivo de formação, ao apontar para a formação de um *habitus pedagógico híbrido*, em que os indivíduos mostram-se capazes de agregar a seu *habitus* anterior, fortemente enraizado, outros “conjuntos compósitos [...] de crenças (modelos, normas, ideias, valores...) e de disposições a agir” (Lahire, 2004, p. 322) sem haver qualquer clivagem do eu. Assim, embora se tenha percebido que há espaço para a construção plural de novas disposições referentes às práticas pedagógicas, tornando essas até, muitas vezes, por contraditórias e incoerentes, as mesmas são frutos da confluência de várias vivências pelas quais os professores passaram. Por isso, o *habitus* docente, ainda que híbrido, pode ser pensado como unidade. As práticas didáticas anteriores dos professores, portanto, não morrem; andam

conjuntamente, mesclam-se com novas práticas que, pouco a pouco, vão sendo incorporadas ao *habitus*.

### A LEITURA E A ESCRITA DOS PROFESSORES: COMO FOMENTAR O GOSTO

O segundo eixo de análise desta pesquisa visa a responder se um dispositivo como o PEC poderia também contribuir para o fomento do gosto pela leitura e pela escrita, entre os professores, considerando que o Programa opera a partir da ideia da simetria invertida.

Os relatos dos professores a respeito de suas práticas leitoras e escritoras permitem afirmar que, no que se refere à fomentação de práticas de escrita e leitura *por prazer* (leitura literária, escrita de diários, por exemplo), a ação do Programa é praticamente inócua. Efetivamente, o fato de terem exercitado essas práticas contínua e intensamente ao longo do curso, não levou os professores a lerem e a escreverem mais por prazer. Por outro lado, as intervenções pedagógicas realizadas pelos formadores do Programa, referentes, por exemplo, à ortografia e à estruturação textual, parecem ter sido incorporadas pelos professores no que tange ao âmbito de



suas escritas e leituras de cunho mais utilitário, no trabalho e para fins de estudos, como se podem ver nos excertos abaixo:

Eu aprendi muito com o PEC nesse sentido, de escrever melhor, de articular com os teóricos [...]. Então eu estou lendo, eu vou grifando. Eu vou anotando do lado, fazendo a resenha, né? Tem que fazer as resenhas [...] as anotações do lado são um resumão, né? Você resume tudo. É até mais fácil de você localizar a informação (Professora 1).

Uma coisa que eu aprendi a fazer no PEC, que eu devo a ele, é, realmente, aprender a ler, a resumir, a sintetizar, a tirar a ideia principal, tirar a argumentação; isso o PEC ensinou a gente a fazer. Eu não sabia. Eu lia o texto, [mas] eu não sabia tirar a ideia principal, eu não sabia argumentar, eu não sabia onde estava a argumentação... E isso eu aprendi a fazer (Professora 2).

O inquérito referente às práticas de leitura e escrita dos professores nos permitiu ir além dos meandros desse Programa uma vez que os dados revelaram a diacronia dessas práticas ao longo das vidas dos docentes. Vários foram os depoimentos que apontaram para práticas leitoras e escritoras mais reduzidas na contemporaneidade, quer seja por ausência de condições temporais (escassez de tempo devido às múltiplas e extenuantes jornadas de trabalho), quer seja por questões de carência material e financeira. A ausência dessas práticas na vida dos professores entrevistados caminham ao

lado de uma ausência de outras práticas culturais, como idas a museus, teatros e cinemas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu constatar que um dispositivo formativo, como o PEC, apresenta pouca efetividade na transformação das práticas docentes, sendo necessária, portanto, uma reflexão e avaliação deste modelo de formação, uma vez que o mesmo se encontra subjacente a outras propostas contemporâneas de formação continuada.

Ao que parece, a efetividade do Programa ficou muito aquém do que se previa e era prometido, o que leva a refletir sobre a qualidade relacional do ato docente, uma vez que para alguns professores o Programa teve um peso maior do que para outros. Pode-se perceber, deste modo, que a transformação instantânea e homogênea das práticas docentes propagada nos discursos do Programa é passível de alguma realização. Nesse contexto, a ideia de configuração de Norbert Elias indica que, ainda que a mutabilidade seja inerente aos indivíduos, a velocidade, a intensidade e a probabilidade maior ou menor da modificação do *habitus*

depende da compreensão de como se cruzam e de como se cruzaram anteriormente, assim como das jogadas dos indivíduos e de seus pares nas múltiplas configurações das quais eles fazem parte. Ou seja, depende do olhar diacrônico sobre a historicidade de cada professor.

O conceito de configuração permite ainda enxergar o indivíduo professor para além do contexto formativo, abrindo assim a possibilidade de ver esse profissional não apenas na condição de aluno do PEC, mas, também, em múltiplas configurações, mormente, como docente da educação básica, funcionário do Estado, no contexto formativo com outros pares significativos, como professor em sua unidade educacional, na relação com a turma de alunos etc. Sobre essas duas últimas configurações, vale ainda frisar o quanto as condições inapropriadas e insatisfatórias de trabalho parecem funcionar como uma das principais travas à transformação das práticas docentes. As palavras de Azanha (1998, p. 58), escritas há tantos anos, parecem assim fazer todo sentido: “São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria de ensino”

Parece estar contida aí a necessidade de, ao lado da formação continuada, considerar mais seriamente as condições de trabalho do professor, com vistas a melhorar a qualidade da educação. Do mesmo modo, parece-nos evidente que a formação de um professor mais cultivado culturalmente, afeito tanto às práticas culturais da leitura e da escrita e de outros bens culturais, passa pela garantia de melhores condições de trabalho - menor quantidade de alunos na sala, rede de proteção social aos alunos em situação de risco, oferta de atendimento psicopedagógico e psicoterápico aos alunos que assim requeiram, aumento das horas destinadas ao planejar docente etc. - e de melhorias significativas nas questões relativas à carreira docente.

Além dos achados relacionados à discussão deste modelo de formação de professores, a pesquisa desenvolvida permitiu problematizar alguns aspetos da teoria que a balizou. Ao dialogarmos com a obra de Bourdieu e Lahire, especificamente no que tange à característica de inércia do *habitus*, as análises desenvolvidas permitem afirmar a possibilidade de mudança das disposições de *habitus*, até em direções opostas aos *habitus* enraizados nas socializações primária e secundária, desde que para tanto concorram condições que a favoreçam.

Ademais, as discussões empreendidas vão na direção da necessidade de não se abandonar o aprofundamento da compreensão do conceito de *habitus*, como enfatizado por Lahire, que adota posição diversa da de Bourdieu. Tendo trabalhado com esse duplo suporte teórico, o trabalho vai em direção à confirmação da tese de Setton. Segundo essa autora, o *habitus* deve ser compreendido a partir de seu *modus operandi*, que explicita um processo de fusão, de composição e hibridização, em que a mistura de referenciais se constitui como princípio organizador de um jeito de ser, agir e pensar, sem que isso possa ser confundido com incoerência.

Por fim, ao compreendermos o dispositivo de formação em questão como parte de um processo de socialização profissional e ao verificarmos as reverberações descontínuas e desiguais que o mesmo tem em cada indivíduo professor que o realizou, este trabalho permite, na contramão dos discursos performáticos das políticas públicas educacionais, evidenciar o fato de que os processos socializadores não são universais e generalizáveis. Eles possuem uma margem de imponderável e respondem a configurações históricas e contextuais que vão além da estreiteza dos discursos que pregam transformações radicais nas práticas dos indivíduos em quaisquer âmbitos da vida social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azanha, J. M. P. (1998). Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In R. V. Serbino, R. M. Ribeiro & R. L. L. B. R. Gebran (Orgs.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bourdieu, P. (2003). *Esboço de uma teoria da prática*. In: Renato Ortiz (Org). *Pierre Bourdieu* (pp. 39-72). São Paulo: Olho d' água.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bueno, B. O. (1996). *Autobiografias e formação de professoras*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação da USP, São Paulo: Brasil.
- Elias, N. (1970). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Elias, N. (2006). Conceitos sociológicos fundamentais. In F. Neiburg & L. Waizbort, (org). *Escritos e ensaios: Estado, proceso, opinião pública* (pp. 21-33). Rio de Janeiro: Zahar.
- Estado de São Paulo (2003). *PEC-Formação Universitária Municípios - Proposta Básica do Programa*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Lahire, B. (2001). *O homem plural As molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Lahire, B. (2008). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.
- Miceli, S. (1992). Introdução: A força do sentido. In P. Bourdieu *A economia das trocas simbólicas*. (pp. I-LXI). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Setton, M. G. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea, *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70.

Setton, M. G. J. (2009). A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 29.





## ENTRE A REAFIRMAÇÃO DA SUA MISSÃO SOCIAL E PÚBLICA E A DEFESA DE UM ESTATUTO PROFISSIONAL CORPORATIVO? IMPACTOS DO GERENCIALISMO NO PROFISSIONALISMO DOS PROFESSORES

*Alan Stoleroff*<sup>12</sup>

*Patrícia Santos*<sup>13</sup>

### INTRODUÇÃO

A partir de 2007 as reformas do Estado e um contexto de progressiva contenção fiscal deram novos impulsos a mudanças nas políticas educativas em Portugal, reforçando, por um lado, uma perspetiva instrumental da educação ligada ao mercado de trabalho e à sua utilidade económica (Teodoro & Aníbal, 2008) e promovendo, por outro, a “prestação de contas” através da adaptação do paradigma conhecido como “Nova Gestão Pública” à administração das escolas e dos recursos humanos (Stoleroff & Pereira, 2008).

---

<sup>12</sup> CIES/ISCTE-IUL, Portugal. Contato: alan.stoleroff@iscte.pt

<sup>13</sup> CIES/ISCTE-IUL, Portugal. Contato: ana.patricia.santos@iscte.pt

A adoção deste paradigma baseado num discurso gerencialista de eficiência educativa ultrapassou a situação laboral dos professores - que sofreu uma relativa precarização, ilustrada pelo aumento de contratos temporários - e introduziu mudanças nas escolas que desafiaram e reconfiguraram os entendimentos “tradicionais” do que é “ser professor” e da profissão. Pode-se assinalar neste percurso dois processos: a revisão do Estatuto da Carreira Docente de 2007 e a revisão do Modelo de Gestão e Direção Escolar de 2008. Tratam-se de processos ainda anteriores aos derivados da austeridade mais recente.

Estas medidas implicaram alterações profundas no modelo profissional existente. Além de um aumento de flexibilidade no trabalho do professor, introduziu-se uma lógica da carreira com base na diferenciação meritocrática e consequente hierarquização de tarefas e responsabilidades. O enraizamento de uma cultura de avaliação e de prestação de contas, baseada na padronização de certos processos administrativos e pedagógicos e assumido como uma prioridade central às reformas, traduz uma opção ideológica oposta com respeito à relação anterior entre profissionalismo e serviço público.

Tratou-se de uma reforma imposta “de fora para dentro” que colocou a profissão de professor no palco do conflito entre o Ministério da Educação e os sindicatos de professores. Em simultâneo, emergiu um movimento social de carácter profissional de grande envergadura entre os próprios professores, transbordando os atores coletivos, nomeadamente sindicais. Enquanto rosto do sistema educativo, entoaram, vezes sem conta, palavras de ordem como “deixem-nos ser professores” como resposta às exigências externas para a mudança. Mas, outras questões acompanharam essa queixa retórica, que se transformou na palavra de ordem da mobilização, como dúvidas em relação ao que significava para os professores indignados ser professor!

Assim, face à complexidade das reações (cognitivas e emocionais) dos professores às reformas gestonárias, o conflito contribuiu para uma reconfiguração das suas representações relativas à profissão e ao profissionalismo.

Em jeito de hipótese, a predisposição para o movimento social profissional derivou do choque entre as medidas e uma consciência orgulhosa (mas difusa, implícita e anteriormente relativamente amorfa) do profissionalismo dos professores. Mais concretamente, há evidência de que as componentes-chave, ou premissas, do profissionalismo identificadas nos

modelos “clássicos” do profissionalismo dos professores foram desafiadas - nos sentidos há muito relatados e discutidos na literatura internacional (Robertson, 2007), entre elas: a afirmação de um conhecimento especializado, a autonomia nas práticas profissionais e uma ética de serviço em relação à comunidade.

Uma ideia que pode ser rejeitada é que essas reações prefiguraram uma unanimidade de atitudes dos professores. Se as medidas de reforma despertaram um movimento da “classe” dos professores, existe ainda a probabilidade de uma heterogeneidade de sentidos do profissionalismo presente nas predisposições e motivações de professores de diversos níveis de ensino e áreas disciplinares, diferentes gerações e até de diferentes visões da profissão. Daqui decorre a necessidade e o interesse em analisar estes processos de mudança contemplando as interações existentes entre a macro-realidade das medidas de política e a micro-realidade das representações profissionais dos professores. Para tal, traçamos um retrato atualizado e “a partir de dentro”, ou seja, das formas de conceber o profissionalismo pelos próprios professores e analisaremos as diferenciações consoante os grupos disciplinares de pertença, anos letivo que lecionam, sindicalização e visão da profissão.

Este trabalho estrutura-se com base numa oposição hipotética entre a reafirmação de uma missão social e pública e a defesa de um estatuto profissional corporativo enquanto sentidos de novas correntes do profissionalismo dos professores. Temos, por um lado, a projeção da motivação “altruísta” da profissão e, por outro, uma interpretação que implica particularidade, interesses próprios e exclusivismos de poder. Os termos desta hipótese são relativamente extremadas em parte devido aos termos do senso comum que produz a opinião pública. No entanto, do ponto de vista sociológico a configuração do profissionalismo docente sempre implicaria conceções do estatuto do grupo profissional e existiria uma variedade de abordagens do que significa esse estatuto. Uma perspetiva “missionária” pode estar subjetivamente presente nas identidades profissionais dos professores em conjunto com outras abordagens mais instrumentais ou ainda ideológicas, e, por isso, haverá uma luta dentro da profissão entre conceções da profissão que implicam mais ou menos proximidade com os públicos que serve e o Estado.

## METODOLOGIA E AMOSTRA

Desta introdução decorre o interesse em analisar as atitudes e as representações mais amplas dos professores da situação da sua profissão. Nesta comunicação apresentamos uma análise de resultados selecionados de um inquérito nacional (n=1.872) a professores do ensino público dos diferentes níveis de ensino.<sup>14</sup> A amostra foi probabilística e estratificada por NUTS II (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) e nível de ensino e foram considerados 1.872 inquéritos (com um erro de amostra de 2,27% para um intervalo de confiança de 95%). Este inquérito integrou múltiplos e variados indicadores com respeito aos entendimentos da profissão (motivações, competências profissionais, prestígio e ética profissionais factores de satisfação e insatisfação profissionais), da carreira e do sindicalismo docente. Incluiu, ainda, outros aspetos como, designadamente, emoções, reações e grau de aceitação dos professores relativamente às várias dimensões da revisão do

---

<sup>14</sup> O inquérito inseriu-se no projeto “Os professores do ensino público e associativismo docente em Portugal: a reconstrução de identidades e discursos”, que decorreu no CIES-ISCTE/IUL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e coordenado por Alan Stoleroff.

Estatuto da Carreira Docente e da reforma do modelo de gestão escolar.

### PROFESSOR: MISSÃO, PROFISSÃO, EMPREGO OU INTERVENÇÃO SOCIAL?

Partindo de um tipo ideal do que podem ser as abordagens do que é “ser professor”, que subjazem e influenciam as múltiplas correntes do profissionalismo docente, propusemos quatro possibilidades como resposta à pergunta “Como encara a sua atividade enquanto professor/educador?”: trata-se de uma missão, profissão, emprego ou de uma forma de intervenção social?

Portanto, este tipo ideal com respeito à identidade profissional conta com uma perspectiva que valoriza a relação da identidade com a vocação e um sentido de dever subjetivo, quase religioso - missão; uma perspectiva que destaca um sentido de participação de movimento para além do profissional, ativista e talvez militante - a intervenção social; uma perspectiva (ou atitude) ocupacional, menos comprometida e com o tónico na realidade laboral - o

emprego; e finalmente a perspectiva que na linguagem comum denota a profissão, ou seja, uma perspectiva que implica mais do que um mero emprego, isto é, uma atividade regulada associada a normas que definem as suas responsabilidades e tarefas.

Destas quatro opções, então, uma está em nítido contraste com as outras, sendo que a consideração da atividade docente como um emprego reduz o alcance da ligação do indivíduo ao cumprimento de um dever em troca de contrapartidas, ou seja, uma relação económica para a qual existem inúmeras alternativas. As outras opções, de uma forma ou outra, conotam uma ligação que transborda a relação egoísta.

Os resultados, cruzados por geração profissional, encontram-se na tabela 1.



Tabela 1 - Concepção da atividade profissional docente

	Geração Profissional					Total
	1-6	7-15	16-25	26-35	36-44	
Missão	32,8	35,4	34,9	34,1	32,1	34,6%
Profissão	36,9	38,9	45,5	41,9	54,7	42,6%
Emprego	6,6	4,1	4,0	1,9	3,8	3,6%
Forma de intervenção social	23,8	21,5	15,5	22,1	9,4	19,2%
Total(%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0%

A parte mais significativa dos professores, 42,6%, encara a atividade docente enquanto uma profissão. Mas, ainda subsiste, e fortemente, uma perspectiva missionária sobre a docência, sendo que 34,6% dos inquiridos indica que encara a sua ocupação como uma missão! Subjacente a esta perspectiva parece-nos estar a atribuição de um significado à ocupação educativa que não pode ser medido, e que deriva da valorização e motivação pessoais da sua elevada função social. Além disso, ainda existe uma percentagem importante de inquiridos, 19,2%, que indica que encara a ocupação como

uma forma de intervenção social a que devemos entender como ativismo. No conjunto, apenas 3,6% dos inquiridos encara a ocupação como um emprego, ou seja, como uma atividade ocupacional sem ligações quer profissionais ou de protagonismo.

Parece haver aqui algo em comum nestas três abordagens maioritárias que consiste de um altruísmo - e que contraste com a perspetiva meramente instrumental - que coincide com a imagem funcionalista do profissionalismo, ou seja, em que os profissionais colocam de alguma forma as necessidades dos "clientes" à frente dos seus interesses pessoais e corporativos (Wilensky, 1964). Isto é ilustrado por discursos como de uma professora de Português a meio da carreira que nos disse: "Às vezes eu dizia aos meus alunos 'eu sou mais que missionária, eu sou missionária do ensino, porque eu estou sempre aqui, pronta para tudo, para mais alguma coisa, para vocês, eu só vivo mesmo para vocês'".

Ora, estas representações da docência são influenciadas pela geração profissional de forma significativa ( $p < 0,01$ ). Particularmente notável são as tendências 1) de aumento do sentido profissional à medida que aumentam os anos de serviço, em contraste com 2) a diminuição da abordagem do intervencionismo social à medida que se progride nas

gerações, e 3) a tendência do sentido de missão atravessar as várias gerações profissionais. Por outro lado, se bem que seja bastante minoritária como representação em todas as gerações, nota-se que há uma maior incidência do instrumentalismo na geração principiante. Esta última observação trata-se de uma tendência que pode ser indicativa de características próprias da inserção dos mais novos na profissão, nomeadamente como efeito da sua precariedade.

Tabela 2 - Relação entre visão da profissão e ano letivo e áreas disciplinares lecionadas

	Missão	Profissão	Emprego	Social	Total
Educação Pré-escolar	31,20	42,00		26,80	100%
1.º CEB	39,70	35,60	2,30	22,40	100%
Português e Línguas Estrangeiras	38,10	43,30	4,30	14,40	100%
Matemática e Ciências Naturais	27,90	54,50	3,80	13,80	100%
Ciências Sociais e Humanas	32,00	44,00	4,50	19,50	100%
Educação Tecnológica	31,80	37,10	2,00	29,10	100%
Educação Física	29,00	39,00	10,00	22,00	100%
Artes	37,80	37,80	2,40	22,1	100%
Total	34,50%	42,70%	3,70%	22,00	100,0%

O nível de ensino e a área disciplinar (tabela 2) também influenciam a representação dos professores de forma significativa ( $p < 0,000$ ). É interessante notar que, apesar da reprodução em todas as áreas do padrão em que as representações missionárias, profissionais e sociais são predominantes, 1) a perspetiva missionária tem maior peso

apenas entre os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, 2) a perspetiva profissional em todas as outras disciplinas, é bastante mais presente entre os de Matemática e Ciências Naturais, e 3) a perspetiva da intervenção social é bastante menos presente entre as áreas de Português e Línguas Estrangeiras e Matemática e Ciências.

Por seu lado, e algo surpreendente mas sintomático, ser sindicalizado não influencia significativamente a variação no diz respeito à visão da profissão. Ora, uma interpretação desta falta de influência não é facilmente deduzível da distribuição de respostas a esta pergunta, necessitando uma análise mais profunda das várias questões no inquérito em relação ao sindicalismo dos professores.

Tabela 3 - Sindicalização e visão da profissão

	Missão	Profissão	Emprego	Social	Total
Sim	35,5%	43,9%	2,5%	18,1%	100,0%
Não	33,9%	41,5%	4,6%	20,1%	100,0%
Total	34,6%	42,5%	3,6%	19,2%	100,0%

## AS FUNÇÕES DO PROFESSOR E AS CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DA PROFISSÃO

As representações que a maior parte dos professores escolheu da principal função da profissão (tabela 4) articulam-se com o contraste entre duas concepções de educação que poderíamos classificar de tradicionais: a construtivista com o “desenvolver competências de aprendizagem” (35,1%) e a transmissora com o “transmitir saberes/conhecimentos” (26,8%).

Existe uma variância significativa nas concepções das funções dos professores quando estas são cruzadas com as suas concepções do que é ser professor (o modo como o professor encara a profissão -  $p < 0,001$ ). Embora as respostas dos professores se mantenham dispersas entre uma evidente heterogeneidade de perspetivas, emergem tendências que caracterizam os seus perfis identitários. A abordagem dita “construtivista” obtém o maior peso entre os professores “missionários”: é a opção mais escolhida entre estes e o seu peso nesse grupo é superior à média geral. Isso não quer dizer que a abordagem “transmissora” não tenha uma forte influência entre estes professores (25,0%). Todavia, com a exceção dos professores “trabalhadores”, a perspetiva

“construtivista” é predominante entre as opções. Os professores “profissionais” por seu lado encontram-se divididos entre estas perspectivas, se bem que uma ligeira percentagem superior favoreça o desenvolvimento de competências como a função principal do professor. É de notar que a função de educar para a cidadania é mais referida pelos professores que encaram a sua atividade profissional como uma forma de intervenção social (18,9%), sendo a função menos citada pelos que, ao invés, olham para a docência como profissão (9%). Ou seja, os missionários mais frequentemente indicam o desenvolvimento de competências; os profissionais mais frequentemente indicam a transmissão de conhecimentos; os ativistas mais frequentemente indicam o desenvolvimento de competências e indicam em maior número educar para a cidadania; os trabalhadores mais frequentemente indicam a transmissão de conhecimentos mas as suas respostas são dispersas em conformidade com a tendência geral.

Tabela 4 - Relação entre funções do professor e visão da profissão

	Missão	Profissão	Emprego	Intervenção social	Total
Transmitir saberes\conhecimentos	25,0	32,0	27,9	18,6	26,9
Gerir\cumprir currículos	,9	2,1	1,5	1,4	1,5
Educar para a cidadania	10,3	9,0	14,7	18,9	11,6
Responder às expectativas dos encarregados de educação		,1	4,4		,2
Apoiar os alunos nos vários aspetos das suas vidas	4,2	4,4	5,9	4,7	4,4
Transmitir normas e valores	6	4,9	11,8	6,4	5,8
Integrar os alunos socialmente	2,2	1,9	2,9	1,9	2
Desenvolver competências de aprendizagem	37,3	35,1	19,1	33,1	34,9
Desenvolver competências profissionais	1,7	1,6	1,5	1,4	1,6
Promover a mudança social	4,9	2,1	4,4	6,9	4,1
Produzir conhecimento	7,4	6,6	5,9	6,7	6,9
Total	100	100	100	100	100



Quando olhamos para as suas respostas em relação às características distintivas da profissão (tabela 5), os resultados continuam a demonstrar a heterogeneidade de pensamento dos professores, mas destacam-se as percentagens de inquiridos que indicam o contributo da profissão para a construção da cidadania e a responsabilidade perante a sociedade. Muitos inquiridos também indicaram a ética da profissão ou a intervenção social como característica específica. Há evidentemente aqui a indicação por opções distintivas mas ao mesmo tempo podia-se afirmar que essas opções referem-se no seu conjunto à responsabilidade ou responsabilização sociais da profissão (e aliás mais 7,4% dos inquiridos escolheram “a relevância social da profissão” como a sua característica distintiva).

Tabela 5 - Característica que melhor distingue professor

	Missão	Profissão	Emprego	Intervenção soc	Total
Especificidade da sua Ética profissional	16,8%	14,4%	10,6%	9,5%	14,2%
Autonomia pessoal	0,9%	2,8%	6,1%	1,1%	1,9%
Responsabilidade perante a tutela	1,1%	1,9%	3,0%	0,6%	1,4%
Responsabilidade Perante a sociedade	28,5%	29,4%	34,8%	19,2%	27,3%
Relevância social da profissão	6,6%	9,0%	6,1%	5,6%	7,4%
Papel interventivo na mudança social	10,6%	9,4%	19,7%	23,1%	12,8%
Contributo para a Construção da cidadania	34,4%	31,7%	16,7%	39,0%	33,5%
Papel na reprodução Da estrutura social	0,9%	1,4%	3,0%	1,9%	1,4%
Total	100	100	100	100	100

## AS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA ÉTICA PROFISSIONAL

Mesmo sem um código deontológico, a representação do ofício integra também uma dimensão ética (tabela 6). Em ordem de frequência os inquiridos indicam como a componente base do património ético da profissão a responsabilidade moral e cívica (33,8%), seguida pela exigência (14,4%) e autonomia e responsabilidade individual (10,6%). A responsabilidade moral e cívica pode estar relacionada com responsabilidade social, ou seja, com o facto de se tratar de professores do ensino público, também funcionários do Estado que servem o interesse público e necessidades coletivas da sociedade. Já a assunção de uma exigência no exercício da profissão pode contribuir, entre outros fatores, para a afirmação por parte dos professores de uma identidade alternativa à que o discurso oficial lhes pretende atribuir. É também interessante notar que apenas uma marginal porção de inquiridos valoriza a ideia corporativa (“lealdade para com os pares”). Além disso, hierarquia e autoridade não recolhem votos. Vários outros valores de natureza progressista estão presentes nas referências dos professores mas não chegam a representar a tendência central da ética profissional.

Tabela 6 - Relação entre características da ética profissional e visão da profissão

	Missão	Profissão	Emprego	Intervenção social	Total
Responsabilidade moral e cívica	34,4	34,8	21,7	32,3	33,7
Colaboração com os membros da comunidade	2,2	3,4	5,8	2,5	2,9
Valorização da multiculturalidade	2,0	1,4	1,4	2,2	1,8
Lealdade para com os pares	,8	1,1	2,9	,6	1,0
Exigência	14,6	16,1	10,1	10,6	14,3
Respeito pela hierarquia	,5	1,1	1,4	1,1	,9
Exercício da autoridade	,6	,5	4,3	,3	,6
Cooperação inter-pares e trabalho em equipa	8,6	6,8	4,3	8,4	7,6
Valorização do mérito	3,7	3,8	5,8	1,9	3,5
Imparcialidade	6,9	5,8	7,2	4,2	5,9
Autonomia e responsabilidade individual	11,2	10,4	11,6	9,2	10,5
Tolerância	2,2	2,0	4,3	3,6	2,5
Valorização do diálogo	2,0	3,1	2,9	2,2	2,6
Solidariedade	1,2	1,0	1,4	2,2	1,3
Independência relativamente a interesses exteriores	3,2	2,8	1,4	1,9	2,7
Intervenção na mudança social	4,6	4,4	7,2	9,7	5,6
Preocupação com a justiça social	1,2	1,6	5,8	7,0	2,7
Total	100	100	100	100	100

Estas perspectivas variam significativamente consoante o modo como o professor olha a sua profissão ( $p=0,009$ ). São os professores que declaram assumir a sua atividade profissional como profissão (34,8%) e missão (34,4%) que mais dão destaque à componente da responsabilidade moral e cívica. Por outro lado, são os “ativistas”, sobretudo, e, em menor grau, os “trabalhadores” que indicam a intervenção na mudança social como aspetos principal da ética. Outra tendência a considerar é que muito menos “trabalhadores” indicam a responsabilidade moral e cívica e mais valorizam o mérito e colaboração com outros membros da comunidade educativa, ou seja, aspetos que derivam da atividade do professor trabalhador. E os profissionais indicam exigência (seguidos pelos missionários e bastante menos dos outros indicam este aspeto).

## ATITUDES FACE ÀS REFORMAS POR PERFIL

Visto a forma em que os professores encaram a profissão influencia as suas conceções da profissão interessa ver com esses mesmos perfis influenciaram as suas atitudes face às reformas de carreira e das escolas referidas no início

do artigo. Para a discussão seguinte escolhemos uma seleção de perguntas dirigidas aos professores inquiridos sobre as suas atitudes face a reformas introduzidas na altura da revisão do ECD e a introdução do novo modelo de gestão das escolas. Serão analisadas para o efeito através do cruzamento com os perfis profissionais (Missionário-Profissional-Trabalhador-Ativista).

O primeiro indicador é uma avaliação do conjunto de medidas associadas com a revisão do ECD. Se por um lado a grande maioria - três quartos dos inquiridos - indicou a sua rejeição do conjunto de medidas associadas com a revisão do ECD, um outro quarto, ou seja, uma minoria significativa, expressou aceitação das medidas. Portanto, pode-se excluir a ideia de que houve uma oposição unânime dos professores à revisão do ECD, se bem que o grau de aceitação, havendo uma expressão meramente residual no sentido de uma aceitação plena, indica acomodação ou complacência mais do que adesão.

A variância da diferenciação em função dos perfis é significativa ( $p=0.001$ ). Os que mais rejeitaram as medidas foram os “trabalhadores” (80,9%); um quarto dos “trabalhadores” rejeitaram plenamente as medidas. Os que mais aceitaram as medidas foram os “missionários” (31,1%),

seguidos pelos “ativistas” (28,2%). Ora, esta variância é de facto difícil a explicar e não pode ser deduzida com base nesta análise.

Tabela 7 - Atitude face às medidas implementadas com a revisão do ECD

	Missão	Profissão	Emprego	Intervenção social	Total
Rejeição plena	11,7%	13,5%	25,0%	12,5%	13,1%
Rejeição	56,5%	61,2%	55,9%	57,1%	58,6%
Aceitação	30,9%	23,8%	13,2%	27,9%	26,6%
Aceitação plena	0,2%	0,1%		0,3%	0,2%
NR (Incompleta)	0,8%	1,4%	5,9%	2,2%	1,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O próximo passo então é examinar a reação dos professores a uma medida específica, nomeadamente a medida que mais conflito motivou - a introdução do modelo de avaliação do desempenho.

No conjunto 68,7% dos inquiridos rejeitaram a introdução do modelo de avaliação individual do desempenho.

Trata-se de uma maioria significativa mas a minoria daqueles que aceitaram a medida - e implicitamente aceitaram a introdução de mecanismos de diferenciação meritocrática na carreira docente - também é significativa. Outra vez os perfis produzem uma variância significativa ( $p=0.002$ ). Os “trabalhadores” em grande número rejeitaram o modelo plenamente (41,2%) e no conjunto eram os mais numerosos a rejeitarem o modelo (79,4%); em outras palavras, apenas 14,7% dos “trabalhadores” aceitaram o modelo em qualquer grau.

Tabela 8 - Atitude face à introdução do modelo de avaliação do desempenho

	Missão	Profissão	Emprego	Intervenção social	Total
Rejeição plena	25,1%	25,5%	41,2%	21,2%	25,1%
Rejeição	41,9%	44,2%	38,2%	46,2%	43,6%
Aceitação	30,4%	27,7%	13,2%	29,2%	28,4%
Aceitação plena	1,8%	1,3%	1,5%	1,1%	1,4%
NR (Incompleta)	0,8%	1,4%	5,9%	2,2%	1,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Uma outra medida que veio a motivar muito conflito foi a introdução de provas para o ingresso na carreira. No conjunto 65,1% dos inquiridos rejeitou a introdução de provas para o ingresso na profissão. A variância do cruzamento com os perfis é significativa ( $p=0.000$ ). Mais “trabalhadores” simultaneamente rejeitaram plenamente e aceitaram plenamente a prova de ingresso na profissão em relação aos outros perfis; os “trabalhadores” são de longe os que mais aceitam em qualquer grau a introdução de provas de ingresso.

Tabela 9 - Atitude face à introdução de provas para o ingresso na profissão

	Missão	Profissão	Emprego	Intervenção social	Total
Rejeição plena	26,1%	26,5%	39,7%	27,9%	27,1%
Rejeição	38,4%	38,7%	16,2%	39,7%	38,0%
Aceitação	30,2%	30,5%	26,5%	28,5%	29,9%
Aceitação plena	4,5%	2,9%	11,8%	1,7%	3,5%
NR (Incompleta)	0,8%	1,4%	5,9%	2,2%	1,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## COMPROMISSO PROFISSIONAL

Para finalizar a apresentação e análise de resultados do inquérito interessa ver como os perfis profissionais influenciam o compromisso do professor individual para com a profissão. O indicador aqui é a pergunta se o inquirido contemplaria deixar a profissão se tivesse uma oportunidade.

À pergunta “deixaria de ser professor?”, se a maioria respondeu “não” (56,8%), uma parte significativa respondeu “sim” (41,5%). Parece que o progressivo desajuste das condições de trabalho, traduzem-se em mal-estar e um desejo latente de “abandonar a causa” por parte de muitos professores. As respostas são influenciadas de forma significativa pela geração profissional dos professores ( $p < 0,001$ ). Assim sendo, a ideia de deixar a profissão vai diminuindo com os anos de serviço, sendo que a metade dos “novatos” (50,0%) respondeu que estaria disposto a aceitar alternativas profissionais. Tal não significa necessariamente mais satisfação com a situação da profissão da parte dos mais antigos, mas a sua fixação na profissão devido ao investimento da vida na carreira e uma espera até à possibilidade de reforma da parte dos veteranos com mais que 36 anos de serviço.

Tabela 10 - Relação entre “deixaria de ser professor” e visão da profissão

	Missão	Profissão	Emprego	Intervenção social	Total
Não deixaria de ser professor	68,0%	52,8%	12,9%	58,5%	57,8%
Deixaria de ser professor	32,0%	47,2%	87,1%	41,5%	42,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A área disciplinar volta a ser uma variável significativa neste campo ( $p=0,002$ ), sendo que os professores mais em dúvida são os de Matemática e Ciência Naturais e Português e Línguas Estrangeiras - as áreas mais proclamadas como importantes pela tutela. Por outro lado, em função do modo como o professor olha a sua profissão ( $p<0,001$ ) são os professores que olham a profissão docente como missão, surgem como os que menos confessam a intenção de operar uma rutura com a mesma (31,6%). Os “trabalhadores” maciçamente (87,1%) deixariam a profissão se tivesse oportunidade! Quase metade dos “profissionais” deixaria a profissão! Entre os “missionários” encontra-se a taxa menor

daqueles que deixariam a profissão. O sentido de missão aumenta a tenacidade dos docentes.

## REFLEXÕES FINAIS

Os termos do título e da sua hipótese são relativamente extremadas, em parte devido aos termos do senso comum dos atores e da opinião pública: a polarização das atitudes entre o altruísmo social e o egoísmo corporativo. No entanto, do ponto de vista sociológico a configuração do profissionalismo docente e as identidades dos professores sempre implicariam concepções diversas e diferenciadas tanto da profissão em si como do estatuto do grupo profissional. Assim, por um lado, verifica-se que os inquiridos se dividem entre formas de encarar a profissão e que a maioria indica uma identificação com uma das abordagens viradas para fora, ou seja, para os públicos e para a sociedade (os missionários e ativistas), em contraste com a abordagem por dentro e instrumental (os trabalhadores), e finalmente que o maior grupo de respondentes identifica-se com o rótulo de “profissional”. Da mesma maneira que os alinhamentos dos professores nos conflitos em torno da sua carreira e papel institucional são mais complexos do que a imagem polarizada do “nós” com “eles”, as identidades também são complexas, fragmentadas e

sobrepostas. Uma perspectiva missionária ou corporativa pode estar subjetivamente presente nas identidades profissionais dos professores em conjunto com outras abordagens mais instrumentais ou ainda mais ideológicas, e, por isso, há uma luta dentro da profissão entre concepções da profissão que implicam mais ou menos proximidade com os públicos que serve e o Estado. Contudo, precisamos de mais explorações analíticas e explicativas dos dados para entender melhor a heterogeneidade das representações e atitudes dos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Robertson, S. (2007). Reconstruir o mundo: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão de professor, *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34.
- Stoleroff, A. & Pereira, I. (2008). Teachers Unions and the Transformation of Employment Relations in Public Education in Portugal. *Transfer*, 14, 631-652.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). The impact of globalization: Modernization and Hybridism in the Educational Politics in Portugal. *International Journal of Contemporary Sociology*, 2, 103-118.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.



## O MANDATO E A LICENÇA PROFISSIONAL À PROVA DAS MUTAÇÕES NO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE: CONTROVÉRSIAS EM TORNO DO TRABALHO PROFESSORAL

*José Manuel Resende*<sup>15</sup>

*Luís Gouveia*<sup>16</sup>

*David Beirante*<sup>17</sup>

### ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE DE 2007: PRESSUPOSTOS DE UMA REFORMA DISRUPTIVA DE UM HÁBITO PROFISSIONAL <sup>18</sup>

As reivindicações da classe docente em Portugal relativamente à maquinaria cultural jurisdicional (Abbott, 1988) que suporta o seu mandato e licença profissional remontam já há várias décadas (Resende, 2003; Resende, 2010). Estas reivindicações exprimem diferentes sentidos de

---

<sup>15</sup> UENF-Brasil. Contato: josemenator@gmail.com.

<sup>16</sup> CESNOVA-Portugal. Contato: lcgouveia86@gmail.com.

<sup>17</sup> CESNOVA-Portugal. Contato: dbeirante@gmail.com.

<sup>18</sup> Este texto baseia-se em dados recolhidos no âmbito um projeto de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência SFRH/BD/80811/2011).

justiça em torno das qualidades que os professores atribuem a um “bom profissional de Ensino”. Sendo certo que as reclamações dos docentes apresentam flutuações no que respeita maior ou menor visibilidade pública ao longo do tempo, um novo momento de descontentamento e reivindicação adquire particular relevo público no mandato do então XVII Governo Constitucional, que assumiu funções em 2005 - tendo como titular da pasta da Educação a Ministra Maria de Lurdes Rodrigues.

A política deste Executivo no setor da educação foi marcada pela reforma do Estatuto da Carreira Docente, o principal diploma legal regulador da atividade dos professores do ensino pré-escolar, básico e secundário. Do período de negociações à aprovação do diploma (D-L nº15/2007), seguido do momento da sua aplicação, o processo é objeto de uma forte contestação por parte da generalidade do corpo docente. Este movimento crítico (Dodier, 2005) adquire particular visibilidade no espaço público e mediático em 2008, ano em que Lisboa é palco das duas maiores manifestações de sempre desta classe profissional (Resende, Gouveia, 2012). Se a 8 de Março desse ano 100 mil professores marcam presença na manifestação convocada e apoiada pelos principais sindicatos, oito meses depois, a 8 Novembro, o número



ascende a 120 mil docentes<sup>19</sup> - mostrando publicamente um profundo mal-estar destes profissionais de educação, e com a reforma do ECD no centro do seu descontentamento.

Para analisar o posicionamento crítico dos professores em torno da reforma e as suas implicações nas conceções em torno do que é ser um “bom profissional de ensino”, importa em primeiro lugar compreender os pressupostos da referida reforma. Esta pretende quebrar um modelo de carreira horizontal vigente (Rodrigues, 2010), marcado pela indiferenciação - estruturando a carreira docente de modo a que a antiguidade no posto não assumisse legitimidade para a ocupação de cargos de coordenação e de chefia intermédia nos respetivos estabelecimentos de ensino.

O programa do XVII Governo Constitucional para o sector da educação deixa de resto antever o objetivo de instaurar um sistema de maior responsabilização dos professores (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005). Como ressalta deste documento orientador, tendo em vista “superar o atraso educativo português face aos padrões europeus”, o propósito é o de “enraizar em todas as dimensões do sistema educativo [...] a prática de avaliação e

---

<sup>19</sup> Diário de Notícias (2008). 9 de Março; Diário de Notícias (2008). 9 de Novembro; Público (2008). 9 de Março; Público (2008). 9 de Novembro.

prestação de contas” - nomeadamente, a “avaliação dos educadores e professores” (*idem*: 42-3).

Duas medidas adquirem então particular centralidade tendo em vista justamente este objetivo. Por um lado, a institucionalização da obrigatoriedade de avaliação de desempenho dos professores. Neste caso em particular, o anterior estatuto em vigor e o decreto regulamentador da avaliação dos professores acaba por consentir um sistema de avaliação pouco diferenciador no que respeita às menções qualitativas suscetíveis de serem atribuídas, traduzindo-se na prática uma avaliação sem consequências efetivas para a progressão na carreira. Por outro lado, a reforma pretendia alterar significativamente o funcionamento e a organização do trabalho docente nas escolas através da instauração de uma estruturação vertical da carreira.

Na prática, procede-se à divisão da carreira docente em duas categorias, a de “professor” e de “professor titular”. À relação de hierarquia entre estas duas categorias correspondia uma diferenciação funcional, com a atribuição de funções de coordenação aos professores titulares no estabelecimento e nos respetivos departamentos.

Além pois da questão da avaliação, a reforma visa também promover um trabalho coletivo assente em princípios de coordenação, hierarquia, divisão funcional e, conseqüentemente, maior responsabilização das hierarquias - um modelo que entra em conflito com um *hábito profissional* dos professores marcado pela indiferenciação de funções num modelo horizontal de carreira promotor de igualitarismo (Rodrigues, 2010).

Entre as duas vertentes descritas da reforma, é prestada particular atenção neste texto à criação da figura de *professor titular* e às questões que esta levantou do ponto de vista da organização do trabalho dos professores no estabelecimento de ensino. Nomeadamente, esta figura tem subjacente uma conceção específica do ponto de vista do trabalho coletivo dos professores e pretende constituir um importante pilar para instaurar um conjunto de transformações na organização do trabalho docente. Ora, nesse sentido, procura-se centrar a análise na relação dos professores entre si, em particular no que respeita aos momentos de trabalho coletivo realizado com os pares, e especialmente nos moldes em que esses mesmos momentos de trabalho concertado devem decorrer no entender destes profissionais.

## PERSPETIVAS DOS DOCENTES EM TORNO DAS INJUNÇÕES DE TRABALHO CONCERTADO: ANÁLISES EXPLORATÓRIAS EM TORNO DA CULTURA E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Partindo da visão crítica dos professores relativamente a esta transformação na orgânica profissional, pretende-se compreender como as *injunções* de trabalho coletivo, no sentido de uma colegialidade mais reforçada - trazendo um alargamento das tarefas definidas para o exercício da atividade - são perspetivadas pelos docentes tendo em conta a sua cultura profissional e organizacional. Esses juízos críticos elaborados - e obtidos através das entrevistas realizadas<sup>20</sup> - revelam-nos pois os sentidos de justiça que estes profissionais constroem em torno do seu mandato e licença profissional.

---

<sup>20</sup> Os dados apresentados são retirados de entrevistas exploratórias realizadas a docentes do sistema de ensino público português. As entrevistas são efetuadas numa escola de Lisboa e que faz parte das 5 escolas que constituem a amostra definida para o projeto de doutoramento que enquadra esta pesquisa. Na escolha dos professores a entrevistar é tida em linha de conta em primeiro lugar a variação do grupo disciplinar, tendo sido privilegiados alguns dos grupos com maior número de docentes neste estabelecimento de ensino em particular (Português, Filosofia, História, Matemática e Educação Física). Na escolha dos professores a inquirir é tida igualmente em conta a variável relativa aos anos de carreira (de acordo com grupos etários definidos) e vínculo profissional (professor do “quadro” e professor “contratado”). As entrevistas foram realizadas a cada docente individualmente e conduzidas a partir de um guião de entrevista semiestruturada.

Quando os docentes descrevem a sua prática profissional, ressalta das suas declarações uma cultura profissional marcada pela colegialidade, mas com um trabalho coletivo que não envolva regras procedimentais rígidas. Tal verifica-se por exemplo na descrição que fazem das reuniões no seio do grupo disciplinar e na interpretação do exercício de coordenação. Ao coordenador do grupo disciplinar cabe ter a capacidade de galvanizar os restantes elementos - sem recorrer a uma diferença estatutária para legitimar uma postura ou um modelo de liderança impositivo. É o caso da interpretação feita por este professor entrevistado ao cargo de representante do grupo disciplinar:

[Um professor] Tem é que ser uma pessoa capaz de galvanizar, portanto, ter um carisma de tal maneira que seja capaz de unir aquilo que está desunido. [...] Sou representante do grupo, mas não estou acima do grupo. Reúno-me de forma a podermos coordenar... As pessoas têm a sua sensibilidade, têm a sua luz própria. Trabalham, eu não preciso de andar a supervisionar como se fosse um carrasco (Professor de Filosofia; docente há 26 anos; professor "do quadro").

Do excerto é possível destacar dois fundamentos críticos ao modelo verticalizado. De um lado, está a figura de professor carismático, cujo carisma não o destaca dos outros colegas em termos estatutários, mas como indivíduo mobilizador de um coletivo de colegas da mesma área

disciplinar. Do outro lado, aparece a crítica à pressuposição de que ser representante de um coletivo significa ser um vigilante do trabalho que está a ser realizado pelos docentes que estão sob sua coordenação.

A entrega carismática de que fala o docente assume um juízo próximo da figura dotada de grandeza *inspirada* mas aliada à figura de grandeza *doméstica* (Boltanski & Thévenot, 2006 [1991]), uma vez que exercer a ação de liderança, não significa em si mesmo a adoção de condutas de imposição feita com base em diferenças estatutárias. A proximidade da figura *doméstica* pela confiança demonstrada pelos colegas, alia-se à figura do *mundo inspirado*, pois a sua liderança não deve esmagar a autonomia do trabalho dos colegas. Ao invés, o seu ímpeto mobilizador pressupõe a atribuição aos outros dessa qualidade, investindo o coordenador não numa lógica de supervisão e uniformização *imposta* nas opções pedagógicas tomadas por cada docente, mas na consideração pela pluralidade de perspetivas, e pela liberdade individual de cada professor no que toca às suas tarefas profissionais.

Subjacente à forma de condução destes momentos de reunião está uma perspetiva em torno do trabalho coletivo dos professores no seio do grupo disciplinar. Ao invés de ser conduzido ao abrigo de um sentido *orgânico* definido -

hierarquias e momentos de discussão formais - o trabalho é desenvolvido no quadro de uma conceção *hierárquica* ambivalente e híbrida: de um lado simetriza relações, do outro lado coordena com o sentido carismático, como figura exemplar. Como descreve este docente:

(...) tem que haver uma hierarquia... Mas que não seja uma coisa constrangedora, uma hierarquia que seja funcional, que naturalmente aconteça. (...) Porque há pessoas a quem nós, de certa forma, dentro do próprio grupo nos dirigimos para pedir certos conselhos. Há uma **hierarquia natural**, há pessoas a quem nós recorremos... Não é dar parte fraca, é recorrer a pessoas que são mais-valias na escola e que podem potenciar o nosso conhecimento (Professor de Filosofia; docente há 26 anos; professor "do quadro").

Na base de uma relação de paridade, também as discussões e tomada de decisões tendem a ser realizados numa base informal, de cooperação e reflexão conjunta tendo em vista a construção de acordos, ao contrário de uma postura diretiva por parte de quem coordena. É o que procura dar conta esta professora quando descreve o processo de tomada de decisões em sede de grupo disciplinar:

(...) acho que todos nós preferimos esta hierarquia assim, mais informal. Ou seja, alguém que manda, mas é mais uma cooperação, mais uma discussão, uma reflexão conjunta. E depois ela faz aquela ponte entre o chefe máximo - neste caso, o diretor da escola - e todos os outros. Evitamos mais

aquela coisa mais chata de todos os professores andarem em cima da direção a perguntar alguma coisa. Temos uma ponte de ligação e temos alguém pelo menos que transmite a nossa opinião do grupo à direção. Mas essa pessoa não impõe a sua opinião. Diz qual é a sua opinião, mas se essa não for a opinião do grupo ele ou ela leva a opinião geral. Acho que isso assim funciona bem (Professora de Matemática; docente há 26 anos; professora “do quadro”).

Mais do que um coletivo construído, os grupos disciplinares parecem afigurar-se nas formas de agir destes profissionais como uma justaposição de indivíduos (Malet & Brisard, 2005), onde a concertação entre todos pode não ser possível. Assim, mais do que momentos de convergência unânime, constituem uma reflexão entre os seus elementos em que a pluralidade de perspectivas são expostas e confrontadas, de modo a chegar a linhas comuns.

Além do modelo de exercício das lideranças, surge também a questão das reuniões determinadas por *modelos padronizados*. Nestes momentos de discussão coletiva ressalta a crítica por parte dos professores à presença de dispositivos, como atas e guiões, pelo seu efeito *standardizador*. Os referidos dispositivos são enformadores de uma ação em plano (Thévenot, 2006), ao impedir uma maior latitude nas discussões do ponto de vista do seu conteúdo, revelam-se menos frutíferas no entender destes profissionais na medida



em que reduzem estes momentos de trabalho coletivo a um cumprimento de planos previamente definidos administrativamente. É, por exemplo, o ponto de vista expresso por este docente:

E então na escola temos muito um modelo em que não é a reunião que existe e da qual resulta a ata, mas é a ata que se impõe sobre a reunião. Tu chegas a uma reunião já com o modelo de ata. [...] E então é tudo a tentar responder para a ata ficar completamente preenchida, para ninguém nos poder dizer que falhou algum ponto. E portanto é a ata que se impõe sobre nós e não nós que vamos impor um certo tipo de ata de acordo com o que ficou discutido. E a escola é um pouco assim. [...] Aqui levamos a ata... “Ponto número 1, alunos com mais dificuldades: Ah, é o João, é a Joana, etc.” “Ponto número 2: Motivos para as suas dificuldades de aprendizagem”. São aqueles chavões, “dificuldades no aspeto cognitivo; dificuldade de concentração”, etc. Os pontos estão lá todos! E a necessidade que se sente é pôr aquilo tudo de lado e “O que é que nos apetece falar desta turma?”. E esse momento não há, não existe! (Professor de Educação Física; docente há 11 anos; professor “do quadro”).

Um modelo de reunião constrangedor de um trabalho desenvolvido em *liberdade* nos itinerários e da definição das temáticas em discussão *in loco*, parece ter um efeito desmotivador para os professores no desenvolvimento de trabalho coletivo, elevando estes momentos a apenas obrigações burocráticas a cumprir. O mesmo sentido surge nas críticas dos docentes à primazia que os departamentos

disciplinares - que agregam diferentes grupos disciplinares -, e as respectivas reuniões de concertação, adquirirem junto do trabalho desenvolvido no seio dos grupos disciplinares. A sua natureza - agregando diferentes áreas disciplinares e, com isso também diferentes sensibilidades em torno das “artes de fazer a pedagogia” - pressupõe uma maior formalidade nos processos de discussão e decisão. Dessa forma, nas reuniões em sede de departamento, as lógicas de discussão coletiva sobre questões científicas e pedagógicas sem regras ou objetivos padronizados deixam de ser possíveis (Thévenot, 2009). Isto significa que a imposição do modelo da ata a par da sobreposição das reuniões departamentais, esvazia o confronto entre diferentes concepções de trabalhar o saber e o saber-fazer pedagógico (Chapoulie, 1979). Nessa visão crítica de um crescente esvaziamento dos grupos disciplinares relativamente aos departamentos enquadram-se as declarações deste professor:

Com isto os grupos foram esvaziados, as reuniões de grupo tornaram-se absolutamente marginais, secundárias, tendo sido substituídas pelos departamentos. E basicamente o que são é que transmitem as reuniões tomadas em [Conselho] Pedagógico aos professores. Portanto, o trabalho de grupo que havia de planificação, de realização de testes conjuntos, de elaboração de materiais pedagógicos para os alunos, inclusive muitas vezes pura discussão científica. Eu lembro-me de ter discussões filosóficas de horas com colegas numa reunião que

é uma coisa hoje praticamente impensável (Professor de filosofia; docente há 18 anos; professor “contratado”).

As reuniões no seio dos grupos disciplinares, além da liberdade na condução dos trabalhos, parecem ter igualmente como objetivo permitir a expressão e discussão de diversidade de perspectivas - ao invés de uma uniformização forçada, imposta. É o que procura explicar este professor quando refere o seu modelo do exercício de coordenação no respetivo grupo disciplinar:

(...) independentemente de eu ser o representante - e eu nem sou a pessoa mais velha -, eu não me entronizo como intocável. Sou tão tocável como qualquer outro colega. Eu penso que o respeito pela figura colhe-se através dessa forma. É deixar as pessoas tanto o quanto soltas, sem com certeza deixar de haver um elo na cadeia. Mas não há imposição de uma qualquer lógica que preside à organização das aulas por cada um deles à qual nós tenhamos de nos submeter. No fundo, ouvimos conselhos, ouvimos sugestões, e as pessoas são realmente interessantes porque há uma maleabilização. Portanto, há um representante mas pode ser um qualquer representante. (...) os outros podem dar dicas, podem dar pistas. Não há receitas pedagógicas, não há receitas instantâneas para dar aulas. [...] Penso que cada professor tem o seu modelo (Professor de Filosofia; docente há 26 anos; professor “do quadro”).

Sobressai na arte de conduzir as condutas dos colegas, por um lado, uma informalidade simétrica no modo de discussão dos vários assuntos (“ouvimos conselhos, ouvimos

sugestões”) - um modelo de gestão das reuniões marcado pela ausência de intromissões às práticas e modelos pedagógicos dos seus pares. Por outro, um elemento referido que parece contribuir igualmente para essa base informal de relacionamento é a rotatividade nos cargos de coordenação (“há um representante mas pode ser um qualquer representante”) e que reforça a lógica de coordenação a partir de distintas concepções de liderança, sem pôr em causa a conjugação entre simetria na horizontalidade e verticalidade na responsabilização como representante de um coletivo.

Assim, no que respeita ao relacionamento dos professores entre si, o que parece sobressair é a existência de uma *hierarquia informal* entre o corpo docente. Em conformidade conjugada com o mundo *inspirado* e *doméstico*, existe o reconhecimento tácito de uma ordenação entre os diferentes elementos do corpo docente, mas uma ordenação que não deve ser convertível numa estrutura rígida de funcionamento em conformidade com procedimentos rígidos e formatados. É essa hierarquia informal que, no entender deste professor, deve ser preservada e cultivada no trabalho realizado nas escolas e no relacionamento dos professores entre si, uma vez que *os seres de evidência* têm o *dom* da inquietação. E no dizer do entrevistado, *o dom da*

*inquietação*, é mobilizadora, e faz a diferença na liderança, uma vez que sendo questionadora contesta a ordenação das figuras na base do melhor ou pior cumprimento das regras e dos objetivos estandardizados já formatados:

Penso que há que cultivar a hierarquia informal, penso que é muito importante, porque ela existe! Há pessoas que são, pela sua antiguidade... Não é por serem antigas... Mas porque deram uma mais-valia à escola e não se andam a evidenciar. São evidências que não se evidenciam. Não andam a cultivar evidências. São pessoas que não se evidenciam, não dão nas vistas, porque são evidências! E isso é que é difícil! Há pessoas que têm esse dom, essa capacidade de nos inquietar e de nos ensinar (Professor de Filosofia; docente há 26 anos; professor “do quadro”).

Da mesma forma que são criticadas lógicas de funcionamento de acordo com estruturas e procedimentos rígidos - em conformidade com uma lógica *industrial* - também o reconhecimento das capacidades de um professor não depende de uma avaliação segundo indicadores de desempenho e a conseqüente resignificação numa hierarquia formal. Ancorando-se na ordem de grandeza *inspirada*, combinada com a grandeza *doméstica*, na ótica deste docente, a grandeza de um professor reside na sua entrega à missão educativa sem uma expectativa de retorno do ponto de vista estatutário, de ascensão na carreira - e dessa forma

*distinguindo-se* sem orientar a sua ação profissional na demonstração de *certezas* do trabalho realizado.

### O ESCRUTÍNIO DA REVISÃO DO TRABALHO DOCENTE DISCUTIDO A PROPÓSITO DAS ALTERAÇÕES DO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE: BREVES NOTAS CONCLUSIVAS

Entre as alterações do Estatuto da Carreira docente propostas em 2007, o foco desta análise incide, ainda de forma exploratória, sobre as suas repercussões à volta das práticas e culturas dos profissionais de ensino. Na verdade, no documento escrutinado pelos docentes inquiridos uma das questões centrais reside nos efeitos que o novo formato da carreira pode introduzir nas formas de agir destes profissionais, nos contextos organizacionais, sobretudo ao nível da administração dos departamentos e dos grupos associados ao diversos saberes inscritos no currículo escolar.

No pressuposto preambular da proposta de Estatuto da Carreira docente debatida à época, está em questionamento as práticas habituais e rotineiras do trabalho docente nas escolas. De facto no seu mandato a equipa ministerial da

pastas da Educação ensaia a mudança das culturas organizacionais, insistindo na necessidade de uma nova economia de administração das grandezas nos estabelecimentos de ensino.

Ao invés de uma economia das grandezas assente na legitimidade da antiguidade no posto, que está assente no anterior Estatuto da Carreira Docente, e que regula, quer a progressão escalonada dos profissionais, quer o seu lugar de comando nos coletivos dos professores, a equipa ministerial entende que as provas do seu valor reside sobretudo na aferição dos seus desempenhos, tendo em conta em particular um conjunto de medidas a adotar para a sua medição concreta. Ora, não obstante a diversidade das referidas medidas, e dos seus critérios, a preocupação ministerial aposta sobretudo na reversibilidade quantitativa do sistema escolar, nomeadamente, no domínio das estatísticas escolares de modo a que o esforço pedido para a mudança do trabalho dos professores acelerasse os *deficits* existentes no sistema de ensino.

No diagnóstico das defasagens entre o sistema escolar português e os congéneres europeus, estão o número de reprovações, de um lado, e do outro lado, estão um número elevado de abandonos escolares, de adolescentes e jovens que

não cumprem a escolaridade obrigatória. Um outro desafio apontado já na altura é o efeito das mutações demográficas da população em idade escolar, na sequência das baixas taxas de natalidade e de fecundidade, que levam a ter uma incidência na rede escolar do ensino público, do pré-escolar ao ensino básico e secundário.

Assim, se a preocupação é maximizar os resultados dos produtos escolares trabalhados diretamente pelos professores nas salas de aula, reduzindo-se as reprovações, e aumentando o número de alunos na escola em trajetos cada vez mais longos, a equipa ministerial crê que os efeitos destas exigências vão repercutir-se em mudanças significativas no trabalho docente. Para que essa mudança ocorra a malha aperta-se, quer do lado organizacional, deslocando o trabalho de coordenação por disciplina ao trabalho de equipas disciplinares no quadro de departamentos interdisciplinares, quer do lado de procedimentos, adotando-se formatos que intentam disciplinar e regular este trabalho. Deste modo, prevê-se uma economia de escala, tornando o trabalho docente mais eficaz e padronizado. A esta economia organizacional e processual, a equipa ministerial introduz também os agrupamentos de escolas, de modo a reduzir a rede escolar pública, com efeitos significativos no



recrutamento de novos profissionais, quer no quadro de cada escola, quer entre os docentes contratados.

Estas opções de condução política do trabalho docente não são bem acolhidas pela classe profissional que vê nestas escolhas uma investida que visa a desqualificação do seu trabalho profissional, com consequências (im)previsíveis no seu mandato e licença profissionais. À ditadura do número (Resende, 2010), como é apelidada sarcasticamente pelos docentes a condução da política educativa da ministra da Educação, porque tutelada discricionariamente ao formato das estatísticas educativas europeias e nacionais, estes profissionais discordam dos critérios e dos fundamentos que estão na base da (des) formatação da orgânica organizacional proposta que desqualifica as qualidades do seu trabalho que é deslocado dos coletivos por disciplina para o trabalho em sede departamental. A sobredeterminação do departamento ao grupo disciplinar, em vez de enriquecer a discussão à volta de modelos plurais de intervenção pedagógica nas salas de aula, reduz essa pluralidade, uma vez que o trabalho e as relações pedagógicas ficam sob o jugo dos ditames da eficácia nos resultados do seu trabalho. Dito de outra forma, os processos pedagógicos com a matriz na pluralidade dos regimes de envolvimento da ação - dos regimes de proximidade e de

plano ao regime de elevação em generalidade (o regime de justiça escolar) (Thévenot, 2006; Resende, 2010) - passam a estar dependentes de procedimentos pré-formatados, que entre outras consequências, tendem, quer a uniformizar as ações no trabalho pedagógico em sala de aula, quer a impedir as discussões abertas sobre a aplicação de modelos e práticas pedagógicas, plurais, e em alguns casos, de cariz heterodoxa, nas reuniões das diversas disciplinas curriculares. De acordo, com os professores entrevistados, com estas orientações políticas, e a sua aplicação através de medidas de ação pública, ficam expostas as limitações de um trabalho autónomo no domínio da docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006 [1991]). *On Justification. Economies of Worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Chapoulie, J.M. (1979). La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 65-85
- Decreto-Lei nº15/2007 (2007). *Diário da República*, 1ª série, nº14, 19 de Janeiro, 501-547.

- Derouet, J.-L. & Derouet-Besson, M.C. (2009). Crise du projet de la démocratisation de l'enseignement ou crise d'un modèle de démocratisation? In J.-L. Derouet & M.-C. Derouet-Besson (Eds.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation* (pp. 3-23). Berne: Peter Lang/INRP.
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 305-316.
- Dodier, N. (2005). O Espaço e o Movimento Crítico. *Forum Sociológico*, 13/14, 239-277.
- Malet, R. & Brisard, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et Formation*, 49, 17-33.
- Programa do XVII Governo Constitucional (2005). Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos\\_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf).
- Resende, J. M. & Gouveia, L. (2012). "Porque se mobilizam os professores? Juízos plurais sobre o que é "ser um bom profissional de ensino". Análise exploratória. In *Atas do VII Congresso Português de Sociologia - Sociedade, Crise e Configurações*, Faculdade de Letras/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 19 a 22 de Junho. Porto: Associação Portuguesa de Sociologia
- Resende, J.M. (2003). *O Engrandecimento de uma profissão. Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J.M. (2010). *A Sociedade contra a Escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Thévenot, L. (2006). *L'Action au Pluriel. Sociologie des Régimes d'Engagement*. Paris: La Découvert.
- Thévenot, L. (2009). Governing Life by Standards. A View from Engagements. *Social Studies of Science*, 39(5), 793-813.



## **VOZES DISSONANTES PRESENTES: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E GESTORES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO ACERCA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO<sup>21</sup>**

*Diana Gomes da Silva Cerdeira<sup>22</sup>*

*Aline Danielle Batista Borges<sup>23</sup>*

*Andrea Baptista de Almeida<sup>24</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

As reformas educacionais pós-1990 trouxeram características como a descentralização da gestão e a implementação de avaliações externas, gerando toda a sorte de interpretações sobre sua eficácia e capacidade de promover melhoria nos resultados educacionais. Em adição, há

---

<sup>21</sup> A pesquisa foi financiada com recursos e bolsas da CAPES (Observatório da Educação) e FAPERJ (Bolsa Nota Dez).

<sup>22</sup> UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Contacto: dianacerdeira@yahoo.com.br

<sup>23</sup> UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Contacto: linebborges@gmail.com

<sup>24</sup> UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Contacto: andreabalmeida@yahoo.com.br

uma tentativa de interpretação das intenções das políticas e como, via de regra, elas são apropriadas.

Nesse escopo, as políticas de responsabilização educacional emergem em parte como fruto dessa descentralização administrativa e tratam de apontar possíveis corresponsáveis no processo educacional, gerar incentivos (premiações e/ou punições) aos profissionais, alunos e pais, além de trazer aspectos de prestação de contas. Nesta lógica, os resultados escolares passam a ser divulgados publicamente, o que acaba gerando maior exposição dos profissionais da educação, em diferentes instâncias. Essa prerrogativa se insere em um contexto de intensificação de cobranças por maior transparência na esfera pública (Abrucio, 2005).

No decorrer da década de 90 houve a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que consiste em avaliar o desempenho e monitorar a qualidade por meio de testes padronizados. Em 2005 criou-se a Prova Brasil, que é censitária, e que gera o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, bem como metas para cada escola. Essa evolução influenciou a criação de sistemas estaduais e municipais, dos quais alguns com seus próprios índices e metas, que adotaram as mesmas metodologias, matrizes curriculares e escalas de proficiência. De acordo com a

Fundação Carlos Chagas (FCC) (2012), este movimento surgiu também em decorrência da necessidade de resultados imediatos, tendo em vista a demora na divulgação dos dados nacionais e de dados mais detalhados, até ao nível de alunos.

O uso de mecanismos de responsabilização educacional se tornou uma tendência global e estes são avaliados como de alto ou baixo impacto para as escolas e seus profissionais. As políticas de baixo impacto calculam metas e divulgam resultados, porém não premiam ou punem escolas, como por exemplo, a Prova Brasil. Já as de alto impacto, além de prestar contas, preveem punição e/ou premiação, tal qual a política adotada pela rede municipal do Rio de Janeiro (Brooke, 2006; Bonamino & Souza, 2012).

## A PROVA RIO E O PRÊMIO ANUAL DE DESEMPENHO

A Prova Rio, criada em 2009, é o sistema de avaliação externa da rede municipal do Rio de Janeiro. Enquanto a Prova Brasil é bianual e avalia o 5º e 9º anos do ensino fundamental (EF), a Prova Rio é anual e aplicada no 3º, 4º, 7º e 8º anos. Ambas são censitárias e avaliam conhecimentos em

português e matemática. O sistema avaliativo do município gera metas por escolas e o IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro) com base no desempenho e nos índices de aprovação e evasão.

O IDEB e o IDE-Rio são a base para o Prêmio Anual de Desempenho (PAD) que paga um 14º salário aos professores, gestores e funcionários de escolas que alcançam a meta estipulada no ano anterior, além de premiar alunos com melhor desempenho. A bonificação pode sofrer descontos com base no número de faltas.

Também é aplicado nas escolas do município um sistema de avaliações bimestrais, que apresentam caráter externo, na medida em que não são elaboradas pela escola e, interno, pois é aplicada e corrigida pelos docentes.

## PERCEPÇÕES E USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Tanto no Brasil, quanto no âmbito internacional, os formuladores de políticas defendem a avaliação externa como instrumento de planejamento e gestão educacional e escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino. Jennings (2012),



por exemplo, defende que, na medida em que os sistemas oferecem diagnósticos, podem orientar e legitimar decisões no âmbito da gestão e das práticas docentes.

A avaliação externa poderia contribuir ainda para o desenvolvimento de outras políticas públicas que monitorem a aprendizagem e a qualidade do ensino (Alavarse, Bravo & Machado, 2012), além de permitirem a identificação e análise das consequências das políticas já implementadas e seus efeitos no desempenho discente, conforme aponta Franco, Alves e Bonamino (2007).

Após a criação do SAEB, dados importantes foram sistematizados, dando origem a pesquisas sobre a situação educacional brasileira, que evidenciaram as deficiências e problemas como repetência e evasão. No entanto, pouco se sabe como os interesses e objetivos dessas políticas são interpretados e ressignificados no contexto da prática pelos profissionais da educação. Eles se apropriam dessas informações, produzindo novos sentidos, o que pode mudar o percurso previsto inicialmente para as políticas. No entanto, essa relação é bilateral, já que as políticas podem influenciar também as formas de pensar e agir dos profissionais (Jong, 2008).

Uma das reações iniciais mais comuns são movimentos de resistência. No Brasil, a resistência é apoiada pelos sindicatos<sup>25</sup> que acusam as avaliações de serem meritocráticas e reduzirem a autonomia docente, pois estariam a serviço "das reformas neoliberais de recorte gerencialista" (Brooke, 2011, p. 61). Tais argumentos também são sustentados no âmbito acadêmico por autores como Freitas (2007) e Coelho (2008). Os países pioneiros na implementação de sistemas de avaliação e políticas de responsabilização, tais como EUA, Inglaterra e Suécia, também tiveram reações de resistência, porém isso teria diminuído gradativamente, conforme foram surgindo melhorias educacionais (Lawn, 2013).

As pesquisas vêm mostrando que tanto em outros países como no Brasil, há uma tendência de maior aceitação e uso dos resultados por professores e diretores. O estudo de Silva (2007), por exemplo, analisou os impactos do SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, chegando a conclusão que alguns profissionais expressaram indiferença pela política, outros se sentiram desorientados, vigiados e excluídos. Esses atores não compreendiam os objetivos da avaliação e o significado dos resultados. No entanto, a autora

---

<sup>25</sup> Ver, por exemplo, as publicações do sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro no site [www.seperj.org.br](http://www.seperj.org.br). Acesso em 1 de abril de 2013.

percebe uma tendência dos professores em utilizar esses resultados para orientar suas práticas, investindo nas defasagens dos alunos, ainda que as discussões sobre os resultados tenham se limitado à escola e, principalmente, às proficiências dos alunos.

Essa pesquisa também evidenciou uma rede de articulação fraca, visto os problemas de implementação da política, causados por falta de informação e orientação dos profissionais. O mesmo resultado é sinalizado por Arcas (2009) em São Paulo. Contudo, o autor percebeu que nos últimos anos cresceu o interesse e a importância dada pelos profissionais aos sistemas avaliativos. Nesse sentido, a pesquisa de Alavarse, Bravo e Machado (2012) também encontrou indícios de apropriação e uso dos dados por gestores de redes, diretores e professores, embora em alguns casos, notou-se que isso ocorre mais frequentemente em municípios e escolas que já possuem bom desempenho. Esta tendência também parece ocorrer nos EUA (Stillman, 2011).

Percebe-se que em certos casos a rede de ensino é grande e complexa, onde atuam muitos profissionais. Toda política passa por um filtro de vários níveis, havendo adesões e resistências, e as opiniões e estratégias adotadas pelos indivíduos que circulam nesse campo também devem ser

consideradas. Nesse sentido, as pesquisas de FCC (2012) e Valli *et al.* (2012) reforçam a importância das redes de articulação e informação entre as escolas e as instâncias superiores de gestão para a apropriação positiva dos resultados gerados por avaliações externas.

Em diversos países, inclusive no Brasil, há uma difusão de apropriações e práticas, chamadas de *gaming*, que induzem o aumento da pontuação nos testes, mas não necessariamente a melhoria da qualidade do ensino, tais como: foco no treinamento para responder as questões da prova em detrimento da aprendizagem; excesso de testes que causam a perda de aulas; estímulo aos piores alunos para faltarem à prova; transferência dos alunos "fracos" para outras escolas, ou ainda uma seleção prévia dos alunos que irão se matricular na escola (Ravich, 2010; Brooke, 2011).

As ações de professores e diretores parecem se concentrar bastante na dimensão curricular: simulados, ênfase nos conteúdos avaliados, avaliações internas semelhantes às externas, e conseqüentemente, um estreitamento do currículo. Para Bonamino e Souza (2012), os impactos no currículo podem ser piores quando há políticas de responsabilização de alto impacto. Na mesma lógica, para Stillman (2011) as políticas de alto impacto, sobretudo as que

usam punições, tendem a aumentar as práticas de *gaming*. Por outro lado, a responsabilização "mediada" pode gerar uma "tensão produtiva", incentivando as escolas a melhorarem efetivamente o ensino. Vale destacar, portanto, que resultados positivos também surgem nesse cenário. O próprio autor e as pesquisas de Arcas (2009) e FCC (2012) evidenciam ações preventivas dos profissionais, preocupação com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e maior comprometimento da equipe docente.

## METODOLOGIA

26 profissionais de 12 escolas municipais, dentre eles, 12 diretores e 14 professores, participaram de grupos focais (GF). Realizamos 4 GFs: 2 com gestores e 2 com professores<sup>26</sup>.

Participaram, voluntariamente, profissionais de escolas de 1º e/ou 2º segmento da 4ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), que aborda a zona norte da cidade e níveis socioeconômicos diversos<sup>27</sup> e contemplamos escolas que

---

<sup>26</sup> Os professores serão identificados aqui de P1 a P14 e os gestores de G1 a G12.

<sup>27</sup> A rede municipal é composta por 11 CREs.

tiveram alto e baixo desempenho em 2009, bem como receberam e não receberam o prêmio em 2010.

Convidamos professores de matemática, português, história, ciências e geografia, que tivessem no mínimo 5 anos de trabalho na rede municipal, 3 anos de trabalho na escola atual e já haviam dado aula para o 5º ano ou 9º ano do EF.

### PERCEPÇÕES E USOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Os discursos dos professores e diretores foram heterogêneos, no entanto, algumas convergências foram percebidas. Os participantes relataram não ser, a priori, contra as avaliações externas, mas apontaram uma série de críticas. Aparentemente, os gestores são mais otimistas acerca do tema, enquanto os professores destacaram mais os problemas.

G10 - Nós podemos sim aproveitá-las para diagnóstico dos defeitos ou das falhas e fazer correções futuras, entendeu? E o uso que será dado do que as avaliações indicarem, cabe com certeza, a cada gestor das escolas.

P12 - É... Eu particularmente, não sou contra, mas depende da forma como ela for usada. Se essas avaliações pudessem entrar em equilíbrio, para podermos fazer uma fusão entre as avaliações externas e a avaliação do professor, talvez fosse o ideal para não ser essa coisa tão seca, tão distante.

Uma das primeiras críticas se refere ao processo de implementação das políticas, que seria confuso, o que pode sugerir a ausência de uma rede eficaz de articulação e comunicação. Segundo Perez (2000, p. 16), "a rede se tornou mais densa e complexa" com divisão de responsabilidades, mais funcionários, mais planos, programas, metas e regras, demandando maior capacidade de disseminação das informações e de investimento em capacitação das equipes envolvidas. Para FCC (2012), quanto maior a rede, maior o desafio em desenvolver e manter essa estrutura de informação. Nesse contexto, vale mencionar que a rede municipal pesquisada é a maior da América Latina.

G12 - Como foi apresentado? (a política) Foi imposto! Chegou lá e você tem que fazer a prova e pronto acabou, não foi "apresentado".

P9 - No município e no governo quando começou a vir essas provas de avaliação das escolas ou do nosso trabalho, na verdade a gente nem sabia muito bem o que se estava avaliando (...).

A expansão dos sistemas educacionais teria trazido e aprofundado consequências não planejadas, como evasão, repetência, baixa qualidade do ensino, baixo índice de conclusão, etc. A aprendizagem de como lidar com essa diversidade de indivíduos não foi tão veloz quanto a expansão do acesso, tornando árdua a tarefa das escolas de se adaptarem à nova realidade. Na esteira dessa discussão, as percepções coletadas sugerem que, a despeito da importância destas avaliações, elas continuariam a ser aplicadas de maneira pouco orgânica, sem a participação docente na construção de suas premissas, e de forma ainda pouca articulada com a realidade das escolas.

Políticas de responsabilização também exigem sistemas eficazes de comunicação, contudo, há indícios de que o sistema do Rio de Janeiro não é eficaz nesse sentido, embora afirmem que a Prova Rio dá um *feedback* às escolas com os resultados e metas alcançadas. Parece haver imposição das políticas, de forma que leva alguns anos para que os profissionais passem a compreender os objetivos, evidências já encontradas por Silva (2007) e Arcas (2009).

A pressão pela melhora dos resultados é evidente, gerando mal-estar entre os profissionais na escola. Outra crítica presente nos debates foi a injusta responsabilização da



escola, na medida em que as características familiares interferem muito na trajetória escolar do aluno, causando reprovação e abandono, componentes utilizados para o cálculo do IDEB e do IDE-RIO.

G1 - Então como dar conta da avaliação do pedagógico se é cobrado de você o social, o político, né? O imaginário, quase o espiritual?

P14 - (...) Eles veem a escola como um lugar para qualquer coisa, menos como um lugar para adquirir conhecimento. Não existe esse vínculo com esses alunos e isso tem todo um contexto em cima do familiar dele, um familiar que não tem estudo, não teve acesso à leitura, nunca leu um livro.

P8 - É claro que temos alunos nessa situação que ele (P14) colocou - que não tem vínculo nenhum. E essa escola vai ser culpada por isso?

Nessa rede, as escolas são obrigadas a divulgarem seu IDEB em local visível, além disso, os gestores assinam um termo se comprometendo a alcançar a meta. A pressão por resultados não viria só das instâncias superiores de gestão para a escola, ocorrendo também certa "horizontalização", já que há cobrança entre pares. Há relatos também de cobrança por parte dos pais, porém em menor escala.

G10 - À medida que nós somos cobrados, nós cobramos professor, professor cobra o aluno, entendeu? E por sua vez cobra a família que cobra o aluno...

P4 - Pior são os outros professores: 'Fulano, você vai dar nota baixa para turma? Eu vou perder o 14° por tua culpa'.

O PAD parece agravar o ambiente de cobranças. Nota-se que a pressão não é só para aumentar o índice, mas sim para ganhar o prêmio. Observa-se nas falas abaixo que professores pressionam e até culpam outros professores e também gestores. Já os gestores normalmente culpam e pressionam os professores. Parece existir uma linha tênue entre responsabilização e "culpabilização" dos profissionais.

G11 - Os professores ficam: ' já viu o resultado do IDEB? Já entrou? Qual foi a posição? a gente ganhou?' Mas não é uma preocupação com o desempenho.

P4 - Está havendo uma cobrança, estão cobrando tudo, o que tem de diretor preocupado em perder não é mole.

As falas indicaram ainda diferentes mecanismos comumente adotados para receber a bonificação, conforme ilustra o trecho abaixo.

G9 - Aí, agora, a meta era atingir 3.4. Nós atingimos 4.2, 40%. Aí os professores disseram 'nós crescemos demais'. Quer dizer, em 2013, de 4.2 vai ter que chegar a 4.6, aí, talvez, não vai conseguir e não vai receber o 14°.

Não houve consenso sobre a premiação, visto que alguns declararam gostar dessa iniciativa. Contudo, a maioria dos participantes a condenou.

P14 - (...) se a prefeitura, se o governo estadual usam esses índices para beneficiar essas escolas que tiveram dentro das metas (...) eu não vejo isso como benefício ou como malefício.

P8 - eu vejo sim!

Há indícios de formas "superficiais" de apropriação das políticas. Isso significa que, em muitos casos, as ações visam o aumento da pontuação em detrimento da melhoria da qualidade. Para exemplificar, há relatos de realização de fraudes e manipulação dos resultados para que as escolas apresentem um bom índice. O ganho do 14º salário parece justificar tais atitudes, conforme já aponta Ravich (2010) e Stillman (2011), o que gera os chamados efeitos perversos.

G10 - Em 2005, na 1ª avaliação do IDEB e Prova Brasil (...) não tinha fiscais na escola (...) a própria escola que tomava conta da sua prova (...) a nossa nota inicial foi maravilhosa (...). De lá pra cá, a Prova Brasil começou a ser vigiada por fiscais externos. Digamos que nunca mais chegamos ao patamar inicial, isso estabeleceu metas que, em muitos casos, não foram realistas entendeu?

P5 - (...) isso é uma manobra (...) a realidade é uma manipulação completa de dados. Os dados são todos errados.

Um dos professores menciona uma escola de alto desempenho, cuja diretora "não aceita aluno fraco", insinuando que há seleção de alunos para entrar na escola, evidências já encontradas, na mesma rede de ensino, por

Costa e Koslinski (2011). A seleção inicial com base em cor, renda e local de moradia, bem como a "exclusão" posterior, chamada de "transferência branca" por Brooke (2011), seriam maneiras de aumentar a possibilidade de obter um bom índice.

P4 - Se você quiser colocar seu filho lá, não vai conseguir.

P2- A escola tem 7 e não sei quanto (IDEB).

P4 - Não vai conseguir, sabe por quê? Só pega os alunos de escolas particulares, escola modelo, bonita, a melhor do município.

P5 - A classe média que não pode pagar.

Foi possível observar uma nova forma de apropriação e uso dos dados, aparentemente despreocupada com equidade e qualidade. Há uma tendência crescente dos professores migrarem para as escolas que têm chances de alcançar as metas e ganhar o 14º salário.

P9 - Tem professor que fala que vai pedir transferência para escola que ganha 14º porque querem ganhar.

G9 - A única vez que a escola bateu (a meta) em 2009 (...) no ano seguinte eu não fiquei sem professor, na remoção veio. Porque professor já estava procurando escola que tinha atingido a meta. (...) Agora vai ter remoção. Esse ano eu não atingi a meta, a escola vai ficar vazia.

G2 - Os diretores botam assim no e-mail: 'nossa escola é bem localizada e bateu a meta.

Portanto, assim como em outros contextos nacionais e internacionais, há práticas de *gaming* na rede municipal do Rio de Janeiro. A apropriação também é muito focada na dimensão curricular. A começar pela própria Secretaria de Educação que elabora um material didático para o uso dos professores. Isso pode ser uma tentativa de padronização do que é ensinado nas escolas e ainda de alinhamento com o que é avaliado pelas avaliações externas, conforme apontado pela FCC (2012) em outras redes de ensino brasileiras. No entanto, alguns profissionais reconhecem que a padronização do currículo e a definição de conteúdos mínimos são positivas para os alunos e professores.

P3 - Desculpem, mas eu aboli o livro didático, porque existem muitos textos na apostila, se você ficar com excesso de material para trabalhar...

G11 - Olha, eu vejo de uma forma positiva, no sentido da gente ter um país do tamanho do nosso e tentar ter uma tentativa de unificação com relação ao currículo.

Observamos também evidências de que ocorre treino para a prova: simulados, avaliações internas semelhantes às externas e estreitamento do currículo, também já sinalizados por outras pesquisas anteriormente.

P4 - Pelo menos eu fico tentando, adivinhando e tentando colocar para o aluno, algumas questões que podem cair na prova.

G9 - A gente não ensina mais conjuntos no 6º ano nem no 7º (...). Porque estas avaliações externas não cobram isso. Então isso nem faz parte mais da grade curricular.

Embora existam críticas referentes à padronização das provas e o estreitamento do currículo, os professores de língua portuguesa e matemática já estão adotando as avaliações bimestrais elaboradas pela prefeitura como sua avaliação interna. Ao mesmo tempo em que alegam a perda da autonomia docente, contraditoriamente, há uma tendência a se abster de elaborar suas próprias avaliações.

G2 - Hoje em dia eu vejo alguns movimentos, de alguns professores, que já não querem mais fazer a prova, querem considerar só a avaliação externa. (...) 'Não, eu não apliquei prova, só externa' está entendendo?

Estes relatos podem sugerir que políticas de responsabilização de alto impacto favorecem práticas de *gaming* e maior estreitamento do currículo escolar, conforme já apontam Ravich (2010) e Bonamino e Souza (2012). Contudo, tais evidências precisam ser mais exploradas, sobretudo porque a rede municipal do Rio de Janeiro não contempla oficialmente punições.

Os debates levaram a reflexões sobre os reais objetivos das avaliações e da política de bonificação, bem como sobre o fato de que raramente encontram espaço para esse tipo de discussão em seu cotidiano. A partir dessas reflexões, alguns participantes concordaram que as avaliações externas e até mesmo as pressões geradas pela premiação contribuem para melhor organização do trabalho pedagógico, sinalizando que há apropriações positivas e preocupadas com a aprendizagem. Foi evidenciado o aumento do trabalho coletivo e da parceria e dedicação dos profissionais.

P10 - Acho que melhorou o cuidado. Nos vemos como uma equipe, somos um grupo (...) Ao longo do tempo, eu sinto que isso possibilita um maior empenho do professor e dos próprios alunos. A disciplina muda também, eu trabalho todo material que chega na escola, com interpretação, ortografia.

P11- O estímulo e a participação contam muito e em relação à gestão, a nossa gestora reconhece o nosso trabalho, ela fala: 'A gente trabalha muito, né?' Por mais que haja colegas que não abraçam a causa, eu vejo essa fala como um incentivo (...).

De maneira geral, os gestores acreditam que foi necessária a inserção das avaliações externas no cotidiano escolar, sobretudo a premiação, para aumentar o interesse e o empenho dos professores.

G9 - (...) eles (os professores) se esforçaram um pouco mais para chegar, para pegar aquele garoto que estava ainda meio fraquinho (...) para não ter uma reprovação em massa.

G3 - Ele não faria isso se não tivesse o IDEB?

G9 - Eu acho que não.

Em complemento, a maioria dos gestores acredita que o IDEB e outros índices refletem de alguma forma a realidade das suas escolas, enquanto os professores ficaram mais divididos:

Pesquisador: (...) vocês acham que esse resultado reflete a realidade da sua escola?

G8 - Reflete o esforço.

G4 - Reflete uma parte. Eu acho que não reflete tudo.

G3 - Alguma coisa reflete. Agora se é suficiente é outra história.

P14 - A minha expressa porque o ideb da minha escola é baixíssimo.

P8 - É, poderia ser mais justo.

P4 - Eu acho que não, mas eu nunca soube os resultados dos meus alunos nas avaliações. No total, não reflete.

Nossa análise mostra que os participantes, de maneira geral, defendem os sistemas de avaliação externa e não parece existir tanta resistência como supomos inicialmente.



Brooke (2011) alerta para esse fenômeno, ao perceber que as publicações sindicais não atacam mais diretamente os sistemas de avaliação externa em si, e sim as políticas de responsabilização que os acompanham. Os depoimentos dos gestores apontaram ainda que os professores do 2º segmento do EF tendem a ser mais resistentes, porém acreditam que a resistência vem diminuindo em função das melhoras visíveis nos desempenhos escolares.

Os gestores também se mostraram mais favoráveis às políticas de avaliação do que professores, embora também tenham apresentado muitas críticas. Isso pode ocorrer devido à posição que ocupam na hierarquia da rede de ensino. Por um lado, eles se identificam com os ideais e questionamentos docentes, pois foram ou ainda são professores. Por outro, precisam responder diretamente às instâncias superiores de gestão, sendo os "representantes" da política na escola e mediando os conflitos ideológicos internos à instituição escolar (Rosistolato & Viana, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates evidenciaram que os profissionais reconhecem a importância dos sistemas avaliativos e, inclusive, estão em processo de legitimação do IDEB e outros indicadores, acreditando que expressam de alguma maneira a realidade das escolas em que trabalham. No entanto, alguns problemas de implementação das políticas, resultaram em um sentimento de que elas são impostas sem os esclarecimentos necessários. Outras pesquisas nacionais e internacionais apontam o mesmo problema, sugerindo a ausência de um sistema eficaz de informação e articulação entre as instâncias de gestão e a escola, o que acaba por gerar uma resistência inicial. Aparentemente, com o tempo, os profissionais passam a compreender melhor e, aliado a isso, a melhora dos resultados contribuem para maior aceitação das iniciativas políticas.

Creemos que o tipo de articulação da rede, bem como o tipo de responsabilização de alto impacto podem influenciar as formas como professores e diretores entendem, interpretam e respondem às demandas políticas. Nesse sentido, foi possível perceber que, de maneira geral, a apropriação está voltada para o aumento da pontuação e/ou

ganho do prêmio, evidenciados por relatos de fraudes e mecanismos de burla do sistema. Outra prática de *gaming* levantada foi o investimento no treino para a prova, a mudança da avaliação interna e conseqüentemente o estreitamento do currículo, já que os conteúdos priorizados são aqueles que são avaliados por avaliações externas.

Se por um lado a divulgação dos resultados e, sobretudo, a premiação gera uma cobrança generalizada e horizontal, promovendo certos conflitos entre professores e gestores, por outro, tem favorecido o direcionamento do currículo, a orientação do trabalho pedagógico, a possibilidade de um diagnóstico e maior empenho de professores, ainda que em parte, motivados pela bonificação.

Este trabalho exploratório e descritivo permitiu algumas conclusões preliminares, entretanto, análises mais aprofundadas são necessárias para a ampliação desse debate, que é tradicionalmente permeado por abordagens generalistas e ideológicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrucio, F. L. (2005). Reforma do Estado no federalismo brasileiro: a situação das administrações públicas estaduais. *RAP*, 39(2), 401-20.
- Alavarse, O. M., Bravo, M. H. & Machado, C. (2012). Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. *XII Encontro Estadual da ANPAE-SP e VIII Encontro Regional da ANPAE-Sudeste*, 344-356.
- Arcas, P. H. (2009). *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: SP.
- Bonamino, A. & Souza, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388.
- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 377-401.
- Brooke, N. (Org.) (2012). *Marcos Históricos na Reforma da Educação*. Belo Horizonte MG: Fino Traço.
- Coelho, M. I. M. (2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ.*, 16(59), 229-258.
- Costa, M. & Koslinski, M. C. (2011). Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 246-266.
- Franco, C. Alves, F. & Bonamino, A. (2007). Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, 28(100), 989-1014.
- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, 28(100), 956-987.

- Fundação Carlos Chagas. (2012). *Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público*. Relatório Final. Consultado em 25 de junho de 2013 em [http://www.fundacaoitausocial.org.br/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf-/pesquisa\\_fis\\_fcc.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf-/pesquisa_fis_fcc.pdf).
- Jennings, J. (2012.) The Effects of Accountability System Design on Teachers' Use of Test Score Data. *Teachers College Record*, 114(11), 1-23.
- Jong, E. J. (2008). Contextualizing Policy Appropriation: Teachers' perspective, local responses and English-only ballot initiatives. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 40(4), 350-370.
- Lawn, M. (Org.) (2013). *The Rise of data in education systems: collection, visualization and use*. UK: Symposium Books.
- Perez, J. R. R. (2000). *Avaliação, impasses e desafios da Educação Básica*. SP: Editora da UNICAMP.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Rosistolato, R. & Viana, G. (2013). Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Educação e Pesquisa*. Consultado em 10 de maio de 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1039.pdf>.
- Silva, M. J. A. (2007). O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 241-253. Consultado em 17 de outubro de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio>.
- Stillman, J. (2011). Teacher Learning in an Era of High-Stakes Accountability: Productive Tension and Critical Professional Practice. *Teachers College Record. Columbia University*, 113(1), 133-180.
- Valli, L., Croninge, R. R. G. & Buese, D. (2012). Studying High-Quality Teaching in a Highly Charged Policy Environment. *Teachers College Record*, 114(4), 1-33.



## PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM PORTUGAL: TENDÊNCIAS E ESPECIFICIDADES

*Joana Campos*<sup>28</sup>

### PROFISSÕES, GRUPOS PROFISSIONAIS E CONHECIMENTO PROFISSIONAL

A crescente centralidade do conhecimento nas sociedades contemporâneas tem contribuído para o aumento da pressão sobre os sistemas educativos (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004; Costa, Machado & Almeida, 2007; Ávila, 2007). No caso do sistema educativo português a exigência tem sido reforçada pelos efeitos de uma democratização tardia (Sebastião & Correia, 2007) e com resultados escolares ainda por alcançar (Martins, 2012). Esta pressão tem concorrido para o reforço do reconhecimento da função social dos professores, contribuindo assim para o aumento da exigência relativamente ao seu desempenho profissional (Lantheaume, 2006; Schleicher,

---

<sup>28</sup> ESELx-IPL/CIES-IUL, Portugal. Contacto: jcampos@eselx.ipl.pt

2012). Acresce ainda à pressão sobre o desempenho profissional deste grupo a ampliação resultante da aferição e comparação internacional regular e sistemática dos resultados escolares (Schleicher, 2012). É neste pano de fundo que a problemática de investigação em curso se situa, ou seja, no desafio de melhor compreender as condições de desenvolvimento do grupo profissional, os professores, em Portugal. O texto que se apresenta centra-se numa pequena parte da pesquisa, pretendendo mais especificamente contribuir para a discussão em torno da (re)composição da profissão docente em Portugal, com a apresentação de resultados alcançados no âmbito de uma análise desenvolvida em torno da configuração das condições de desenvolvimento profissional dos professores. Teoricamente a pesquisa orientou-se para a análise dos professores enquanto grupo profissional, centrando-se nos processos de produção e mobilização do conhecimento profissional dos professores. Partindo da identificação dos principais referenciais da sociologia das profissões, tornou-se possível a definição de uma malha teórica na qual se ancora a pesquisa em curso. Desse enquadramento é relevante para o presente texto um conjunto de ideias-base para a análise dos professores em Portugal que sinteticamente passaremos em revista.



Uma primeira ideia prende-se com a assunção da importância do conhecimento profissional na definição dos grupos profissionais, pela posição de destaque nas diversas correntes teóricas e abordagens metodológicas desenvolvidas no estudo das profissões, desde a sua emergência e afirmação (Rodrigues, 1997, 2012; Gonçalves, 2007/08). O conhecimento profissional constitui-se como elemento distintivo dos grupos profissionais, como recurso de poder e afirmação profissional (Rodrigues, 2012). Brante constitui um avanço nesta perspectiva considerando que o conhecimento profissional é o elemento distintivo (Brante, 2011).

Tem vindo a assistir-se a um reforço da importância dos grupos profissionais, no que se designa por sociedade do conhecimento (Carvalho, Santiago & Caria, 2012), a par desse reforço a sociologia das profissões o estudo sobre grupos profissionais ganhou novo fôlego. Profissão e profissionalismo são na atualidade referências valorizadas no imaginário social dos grupos profissionais (Carapinheiro & Rodrigues, 1998; Evetts, 2003), por oposição ao amadorismo, ao assalariamento e ao funcionalismo. Neste sentido, a (crescente) profissionalização constitui uma aspiração para muitos grupos profissionais, seja pelo poder, seja pelo prestígio e pela autonomia que lhe estão associados (Carapinheiro &

Rodrigues, 1998). Relativamente à profissionalização dos professores em Portugal, distingue-se um conjunto de especificidades e fragilidades identificados no seu processo de profissionalização (Nóvoa, 1995; Roldão, 2007). Esse processo pauta-se por uma relativa exterioridade do grupo face à produção e regulação da produção do conhecimento profissional dos professores e ainda uma razoável distância face aos processos de regulação e definição do *corpus* de conhecimento a ensinar (Nóvoa, 1995; Roldão, 2007). Embora se trate de um processo que se tem pautado por avanços e recuos (Nóvoa, 1995) e tem sido atravessado por tensões e fragilidades, persiste no discurso do senso comum a ideia sobre o grupo profissional dos professores como grupo homogéneo.

No curso da pesquisa de que neste texto se dá conta, a análise desenvolvida em torno de um conjunto de indicadores permitiu por um lado melhor compreender as (principais) tendências e especificidades do processo de profissionalização dos professores em Portugal. Por outro, contribuiu para a desconstrução da leitura de senso comum relativamente a uma suposta homogeneidade do grupo, contribuindo deste modo para a discussão em torno da (re)composição da profissão docente em Portugal. Metodologicamente

identificaram-se como fontes fundamentais as seguintes fontes: Classificação Nacional das Profissões de 1994 (CNP94), Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP2010), Estatísticas e Relatórios da Educação (ME e CNE), websites dos Sindicatos de Professores, websites das Associações Profissionais de Professores. Para o desenvolvimento da análise selecionaram-se os indicadores, a partir de um quadro teórico fundado num conjunto de autores da sociologia das profissões. A proposta de Ingersol e Perda (2008) revelou-se inspiradora e adequada ao exercício analítico de definição dos indicadores<sup>29</sup>. As propostas teóricas da sociologia das profissões demonstraram-se pertinentes para a construção do enquadramento da pesquisa em curso e desta etapa em particular, identificam-se sinteticamente os principais os contributos.

Uma segunda ideia que se prende com o entendimento dos grupos profissionais como um conjunto internamente diferenciado por especialidades, segmentos, diferentes posições hierárquicas e relativa distinção cultural, política ou

---

<sup>29</sup> Estes autores definiram um conjunto de indicadores que usaram na análise relativa ao processo de profissionalização dos professores. Propuseram assim a definição dos seguintes indicadores: credenciais e licença exigida para exercício da profissão; indução e programas de entrada na profissão; apoio e suporte desenvolvimento profissional - oportunidades de participação; especialização; autoridade/decisão; nível de compensação; prestígio da ocupação.

intelectual no seio do grupo ou no exterior, que foi aprofundada por Freidson (1986), numa retoma dos anteriores trabalhos dos interaccionistas (Rodrigues, 1997). O pensamento de Larson (1988) que se centrou nos monopólios profissionais, estendendo-se essa ideia ao conhecimento, concebendo as qualificações profissionais específicas como exclusivas de cada grupo e definidoras do mesmo. As profissões são assim definidas como instituições que visam reforçar a sua posição de poder, aumentar o seu prestígio e garantir os seus privilégios (Rodrigues, 2012). A partir dos trabalhos de Larson as associações profissionais passaram a ser entendidas de modo distinto do proposto pela corrente funcionalista, em que a auto-regulação se associava sobretudo à partilha de um quadro de valores e motivações profissionais comuns, isto é, um código de ética e altruísmo colectivamente definido e defendido (Rodrigues, 2012). A ausência de um associativismo de base profissional forte constitui-se assim como um elemento de fraco poder do grupo profissional.

Da proposta de Abbott (1988, 1991) e no que mais directamente se prende com a presente pesquisa, distingue-se o enfoque analítico para as práticas dos profissionais e para os modos como estes mobilizam os conhecimentos produzidos pelas universidades e comunidade científica, por um lado, e as

relações de conflitualidade entre profissões, por outro. A opção pela reconstituição de uma linha diacrónica ilustrativa desse processo resulta da relevância de uma *perspectiva histórica*, tal como Abbott (1988) considerou para a análise do desenvolvimento dos grupos profissionais, conceptualizando uma *abordagem dinâmica* do fenómeno das profissões (Rodrigues, 1997), recuperando as propostas de Wilensky (1964)<sup>30</sup>. De seguida apresenta-se a informação recolhida e analisada à luz destas orientações.

## PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM PORTUGAL

### Estatização, democratização e expansão do sistema educativo português

A distribuição dos professores por setor reflete um forte efeito de estatização do sistema educativo português. Apesar

---

<sup>30</sup> Wilensky (1964) que se distinguiu por ter contribuído para a introdução da discussão em torno do processo de profissionalização (Rodrigues, 2012), sugerindo que o conceito se referisse à sequencialidade de etapas percorridas por um grupo (inicialmente) ocupacional até atingir a etapa última, a do profissionalismo.

das variações, a hegemonia do setor público constitui-se como elemento marcante do sistema. Do ponto de vista do grupo profissional dos professores, tais condições traduzem-se numa sobre-representação da tutela ministerial como entidade reguladora das condições de formação, certificação, contratação e de trabalho do grupo. Um primeiro a ser considerado prende-se, precisamente, com a distribuição dos professores por setor. As séries estatísticas da educação e alguns dos autores a que a este período deram particular atenção (Braga da Cruz, 1988, Araújo, 2000; Afonso, 2008) enfatizam um aumento significativo do número de professores no sistema educativo, na década de 70 com particular incidência para o setor público. Esse crescimento manteve-se nas décadas seguintes, diminuindo de intensidade com efetiva desaceleração a partir da década de 90. Neste período começou a registar-se uma relativa estabilização, sobretudo a partir dos anos 80 o ensino privado registou razoável aumento, mantendo-se sempre a hegemonia do setor público (GEPE/ME, 2007, 2009).

O crescimento do sector público deveu-se sobretudo ao aumento de professores e alunos nos 2º e 3º CEB e secundário. Nestes níveis de ensino a percentagem de docentes teve um acentuado aumento na década de 70, com prevalência no

intervalo dos 90%. Já o 1º CEB teve uma evolução distinta, há autores que defendem que no interior do grupo profissional dos professores, em Portugal, os professores deste ciclo de ensino apresentam um conjunto de especificidades que os distingue (Nóvoa, 1987; Cavaco, 1993; Sarmiento, 1994; Formosinho, 1998; Araújo, 2000; Afonso, 2008). Nos finais dos anos 60 e início dos 70 este ciclo de ensino sofreu uma pequena quebra no número de docentes, com relativa recuperação no período revolucionário. A partir dos anos 90, desacelerou o crescimento estabilizando-se no início do século XXI nos 90%.

Atualmente, há uma tendência geral de diminuição de docentes no sistema educativo português. Embora com distinções por ciclo, que merece a pena destacar. Em 2010/11 nas estatísticas da educação (CNE, 2012; DGEEC/ME, 2013) assinalaram-se as seguintes circunstâncias: por um lado, a diminuição de docentes no setor público, sobretudo no 1º CEB, contrastando com um aumento de docentes no privado, no mesmo ciclo de ensino; por outro, a diminuição do número de docentes nos ciclos seguintes, mais acentuada no setor público.

A democratização e expansão do sistema educativo português assentou na sua estatização. O processo

democratizador iniciou-se na década de 60, no período designado por *primavera marcelista*, destacando-se aqui a Reforma Veiga Simão, que projetou a reorganização dos sistema. A democratização do sistema de ensino ganhou maior impulso com o processo revolucionário, tendo garantido que ainda no século XX a universalização do acesso ao ensino fosse concretizado em Portugal, contudo não o sucesso educativo (Sebastião, 1998). O processo democratizador implicou a expansão do sistema educativo, seja com a construção de uma rede de escolas, seja com a constituição de um corpo docente em número e em qualificações para a docência adequado (Braga da Cruz, 1988).

A análise da distribuição dos docentes por ciclo de ensino mostra que até aos anos 60 o 1ºCEB reunia mais de 60% do total de professores do sistema de ensino (Braga da Cruz, 1988). Posteriormente, com o crescimento significativo do número de professores no sistema educativo com particular incidência no período pós-revolucionário os níveis de ensino seguintes viveram um franco alargamento (Braga da Cruz, 1988; GEPE/ME, 2007, 2009). Este crescimento deveu-se, sobretudo, à expansão dos níveis de ensino preparatório e secundário (usando a terminologia da época). Nos anos 60 o preparatório e o secundário não excediam os 33,3% dos



professores em Portugal. Em meados dos anos 80 a relação inverteu-se, com o preparatório e o secundário a reunir mais de metade dos professores, 55%, e o ensino primário a recuar para os 31% (Braga da Cruz, 1988: 1192). Nos últimos anos manteve-se uma relativa superioridade percentual dos professores no 3º CEB e secundário, com mais de 50% dos professores (GEPE/ME, 2007, 2009). Atualmente a tendência geral é de diminuição de docentes, em todos os níveis de ensino (CNE, 2012; DGEEC/ME, 2013).

### Juvenilização/envelhecimento e feminização do grupo profissional dos professores

No período de alargamento do 2º CEB, 3º CEB e Secundário o grupo profissional dos professores registou um processo de juvenilização acentuado. Inversamente, o 1ºCEB que se manteve como ciclo mais envelhecido até meados da década de 80, registando a partir daí um assinalável rejuvenescimento (GEPE/ME, 2007, 2009). Como se afirma no relatório do ME de 1988, o envelhecimento do corpo docente variou consoante a intensidade de expansão dos diversos níveis de ensino. Compreende-se assim que com a expansão

dos sistemas, se tenha assistido, no início da década de 70, a um rejuvenescimento do corpo docente. Em meados da década de 80, é no intervalo entre os 24 e 34 anos de idade que se encontra o maior número de professores para a totalidade dos níveis de ensino, e o dos 35 e 44 anos é o que para todos os níveis reúne o segundo valor mais elevado de professores. Os intervalos de idade com valores mais baixos são os de topo, com mais de 55 anos, e os de base, até 24 anos. Analisando por ciclo de ensino, constata-se que o ensino primário apresenta os valores de envelhecimento mais acentuados, tanto na base como no topo do sistema, por ser o que tem mais professores e ainda os que se encontram há mais tempo na profissão, ou seja, com menor número de ingressos e permanência mais dilatada no sistema. Atualmente, regista-se um duplo envelhecimento na distribuição demográfica dos professores em todos os ciclos de ensino, com aumento do grupo dos mais velhos (+50 de anos de idade) contra a redução drástica dos professores mais novos (- 30 anos de idade), generalizado em todos os níveis de ensino (CNE, 2012; DGEEC/ME, 2013).

A distribuição de professores por sexo é relevadora de uma taxa de feminidade no sistema educativo português elevada, mas com distinção entre ciclos de ensino. À medida

que se percorre as etapas do sistema de ensino, verifica-se um decréscimo de mulheres a assumir funções de docência, a *feminização é tanto maior quanto mais inicial é o nível de ensino* (Braga da Cruz, 1988, p. 1197), verificando-se um decréscimo de mulheres a assumir funções de docência (GEPE/ME, 2007, 2009). Atualmente, mantem-se a tendência, com valores superiores a 90% no Pré-Escolar, com cerca de 86% no 1º CEB, 70% no 2ºCEB e 65% no 3ºCEB e Secundário (CNE, 2012; DGEEC/ME, 2013).

### Qualificação dos professores em Portugal

A análise dos níveis de qualificação dos professores revela, uma vez mais, uma distribuição diferenciada no interior do grupo profissional. A distinção dos professores por ciclo de ensino anteriormente assinalada é, com a análise das qualificações dos professores, reforçada. No início dos anos 90, apenas 25% dos professores do 1ºCEB detinham qualificação superior, contra os 82% dos professores dos 1º e 2º CEB e Secundário (GEPE/ME, 2007, 2009). Em 2007/08 em todos os ciclos de ensino havia pelo menos 80% dos professores qualificados com diplomas de ensino. Embora se tenha

assistido a uma aproximação das posições, manteve-se a diferenciação de distribuição, com os do 3ºCEB e Secundário a destacarem-se com os cerca de 94% de professores com diploma de ensino superior (GEPE/ME, 2007, 2009). Atualmente (2011/12) os professores do 3º CEB reúnem 9% com doutoramento aos 86% com licenciatura; os docentes do 2º CEB somam aos 5% com doutoramento os 86% com licenciatura, e no 1º CEB os cerca de 3% com doutoramento juntam-se aos 84% com licenciatura (DGEEC/ME, 2013).

### Associativismo profissional dos professores em Portugal

Os dados reunidos relativamente ao associativismo profissional do grupo resultou de um levantamento de informação que, em certa medida, vai ao encontro da ideia de Rego e outros (2013) relativa a uma certa “navegação à vista”, considerando os *websites* dos sindicatos, explicitamente apresentados como estruturas sindicais de professores e associações profissionais de professores.

A análise demonstrou que os sindicatos assumem relevância, seja pela longevidade política da sua ação, seja pela implantação territorial dos mesmos. O sindicalismo

docente tem sido estudado a partir de enfoques analíticos distintos, em grande em consonância com as problemáticas que nas diferentes décadas este grupo profissional foi enfrentando no plano político, sobretudo no que à regulamentação da carreira docente e avaliação de desempenho diz particular respeito (Stoer, 1985; Pereira, 2009). A distribuição dos sindicatos de professores é demonstrativa de uma implantação territorial nacional considerável, com expressão tanto no continente como nas ilhas. Trata-se de um movimento que reúne professores em torno da defesa das condições de trabalho como a carreira docente, cujo estatuto tem uma evolução que é ilustrativa da relação que este grupo profissional estabelece com as estruturas sindicais (Pereira, 2009). Em grande medida, é nos sindicatos que se reúne parte da regulação do grupo pelo grupo, constituindo-se um dos principais interlocutores nos processos de negociação com outros profissionais e sobretudo com a tutela. Analiticamente reencontram-se as linhas que atravessam o grupo, anteriormente tratadas, com a identificação de sindicatos erigidos a partir dos níveis de qualificação dos professores.

**Tabela 1 - Sindicatos de Professores - referências (24)**

Referências de pertença a estruturas sindicais	
Pertença a outras estruturas sindicais	12
Sem pertença a outras estruturas sindicais	12
Referências explícitas territoriais	
Nacional	12
Regional	11
Estrangeiros	1
Referências explícitas ao nível de qualificação	
Licenciatura	4
Pos-licenciatura	1
Sem referência a níveis de qualificação	19

Fonte: Sindicatos de Professores, análise dos websites (2012)

As associações de professores são também reveladoras de uma relativa diferenciação do grupo na medida em que a distribuição demonstra que os pólos de distinção entre as associações se prendem, sobretudo, com domínios de docência, que em parte correspondem a áreas de formação inicial dos professores. São em menor número as associações que se referem a modelos ou perspectivas pedagógicas,

prevalecendo sobretudo as referências às áreas disciplinares, e apenas 8 com referências territoriais.

Tabela 2 - Associações Profissionais de Professores (35)

Referências territoriais explícitas	8
Referências explícitas a modelos e perspectivas pedagógicas	4
Referências explícitas a áreas disciplinares	24
Artes e tecnologias	12
Línguas	5
Ciências Sociais	4
Ciências Naturais	1
Matemática	1
Educação Física	1

Fonte: Associações Profissionais de Professores, análise dos websites (2012).

**Certificação profissional:  
acesso à habilitação para  
a docência**

Por fim, a análise das condições de acesso ao exercício profissional do ensino, com a regulamentação dos níveis de

qualificação da habilitação para a docência em Portugal. A diferenciação dos níveis de qualificação relativos à certificação profissional até 2007 ilustra a distinção forte entre os professores do 1º CEB e 2ºCEB dos dos restantes ciclos de ensino.

Tabela 3 - Nível de qualificação para certificação profissional (habilitação para a docência) por nível de ensino

1º CEB	2º CEB	3º CEB	Secundário
Desde 1997 Grau de Licenciatura	Desde 1997 Grau de Licenciatura	Antes de 1997 Grau de Licenciatura	Antes de 1997 Grau de Licenciatura
Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado	Desde 2007 Grau de Mestrado

Fonte: Afonso (2008)

A distinção anteriormente identificada reforça-se nas vias de formação disponíveis para a obtenção da habilitação para a docência, para os diferentes ciclos de ensino. Assim, as instituições de formação de professores distribuem-se entre os subsectores universitário, que se ocupa da formação de professores para a totalidade dos níveis de ensino e o



politécnico, que pode certificar profissionalmente professores apenas para o 1º e 2º CEB.

Tabela 4 - Instituições de formação e certificação

1º CEB	2º CEB	3º CEB	Secundário
Universidade	Universidade	Universidade	Universidade
Politécnico	Politécnico	Universidade	Universidade

Fonte: Afonso (2008)

### Posicionamento dos professores nas classificações das profissões

Por fim, a análise do reposicionamento dos professores nas classificações de profissões, que reforçam a distribuição anteriormente identificada, distinguindo até 2010 em Portugal os professores do 1ºCEB dos do 2º e 3º CEB e secundário, colocando-os em grandes -grupos distintos, os dos Técnicos e profissões de nível intermédio, para os primeiros, e os Especialistas das actividades intelectuais e científicas para os seguintes. Embora na classificação de 2010 tivessem sido

reunidos no mesmo grupo (grande-Grupo 2), internamente mantiveram a distinção assim como as indicações sobre funções e responsabilidades profissionais.

Tabela 5 - Posicionamento dos professores nas Classificações Nacionais e Internacionais das Profissões

CNP 1994/ISCO 1988	CPP 2010/ISCO2008
23 Professores do Secundário Professores do 2ºCEB e 3º CEB	233 Professores do Secundário Professores do 2ºCEB e 3º CEB
33 Professores do 1º CEB e Educadores de Infância	234 Professores do 1º CEB e Educadores de Infância

Os resultados alcançados apontam centralmente para um grupo profissional que é atravessado por uma distinção interna significativa que coexiste com o reforço de uma tendência de uniformização. São elementos de diferenciação interna os que se prendem com a distribuição dos professores por níveis de ensino, segundo os níveis de qualificação dos professores, vias e instituições de formação e dispersão por pertenças às associações profissionais. São elementos contribuintes para a uniformização do grupo profissional as

tendências de feminização, de estatização da atividade docente e de monopolização da tutela enquanto entidade empregadora, a par de uma aproximação dos níveis de qualificação e do posicionamento nas classificações nacionais e internacionais das profissões.

## NOTAS FINAIS

Conclui-se assim que a profissionalização dos professores em Portugal não tem sido linear, identificando-se e contextualizando tendências e especificidades que marcam as diferentes etapas do processo. Isto, é, o grupo profissional dos professores é atravessado por uma dupla tendência, por um lado uma (significativa) distinção interna que coexiste com fortes traços de uniformização. Embora haja um discurso relativamente disseminado em torno de uma homogeneização do grupo profissional, reforçado por movimentos coletivos que nos últimos anos marcaram a afirmação pública dos professores em Portugal (Pereira, 2009), trata-se de um grupo que se revela internamente diferenciado. Em parte, essa coexistência de diferenciação e uniformização *espelha-se* e é *espelhada* nas classificações das profissões assim como nas condições e vias de formação e de acesso à habilitação para a

docência. Às pressões internacionalmente reconhecidas sobre o grupo profissional, acrescentam as particularidades do processo do sistema educativo português. No caso dos docentes em Portugal o profissionalismo docente parece assim resultar, sobretudo, de uma pressão externa ao grupo, “*from above*” (McClelland, 1990 *cit in* Evetts, 2013), que se sobrepõe a outra, “*from within*”, como se de um “*profissionalismo imposto*” se tratasse (Evetts, 2003).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1991). The order of professionalization. An empirical analysis, *Work and occupations*, 18 (4), 355-384.
- Afonso, N. (2008). “Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos”. In Isabel Alarcão (coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 29-43). Lisboa: CNE.
- Araújo, H. (1990). As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 81-103.
- Araújo, H. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século 1870-1933*, Lisboa: IIE.

- Ávila, P. (2007). Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento. In A. F. Costa, Machado, F. L. & P. Ávila (orgs), *Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu* (pp. 21-44). Oeiras: Celta Editora,.
- Braga da Cruz, M. *et al.* (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103), 1187-1293.
- Brante, T. (2011). Professions as science-base occupations. *Professions & professionalism*, 1 (1), 4-20
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE
- Carapinheiro, G., Rodrigues, M.L. (1998). "Profissões: protagonismos e estratégias". In J. M. Viegas e AF Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?* (pp. 147-164). Oeiras: Celta.
- Carvalho, T., Santiago, R. & Caria, T. (orgs.) (2012). *Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento. Tendências, problemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- Costa, A.F., Machado, F.L. & Ávila, P. (2007). Introdução. In A. F. Costa, F. L. Machado & P. Ávila (orgs), *Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu* (pp. 1-4). Oeiras: Celta Editora.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário em Portugal. Do ciclo único de Ensino Básico a ciclo intermédio da Educação Básica*. Lisboa: PEPT 2000/IIE/ME

- Freidson, E. (1986). *Professional powers. A study of institutionalization of formal knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Gonçalves, C. M. (2007/08). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia*, XVII/XVIII, 177-223.
- Ingersoll, R. & Perda, D. (2008). "The status of teaching as a profession". In J. Ballantine & J. Spade (orgs.), *Schools and society. A sociological approach to education* (pp. 106-118). London: Sage.
- Lantheaume, F. (2006). Mal-estar docente ou crise do ofício: quando o "belo trabalho" desaparece e é preciso "trabalhar de corpo e alma", *Fórum Sociológico*, 15/16, 141-156.
- Larson, M. S. (1988) À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire, *Sociologie et Sociétés*, XX(2), 23-40.
- Martins, S. (2012). *Escolas e estudantes da Europa. Estruturas, recursos e políticas da educação*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Nóvoa, A. (1987). Do mestre-escola ao professor do ensino primário - subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX), *Análise Psicológica*, 3(V), 413-440.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor - reflexões históricas e sociológicas, *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 435-456.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?". In S. Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Ed. Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Pereira, I. (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidência sobre o caso português, WP nº 58. Consultado em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1256>.

- Rego, R., Alves, Marques, P., Silva, J. & Naumann, R. (2013). Os sítios na internet dos sindicatos portugueses. Navegação à vista?. *Sociologia Problemas e Práticas*, 73, 93-110.
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta
- Rodrigues, M. L. (2012). *Profissões. Lições e Ensaios*. Coimbra: Almedina
- Roldão, M. C. (2007). Função docente, natureza e construção do conhecimento profissional, *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Sarmento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores - Contributos Para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21<sup>st</sup> century. Lessons from around the world*. OECD. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264>
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. In J.M Viegas & A. F. Costa (orgs.) *Portugal, que modernidade?* (pp. 311-327). Oeiras: Celta Editora.
- Sebastião, J. & Correia, S.V. (2007). A democratização do ensino em Portugal In J. M. Viegas, H. Carreiras & A. Malamud (orgs), *Instituições e política. Portugal no contexto europeu* (pp. 107-135). Oeiras: Celta Editora.
- Stoer, S. (1985). A Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal, *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 61-84.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.





## (RE)COMPOSIÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO PORTUGUÊS EM DESAFIO

*Carolina Santos*<sup>31</sup>

*Fátima Pereira*<sup>32</sup>

*Amélia Lopes*<sup>33</sup>

### O CONTEXTO PORTUGUÊS EM DESAFIO

O Ensino Superior português tem sofrido muitas mudanças relacionadas com os novos contornos que decisões políticas, económicas e sociais lhe impõem (Magalhães, 2011). O panorama português muda de cenário por decisões políticas, económicas e sociais, impostas de fora para dentro e de cima para baixo. São definidos, assim, contornos novos aos quais o professor deve adaptar o seu trabalho.

---

<sup>31</sup> FPCEUP, Portugal. Contacto: carol.uerj@hotmail.com

<sup>32</sup> FPCEUP, Portugal. Contacto: fpereira@fpce.up.pt

<sup>33</sup> FPCEUP, Portugal. Contacto: amelia@fpce.up.pt

Em 1987, Popkewitz já denunciava que o quotidiano dos professores era intensamente controlado por lógicas burocráticas e administrativas, assim como as suas ações. Para Sacristán (1995), “o papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores” (p.71). Ainda, o mesmo autor alerta para o facto de que as mudanças e alterações advindas de políticas externas alteram a atuação do professor, usando uma metáfora em que compara o professor ao ator que está em cima do palco, exposto à plateia, e que precisa fazer seu trabalho, enquanto as políticas alteram o roteiro atrás; roteiros aos quais o professor precisa de se adaptar.

Para Cowen (1996 *apud* Magalhães 2011), a universidade atual sofre uma atenuação em diferentes níveis, como a atenuação a nível financeiro, quando admite cada vez mais estudantes como clientes; atenuação ao nível pedagógico em razão da massificação do ensino que pode transformar o professor em mero transmissor de informações, dado o elevado número de alunos que ingressa na universidade; atenuação ao nível do espaço, considerando que as relações

entre instituições e a internacionalização estão cada vez mais movidas pela economia, e atenuação ao nível da qualidade em decorrência de todas as outras atenuações e da articulação entre estas mudanças.

Assim, mudanças económicas invadem a Universidade e alteram as configurações, os eixos orientadores e os próprios objetivos do ensino superior. Políticas neoliberais, por exemplo, instituem uma lógica de mercado e de competitividade ao Ensino Superior, atribuindo à Universidade a necessidade de dar respostas à demanda mercadológica do trabalho. Há o perigo de a democratização do ensino poder coincidir com a sua massificação, o estudante poder vir a ser configurado como consumidor e a internacionalização assumir-se como um dos principais requisitos para a qualidade da Universidade. Desta forma, identifica-se que estas novas exigências têm impactos na (re)construção da identidade académica (Haris, 2005), visto que interferem diretamente no papel do professor e nas suas atividades.

De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), “Essas mudanças afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a

experimental” (p. 108). É com este cenário de mudanças que procuramos compreender melhor a identidade acadêmica, face a tantas alterações.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Dentro de uma investigação qualitativa, este estudo procurou compreender a (re)construção da identidade acadêmica face aos desafios que são impostos ao trabalho docente, criando a necessidade de desenvolver novas competências para o desenvolvimento de suas atividades. Ao pretender ouvir os professores a respeito da sua profissão, foi necessário recorrer a métodos qualitativos de investigação que possam dar a voz aos professores enquanto protagonistas da profissão. Privilegiámos uma investigação *com* em detrimento de uma investigação *sobre* professores. “o ‘sobre’ faz desses seres objetos de investigação, enquanto o ‘com’ implica uma relação participativa e, pelo menos, algum grau de reciprocidade” (Pendlebury e Eslin, 2002, *apud* Lima, 2006, p.134).

Como opções metodológicas, foram realizados um grupo de discussão focalizada com cinco professores de uma

faculdade de Ciências da Educação de uma Universidade portuguesa e entrevistas do tipo biográfico com quatro professores da mesma área, compreendendo, assim, a universidade como espaço de debate e respeitando a subjetividade e a voz dos professores como protagonistas da sua profissão.

Assim, pudemos buscar uma riqueza não quantificável, rica em detalhes e dita em entreditos, discordando, assim como Santos (2000), de que “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (p.73).

O grupo de discussão focalizada permite a construção do conhecimento em interação, constituindo-se numa ferramenta importante por permitir a troca de opiniões e de experiências e possibilitar a negociação de sentidos. Marcado pela vivacidade da conversa e pela interação, foi uma estratégia metodológica (Debus, 1997) que permitiu delinear contornos para a investigação e direcionar as entrevistas de tipo biográfico.

A adequabilidade das narrativas do tipo biográfico é justificada pela subjetividade e sua relevância nos estudos sobre as identidades. Clandinin e Connelly (1990) alertam para a possibilidade de aproveitar a imaginação e a reflexão dos

sujeitos no processo de investigação por meio das narrativas. Nóvoa (1995) também identifica nos estudos com narrativas a possibilidade de despertar nos professores a vontade de refletir sobre os percursos profissionais e contar a profissão. Para a nossa investigação, as narrativas se adequaram também pelo facto de que, a identidade se (re)constrói constantemente, numa dialética entre indivíduo e sociedade, e estabelece uma transação interna ao indivíduo e uma externa, da relação entre o indivíduo e o outro que com ele interage (Berger & Luckmann, 2003; Dubar, 1998; Lopes, 2007).

Depois de transcritos, os materiais foram submetidos à análise de conteúdo e interpretados de forma articulada, conjugando o quadro teórico sobre a identidade profissional docente (cf. Dubar, 1998; Lopes, 2001; Pereira, 2010) com a voz dos protagonistas da profissão.

Os resultados foram agrupados em dois grandes blocos, um com a análise da transversalidade dos percursos biográficos e a construção de identidades e outro a respeito da caracterização da profissão nos dias de hoje. Este último destaca outras duas áreas, envolvendo as dimensões da carreira e o outro grupo, que será aqui apresentado, da

caracterização da identidade do professor do/no ensino universitário hoje.

### SER DOCENTE HOJE, A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

O mercado regulador das atividades do ensino universitário altera, de facto, as relações dos professores com o conhecimento, com os alunos, com a universidade e com a sua identidade. Como principais resultados do estudo desenvolvido pertinentes para este trabalho, encontrámos, a partir da discussão com os professores, o desenho do contexto do ensino superior hoje: um cenário marcado pela fragmentação do trabalho e pela intensificação quotidiana das atividades docentes, que revelam, também, os paradoxos de um trabalho coletivo isolado e de um trabalho docente administrativo, aprofundados neste estudo.

Identificámos que mudanças na transformação da liberdade e da autonomia académica, a segmentação entre ensino/formação e investigação, a transformação dos modos de financiamento e a articulação de todas essas mudanças provocam impactos no trabalho dos professores.

A consequência mais sentida é a intensificação do trabalho docente, amplamente criticada pelos professores participantes do estudo realizado. Esta intensificação multiplica-se em imensa carga de trabalho, tanto de horas letivas como de outras atividades e responsabilidades dentro da universidade. Os sujeitos apontam um abismo entre as expectativas sobre a profissão e o trabalho docente do dia-a-dia. Além do abismo entre expectativas e realidade, é denunciada uma incompatibilidade entre o tempo disponível e o acúmulo de tarefas, que pode vir a prejudicar a qualidade do trabalho. Há, nesse contexto de mudanças, uma diferença entre a identidade desejada dos professores e a identidade que lhes é imposta.

Identificámos, em nossos resultados, enunciados que nos remetiam a um “trabalho coletivo isolado”, ou seja, os professores participantes da investigação, em coletivo, reclamaram a falta de um trabalho entre pares. Há uma coletividade de professores que trabalha de forma isolada, dada a escassez do tempo para debate e para o trabalho em equipa.

A falta de tempo instaurada pela intensificação do trabalho faz com que a docência fique claramente prejudicada. Pela fala dos professores, a falta de diálogo com



os colegas de profissão apresenta-se como uma das principais perdas ao longo do tempo, visto que diminuiu a possibilidade de discutir percursos de uma unidade curricular, de debater assuntos comuns, de pensar estratégias de ensino juntos e acompanhar estudantes, por exemplo, no caso de professores que dividem unidades curriculares. A conversa em grupo foi substituída pelo silêncio do gabinete, abrindo espaço para um individualismo e diminuindo a identidade de grupo e os sentimentos de partilha, de afinidade e de pertença. Dessa forma, pode-se dar origem a um individualismo dos professores (Lopes & Ribeiro, 1996), retirando da profissão o trabalho em equipa com partilha de fins e meios educativos, podendo reduzir o trabalho docente à exclusiva relação entre professores e alunos.

Aliado a este individualismo, também podemos perceber o crescimento de um sentimento de incapacidade e de impotência perante a profissão. Correia e Matos (2001) apontam para uma profissão que se vive em permanente atraso, dada a distância entre o que é preciso fazer e o tempo para elaborar todas as atividades. Dessa maneira, a sensação de atraso e de cansaço torna-se crónica na docência.

Com o trabalho coletivo isolado, também identificámos o trabalho docente administrativo, juntando duas funções

distintas na figura do professor. Algumas atividades e tarefas de cunho não-docente, isto é, de caráter administrativo, são atribuídas aos professores, o que prejudica a relação com as suas atividades docentes, por excelência.

É importante salientar que as tecnologias, principalmente através de e-mail e do sistema de informática da universidade, são grandes responsáveis por fazer com que os professores sintam uma maior pressão da intensificação do trabalho. A necessidade das respostas imediatas e as atualizações do sistema informático nos apontam para uma burocratização da profissão docente.

Podemos compreender que nos últimos anos, dado o contexto de mudança, de intensificação e de fragmentação do trabalho, os professores puderam experimentar um sentimento de solidão e de “erosão profissional” (Correia & Matos, 2001) que resultam do grande número de missões atribuídas para o professor. Em suma, entre os resultados da investigação realizada a respeito dos impactos e dos efeitos dessas alterações no quotidiano do professor, podemos destacar a intensificação do trabalho docente e as suas consequências sentidas: o aumento da carga horária, a excessiva quantidade de tarefas e atividades a serem realizadas pelo professor com caráter administrativo, o

acúmulo de responsabilidades, cargos e funções em um só professor, a obrigatoriedade em promover a internacionalização da universidade e a pressão para publicação.

No contexto de desafio português, a profissão procura ir contra uma burocratização, contra a inesgotável intensificação do trabalho docente, para que não seja perdida qualidade nas dimensões que dão sentido à docência. A relação educativa entre professores e alunos, por exemplo, é valorizada pela importância que revela para a aprendizagem do aluno. O ensino e a investigação, por permitirem a (re)construção e a partilha do conhecimento continuam a dar sentido à profissão, de forma que os professores possam sentir que o que fazem não é somente uma soma de tarefas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, J. & Young, M. (2008). Investida contra as profissões e reestruturação das identidades académicas e profissionais. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 587-609.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*: Canada.

- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA Editores.
- Debus, M. (1997). *Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Revista Educação & Sociedade*, 19(62), 13-30.
- Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*. 10(4), 421-433.
- Hipolito, Á., Vieira, J. & Pizzi, L. (2009). Reestruturação curricular e autointensificação no trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, 9(2), 100-112.
- Leite, C. & Ramos, K. (2007). Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In M. I. Cunha (Org.) *Reflexões e práticos em pedagogia universitária* (pp. 27-42). Campinas: Papyrus.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In: J. Á. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação: contributo para elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lipiansky, M. (1998). Les fondements de l'identité. In J. C. Ruano-Borbalan, *L'identité. L'individu, le groupe, la société* (pp. 35-41). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Lopes, A. (2007). *Construção de identidades e formação de professores*. Relatório de disciplina. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Provas de agregação - documento policopiado).
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

- Lopes, A. & Ribeiro, A. (1996). A construção de identidades profissionais docentes: começa tu ou começo eu? In *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*, 1, (pp. 379-393). Lisboa: AIPELF/AFIRSE.
- Magalhães, A. (2011). Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. *Revista Perspectiva*, 29(2), 623-647.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pimenta, S. & Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior*. vol. 1. São Paulo: Cortez.
- Popkewitz, Thomas (1987). *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*. Lewes: The Falmer Press.
- Sacristán, G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) (1995), *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Zabalza, M. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do Espaço Europeu de Educação Superior*. (Brochura da conferência proferida a 22 de Março/2006 na sessão solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da UP). Porto: Universidade do Porto.



## ENTRE O VIRTUAL E O PRESENCIAL. A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

*Belmira Oliveira Bueno*<sup>34</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente texto dedica-se à análise das figuras docentes que surgiram com a emergência da Educação a Distância (EaD) e acabaram por ser incorporadas à arquitetura dos programas semipresenciais no Brasil. Para tratar desse objeto a pesquisa buscou apoio em referências do campo da sociologia das profissões com vistas a analisar o trabalho docente no ensino superior que se configura no período pós LDB/1996, relacionado à formação continuada de professores<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Universidade de São Paulo (USP). Contacto: [bbueno@usp.br](mailto:bbueno@usp.br)

<sup>35</sup> A pesquisa integrou o Projeto Temático FAPESP Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço (Bueno, 2008). Desenvolvido de 2009 a 2014, contou com a participação de cerca de trinta participantes.

Essa perspectiva de análise tem sido pouco explorada no exame da condição docente desses novos grupos. Os tutores têm sido o subgrupo mais focalizado, seja para enaltecê-los ou para denunciar as condições precárias de seus vínculos com as instituições contratantes. Todavia, falta a nosso ver uma análise mais integrada, razão pela qual optamos por dar um tratamento que viesse a contemplar o grupo dos vários agentes pedagógicos que emerge com a adoção dos novos modelos de formação de professores. Considerando a situação desses novos profissionais e as imprecisões que cercam seus papéis e atribuições no âmbito dos programas especiais, trabalhamos com a suposição de que esses novos grupos surgem em um espaço intermediário, entre o ensino médio e o ensino superior, ainda carente de reconhecimento profissional específico.

Ao trabalhar nessa perspectiva, buscamos identificar as lógicas que presidem o processo que deu origem à emergência dos programas especiais e as estratégias utilizadas para efetivá-lo, quer sejam as que emanam do governo ou as adotadas pelos demais atores que participam de tais iniciativas - as Instituições de Ensino Superior (IES), as fundações privadas, os gestores, e os próprios agentes pedagógicos. Em vista disso, privilegiou-se o exame da



condição docente desses novos grupos: tutores, assistentes, orientadores, dentre outros que dividem entre si as atividades de ensino nesse modelo de formação.

Nascidos sob o signo da desprofissionalização ou em processo de constituição como um grupo profissional? Eis a indagação que orientou a pesquisa que visou a caracterizar o recrutamento, a seleção e a formação acadêmica desses agentes, tomando por base as quatro premissas básicas de Dubar e Tripier (2005) para o estudo dos grupos profissionais: não existe uma profissão separada; não existe uma profissão unificada; não existe uma profissão estável; não existe uma profissão objetiva, desenvolvidas por esses dois autores no livro *Sociologie des professions*.

Como apontado em diversas de nossos estudos, esses programas se multiplicaram rapidamente por todo o país, a partir do ano 2000, por meio de um sistema inusitado de gestão que envolveu parcerias entre universidades públicas e privadas, secretarias de educação e fundações de caráter privado. O *Veredas*, oferecido em Minas Gerais, e o *PEC-Formação Universitária*, em São Paulo, são exemplares desse modelo que se disseminou por meio de dezenas de cursos e programas criados no Brasil no período pós-LDB. Tais experiências, a despeito do caráter provisório com que foram

criadas, com vistas à formação de grandes contingentes de professores em curto espaço de tempo, têm servido também para testar a viabilidade do modelo em questão. Vale ressaltar que as demandas para a formação de professores no período em estudo têm sido marcadas por políticas e modelos de formação de professores não apenas inusitados no Brasil, mas, também, em outros contextos. A França é um exemplo, como exposto brevemente a seguir.

Bourdoncle e Demailly (1998) definem os processos de mudança que caracterizam as instituições incumbidas da transmissão dos saberes nos dias de hoje como uma grande desestabilização. Na França de quinze anos atrás, além da escola primária e secundária, essas instituições eram os Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) cuja estrutura incluía o vínculo necessário de cada instituto com uma universidade<sup>36</sup>. Em *Les professions de l'éducation et de la formation*, Bourdoncle e Demailly (1998)<sup>37</sup> admitem que, embora essa desestabilização não afete as funções e o papel de tais instituições no processo de reprodução social, ela

---

<sup>36</sup> Hoje, os IUFM se encontram extintos e a formação de professores se dá obrigatoriamente no nível do mestrado em todo o território francês.

<sup>37</sup> O livro conta com a contribuição de autores expressivos dos países francófonos, como Pierre Tripier, Agnès Van Zanten, Daniel Thin, Philippe Perrenoud, Clermont Gauthier, Maurice Tardif, dentre outros.

atinge profundamente suas missões e seu funcionamento em três setores: formação inicial, formação continuada e ensino superior. Constatam os autores que nesse contexto de mudanças a retórica da profissionalização tem sido reiterativa em todos os países, como resposta ao movimento de racionalização das atividades na área de educação. Entretanto, as ações e os modos de enfrentar os apelos e demandas tem sido diversos, deixando entrever uma grande incerteza quanto aos objetivos das atividades desenvolvidas nesses três setores, raramente pensados em conjunto. Segundo eles:

Os ofícios da educação e da formação se encontram, assim, entre uma exigência de racionalização, uma vontade de profissionalização, um consenso sobre seu caráter socialmente prioritário e as incertezas conflituosas sobre seus objetivos de ação. Face a essas evoluções comuns e em parte contraditórias, constata-se uma fragmentação das análises. De fato, ainda que elas concorram para a realização de atividades próximas, os diversos empregos de educação de jovens, da formação dos adultos e do ensino superior raramente tem sido pensados em conjunto em suas diferenças, suas complementaridades e seus conflitos (p.8).

Esse diagnóstico também se aplica ao Brasil, podendo ser usado para descrever e caracterizar as mudanças pelas quais vem passando nossos sistemas de ensino no período pós-

LDB/1996, da Educação Básica ao Ensino Superior. Em nosso contexto a formação inicial, a formação continuada e o ensino superior passam por grandes turbulências, criando, senão um vácuo, uma grande ambiguidade e muitas incertezas quanto a seus objetivos. O objeto de estudo do qual aqui tratamos pertence a esse contexto ao situar-se na convergência de questões que surgem das relações cada vez mais estreitas entre a educação básica e o ensino superior, convidando-nos à uma análise menos fragmentária. Buscamos, assim, contextualizar a problemática na qual se inserem os novos grupos de profissionais que atuam hoje como docentes de ensino superior, porém, ainda carentes de um estatuto definido. Isso explica porque usamos alternativamente os termos 'agentes pedagógicos', 'novos grupos', 'novos atores', cuja vacilação indica a indefinição do lugar que eles ocupam nesse novo cenário.

## O NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A ideia de elevar a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental para o nível superior tem suas raízes em antigos projetos educacionais no Brasil, mas é no

decorrer da última década que essa proposta ganha força, fazendo intensificar um processo de universitarização do magistério similar àqueles que ocorreram em outros países (Bourdoncle, 1991, 1997). Vários autores vinculam esse movimento às reformas educacionais que se desenrolaram na América Latina a partir dos anos 1990, em geral orquestradas por organismos multilaterais que passam a ter um papel definidor na determinação das políticas nacionais (Maués, 2003). O mercado também ganhou maior espaço nessa dinâmica, na medida em que os setores privados passam a atuar em parceria com o Estado na implementação de tais reformas. As pressões da UNESCO e do Banco Mundial (BM), dentre outros organismos, têm sido incisivas a esse respeito e, igualmente persistente tem sido o estímulo à utilização da EaD e das TIC por parte de tais órgãos.

O PEC-Formação Universitária, tomado como principal referência empírica de nossas pesquisas, foi um programa representativo desse modelo. Executado por meio de uma parceria entre três grandes universidades - USP, PUCSP e UNESP-, secretarias de educação e fundações de caráter privado, formou mais de 10 mil professores durante os oito anos em que esteve em execução. Devido à multiplicidade de ferramentas utilizadas, precisou lançar mão vários grupos de

agentes pedagógicos - tutores, assistentes, orientadores, videoconferencistas e teleconferencistas - que dividiram entre si as atividades pedagógicas. Nossas pesquisas mostram que a preparação dos agentes que vieram a trabalhar no programa ocorreu de forma improvisada, a grande maioria contratada em caráter temporário pelas fundações privadas parceiras das universidades<sup>38</sup>. Fizeram exceção alguns dos videoconferencistas e teleconferencistas, uma vez que vários faziam parte do corpo docente das próprias universidades.

Essa situação aconteceu em praticamente todos os estados brasileiros, não apenas em decorrência da criação dos programas especiais, mas, também, do crescimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com isso, cresceu no país um expressivo contingente desses agentes pedagógicos que atuam no ensino superior, porém, à margem dos processos de profissionalização. Tais profissionais não se encontram vinculados a uma carreira, à semelhança dos docentes das redes públicas que são seus alunos (!), nem tampouco pertencem aos quadros das universidades, pois, de modo geral, são contratados em caráter temporário pelas fundações privadas. Trata-se, assim, da presença de um novo segmento

---

<sup>38</sup> Cf Bello e Bueno, 2012; Bueno e Arnoldi, 2012; Oliveira e Bueno, 2013; Bocchetti, 2008; Bocchetti e Bueno, 2011, entre outras.

docente que emerge no contexto das políticas que estimulam as Instituições de Ensino Superior a adotarem a EaD e as TIC.

Os cursos e programas em execução, embora de tipo semipresencial, compartilham vários dos pressupostos da EaD. Tem também em comum o fato de não definirem com clareza os perfis desses novos agentes quanto às competências requeridas para o exercício das atividades que lhes são designadas. Quanto à titulação, menciona-se apenas o requisito mínimo para cada categoria. No PEC-Formação Universitária, exigiu-se: do tutor, a graduação em qualquer área; do assistente, estar cursando a pós-graduando; e do orientador, o mestrado, lembrando que todos deveriam atuar em todas as disciplinas do programa.

Observe-se também que a nomenclatura utilizada é fluida, já que não há correspondência, de um programa para outro, quanto às atribuições de agentes que recebem a mesma denominação. Ficou claro que quanto mais abaixo eles se encontram na hierarquia instituída, mais frágil são seus vínculos de trabalho, como é o caso dos tutores. Nas entrevistas, embora todos tenham enfatizado a importância da experiência no PEC para sua formação profissional, a maioria confessou que a busca desse trabalho visou primeiramente uma complementação salarial. Decorridos

cinco anos do término do PEC, os dados complementares mostraram que os integrantes desse subgrupo não seguiram carreira acadêmica. Em termos de profissionalização, identificamos aí indícios de processos de (des)profissionalização tanto no nível da educação superior como da educação básica, de onde a maioria deles é oriunda. A busca pelo PEC foi provocada em boa medida pela insatisfação com suas condições salariais; entretanto, no ensino superior não encontraram guarida, já que eram temporários. A falta de autonomia no trabalho foi flagrante.

Ludke e Boing (2004), ao analisarem os caminhos atuais da profissão docente, chamam a atenção para o impacto das novas tecnologias na escola, sobretudo, com a terceirização de serviços educacionais. Segundo eles:

A terceirização é a via que apresenta menos riscos para as universidades e, não raras vezes, um sofisticado esquema de exploração da força de trabalho dos professores. O professor tem a ilusão de ter trabalhado para determinada universidade quando, de fato, o seu trabalho não passou de um caso esporádico que, por não poder ser replicado, não compensa à universidade o esforço e o risco de sua oferta a um público tão delimitado e eventual.

Argumentam ainda os autores que a questão salarial não é o único elemento envolvido na precarização do trabalho dos professores. No contexto atual, outros fatores decorrem do



uso das TIC em virtude “de sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias”. O novo modelo de formação de professores se fundamenta em uma lógica gerencial, porquanto “um especialista é chamado a produzir conteúdos que serão veiculados pelos recursos técnicos. Resta ao professor, na outra ponta, o papel da mediação, no máximo” (id. ib.).

Temos também constatado que em vários programas os agentes responsáveis pelas diferentes atividades pedagógicas atuam como professores polivalentes. Um perfil que os aproxima do tipo de trabalho que ocorre em universidades privadas que pagam baixos salários e exigem que seus docentes ministrem amplo leque de disciplinas, diferentemente das universidades públicas em que o modelo é o do docente pesquisador, especialista em áreas específicas de atuação. O ensino superior tornou-se, deste modo, um terreno diversificado no qual convivem vários modelos de formação. Nesse contexto, a difusão do modelo semipresencial poderá trazer comprometimentos para a profissionalização dos professores, já que não garante a aquisição dos conhecimentos gerais e específicos que constituem a base cognitiva de uma ocupação, considerados elementos centrais no processo de

profissionalização. Isso também se aplica aos novos grupos que vem assumindo as atividades pedagógicas nesse modelo de ensino superior.

### UNIVERSITARIZAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO, DESPROFISSIONALIZAÇÃO

A formação docente de acordo com a demanda do mundo do trabalho imposta aos jovens e a ênfase no uso de recursos tecnológicos estão na base de críticas que têm identificado no novo paradigma da formação de professores um retorno ao tecnicismo dos anos 1960-70. Tais são as observações que se podem constatar nas análises de vários autores que trazem de volta conceitos como os de proletarização, precarização e, mais recentemente, o de desprofissionalização, para enfatizar a perda de identidade profissional e as ambiguidades que cercam as funções dos professores. Neste texto, optamos por trabalhar com o conceito de desprofissionalização por considerá-lo mais potente do que o de proletarização, visto que profissionalização e desprofissionalização, como duas faces da mesma moeda, traduzem as relações estreitas entre

formação, trabalho e organização do trabalho (Roquet & Wittorski, 2013; Maubant, Roger & Lejeune, 2013). Podem, assim, melhor elucidar as questões que decorrem das dinâmicas que atualmente caracterizam o contexto da formação docente. Como conotação positiva, o termo profissionalização é usado quando se quer assegurar o reconhecimento social das atividades exercidas e a eficácia da contribuição dos indivíduos às atividades de produção. Pelo lado negativo, o termo desprofissionalização refere-se à constatação de uma dinâmica inversa tanto no plano coletivo como no plano individual ao apontar, de um lado, para um enfraquecimento ou perda das referências profissionais, identitárias, culturais, éticas, deontológicas e, de outro, os problemas que surgem no exercício do trabalho profissional. A desprofissionalização refere-se também à perda de autonomia e de confiança na atividade profissional ao provocar nos profissionais o “sentimento de obsolescência de seus próprios saberes” (Roquet, Wittorski, 2013, p.9). Será que as propostas de formação continuada para os professores e a própria ideia de educação ao longo da vida não estariam na base de tais sentimentos? Entre os professores, a frequência aos cursos de formação continuada sem dispensa das correspondentes horas de jornada nas escolas tem produzido uma sobrecarga excessiva de trabalho, provocando estresse, adoecimento e,

não raras vezes, o abandono da profissão (Rebolo & Bueno, 2014).

No caso do grupo aqui em foco, constata-se um descuido quanto à formação específica que deveriam receber para exercer as atividades para as quais são contratados, mencionando-se nos programas apenas a titulação mínima exigida. Trata-se de uma enorme contradição das atuais políticas de formação continuada, uma vez que esses grupos não são alvo das mesmas preocupações que cercam a formação que justifica a profissionalização dos professores da educação básica, para os quais eles “dão aulas”. Esse contra senso tem gerado ambiguidades diversas nos programas especiais, como no caso do PEC. Os níveis diferentes de formação exigidos para cada subgrupo, como visto, apontaram diferenças significativas em seus percursos após o término do programa, indicativos da presença simultânea de processos de des/profissionalização.

Maubant, Roger e Lejeune (2013, p. 92), ao se referirem à formação continuada, afirmam que a profissionalização nesse nível requer “uma engenharia específica para estabelecer as condições de uma preparação melhor daquele que é formado para exercer a atividade profissional”. Segundo esses autores, os modelos de formação

precisariam responder às seguintes questões: “Como desenvolver competências e conhecimentos enquanto se está trabalhando? Como favorecer o desenvolvimento de competências e conhecimentos em situações de trabalho? Como tornar o trabalho mais formador?” Mostram os autores que é no contexto dos processos de recomposição das novas profissões provocados pelo neoliberalismo que a desprofissionalização tem ocorrido.

A expressão “novo segmento profissional”, tomada aqui de Dubar e Tripier (2005), indica por sua vez a dificuldade de categorização desses grupos recém-surgidos no contexto atual do ensino superior. Todavia, o perfil profissional do grupo em estudo, o trabalho que realizam, os vínculos frágeis com as universidades e, mais ainda, as incertezas em relação ao futuro, não permitem afirmar que se trata efetivamente de um novo segmento profissional. A princípio, poder-se-ia admitir que na medida em que a adesão à EaD e às TIC cresce a cada passo, esse seria um setor profissional em formação. Mas não é isto o que temos constatado. No cenário em estudo, em que os professores da EB adquirem maior visibilidade, ficam em segundo plano os novos agentes pedagógicos que atuam no ensino superior, justamente nos cursos criados pelas

políticas que clamam pelo fortalecimento da educação básica e pela defesa do ensino superior para todos os professores.

À primeira vista tem-se a ideia de que tais profissionais pertencem aos quadros da universidade, mas efetivamente isso não ocorre. Também não recebem formação específica para as atividades que exercem, pois, em geral, atuam como professores polivalentes oferecendo suporte aos docentes-alunos em todas as disciplinas. É provável que estejam construindo uma identidade de feições peculiares no campo da docência. Mas de que modo? São atores ou agentes pedagógicos? Novos docentes? Que outro nome encontrar para tais grupos nesse processo que introduz dinâmicas peculiares no ensino superior? Importante sublinhar que o Estado acha-se fortemente comprometido com esse processo de gestão e fabricação de novas identidades (Lawn, 2000).

Os esforços para conceituar termos como profissão e profissionalização longe estão de chegar a um consenso. A sociologia das profissões é um campo dinâmico, cujos desenvolvimentos teóricos se assentam, sobretudo, nas peculiaridades de cada país onde os estudos se desenvolveram. Popkewitz (1992, p. 38) observa que:

O conceito anglo-americano de profissão não é um termo neutro que possa ser facilmente incorporado noutros

vocabulários nacionais, pois impõe uma "lente" interpretativa sobre o modo como as profissões funcionam. O debate americano sobre a profissão docente, por exemplo, identifica um tipo ideal de ocupação altruísta que está separada das funções do Estado. A autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controlo da profissão sobre remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão.

Dubar e Tripier (2005) vão ao encontro dessas considerações ao afirmarem que, “de fato, a própria definição do termo profissão constitui um objeto de controvérsia teórica no seio da sociologia dita anglo-saxônica” (p. 2). Ao darem exemplos sobre as diferentes formas de entendimento do termo nos diferentes momentos históricos, eles agregam as seguintes perguntas: “O que faz com que uma atividade seja reconhecida como uma *profissão*? O que faz com que um grupo profissional obtenha, por meio de seus membros, as vantagens do estatuto de *profissão*?” E completam dizendo: “Necessariamente, os pareceres dos sociólogos, historiadores e juristas divergem, e a questão da ‘definição teórica’ das profissões está no coração destas divergências” (p.3).

A designação do próprio campo não tem contado com consenso. Na França, por exemplo, tem sido frequente o uso da expressão “sociologia dos grupos profissionais” ao invés de sociologia das profissões, em razão dos estudos focalizarem

grupos cujo trabalho não preenche os requisitos de uma profissão. Ainda assim, ao empreenderem suas pesquisas, Dubar e Tripier (2005, p. 02) indagam: “o que se denomina por profissão? Grupo profissional? Ofício? Emprego?” O problema, segundo eles, se complica ainda mais pelo fato de os termos ingleses profissões, ocupação, expertise, competência, que ocupam um lugar central na sociologia das profissões e suas teorias, possuírem sentidos diferentes de seus homônimos franceses.

As análises desenvolvidas mostram que a denominada “precarização do trabalho docente” apontada por vários autores, quando analisam a EaD e outras modalidades similares de ensino, não é um processo linear nem homogêneo. No caso em estudo, pudemos constatar, por exemplo, que enquanto o grupo dos tutores mostrou-se o mais fragilizado, no caso dos assistentes sua condição era mais favorável. Para este grupo, a experiência do PEC foi importante pelo menos em dois aspectos no percurso profissional: obtiveram algum ganho salarial para se poderem se manter quando ainda estudantes de pós-graduação e, ainda, acumular uma experiência pedagógica. Como mencionado, 70% deles já ingressou no ensino superior, metade dos quais em instituições públicas. Entre os



orientadores (uma parcela dos quais composta por docentes da universidade) a experiência no PEC funcionou como um tipo de complementação salarial, similarmente aos tutores, enquanto outra parcela, formada por doutorandos, tomou rumos semelhantes aos dos assistentes, sendo hoje docentes do ES.

Tais análises permitem constatar que as chances de profissionalização desse grupo são diversificadas, não permitindo afirmar que se trate unicamente de processos de precarização. A tese de Maubant, Roger e Lejeune (2013) de que a desprofissionalização é a dupla face da profissionalização, parece, pois, mais adequada para esse quadro interpretativo, que precisa ser acompanhado em seus desdobramentos. Em que sentido a universitarização em curso tem promovido maior profissionalização dos professores? Eis uma pergunta que deve orientar as investigações que se vierem a ser desenvolvidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as características da profissão docente, as peculiaridades do grupo de professores focalizados e a perspectiva de inserir a análises no âmbito das discussões sobre profissionalização referidas a um campo de trabalho híbrido (situado entre magistério secundário e ensino superior) as quatro premissas de Dubar e Tripier (2005, p. 268-273) parecem fazer sentido para uma compreensão dos grupos em estudo. Vale por isso recordá-las aqui.

*Não existe uma profissão separada.* Qualquer que seja o grupo em estudo será sempre preciso situá-los em um sistema profissional ao qual pertence ou teve sua origem. Isso se aplica aos agentes pedagógicos aqui focalizados, levando em conta que não há como estudá-los sem fazermos referências a um ou mais sistema profissional, seja o superior ou o médio.

*Não existe uma profissão "unificada".* O que existe são segmentos profissionais mais ou menos identificáveis, mais ou menos organizados, mais ou menos concorrenciais, tal como ocorre até mesmo com profissões bem estabelecidas. Isso também foi observado no presente estudo, ainda que em estado embrionário, sobretudo, quanto a suas relações com outros grupos de docentes do ensino superior. Há hierarquias e

distinções provocando e fazendo surgir diferenças nos salários, nas carreiras e formas de reconhecimento. Por exemplo, se são generalistas ou especialistas, homens ou mulheres, formados nesta ou naquela instituição.

*Não existe uma profissão estável*, mas, sim, processos de estruturação e desestruturação profissionais em que os ritmos históricos, as formas culturais e jurídicas e as configurações políticas são variáveis, não permitindo prever por quanto tempo perdurará a situação atual de uma profissão. Como falar de profissionalização nesse caso? Os autores recomendam muita prudência no uso desse termo, uma vez que existem muitos tipos de profissionalização, conforme os modelos e referências do Estado e dos grupos profissionais. Nossa pesquisa é ainda muito preliminar para podermos fazer asserções mais categóricas a esse respeito. De todo modo, lançam questões instigantes para se pensar a profissão docente em suas várias faces, desdobramentos e em seus vários níveis.

*Não existe uma profissão objetiva*, mas, sim, relações dinâmicas entre as instituições de formação, gestão, trabalho, percursos e biografias individuais, no seio das quais se constroem (ou se destroem) as identidades profissionais. Tais

processos são mais do que tudo processos identitários, formas típicas de trajetórias individuais, de “mundos sociais”, sistemas de crenças e de práticas, *habitus* (no sentido bourdieusiano) e carreiras, projetos de vida e meios de obter a vida. O determinismo das estruturas, no sentido funcionalista ou neomarxista, lembram os autores, não pode desdenhar as subjetividades construídas socialmente. Levar em conta os testemunhos, os relatos, os traços da subjetividade dos próprios profissionais, e, sobretudo, daqueles que não são reconhecidos como tal, parece necessário para apreender os processos coletivos. Disto decorre a fecundidade dos procedimentos comparativos, pois que permitem teorizar sobre processos significativos.

É nesta perspectiva que temos buscado trabalhar a fim de compreender e caracterizar estes grupos emergentes que vem se insinuando no magistério superior em interface com o magistério secundário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (1997). Normalization, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité de voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2). Consultado em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100004>.
- Bourdoncle, R. & Demailly, L. (orgs.) (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris : Presses Universitaires de Septentrion.
- Bueno, B. O. (2008). *Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço*. Projeto de Pesquisa, FEUSP/FAPESP, n. 2008/54746-5.
- Oliveira, A. (2009). La educación online en otro registro: usos y apropiaciones de los recursos tecnológicos en la formación de profesores. *Universitas Psychologica*, (7), 823-836.
- Bueno, B. O. & Souza, D. T. (2012). Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In M. Bittar, et al (Orgs.). *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas* (pp. 161-182). São Carlos: EDUFSCar.
- Souza, D. T. & Bello, I. M. (2008). Novas tecnologias e letramento: a leitura e a escrita das professoras. *Revista Portuguesa de Educação*, (42), 45-64.
- Bello, I. M. & Bueno, B. (2012). Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, (20), 1-22.
- Bochetti, A. & Bueno, B. (2012). Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. *Currículo sem Fronteiras*, (2), 376-392.

- Boing, L. & Ludke, M. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1159-1180.
- Dubar, C. (1991). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. & Tripier, P. (2005) *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In A. Nóvoa & J. Schriwer, *A difusão mundial da escola* (pp. 38-52). Lisboa: Educa.
- Maués, O. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 89-117.
- Maubant, P., Roger, L. & Lejeune, M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche et Formation*, (72), 89-102.
- Oliveira, A. & Bueno, B. (2013). Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação de professores em serviço. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 875-860.
- Popkewitz, T. (1992). Profissionalização e formação de professores. In A. Nóvoa (org). *Os professores e sua formação*. (pp. 38-52). Lisboa: Dom Quixote.
- Rebolo, F. & Bueno, B. O. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum Education*, 36(2), 323-331.
- Roquet, P. & Wittorski, R. (2013). Présentation. *Recherche et Formation*, (72), 9-14.

**INFÂNCIA E JUVENTUDE:  
CULTURAS, EXPERIÊNCIAS  
E TRANSIÇÕES**

**2**





## PELAS BRECHAS: A CIRCULAÇÃO DE CRIANÇAS NUMA FRONTEIRA EM BELO HORIZONTE, BRASIL

*Samy Lansky*<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo focaliza nos aspectos metodológicos adotados na investigação que resultou na tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo título é *Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada*<sup>2</sup>. O objetivo com este estudo foi investigar formas de observar, conhecer e mapear o espaço urbano na perspectiva dos sujeitos.

Ao tratar da temática da criança no espaço público urbano, cabe reiterar que, o contraponto moderno-industrial entre vida pública (relacionada ao homem adulto) e vida

---

<sup>1</sup>Vecci Lansky arquitetura, FUMEC e UNA BH, Brasil. Contacto: [samy@lanskyarquitetura.com.br](mailto:samy@lanskyarquitetura.com.br)

<sup>2</sup>Lansky, S. (2012). Pesquisa financiada parcialmente pelo CNPQ e pela CAPES. <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8UQJDD>

privada (relacionada à mulher e à criança) deu origem à separação entre o universo adulto e o infantil (Sennet, 1988 [1974]) e significou o surgimento de uma série de espaços e objetos produzidos especificamente para as crianças, tais como as escolas, creches, parques, museus, etc. Importante assinalar que tal contraponto não é universal, não é encontrado em outros meios, como apontam diversos estudos sobre os grupos indígenas brasileiros (Cohn, 2005; Silva, 2011).

A criança urbana progressivamente se torna uma das principais vítimas da segregação socioespacial, resultando em casos de confinamento e/ou controle excessivo para alguns grupos e marginalização para outros. No entanto, a percepção da rua como o lugar do desvio, inseguro, inadaptado às necessidades das crianças corresponde, muitas vezes, a uma concepção europeia não compartilhada por grupos populares dos países sul-americanos. (Lucchini *apud* Parga, 2004)

Com o uso da expressão “espaços *com* crianças”, procurou-se explicitar a escolha de pensar tal sujeito coletivo na relação com os demais grupos sociais. Consequentemente, a expressão alcança recortes para além da concepção de espaços infantis especializados, espaços *de* ou *para* crianças. Independentemente de terem sido concebidos como espaços especializados ou não, buscou-se, durante a investigação, a

presença das crianças nos espaços, ou seja, os espaços *com* crianças, que neste estudo englobam: os espaços produzidos por adultos (espaços *para* crianças ou espaços infantis); espaços apropriados pelas crianças - considerados por Gulløv e Olwig (2003) espaços de resistência, apesar da tentativa de impedimento e da noção de inadequação de tal apropriação (espaços *das* crianças); e a circulação de crianças entre os espaços. Essa circulação é, muitas vezes, vista como inadequada e as cidades não são concebidas de maneira que facilite ou estimule tal prática, mas, por outro lado, exerce grande atração nas crianças e é compreendida como direito.

Ao considerar o tema da desigualdade, imprimiu-se uma atenção especial às zonas de fronteiras em que as desigualdades se encontram no espaço urbano. O recorte espaciotemporal adotado na investigação é singular: os arredores do Parque da Barragem Santa Lúcia em Belo Horizonte, localizado entre uma favela e um bairro de classe média alta - uma fronteira urbana. Uma região de uma grande cidade onde a diversidade e a desigualdade *sociocultural* e *econômica* são marcantes. Num espaço de fronteira, um parque foi implantado próximo a um batalhão de polícia, uma escola pública, dentre outros equipamentos públicos e

privados: o Parque Jornalista Eduardo Couri ou Parque da Barragem Santa Lúcia (Fig. 1).

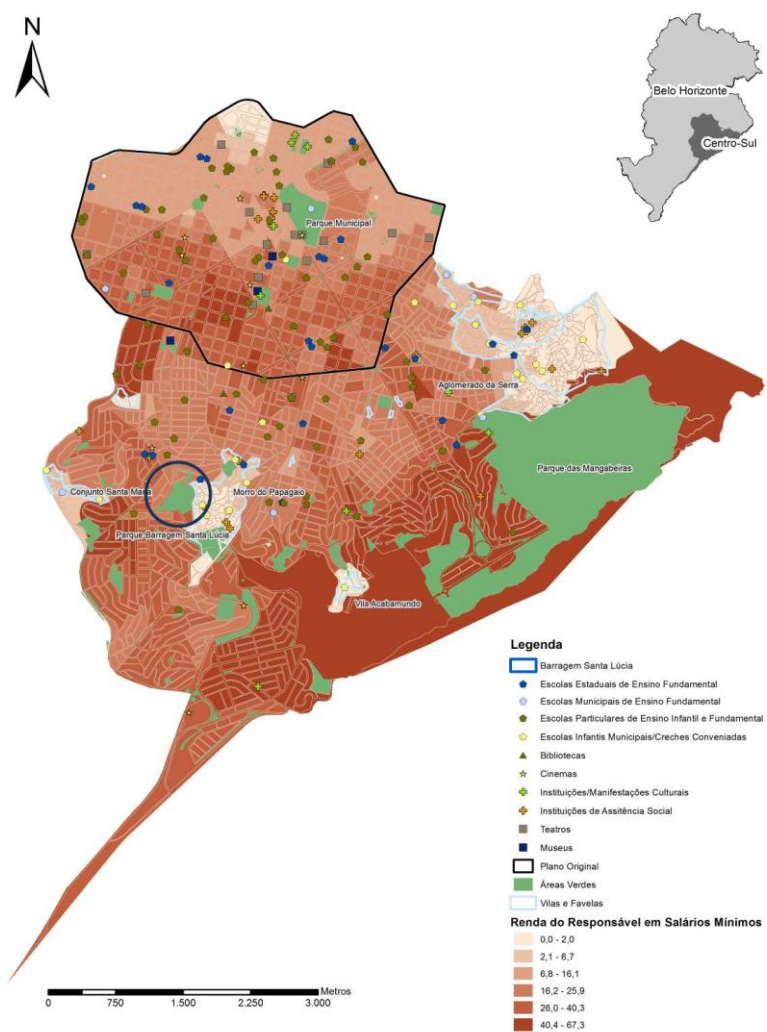


Figura 1 - Regional Centro-Sul de Belo Horizonte. Realizada pelo autor com a colaboração de Lauro Fráguas, com base nos dados do Censo 2000.

Nos arredores deste Parque, o contraste social é facilmente perceptível, característica própria dos locais onde a favela faz fronteira com os bairros de classe média nas cidades brasileiras. A linha da desigualdade é visível mediante a observação das formas de morar, de usar os espaços públicos, das distintas maneiras como as pessoas buscavam recursos no local e da visível desigualdade sociocultural dos moradores. Apesar de visível, a fronteira apresentava-se muito porosa, onde os usos dos espaços pelos moradores dos bairros e do Morro se cruzavam em ocasiões que foram exploradas nesta investigação.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A busca por uma *etno-grafia* foi central neste trabalho. Propôs-se realizar outro tipo de leitura, sob um olhar não apenas de um arquiteto-planejador, nem de um etnógrafo que participa do cotidiano com as crianças, mas alternando a perspectiva e os modos de ver as crianças no mundo urbano. A exploração de uma possível *etno-grafia* permitiu progressivamente a construção de um posicionamento singular e exigiu a busca por outras formas de registro de campo. Este conjunto de elementos, de alternância de posicionamento, de

perspectiva e de registro gráfico espacializado foi denominado neste estudo, *etno-grafia espacializada*.

O mais importante do processo foi ir apurando, construindo esses instrumentos para que essa leitura espacializada fosse possível. Portanto, a produção de instrumentos e de outra entrada na experiência urbana - num espaço vivido (Lefebvre, 1991) - que não fosse “colada” ao sujeito e também não fosse vista “de cima”, no nível distanciado do planejamento, foi o eixo central deste trabalho.

Adotou-se como procedimento metodológico, o movimento a pé pelas ruas, uma circulação pelos lugares, uma experimento e mudança de perspectiva. Um confronto entre a posição social do pesquisador - adulto e arquiteto - e a dos sujeitos - pobres e ricos, adultos, jovens, meninos e meninas, os usuários dos arredores do Parque da Barragem Santa Lúcia. Ao pesquisar a copresença, a sociabilidade e o encontro desses sujeitos em ambiente urbano contemporâneo, a opção foi a alternância de posições - entre o arquiteto planejador e o etnógrafo -, de lugares, de perspectivas e, sobretudo, o movimento de circulação entre um mundo e outro, uma circulação pela fronteira. Adotou-se ainda, como procedimento metodológico da observação participante, a

interação direta com os usuários no espaço, mediada pela percepção que tinham uns dos outros e sem a mediação de qualquer instituição ou de pessoa previamente conhecida pelo pesquisador. Em ambiente tido como hostil, característica atribuída de antemão a espaços públicos, buscou-se experimentar se a interação poderia acontecer, de que forma, em quais locais e ainda as zonas de fronteira, as interdições, barreiras e conflitos, ou seja, foi necessário encontrar uma *brecha*, um espaço de interstício, uma abertura.

Nesse sentido, o pesquisador se expõe como transeunte, tentando calcular e correndo os riscos próprios da atitude de estar em público, sem proteção prévia. Ao se deslocar a pé pelo campo e se posicionando distintamente, aos poucos encontrou formas de conhecê-lo, mediante a interação possível com pessoas nesse ambiente específico com algumas das características próprias dessa experiência no mundo individualizado.

Importa reiterar o quanto andar desafia o medo da cidade e as gestões políticas desse medo, impondo, *passo a passo*, o direito de transgredir fronteiras sociais e simbólicas, acabando com as cidades interditas, os bairros do estigma, as separações ‘naturais’, ‘puras’ e ‘fixas’, as abstrações do outro como excluído e marginal, a descoincidência, tantas vezes demonstrada, entre a (in)segurança subjectiva e a (in)segurança objectivamente medida. Aliás, é pela

transgressão de fronteiras e pelo *mover-se na fronteira* que as legitimidades dominantes vão sendo, a diversos níveis, questionadas (Lopes, 2008, p. 78, grifos do autor).

Ingold (2000) considera que o conhecimento sobre o ambiente sofre formação contínua durante o movimento das pessoas pelo mesmo. Conhece-se enquanto caminha-se: “Unidos pelos itinerários de seus habitantes, os lugares existem não no espaço, mas, como nós, em uma matriz de movimento” (Ingold, 2000, p. 219). Enquanto a cartografia moderna se preocupa em estabelecer credenciais científicas mediante sua pretensão de produzir representações exatas e objetivas do mundo, Ingold prefere a ideia de que conhecemos o ambiente enquanto caminhamos e que o viajante que conhece enquanto caminha não está elaborando um mapa nem utilizando um. Simplesmente ele está mapeando. Assume, assim, a ideia de “cartografia de processo” de Rundstrom (1993, *apud* Ingold 2000, p. 231), no qual mapear é visto como “aberto, contínuo, sempre levando ao próximo instante do mapear, ao próximo mapa”.

Neste sentido, os *mapas etno-gráficos* utilizados como escrita neste trabalho são distintos dos mapas utilizados na cartografia tradicional, por se referirem aos sujeitos (*etno*) e por não serem consideradas figuras estáticas, acabadas, mas, sim, por apresentarem o processo em andamento e as



ferramentas utilizadas. Provavelmente os cartógrafos e geógrafos diriam que não são mapas, mas simples figuras, ou croquis.

### À procura de *brechas*

Ao circular pelos arredores da Barragem, era necessário encontrar uma *brecha* onde a pesquisa fosse possível, uma possibilidade de estar em campo, um espaço-tempo livre de obstruções - a violência e a prioridade dada ao trânsito de automóveis em detrimento da circulação das pessoas; a normatização e privatização dos usos dos espaços livres públicos; o desespero e a revolta dos pobres caracterizadas pela luta pela sobrevivência, que resultam numa tensa relação de disputa por um lugar na cidade; e diante da ameaça real que a violência urbana impõe. Situação desigual de uma guerra em que os pobres são as maiores vítimas, é importante lembrar que a violência urbana não se restringe aos países desiguais como o Brasil, mas o fenômeno aqui tem suas especificidades.

Ao considerar a presença e usos dos espaços pelas crianças como foco da análise, foi ainda necessário encontrar uma brecha possível para estudá-las, pois buscava-se uma

interação direta e, no caso das crianças, a dificuldade de estabelecer contato tem suas especificidades. Tal presença se distinguia de acordo com a inserção social dos grupos estudados e refletia nos modos como viam o pesquisador, o recebiam ou não em campo. Nos extremos, enquanto algumas crianças moradoras dos bairros experimentavam do controle excessivo ao confinamento, ou seja, eram quase ausentes na *cena*, algumas moradoras do Morro, experimentavam a vulnerabilidade e a violência e eram muito presentes no local da pesquisa. No entanto, apesar das formas de controle e de imposição de modos de vida, ambos os grupos de crianças encontravam suas brechas e alteravam, de forma própria, o ambiente e as relações entre distintos grupos e suas relações com o ambiente. E ainda: apesar da situação de adversidades, da falta de proteção e da necessidade de enfrentamento de diversos obstáculos para estar neste ambiente, ambíguo, violento e descontraído, algumas crianças do Morro criavam suas formas próprias de estar no local e circulam com muito mais desenvoltura no ambiente do que o pesquisador. Não só não tinham medo, não eram assaltadas, como extraíam dessas condições, das oportunidades de interação com o outro, suas formas próprias de (sobre)viver. Por meio dessas habilidades adquiridas na prática e no cotidiano nesse contexto da pesquisa, participavam como atores na produção de seus

lugares. Se por um lado experimentavam a violência urbana na carne e de pé no chão, aprendiam a circular pelos espaços, a brincar entre pares, a fazer amigos nos espaços públicos e com “jogo de cintura” “se viravam” e (sobre)viviam, ou seja, encontravam as próprias brechas.

### Cenas e cenário

O foco foi voltado para meninos e meninas entre 8 e 12 anos aproximadamente, no entanto este foco não coloca os outros atores na “sombra”. Inspirado nas analogias de Goffman (1959) das interações humanas com a dramaturgia, *cena*, neste estudo, refere-se a um tempo-espaço em que uma atividade ocorre, cujo cenário é o espaço urbano público aberto e que o pesquisador imprime atenção especial na interação das pessoas.

A *cena* foi portanto a unidade de análise utilizada para a organização e o registro da observação de campo na Barragem e foi associada a um local e um momento específico do dia, a presença de crianças, o tipo de atividade, a presença ou não de brinquedos, equipamentos e demais elementos do ambiente. Foram associadas categorias temáticas, discursos dos sujeitos e categorias teóricas a esses elementos presentes

nas cenas. As crianças presentes nas cenas foram classificadas por gênero, faixa etária, local de moradia (bairros, Morro ou não moradores dos arredores) e segundo a presença ou não de acompanhantes (segundo o gênero, a faixa etária, moradores dos bairros, das favelas ou não moradores dos arredores), se estavam no espaço entre pares (classificados por gênero e local de moradia) ou se estavam a sós.

Em busca da espacialização da etnografia, o diário foi transcrito, as cenas numeradas, categorias e aspectos relevantes destacados e os dados foram organizados em planilhas. Além da busca por categorias locais e aspectos recorrentes, essa opção por organização dos dados teve como objetivo a utilização das informações em programa de geoprocessamento, o Sistema Geográfico de Informações (*Gis - Geographic Information System*).

Foram duas fases de observação participante no campo. Os dados apresentados se referem à primeira fase da observação em que foram realizadas incursões em distintos dias da semana, horários e espaços, com o objetivo de identificar a presença de crianças, a circulação e os usos dos espaços por elas. A recorrência de certas presenças e situações acionou interlocuções aproximadas com algumas crianças, que foram acompanhadas em suas brincadeiras,

conversas, no deslocamento, etc. Nessa primeira fase de observação, foram 88 dias de campo. Além da circulação pelos arredores da Barragem Santa Lúcia, adotou-se os seguintes procedimentos para coleta de dados: visitas ao Morro do Papagaio; circulação pelas padarias e outros estabelecimentos comerciais, academias de ginástica; conversas com diversos usuários desses espaços; coleta de informações e *folders* a respeito do funcionamento dos prestadores de serviços; observação em torno de algumas das escolas particulares dos bairros Santa Lúcia e São Bento; exploração da presença e usos das crianças no Parque JK em Belo Horizonte que também se localiza numa “fronteira”.

No total, foram registradas 266 cenas, por meio das quais foi possível estabelecer interação sem mediação de pessoas adultas com 11 crianças entre 6 e 11 anos (4 meninas e 7 meninos), todas moradoras do Morro, com as quais foram realizadas 12 seções de fotos e 2 filmes curtos. Além disso, foram realizadas 16 entrevistas informais.

## MANCHAS E LINHAS: OS ESPAÇOS COM CRIANÇAS NA BARRAGEM SANTA LÚCIA

As figuras apresentadas a seguir resultam do geoprocessamento das cenas *com* crianças organizadas em planilhas e lançadas no programa *ArcGis* sobre foto de satélite extraída do *Google Earth*.

É possível observar na Fig. 2 que a presença de crianças na Barragem Santa Lúcia se relacionava com a pertença a determinado grupo social. Os mapas apresentados diferem pelos filtros aplicados às planilhas que geraram o geoprocessamento e variaram de acordo com o local de moradia. Como resultado, observam-se *manchas* que variam entre o vermelho e o azul, dependendo da quantidade de cenas observadas, neste caso, as cenas *com* crianças. Quanto menor o número de cenas observadas mais vermelho, quanto maior o número, mais azul fica a mancha. Em outras palavras as manchas nestes mapas representam graficamente os espaços nos arredores da Barragem Santa Lúcia que as crianças usavam com mais recorrência.

Foi possível observar que a presença das crianças dos bairros nos espaços públicos dos arredores da Barragem Santa

Lúcia era bem distinta da presença das crianças do Morro. Ao considerar que os tempos livres desses grupos pouco diferem, pois a permanência nos espaços escolares e os horários de entrada e saída das escolas são muito parecidos, foi possível considerar que os tempos de circulação e as oportunidades possíveis de usarem os espaços públicos coincidem. Além de um primeiro turno em escolas, tanto as crianças dos bairros quanto as do Morro participavam de atividades complementares no segundo turno, apesar de frequentarem espaços distintos. Enquanto as crianças do Morro permaneciam nas escolas em tempo integral ou participavam, no segundo turno, de diversos projetos ofertados por instituições religiosas, não governamentais e de assistência social, as dos bairros frequentavam escolas privadas de línguas, de dança, de futebol, academias ou clubes.

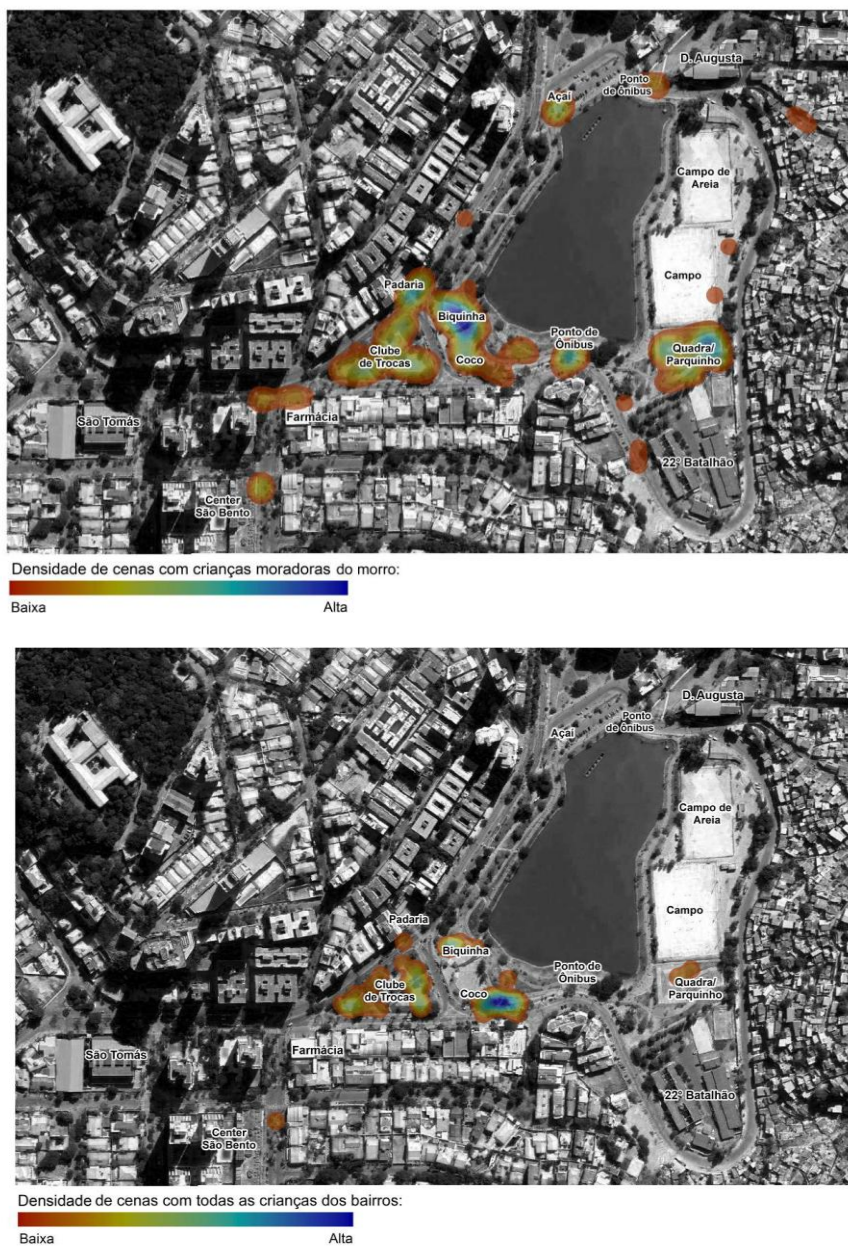


Figura 2 - Comparação da presença das crianças segundo local de moradia. Realizada pelo autor com a colaboração de Lauro Fráguas.



No entanto, a presença de crianças na Barragem Santa Lúcia se distinguia de maneira clara e recorrente. Enquanto as crianças dos bairros foram observadas em ocasiões espaciotemporais específicas e invariavelmente acompanhadas por adultos, algumas moradoras do Morro foram observadas acompanhadas de adultos, principalmente nos finais de semana, outras foram observadas cotidianamente nos espaços, invariavelmente entre pares e desacompanhadas de jovens e adultos.

Apesar de vivenciarem de maneira muito semelhante a organização de seus tempos (visto que são definidos principalmente pelos tempos escolares) e da coabitação na região do Santa Lúcia, as crianças dos distintos grupos sociais pouco cruzam umas com as outras e, portanto, pouco se conheciam. Ou seja, como sujeitos de um único grupo geracional, mas que não participavam do mesmo grupo social, as crianças do Santa Lúcia experimentavam uma segregação do tipo intrageracional e interclasses. A seguir o mapa da circulação e presença de crianças nos arredores da Barragem Santa Lúcia (Fig. 3).

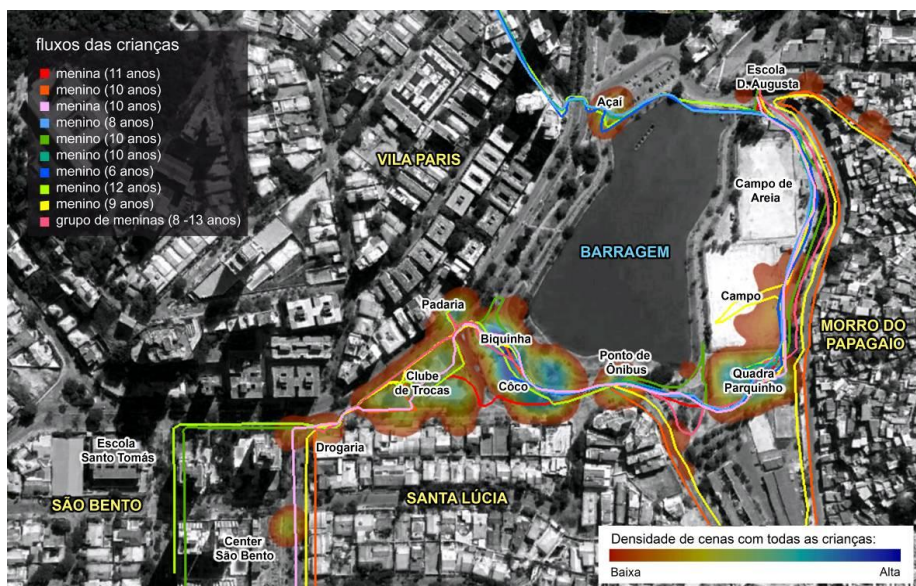


Figura 3 - Espaços com crianças nos arredores da Barragem Santa Lúcia. Realizada pelo autor com a colaboração de Lauro Fráguas e João Paulo Fontoura de Souza.

As linhas representam os fluxos do movimento de algumas crianças do Morro e foram realizados mediante a marcação das diversas cenas em que cada uma dessas crianças foi observada. Esse exercício de mapeamento revelou, portanto, os locais nos arredores frequentados por essas crianças e os caminhos que faziam entre um espaço e outro, principalmente a pé e de bicicleta. Ao representar a circulação das crianças pelos espaços como linhas, foi representado - inspirado em Ingold (2011) - o movimento que realizavam ao longo do tempo e o entrelaçado de suas jornadas de vida. Ao sobrepor as linhas de circulação das

crianças nos arredores da Barragem Santa Lúcia aos dados sobre a densidade de cenas *com* crianças, foi representado - a título de síntese da observação da presença e da circulação das crianças nos arredores da Barragem Santa Lúcia - o *mapa etno-gráfico* acima (Fig. 3): os espaços *com* crianças nos arredores da Barragem Santa Lúcia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atenção que as relações entre a cidade e a criança têm recebido nas últimas décadas por parte de pesquisadores e profissionais oriundos de diversos campos expressa a complexidade e a emergência da compreensão de suas dinâmicas na sociedade contemporânea que diferem bastante de um contexto a outro e reitera a condição urbana da criança - um dos grupos que mais sofre com a segregação socioespacial. Esta afirmação cabe para os distintos grupos sociais pesquisados. É possível ainda considerar que tais grupos não podem ser analisados em bloco, visto as diferenciações internas observadas, tanto entre os moradores dos bairros quanto entre os moradores do Morro.

Diante dessa consideração, os espaços públicos, em especial as ruas, praças e parques, tornam-se contextos privilegiados de investigação por apresentarem, de modo visível, os distintos modos de viver a infância e o papel dos espaços na formação, na aprendizagem da cidadania, além do potencial de mudança que encerra, em especial nas cidades grandes brasileiras, como Belo Horizonte, caracterizadas pela desigualdade.

Foi possível considerar que esse era um espaço singular e privilegiado nos termos de oferta de espaços públicos abertos e coletivos. Se por um lado a violência no local era multifacetada, multidirecional, interclasses, inter e intrageracional, por outro, os espaços públicos (ruas, parque e praças) suscitavam ou possibilitavam outros usos da cidade, outros espaços, outros tipos de interação, com outras pessoas - além de pares e conhecidos.

A tensão informava os usos e a interação nos espaços que eram fomentados pela atração que sua organização, suas características e a presença de equipamentos, entre animais e plantas, exerciam nas pessoas. A conjugação entre espaços públicos, privados e coletivos, comerciais, esportivos, escolares, de segurança e de moradia, associados à diversidade dos grupos sociais presentes, ricos e pobres,

homens e mulheres, idosos, adultos, jovens e crianças, animais, plantas e coisas formavam um cenário propício à interação que tornava a experiência urbana nesse contexto extremamente rica e poderia dizer educativa. Ou seja, aprendia-se muito ao vivenciá-la e foi o que aconteceu comigo.

Com base no conjunto de dados produzidos para esta pesquisa, é possível considerar que a infância toma expressão nos espaços da cidade - apesar da percepção de sua inadequação - e que, portanto, requer atenção específica dos estudiosos e planejadores. Essa perspectiva, ao imprimir atenção às especificidades dos sujeitos e não somente das questões macroestruturais (economia, transporte, segurança, etc.), pode constituir uma inversão na lógica do planejamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Cohn, C. (2005). *A antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferro, S. (1979). *O canteiro e o desenho*. São Paulo: Projeto Editores Associados.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Nova York, Anchor Books.

- Gulløv, K. F. & Olwig, E. (orgs.). (2003). *Children's Places: cross-cultural perspectives*. Londres: Routledge.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive*. Routledge: Oxon.
- Lefebvre, H. (2009). *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Lopes, J. T. (2007/2008). Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público. *Sociologia*, 17/18, 69-80.
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29.
- Magnani, J. G. C. (1984). *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Magnani, J. G. C. (2000). Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In J. G. C Magnani & L. L. Torres (orgs.), *Na metrópole: textos de antropologia urbana* (pp. 12-53). São Paulo: EDUSP/FAPESP.
- Parga, J. S. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a uma sociologia de la infância*. Quito: Abya-Yala.
- Sennett, R. (1988). *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, R. C. (2011). *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá*. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

## ENTRE AS CULTURAS ESCOLARES E AS CULTURAS INFANTIS: PEQUENA INFÂNCIA E PESQUISA

*Maria Letícia Barros Pedrosa Nascimento<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

O campo da educação da pequena infância<sup>4</sup> no Brasil teve seu início no final do século XIX, com a inauguração do primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro e a com a formalização das creches para crianças de famílias das classes populares, mas foi somente no final do século XX que a educação infantil foi reconhecida como direito das crianças. Determinada como espaço de educação das crianças menores de sete anos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e, mais recentemente, em 2009, na versão

---

<sup>3</sup> FE USP, Brasil. Contato: letician@usp.br

<sup>4</sup>“a pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória, ou seja, até 6 ou 7 anos segundo os países (embora alguns estejam tentando implementar a obrigação escolar aos 5 anos)” (Plaisance, 2004, p.222-223).

atualizada das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI).

A intensa discussão sobre a importância da educação infantil como objeto de pesquisa e área de conhecimento, desde os anos 1990, tem produzido um conjunto de estudos sobre a pequena infância, proporcionando novos conhecimentos para sua compreensão. Em paralelo, verifica-se uma crescente institucionalização das crianças pequenas, evidenciada pelos números da demanda e das matrículas na educação infantil, notadamente nos centros urbanos brasileiros, o que parece revelar que esse contexto social tem sido mais e mais o lugar onde as crianças vivem suas infâncias.

Pesquisas referenciadas nos estudos da infância têm abordado os espaços de educação infantil como arena na qual as crianças estabelecem suas práticas sociais, repletas de significados, ou seja, locais que não são somente "um agente no processo de institucionalização da infância das crianças, mas sim uma arena onde as crianças são os agentes" (Halldén, 2005, p. 3). A seguir, elementos para avançar a reflexão.



## CULTURAS ESCOLARES

Pensar culturas escolares remete à escola e esta, à modernidade, tempo da invenção da infância moderna e do surgimento da família nuclear. A escola, organização social instituída para a socialização e educação das crianças (Ariés, 1981; James, Jenks & Prout, 2002; Sarmiento, 2007), vai se tornar o lugar social da infância, parte de um sistema de proteção e de preparação para o futuro, o que, por um lado, amplia a atenção à infância e às suas necessidades, mas, por outro, cerceia sua participação na vida social, tornando-a invisível para a sociedade como um todo. Trata-se de local de crescente controle do ambiente infantil, por parte de especialistas. Interessante lembrar que, de acordo com Qvortrup (2014):

Controle não é uma negação da proteção, mas sua versão autoritária e paternalista. Quando alguém assume essa versão extrema de proteção, está, ao mesmo tempo, menosprezando a habilidade das crianças de empregar sua capacidade e sua competência, e reforçando a ausência de confiança, entre adultos, em relação a essas qualidades das crianças (p.30).

Na escola, a criança “estava em seu percurso em direção à humanidade e assim permanecia em estado de devir e de espera” (Qvortrup, 2014, p. 29), apartada da sociedade, visto que a instituição vai privilegiar processos instrucionais e

princípios morais voltados para sua formação como futuro adulto, privilegiando assim a figura do aluno e definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento (Baquero & Narodowski, 1994; Narodowski, 1999; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Sacristán, 2005). Assim, “o estatuto de aluno foi complementado por estudos sobre a aprendizagem e sobre a inteligência, que estabeleceram um modelo de desenvolvimento infantil, ressaltando as possibilidades cognitivas das crianças a partir dos sete anos de idade” (Nascimento, 2012, p. 60).

Esse é o quadro geral, embora não seja o único, no qual se desenvolvem as culturas escolares. De acordo com Julia (2001), estas podem ser descritas:

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 as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (p. 10).

Chama a atenção o fato de que o autor incorpora à definição “o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens”, os “modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades” e “as

culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (Julia, 2001, p.11), ampliando o escopo que alimenta as culturas escolares e reconhecendo as relações que vão sendo constituídas no seu interior. Dessa maneira, as culturas infantis estariam presentes nas culturas escolares, questão que merecerá atenção mais à frente.

As culturas escolares, entretanto, em seu sentido mais estrito, forjam o que Freitas (2007) chama de *forma escolar*<sup>5</sup>, mantida “uma lógica interna que, independentemente das variações a que está sujeita, faz com que o específico predomine sobre o genérico em termos de trabalho educativo” (p.9). Essa forma, em maior ou menor abrangência, tem dominado a educação de crianças a partir dos sete anos de idade<sup>6</sup>, a educação fundamental. Aos menores de sete anos, ou à pequena infância, coube a educação familiar, atribuição da(s) mãe(s), de acordo com os clássicos da educação, ou, em

---

<sup>5</sup> Outra leitura de forma escolar pode ser encontrada em Vincent, Lahire e Thin (2001).

<sup>6</sup> No Brasil, a lei que antecipa o ingresso aos seis anos é de 2005, Lei 11.114/05, que institui o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade. É complementada pela Lei 11.274/06, que institui o ensino fundamental de nove anos, considerando seu início aos seis anos de idade. Ver Correa (2010).

situações de exceção, a instituições como as creches ou os jardins de infância e as pré-escolas<sup>7</sup>.

Durante décadas, no Brasil, a educação da pequena infância foi compreendida como recurso às mães trabalhadoras, no caso da expansão das creches, ou como prevenção ao fracasso escolar, no das pré-escolas, tendo sido acompanhada pela produção de saberes científicos<sup>8</sup> sobre as crianças pequenas, produzidos, sobretudo, pela pediatria e pela psicologia, que tiveram significativa interferência no plano da educação. Predominava um modelo *universal* de criança, que camuflava as crianças concretas. Se, por um lado, buscava-se atribuir um caráter educativo à educação da pequena infância, entendida como assistencial, por outro, o modelo vigente era (e é) o modelo escolar.

Acrescente-se que, como destaca Rosemberg (2010), no plano dos valores sociais, há “relutância persistente, de certos setores, em integrar as crianças de 0 a 3 anos nas políticas públicas de educação ao considerar o espaço privado, e não o público, como o mais adequado para elas.” (p.173) Em outras palavras, a sociedade não está convencida de que crianças

---

<sup>7</sup> Ver Kuhlmann Jr (1998), Kramer (1995), Faria (2002), Rosemberg (2002).

<sup>8</sup> Variadas teorias, forjadas em diferentes correntes da Psicologia, resultaram em diversas interpretações sobre características e necessidade das crianças de zero a seis anos de idade.

bem pequenas devam participar de espaços de educação coletiva e pública, exceto em algumas situações, como aquelas determinadas pelo trabalho feminino. Entretanto a educação infantil, que compreende crianças de zero a cinco anos de idade, é direito da criança, escolha da família e dever do estado, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

### A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA

É possível reconhecer que o campo da educação infantil, no Brasil, tem-se consolidado lentamente. Do surgimento de creches e jardins de infância, no final do século XIX, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e, mais recentemente, às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, de 2009, em sua última versão, verifica-se uma crescente institucionalização das crianças pequenas. De acordo com o censo escolar de 2011, o número de crianças matriculadas em creches estava acima de dois milhões e, em pré-escolas, correspondia a 4,65 milhões de crianças, com tendência a aumentar. Se por um lado, esse aumento tem sido motivado pelo trabalho feminino, por outro,

indica que esse contexto social tem-se constituído como o lugar onde as crianças vivem suas infâncias.

A educação infantil tem sido também espaço de disputa entre diferentes concepções de infância. Se, oficialmente, a legislação e os documentos orientadores do Ministério da Educação reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de culturas, os protagonistas da educação infantil “se encontram sempre às voltas com o ‘espectro que ronda o mundo dos pequeninos’, o espectro da forma escolar” (Freitas, 2007, p.9). Diversas pesquisas (Nascimento, 2011, 2012; Adrião, Borghi & Domiciano, 2010; Correa, 2010, entre outras) alertam que a educação infantil está sendo lugar de preparação para a escolarização formal. Ou seja, há um investimento na educação dos pequenos para supostamente melhorar o desempenho das crianças na educação fundamental, numa uma relação direta entre a educação infantil e mudanças de ordem social mais ampla, como melhorias no emprego e na renda da população - no futuro<sup>9</sup>.

A concepção de infância como construção social, na qual as crianças são agentes, de acordo com o paradigma dos estudos da infância, sintetizado por James e Prout (1990) e

---

<sup>9</sup> Ver Moss (2011).

com práticas e experiências internacionais no campo da educação infantil, divulgadas a partir dos anos 1990, como a desenvolvida no norte da Itália, singularizam a identidade da educação infantil, como etapa da educação nacional, “principalmente porque espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da ‘cultura da infância’ quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno” (Freitas, 2007, p.10).

## CULTURAS DA INFÂNCIA

O reconhecimento da infância como construção social, como contexto no qual as crianças participam como atores sociais, capazes de lidar com signos e símbolos, construídos pelos mundos sociais adultos, e de reinterpretá-los, de acordo com as culturas produzidas entre pares, provoca o destaque às culturas infantis. Corsaro ([1997] 2011) defende que a participação das crianças, desde muito pequenas, nas rotinas culturais dá a elas referência e segurança em relação ao grupo social do qual fazem parte, o que sustenta a constituição das referências culturais e a apropriação dos mundos adultos pelas crianças bem pequeninas. Afirma Barbosa (2007) que:

Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças - por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos - ou com os adultos - realizando tarefas e afazeres de sobrevivência -, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais (p. 1066).

Se considerarmos a acepção ampla das culturas escolares, como o quer Julia (2001), podemos romper com a ideia de forma escolar para a educação da pequena infância, recuperando que, nessa etapa, prevalecem *relações educativas* (Rocha, 2001) estabelecidas entre adultos e crianças e entre crianças e crianças. Segundo Corsaro ([2005] 2007), “a natureza relacional e coletiva da agência, tende a suplantar o foco no actor individual” (p. 3). A agência é um processo cultural, coletivo, vivido cotidianamente nas relações de brincadeira e de faz-de-conta das crianças.

A produção de culturas infantis vinculada à ideia de agência abre espaço para pesquisas nas quais o foco são as crianças e permite a percepção da educação infantil como um lugar onde as crianças passam parte de suas vidas diárias, estabelecendo relações entre pares e produzindo coletivamente culturas infantis. Serão destacadas, a seguir,



três pesquisas realizadas<sup>10</sup> entre 2007 e 2011, que apresentam aspectos das culturas infantis em espaços de culturas escolares e indicam suas interfaces.

### ENTRE AS CULTURAS ESCOLARES E AS CULTURAS INFANTIS: PESQUISA COM A PEQUENA INFÂNCIA

As investigações apresentadas a seguir são estudos sobre a vida cotidiana de crianças pequenas, em espaços de educação infantil, a partir de abordagem de orientação etnográfica. Todas revelam a agência das crianças, coletiva e negociada, num contexto escolar.

A primeira pesquisa, realizada por Corsi<sup>11</sup>, ocorreu entre 2008 e 2010, com um grupo de crianças com a faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, numa instituição pública de educação infantil, no município de São Paulo. Sua referência teórico-metodológica foi o paradigma da infância (James &

---

<sup>10</sup> Realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI), da FEUSP.

<sup>11</sup> Num momento anterior, provocado por suas inquietações como professora em escola privada, Corsi investigou a temática com as crianças de sua turma, o que constituiu seu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, em 2007.

Prout, 1990) e, seu desencadeador, a recorrência de conflitos interpessoais ocorridos entre as crianças.

Corsi acompanhou o grupo durante três meses, três a quatro vezes por semana, de duas a três horas por dia, alternando os dias da semana para que pudesse participar da rotina do grupo nos diferentes ambientes e propostas da instituição. Os procedimentos de escuta das crianças e o registro de suas falas e da filmagem do cotidiano, para a apreensão das relações estabelecidas com pares e com adultos, foram complementados por uma ideia, proposta pelas próprias crianças: a “caixa de conflitos”, resultado da preocupação de algumas delas em esquecer algum conflito ocorrido, como revela o diálogo abaixo reproduzido:

Corine<sup>12</sup> - Bianca, eu tenho uma idéia, escuta só: que tal se ao invés de a gente te contar o conflito quando você chega, a gente anotasse num papel e guardasse numa caixinha até você chegar, assim a gente nunca mais esquece de te contar para te ajudar na pesquisa!

Taro - É mesmo, a gente chama a caixa da Caixa do Conflito! Aí pode escrever ou desenhar, né, porque pode ser que alguma criança não queira escrever, que nem a Priscila, que ainda não sabe!

---

<sup>12</sup> Estes foram os nomes escolhidos pelas crianças para serem utilizados na publicação da pesquisa, preservando suas identidades.

Bianca - Nossa, eu não tinha pensado nisso, que ótima idéia!  
Vou trazer uma caixa amanhã!

Corine - E eu vou contar a minha idéia pra todo mundo!

Taro - Ei, foi minha também, eu vou junto! (Corsi, 2010, p.70).

A pesquisadora, com base no referencial de pesquisa com crianças (Alderson, 2005), buscou ouvir o que as crianças pensavam sobre os conflitos que vivenciavam, o que, segundo ela, “valida a ideia da criança enquanto produtora de cultura e de conhecimento e, ainda, expande as possibilidades de pesquisa tendo como sustentação teórica e metodológica a Sociologia da Infância” (Corsi, 2011, p.279).

Além disso, com o estudo que realizou, evidencia as relações entre as culturas infantis e as escolares, tanto do ponto de vista dos diferentes significados para conflito, quanto da utilização de recursos escolares pelas crianças. No primeiro caso, Corsi destaca que:

Ao ouvir as crianças, foi possível atestar que as situações que envolvem agressões físicas é apenas uma das categorias de conflito, justamente aquela que é mais visível aos olhos do adulto. Por meio dos dados, ficou evidente como é presente no cotidiano delas conflitos para além do bater/apanhar, outras situações que descrevem como serem as *mais conflitantes*. Como pôde ser visto, conflito para as crianças não é só quando brigam com o amiguinho, quando machucam

fisicamente outra pessoa, ou quando desrespeitam uma regra, mas também como algo que as deixa tristes, frustradas, com medo, ou até mesmo quando seus familiares ou outros adultos as desapontam (Corsi, 2010, p.121, grifo no original).

No segundo, observe-se que a caixa de conflitos é um desencadeador da escrita das crianças, recurso que se torna mais presente no cotidiano delas e, ao mesmo tempo, satisfaz objetivos escolares dos grupos finais da educação infantil. Em outras palavras, a escrita dos conflitos reforça e incrementa as atividades de escrita previstas para o grupo.

Outra pesquisa, realizada por Samori, entre 2009 e 2011, teve como objetivo investigar relações estabelecidas entre crianças, suas experiências cotidianas e a literatura infantil, também a partir da referência à pesquisa *com* crianças e da abordagem etnográfica (Alderson, 2005; Ferreira, 2004), para o acompanhamento de um grupo de crianças de seis anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental, em escola pública de São Paulo. Para a coleta de dados, utilizou anotações em diário de campo e posteriormente realizou entrevistas com as crianças, a partir de filmagens realizadas com elas enquanto ouviam histórias, contos e poemas lidos pelas professoras.

Samori relata que acompanhou as crianças semanalmente, inicialmente em situações variadas da rotina

do grupo, e, posteriormente àquelas vinculadas à literatura infantil. Entre maio e novembro de 2010, realizou 23 dias de observação, “com 63 horas de observação participante, divididas entre anotações em diário de campo e filmagens, somando-se um total de 234 minutos de filmagens de situações de leitura e entrevistas” (2011, p. 80). Segundo a pesquisadora:

Ao longo do acompanhamento do grupo foi possível observar que as situações de leitura feitas às crianças eram marcadas por momentos em que utilizavam recursos para lidar com os elementos das narrativas e histórias lidas pelas professoras e, sobretudo, para relacionar o que ouviam com fatos e passagens de suas experiências de vida (Samori, 2012, p.94).

A relação entre as culturas escolares e as culturas infantis permeia a observação e, nesse sentido, “a literatura passou a ser mais um elemento favorável à produção do grupo, ou seja, se tornou uma experiência coletiva e comum e passou a ser matéria prima da convivência entre o grupo e das construções que se repetem entre os pares” (*idem*, p.96). A pesquisadora conclui que:

Pode-se afirmar também que a produção destas culturas não está pautada no planejamento da ação docente ou em seu direcionamento, mas no que ocorre por meio dos comentários paralelos feitos entre as crianças sobre a relação direta entre o que ouvem e suas experiências de vida (Samori, 2012, p.100).

Destaque-se que, ao buscar identificar os recursos que as crianças, nas situações coletivas, utilizavam para entrar no universo literário e participar das situações de leitura, a pesquisadora concluiu que estes recursos eram “(1) relação com a vida cotidiana, (2) comparação com a realidade, considerando elementos internos da narrativa, (3) as ilustrações como aspectos literários e (4) as brincadeiras com a linguagem” (Samori, 2014, p.176). Quase que ao contrário da primeira pesquisa, aqui se destacam as atividades vinculadas à cultura escolar que desencadeiam elementos para a produção de culturas infantis, alimentando a interface entre ambas.

A terceira pesquisa, realizada por Almeida, entre 2007 e 2009, em uma pré-escola pública, do município de São Paulo, com dois grupos de crianças de quatro anos de idade, pretendeu saber como as crianças experimentavam experiências escolares, suas reações à organização da escola e ao que faziam em seu cotidiano escolar. Foram realizadas 48 horas de observação em cada uma das turmas pesquisadas, totalizando 96 horas.

Inicialmente, Almeida pretendia acompanhar as crianças em situações de brincadeira, mas, verificando que eram poucos os momentos destinados à brincadeira na rotina

das duas turmas pesquisadas, concluiu que seria melhor observar as relações entre as crianças durante as atividades em sala de aula. Assim, acabou por organizar e analisar os dados a partir de dois eixos, a partir da atuação das crianças: (1) regulada pela instituição - “pautada pela maneira como a escola é organizada, pelas práticas e pela relação de poder exercida pela professora” - e (2) espontânea - “manifestações relacionadas às suas vivências familiares, à necessidade de criar espaços de brincadeiras, daquilo que é específico da infância” (Almeida, 2009, p.79). Diz a pesquisadora que:

Dados representativos das ações das crianças que expressam como elas brincam, encontram brechas na organização da escola e muitas vezes transgridem os padrões impostos pelos adultos, apesar de uma organização adultocêntrica e pautada pelo controle. Foram selecionadas situações que demonstram as formas pelas quais as crianças modificam e atribuem outros significados às atividades escolares, muitas vezes influenciadas pelas vivências familiares e pelo meio social ao qual pertencem, com destaque para as atitudes de cooperação e solidariedade entre pares (Almeida, 2011, p. 6).

Seu principal achado foi uma melhor compreensão da área de tensão entre a inventividade das crianças e as experiências estruturadas oferecidas pela escola. Almeida conclui que:

Embora, na instituição pesquisada, as situações de interação entre as crianças sejam escassas, pela ausência de momentos

e espaços estruturados para brincadeiras e pelo controle exercido pelas professoras, ainda assim, [...] as crianças encontram brechas na estrutura para criar situações em que possam conversar e possibilidades de reinterpretar as experiências vividas, atribuindo outra utilidade a objetos, compartilhando com seus pares suas alegrias e incertezas (*idem*, p. 8).

Ou seja, “apesar da escola, as crianças, por meio de suas ações sociais com seus pares criam um contexto paralelo, ou seja, atribuem outros sentidos aos materiais e às propostas das professoras” (*idem*, p.11).

### ASSIM...

As pesquisas brevemente apresentadas dão pistas sobre o que Julia (2001) denomina culturas escolares, na consideração das relações interpessoais que permeiam os contextos escolares. No caso da educação da pequena infância, a agência, a inventividade e a negociação coletivas parecem exercer resistência à forma escolar apresentada por Freitas, principalmente no caso da última pesquisa. Nessa perspectiva, reconhecer as culturas infantis provoca um olhar mais abrangente para as culturas escolares ao mesmo tempo em que promove uma reconfiguração da educação infantil,



apresentando outros modos de compreender a infância, as relações entre pares e as relações intergeracionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrião, T., Borghi, R. & Domiciano, C. A. (2010). Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. *Retratos da Escola*, 4(7), 285-298.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 26(91), 419-442.
- Almeida, R. P. W. (2009). *Se essa escola fosse minha... organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escola*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Almeida, R. P. W. (2011). *Infância e Educação Infantil: O grupo de crianças e suas ações em contexto escolar*. Comunicação apresentada na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Natal, Brasil.
- Ariés, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(6), 61-66.
- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1059-1083.
- Correa, B. C. (2010). Ensino fundamental de nove anos: velhos e novos problemas. *Retratos da Escola*, 4(7), 313-328.

- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2005). Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. In J. Qvortrup (Org.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture* (pp.231-247). Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan. (Versão em português disponibilizada pelo autor em 2007).
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Corsi, B. R. (2007). *Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: falas, pensamentos e ideias*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Corsi, B. R. (2010). *Conflitos na educação infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?* Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso? *Educar em Revista*, 42, 279-296.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003) *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Faria, A. L. G. de. (2002). Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Ferreira, M. (2004). Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ns) social (is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerizara (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação* (p.55-104). Porto, Portugal: ASA.
- Freitas, M. C. (2007). O coletivo infantil: o sentido da forma (Prefácio). In A. L. G. de Faria (Org.), *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes* (pp.7-13). São Paulo, Brasil: Cortez.

- Halldén, G. (2005). *The metaphors of childhood in a preschool context*. Comunicação apresentada, AARE conference, Sydney, 2005. Consultado em 28 de agosto de 2012, em <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/4712/the-metaphors-of-childhood-in-a-preschool-context>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (2002). *Theorizing Childhood*. Cambridge, England: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. London, England: RoutledgeFalmer.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159.
- Narodowski, M. (1999). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Nascimento, M. L. (2011). Do ECE Public Policies Consider Young Children's Agency? A Study in São Paulo, Brazil. In L. E. Bass & D. A. Kinney (orgs.), *The Well-Being, Peer Cultures and Rights of Children* (Sociological Studies of Children and Youth) (pp.287-305). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Nascimento, M. L. B. P. (2012). As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 59-80.
- Plaisance, E. (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, 25(86), 221-241.

- Qvortrup, J. (1993). Nine Theses about “Childhood as a Social Phenomenon”. *Eurosocial Report*. Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project. Vienna, 47, 11-18.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-posições*, 22(1), 199-211.
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42.
- Rocha, Eloísa A.C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 27-34.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63.
- Rosemberg, F. (2010). Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In G. Souza (Org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais* (pp.171-186). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Sacristán, J. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Samori, D. P. (2011). Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Samori, D. P. (2012). Literatura infantil e experiências cotidianas: relações estabelecidas por crianças. *Educação por Escrito*, 3(1), 89-102.
- Samori, D. P. (2014). “Babá, bubu, Totó”: A produção de culturas infantis e brincadeiras no contato com a literatura infantil. *Revista Teias*, 14(36), 169-185.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V.M.R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (orgs.), *Infância (In)visível* (pp.25-49). Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar.  
*Educação em Revista*, 33, 7-47.



## OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS

*Vitor Schlickmann*<sup>13</sup>

*Elisete Medianeira Tomazetti*<sup>14</sup>

### INTRODUÇÃO

Pensar nas juventudes e nas questões a elas relacionadas representa um grande desafio de investigação, uma vez que esta tem-se complexificado e a partir dessa estabelecem-se distintas dimensões com o social. Se há algumas décadas a juventude era temática do campo da psicologia e sociologia, pode-se afirmar que nos tempos atuais ela se coloca no centro do debate de muitas áreas.

As preocupações com a juventude, de um lado, são as que costumeiramente são vinculadas em noticiários,

---

<sup>13</sup> IFRS - Câmpus Caxias do Sul - Brasil. Contato: Vitor.itap@gmail.com

<sup>14</sup> UFSM - Brasil. Contato: elisetem2@gmail.com

geralmente em contextos de violência e, de outro, tem-se as publicações acadêmicas que ainda não refletem em volume a demanda real de análise da vida juvenil em nossas cidades. Os jovens se constituem em um segmento populacional de grande importância, entretanto, as políticas a eles destinadas ainda são pouco conhecidas.

Na análise dos estudos acerca da temática da juventude no Brasil, nas últimas décadas, observa-se que significativa parte dessas reflexões acadêmicas está centrada em questões sobre a presença das instituições na vida dos jovens. Ainda é pequeno o número de investigações dedicadas às percepções dos modos de vida dessa população e de como os jovens elaboram, por si, suas situações de vida ou como atribuem sentidos a sua experiência. Todavia, na última década, em termos numéricos, houve um aumento de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, formas de sociabilidade e atuação (Abramo, 1997; Sposito, 2003).

Cotidianamente, deparamo-nos com visibilidades dos jovens, as quais interferem na nossa maneira de compreendê-los. Entre tais, uma das mais arraigadas é a que considera a juventude como uma fase da vida caracterizada como de transitoriedade; uma fase dos que, enquanto jovens, “virão a



ser”. A ênfase não está no presente dessa parcela da população, mas sim, no futuro e na passagem para a fase adulta: o que dá sentido às ações dedicadas a eles, no presente. Essa concepção, aliás, parece ser a principal dentro das ações desenvolvidas na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido pelo jovem, bem como as questões existenciais que eles expõem e que são muito mais amplas do que só aquelas que dizem respeito aos seus futuros - muitas vezes nem tão próximos assim.

Outra visibilidade é a que se refere à juventude como uma fase romântica. Difundida a partir dos anos sessenta, resultado, entre outros, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, cristalizou-se, entre outros, em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc. Nessa visão, a juventude é reduzida a um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade e, assim, com a relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. Mais recentemente, acrescenta-se outra tendência: a que percebe o jovem reduzindo-o apenas

ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais (Sposito, 1997; Dayrell, 2003).

Entre essas visibilidades, no entanto, parece haver o consenso que a juventude é o momento das mudanças e transformações; é quando se matura e se estabelecem outros modos de ser que não o de ser jovem. Para muitos, é entendida como difícil e dominada por conflitos, principalmente, com a autoestima e/ou identidade. Atrelada a essa ideia, existe a tendência em se considerar a juventude como um momento de distanciamento familiar e de busca de outros referenciais de socialização. Alguns autores ressaltam que a família, junto com o trabalho e a escola, estaria perdendo o seu papel central de orientação e de valores para as gerações mais novas (Dayrell, 2003; Bajoit, 2006; Abramo, 1997).

Diante disso, torna-se necessário pôr em questão essas visibilidades, pois, arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corre-se o risco de analisar os jovens de forma negativa, unicamente, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. Dessa forma, não conseguimos apreender os modos

pelos quais os jovens reais, principalmente se forem das camadas populares, constroem a sua experiência como tais.

Elaborar uma definição acerca da juventude não é tarefa fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. Muitos autores já se debruçaram sobre o tema, trazendo importantes contribuições, no entanto, não é nosso propósito aqui recuperar toda essa discussão acerca do conceito de juventude, ao mesmo tempo, como uma condição social e um tipo de representação.

Mesmo considerando que há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e também enfrenta mudanças psicológicas, a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado no seu interior, lida e representa esse momento não é a mesma (Groppo, 2000). Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (Salva, 2008). Mesmo assim, essas caracterizações não serão suficientes, tampouco únicas para os diferentes tempos e espaços em que as juventudes se encontram. Essas possíveis classificações ou

definições de juventude serão apenas indicadores que servirão ou serviram para demarcar etapas e que não possuem a mesma significação simbólica nos distintos grupos humanos e seus diferentes tempos.

Construir uma noção de juventude, na ótica da diversidade, implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim, como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (Groppo, 2000). Noutros termos, significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado ao se entrar na vida adulta (Stecanela, 2010).

Groppo (2000) apresenta três possíveis definições de juventude diferenciando de adolescência a partir das ciências médicas, da psicologia e da sociologia. A partir da perspectiva médica associada à perspectiva psicológica, é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire o poder de procriar e quando a pessoa apresenta sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família; ou seja, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre

outros sinais corporais e psíquicos. Mas, para o autor, uma sequência temporal não implica necessariamente uma evolução linear, na qual ocorra uma complexidade crescente, com a substituição das fases primitivas pelas fases mais maduras, de tal forma a cancelar as experiências precedentes.

Por outro lado, Criado (2010), defende que a juventude como categoria social de sentido comum percebida pela sociedade é um equívoco, pois nessa perspectiva se esquece das dinâmicas sócio-históricas e das distintas condições materiais e sociais de existência a elas associadas. Neste caso, não se pode tomar a idade ou a faixa etária como variável independente.

En vez de reificarla, convirténdola en factor eficiente universal - introduciendo, de paso, todos los estereótipos que se asocian a los diferentes <estádios de la vida> - hay que considerar su construcción en las dinâmicas sociales de constitución y apropiación del capital y sus efectos diferenciales en función y apropiación del capital y sus efectos diferenciales en función de las posiciones sociales de los sujetos (Criado, 2010 p. 16).

Desse modo, segundo o autor acima citado, o objetivo ao levar em conta essa perspectiva é demonstrar a diversidade de juventudes diferentemente de uma possível homogeneidade que se assegura pela definição de categoria social ou pela faixa etária. Essa diferente forma de pensar a

juventude levando em conta a apropriação de capital que sua origem apresenta, combinada com as diferentes lógicas de ação apresentadas por Dubet (1994), é que constituirão as discussões que esse trabalho propõe.

Segundo Dubet e Matucelli (1998), a vida juvenil está permeada por diferentes lógicas de ação e essas são encontradas nas diferentes instituições sociais. Diante disso, a escola como uma dessas instituições, precisa repensar suas práticas e formas de socialização e subjetivação e adaptar-se aos jovens. Segundo os autores, quando a escola acolhia uma escassa parte da juventude, podia assim manter certo padrão estético cultural e, além disso, certo rigor nas diferentes disciplinas, podia, também, separar por gêneros e constituir uma única juventude. E mais, a juventude era um episódio da vida burguesa. No entanto:

La juventud se há impuesto ahora como una experiencia de masas, a medida que los estudios se han alargado, a medida que la adquisición de estatutos adultos se há hecho por la mediación de las calificaciones escolares. La juventud há empezado a vincularse com la escuela y, a medida que los estúdios se alargan, se alarga la juventud. Es cada vez menos una simple transición efímera (Dubet e Martucelli, 1998, p. 300).

Segundo Canário (2006), Dubet e Matucelli (1998), as “mutações da escola” percebidas na atualidade, são definidas

em nível central pela diversificação das modalidades, formas de acesso, massificação, hierarquização, pelo prestígio em termos da concorrência por empregos e, para muitos, o acesso ao Ensino Superior. Para Dubet (1998), uma das funções da escola é a educativa ou de produção. Para o autor, a educação escolar não visa somente a reproduzir uma cultura, ela vai além dessa atividade à medida que se identifica com um projeto maior - ou seja, à medida que busca esboçar, pôr em prática um modelo cultural e, desse modo, produzir um tipo de sociedade e de indivíduo.

Diante desse cenário, em que jovens estudantes de Ensino Médio se encontram, a atuação professoral distingue-se das outras modalidades de ensino, principalmente daquelas que a antecedem, em vista de estar diante de um público que progressivamente se complexifica. Parece ser esse um dos aspectos do Ensino Médio a denotar a sua tão cobiçada crise, as dificuldades em conformar os jovens à cultura escolar. Com isso, reforça a ideia da questão que permeia a discussão sobre juventude e processos de escolarização. Ou seja, o Ensino Médio ainda se faz palco de práticas de longa duração, as quais nem sempre atendem à diversidade de interesses de seu público, logo, da dificuldade de os jovens em estabelecerem relações de sentido.

Segundo Dubet (1998), com todas as características que requer essa fase em que se encontram os jovens, a escola se constitui como uma instituição ineficaz em suas vidas. De um lado, a escola evidencia todo um processo de mutações, entendida por muitos como estado de crise; de outro, não consegue oferecer subsídios necessários aos jovens para a sua plena inserção no mundo do trabalho. Esses fatores associam-se à falta de recursos humanos e materiais para uma plena formação, conforme as orientações curriculares.

Segundo Dubet e Matuccelli (1998), a frequência à escola e a vida na escola são marcadas pelo "rito de inclusão e exclusão", pelos arranjos e prestígios que pode assegurar para o melhor acesso ao Ensino Superior e/ou postos de trabalho. As estratégias dos alunos mostram-se mais ou menos competentes, conforme a jornada de sua escola. Acentuam-se o instrumentalismo escolar, o cálculo da utilidade de certos cursos (aqui especificamente a algumas disciplinas) e o investimento de tempo em determinadas tarefas, com vistas a sua utilidade social. Os estudantes do Ensino Médio tentam se firmar como sujeitos de sua socialização para selecionar as oportunidades educacionais que estão ao seu alcance. A forte articulação da experiência sobre a primazia da lógica da mobilidade social dos estudantes do Ensino Médio das classes



médias opõe-se, de maneira brutal, às possibilidades apresentadas pela experiência pessoal e pela impossibilidade de concretização de projetos de escola por parte dos alunos de classes populares em consequência do abandono escolar. A diversificação da experiência é reforçada e leva à diferenciação crescente dos indivíduos. A vida pessoal é afetada pelas exigências da escola, às quais o jovem está subordinado.

Assim, nesta discussão, entende-se a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que ele proporciona.

Enfim, todas as questões apresentadas até aqui expressam um pouco a representação que se tem sobre a juventude e fornecem alguns elementos para uma compreensão crítica, bem como contextualizam processos de identificação, de modo a evitar ideias pré-concebidas e errôneas. Diante do exposto, a presente investigação buscou proporcionar uma discussão relacionada aos jovens e à escola,

em relação aos sentidos e às experiências vividas e percebidas no cotidiano do espaço pedagógico formal, a partir de modelos de comportamento apreendidos na realidade vivida pelo público juvenil. Assim, a tentativa de apresentar a juventude - dos sentidos e das experiências em relação à escola - faz-se importante para o entendimento dessas experiências. A tese se alicerça sobre a hipótese de que as atuais condições do Ensino Médio vigentes não oferecem sentidos em si para a população jovem, cabendo a cada um elaborar a partir de suas próprias experiências pessoais. Diante do exposto, a investigação buscou saber em que medida os jovens estabelecem relações de sentido quanto à experiência escolar vivida no Ensino Médio. Tem como objetivo geral: analisar os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes em relação à sua experiência escolar no Ensino Médio. Os objetivos específicos visam a: compreender como a escola interage com as culturas juvenis em seu espaço; analisar os sentidos que os jovens estudantes dão à escola em suas vidas; investigar as motivações encontradas pelos jovens para frequentar a escola e, por fim, analisar as experiências, vividas no ensino médio, que os jovens estudantes avaliam como importantes.

Acompanhar as metamorfoses dos sentidos e das experiências da juventude é um dos recursos para o entendimento das transformações sociais em seus diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a política não institucional, etc.

## DO MÉTODO DA PESQUISA

Este trabalho tem por base a pesquisa empírica que foi realizada no curso de doutorado em Educação, no ano de 2011, em três escolas: duas pertencentes à rede pública estadual e uma privada, com jovens estudantes de Ensino Médio, alunos do terceiro ano, uma turma de cada escola da cidade de Caxias do Sul/RS. As escolas públicas se encontram em bairros distintos da cidade: uma atende a um público de periferia e a outra escola localiza-se em bairro próximo à região central da cidade. A escola particular localiza-se na região central da cidade.

Os colaboradores da pesquisa (os alunos) não foram selecionados pelo pesquisador nas referidas turmas, a participação deu-se de forma voluntária, os que se dispuseram

a colaborar com a pesquisa não constituem nenhuma representatividade estatística, mas são considerados exemplares para atingir o objetivo de pesquisa. Definimos como critério que a pesquisa fosse realizada com os alunos do terceiro ano, pois estão se preparando para o vestibular, ingressar no mundo do trabalho, ou para ambos. Nesse contexto, precisam fazer suas escolhas.

A pesquisa teve como objetivos analisar os sentidos atribuídos pelos jovens à sua experiência escolar no Ensino Médio, compreender como a escola interage com as culturas juvenis; analisar, a partir da óptica dos estudantes, o sentido da escola em suas vidas; e por fim, analisar as experiências que avaliam como importante vivida em relação à escola.

Quando se coloca a questão em termos do sentido e da experiência do Ensino Médio, por óbvio, que encontramos referência a processos educativos para além do espaço escolar e, portanto, aquilo que os jovens aprendem fora da escola. Porém, a escola, enquanto instituição incumbida pela socialização e instrumentalização para o mundo do trabalho e da cidadania - como é saliente no arcabouço político legal nacional -, parece que requer uma hegemonia, a qual, “produz” a tendência de pensar os jovens apenas em relação aos seus processos de aprendizagem típicos de escolarização.

Segundo Bourdieu (1983), a juventude enquanto invenção da Modernidade é aquela que a escola “formata” e prepara para a vida adulta. Nesse ínterim, todavia, as culturas juvenis constituem-se como campo fértil para pensar e repensar as práticas escolares.

A metodologia do trabalho teve como inspiração inicial a pesquisa desenvolvida por Esteves “Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio” (2005), e a tese de doutoramento de Benetti “Processos de Singularidade e Diferença no Ato Educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio” (2003), os quais constituíram como recurso metodológico a escrita de cartas. Através das cartas escritas pelos alunos do Ensino Médio de escolas públicas e privadas foram acionadas questões que permitiram identificar entre outras questões o ensino, pensando-o em um contexto de maior relação com as características singulares que exige. Os autores reuniram cartas nas quais os estudantes fazem sugestões e críticas espontâneas às suas instituições de ensino, sem limites de uma interpelação formal.

Em nosso caso, consideramos que os jovens alunos não ficariam interessados e disponíveis para escreverem cartas sobre os sentidos do ensino médio que frequentavam. Tomamos, então, como recurso metodológico o e-mail. Os

alunos foram convidados a escrever, na forma de *e-mail*, sobre suas relações com o Ensino Médio, sobre o que consideravam importante aprender neste nível de ensino e sobre as experiências ali obtidas. A atividade proposta foi assim encaminhada:

Um amigo de que você gosta muito lhe manda um ‘e-mail’ em que escreve que irá mudar para a sua cidade e pretende cursar o ensino médio na sua escola. Para tomar essa decisão, ele resolveu saber o que você pensa sobre a escola em que você estuda. Ele deseja saber quais os aspectos positivos, como se dá as relações no ambiente escolar, como é a escola, como são os professores, o que é importante ele saber, o que você considera menos importante, o que precisa fazer para se dar bem nos estudos. Ele conta com sua sinceridade nas respostas e espera ansioso para tomar uma decisão. Você pode escrever o ‘e-mail’ de resposta utilizando nomes fictícios para você e seu amigo.

A proposta foi que descrevessem seus posicionamentos a respeito do universo escolar, estabelecendo, a partir de suas experiências, as impressões, os anseios, os desejos, os olhares e as críticas sobre a escola de Ensino Médio. Assim, através dos escritos procuramos dar visibilidade aos pensamentos dos jovens sobre a escola do presente e, também, vislumbrar a escola do futuro.

O processo de coleta das informações, com o registro escrito dos *e-mails*, buscou compreender os sentidos e

experiências dos alunos sobre a escola de Ensino Médio atual. A utilização da escrita, em suas diferentes formas e em seus aspectos conceituais, éticos e normativos, na pesquisa qualitativa se deu a partir do diálogo com autores como: Benetti (2003), Esteves (2005), Salva (2008), Cunha (2007), Stecanela (2010).

Pode-se dizer que a escrita é uma espécie de transcrição da fala, uma representação das propriedades do que é dito. Cunha (2007) refere que é inegável o valor das fontes escritas, autoriza quem delas faz uso e são indícios dos modos de fazer e compreender a vida do dia a dia. Chartier (2009) destaca seu valor simbólico, pois através delas podem-se compor histórias, analisar os laços, os fios que existem entre os indivíduos, proporcionando encontros, desencontros.

O registro escrito permite a comunicação com uma ou várias pessoas que estejam (em geral) distantes/ausentes do lugar de onde se escreve. O ato de escrever sempre (ou quase sempre) traz consigo a preocupação de ser entendido ou, mesmo, evidencia situações de insegurança e vergonha de escrever para alguém que está noutro lugar, noutro espaço geográfico, que pelas palavras tem acesso aos sentidos das narrativas e das histórias de quem escreveu. Para o autor/escritor, existe sempre um leitor/destinatário situado

em um determinado espaço/tempo histórico. Por isso, quem escreve sempre tem presente questões dessa ordem: para quem se escreve; o que escrever; como escrever para ser entendido; o que pode ser escrito/partilhado com o outro; o lugar/tempo de onde se escreve e para o qual se escreve.

O uso do *e-mail* ainda tem sido um recurso pouco utilizado nas pesquisas qualitativas, embora alguns estudos deem conta de que mais recentemente seu uso venha crescendo. Segundo Vieira, Castro e Schuch (2010), atualmente a *Internet* está presente na vida de uma parcela significativa de brasileiros e é principalmente utilizada pelos jovens, que são em grande parte estudantes.

Para Castells (2004), a comunicação é a base da atividade humana e a *Internet* está mudando o modo como nos comunicamos, dado que ela é o primeiro meio que permite a comunicação de muitos para muitos, a uma escala global e no tempo escolhido pelas pessoas. Atualmente, as principais atividades econômicas, sociais, políticas e culturais estão estruturadas através da *Internet*. O processo de pesquisa pode ser classificado como um processo comunicativo entre o pesquisador e o pesquisado. Dessa forma, a *Internet*, como meio de comunicação, pode oferecer várias oportunidades a



serem exploradas para a realização de pesquisas, dado que possui diversas funcionalidades.

As aplicações mais conhecidas da *Internet* são o correio eletrônico, a navegação em *sites* na Rede Mundial de Computadores e a participação em redes sociais e outros grupos. Desse modo, uma das funcionalidades apresentadas pela *Internet*, que pode ser explorada para pesquisas *on-line* é o correio eletrônico, dado que é uma ferramenta versátil, à medida que permite a comunicação por mensagens de qualquer tamanho e o envio de documentos a um custo muito baixo e com rapidez. Além disso, possibilita a comunicação com indivíduos ou grupos que estejam à longa distância. Segundo Garbin (2009, p. 32):

Não há dúvidas de que a internet, se olharmos sob o foco das identidades, converteu-se num 'laboratório' para a realização de experiências com construções e reconstruções do 'eu' na vida pós-moderna, por que, na realidade virtual, de certa forma moldamo-nos e criamo-nos a nós mesmos.

Segundo a autora, a internet se tornou um ímã para os jovens que dela fazem uso, inicialmente como uma máquina de comunicar e instrumento de demarcação de fronteiras. Torna-se um objeto a ser incessantemente usado, louvado, teclado, cabendo a ela infinitas opções.

Em nossa investigação, escrever *e-mails* configurou-se como uma possibilidade de narrar as experiências vividas na etapa do Ensino Médio. Também permitiu diálogos entre o pesquisador e os jovens participantes, estabelecendo-se como principal fonte primária de informações para a investigação. Nesse sentido, procuramos utilizar artifícios capazes de convencimento para a escrita do *e-mail*. Consideramos importante essa possibilidade de os jovens escreverem sobre suas experiências enquanto alunos de Ensino Médio.

Para a análise das escritas, a pesquisa levou em conta as contribuições da análise textual discursiva - em que foram selecionadas as unidades de significados mais recorrentes apresentados pelos jovens. Segundo Morais (2006, p. 118):

A análise textual discursiva é descrita como um processo que inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Nesse sentido, a análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, exige muitas vezes processos recursivos. É um método que envolve elementos diversificados. Tem como principais objetivos

analisar o que está contido nas mensagens pessoais, mas que pode ser compartilhado por outros e, segundo, confirmar o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão.

Assim, análise textual discursiva é constituída essencialmente de produções textuais. Trata-se de uma metodologia em que os textos são entendidos como produções linguísticas, que se referem a determinado tempo. Nesse sentido, segundo Morais (2003), essas produções são vistas como produtos que expressam discursos sobre fenômenos que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondentes de sentidos que a partir deles podem ser construídos.

Conforme Morais (2003), qualquer análise textual discursiva visa não ao estudo da língua ou da linguagem, mas das condições de produção dos textos, que serão objetos de análise. Ou seja, as condições de produção e recepção, o campo dessas produções que estão presentes nas mensagens. A escrita dos *e-mails*, enviados a partir de uma solicitação de um amigo, possibilitou uma situação em que os jovens puderam escrever de modo subjetivo suas perspectivas acerca das suas experiências no Ensino Médio.

Na analítica dos *e-mails* foi demarcado um universo de informações denominado de *corpus*; ou seja, um conjunto de informações que implicou seleção e escolhas. Tais como: representatividade, homogeneidade, pertinência, significações e correlação com os objetivos. A codificação desse *corpus* é o processo pelo qual as informações, antes brutas, foram transformadas e agregadas em unidades/categorias, as quais permitiram a descrição das características pertinentes em nossa investigação (Morais, 2003).

Nesse sentido, procuramos compreender se as atuais condições do Ensino Médio contemplam as expectativas dos jovens. Em outras palavras, procuramos compreender em que medida o jovem estabelece relações de sentido quanto à experiência vivida na escola, dado que os participantes se encontram no último ano da etapa de formação da educação básica.

O processo de atribuição de sentidos à experiência escolar depende essencialmente de como os jovens constroem o seu universo simbólico, no qual vivenciam suas experiências, no trânsito de suas aspirações, suas posições e disposições em relação à escola. Para Dubet e Martuccelli (1998), a experiência é individual, mas construída socialmente no jogo

das relações sociais e deve ser captada através da atividade dos grupos que testemunham uma condição comum e socialmente situada. Portanto, foi através dos três grupos distintos de alunos das escolas - grupos esses de certo modo homogêneos de alunos que descreveram, contaram, expuseram suas escolhas, estratégias, emoções, a partir daquilo que os constituiu e os une, enquanto jovens alunos, que as análises foram desenvolvidas.

## DAS ANÁLISES DAS ESCRITAS - RESULTADOS

A partir da escrita dos *e-mails*, passaremos a identificar e analisar os sentidos da escola para os jovens frente às múltiplas possibilidades de apresentação, ou faces e interfaces, destacando as percepções, os diferentes posicionamentos, as disposições, as motivações e as decisões de futuro com relação à escola. As categorias analíticas escolhidas são: a escola (*a escola: organização, gestão e infraestrutura física*), professores (*conhecimento e formação e relações com os estudantes*) e, por fim, projetos de futuro (*a escola como espaço social, a escola como espaço de aprendizagem intelectual, escola como espaço de*

*desenvolvimento pessoal - para a inclusão social: o sentido do certificado, a escola como uma estratégia familiar, a experiência escolar e do significado da escolaridade).*

Através de seus escritos identificamos alguns pontos como a manifestação de críticas à organização/gestão da escola, à infraestrutura física. Os jovens também escreveram sobre seus projetos de futuro. Esses enunciados apareceram com grande incidência na maioria dos *e-mails* recebidos e foi a partir deles que foram constituídas as categorias de análise.

No processo de contato com as escolas e com os alunos tínhamos algumas indagações, tendo em vista o recurso metodológico definido para obter as manifestações dos jovens alunos sobre os sentidos de suas experiências escolares. Isso porque, embora os jovens sejam sujeitos que em sua maioria estão conectados com o mundo virtual, nem todos possuíam acesso à internet em suas residências. Além disso, não se tinha segurança se aceitariam a provocação para escreverem.

Consideramos que nossa investigação vem contribuir com os estudos sobre juventude e Ensino Médio, na medida em que oportuniza aos jovens estudantes exporem, através da escrita, suas experiências escolares. A proposta de escrita, a partir de um *e-mail* encaminhado a um suposto amigo que

solicita referências sobre a escola, para poder definir em qual irá estudar, nos pareceu interessante e desafiador e poderia ser posto em prática à medida que os estudantes colaborassem.

Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes por não terem acesso a computador ou mesmo disponibilidade de internet em suas residências, principalmente os jovens estudantes das escolas públicas, solicitou-se às direções das escolas que eles fossem até o laboratório de informática da escola para responderem ao *e-mail* solicitado.

Conforme Salva (2008, p. 373), as escritas dos jovens possuem conotações que transitam em três dimensões: “a política, a cultural e a subjetiva”. A dimensão política se efetiva na medida em que os jovens se posicionam em suas narrativas, tecem críticas sobre a escola em que estudam, se permitem manifestar. A dimensão cultural está na forma como os jovens se conectam com a escola e com a cultura juvenil. E, por fim, a dimensão subjetiva que para Salva (2008, p. 372) “[...] se revela mediante práticas discursivas, [...] criam sentidos para suas vivências cotidianas, buscam [...] novos sentidos para a sua história, produzem a si através da linguagem”. Ou seja, expõem seus projetos de futuro e o que esperam após o fim da formação básica.

Diante de nosso corpus analítico, podemos afirmar, a partir de Dubet e Martuccelli (1998), que a experiência possui natureza dual. De um lado, é tida como um trabalho em que os indivíduos constroem sua identidade e a estabelecem a partir de um sentido, constituído pela pertença a um grupo social. Além disso, pode-se afirmar que as lógicas da ação combinada com a experiência que pertence aos indivíduos, correspondem a elementos do sistema escolar constituídos ao longo da sua trajetória nos processos de subjetivação. Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 79):

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa.

A escola é, na perspectiva apresentada, uma grande fonte de socialização, entendida como um processo contínuo de formação e preparo dos sujeitos sociais, em que são postos em cena diferentes atributos para a vida em sociedade.



Sabe-se que existem diversos processos de socialização e são todos potencialmente ativos, provocando um confronto direto com a cultura hegemônica que legitima a escola. Pode-se afirmar que os diferentes contextos sociais (bairro, escola, família, grupo de pares, mundo do trabalho, etc.), todos, de alguma forma, enfatizam a aquisição de certos valores, utilizando-se várias práticas de transmissão e ou de fortalecimento de tais valores. Desse modo, esses contextos todos definidos por diferentes setores que emergem na escola implicam em si as lógicas de socialização, que muitas vezes podem ser tidas como divergentes.

Os jovens que frequentam as escolas de Caxias do Sul, principalmente as públicas, enfrentam esse confronto de lógicas. Por exemplo, enquanto o Ensino Médio, no discurso, valoriza a participação na formação dos estudantes, considerando a formação para a cidadania, os estudantes, muitas vezes, não são ouvidos ou não são incentivados a expor suas próprias opiniões. Embora os discursos sejam de flexibilidade, ao mesmo tempo as escolas restringem a participação dos alunos nas tomadas de decisões.

De acordo com Dubet (2006), é no confronto com as condições socioculturais e com as lógicas de ação que as experiências são construídas. Nota-se pelos escritos dos alunos

das três diferentes escolas que existem, sim, estratégias em seus discursos, que indicam a perspectiva de melhoria em suas condições materiais, as condições econômicas, com projetos de futuro, trabalho, vestibular, naturalizados e legitimados pelos discursos hegemônicos das políticas públicas, escola, família, etc..

Não se pode negar que a escola não se limita ao ensino do conteúdo conceitual em sala de aula, mas aos múltiplos papéis que ela reúne para a vida juvenil, como amplamente descrito em seus *e-mails*, embora sua relação com os estudantes possa ser caracterizada como conflituosa e, muitas vezes, polissêmica.

Do ponto de vista educativo, e mais, do ponto de vista da subjetivação produzida pela experiência escolar, se levamos em consideração a comparação entre as escolas pesquisadas, é possível afirmar que a experiência dos alunos da escola particular está mais integrada, mais assentada em continuidades educacionais. Isso porque, na maioria dos *e-mails* recebidos, os jovens citam a necessidade de fazerem um bom Ensino Médio, para prepará-los aos vestibulares, em vista da continuidade dos estudos atitudes essas incorporadas desde o início do processo de iniciação escolar, logo de subjetivação escolar (Dubet, 2006).

No entanto, os diferentes alunos das escolas pesquisadas, através de seus escritos nos *e-mails*, procuram combinar duas dimensões: o estudo por si mesmo, falam da paixão de estudar, estudam porque gostam ou que o fazem tendo em vista perspectivas diferentes, como na continuidade de estudos.

Em vários escritos fica evidente um grande amadurecimento, uma perspectiva clara em vista da escola. Suas opiniões estão formadas de modo seguro com relação àquilo que vivem na escola; ou seja, possuem um discurso reflexivo, como também e, principalmente os estudantes das escolas públicas, sabem que precisam superar alguns obstáculos tendo em vista a sua origem socioeconômica.

As experiências escolares dos alunos de Ensino Médio, na cidade de Caxias do Sul, apoiam-se em um forte sentimento de utilidade dos estudos. De um lado, existe por parte dos alunos da escola particular uma perspectiva na continuidade dos estudos, investidos, pode-se afirmar, de um projeto familiar. Os pais investem valores econômicos elevados no estudo dos seus filhos para que se preparem para o vestibular, em vista de futuras profissões rentáveis, constituindo assim seus projetos de vida. Por outra parte, os

estudantes das escolas públicas indicam os projetos de vida, em sua maioria, voltados para o mundo do trabalho.

Desse modo, pode-se inferir que esses estudantes também são capazes de apropriar-se, ao seu modo, das dimensões essenciais que a cultura escolar partilha através de um universo de conhecimentos, pois para cada jovem a escola corresponde de acordo com seus interesses. Segundo Dubet e Martuccelli (1998), pode-se admitir perfeitamente que os gostos e as relações estabelecidas pelos jovens estudantes são produzidos socialmente, conforme cada um constitui a sua subjetivação.

Ao mesmo tempo em que suas subjetividades são construídas, muitos jovens não conseguem estabelecer diferenças entre a vida juvenil pessoal e as obrigações escolares. Ao mesmo tempo, circulam naturalmente entre uma e outra e transferem os elementos característicos de uma para outra. Talvez essa seja a estratégia de muitos para se situar e se movimentar entre as culturas. Porém, cabe lembrar que não existe um tipo ideal de experiência, cada uma delas é constituída e corresponde ao seu modo, dado pelos diferentes processos de subjetivação e define-se em função dos contextos e dos recursos escolares vivenciados.

Diante das análises que se apresentam, a partir dos escritos dos alunos, entende-se que as lógicas escolares se apresentam e distinguem conforme suas diferenças, dadas as suas condições e propostas. Cabe, portanto, aos alunos, o trabalho e o esforço em constituir e organizar as suas experiências. “La socialización cede entonces el paso a un trabajo de subjetivación más neto, donde no es posible seguir todos los meandros, pero es posible intentar acercarse” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 345).

A escola, nessa perspectiva, não só fabrica ou produz os atores sociais, como também participa da formação dos sujeitos na medida em que eles são capazes de construir suas próprias experiências. Segundo os autores acima referidos, aqui se encontra o paradoxo da socialização, que é também pela sua natureza uma subjetivação, pois os atores não se reduzem à soma de suas aprendizagens sociais. Evidentemente que, nesse processo todo, o trabalho de subjetivação depende das condições sociais, dos diferentes recursos disponíveis pelos indivíduos e da forma como lidam com as tensões que constituem suas experiências.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), em uma experiência perfeitamente integrada, a subjetivação só seria o prolongamento da socialização, não exigindo senão mero

trabalho do indivíduo sobre si mesmo. Bastaria meramente o seu envolvimento. Porém, quando a experiência social se dá de modo aleatório sem o indivíduo estabelecer relação com sua subjetivação, se constitui como socialização:

Debemos ir ahora más allá de la simple descripción de las experiencias escolares, para captar ese trabajo de los actores. Esto supone interpretar bien la naturaleza de este trabajo, y romper con la ilusión engendrada por todo relato sobre sí, ilusión de una unidad discursiva en la cual, pese a las “rupturas” y las tensiones, el individuo tiene siempre la impresión de ser el mismo; es él quien ha vivido su vida. Aquí la unidad no es introspectiva, está dada por el grado de integración subjetiva de la experiencia, no es un puro trabajo de reflexión sino la recomposición *práctica* de una situación (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 347).

Embora alguns estudantes citem a paixão pelos estudos, o gostar de estudar, essa manifestação é tímida em relação à maioria dos escritos dos outros escritos dos jovens. Prevalece a ideia de que estão na escola por obrigação, ou em vista dos projetos de futuro, seja para dar continuidade a eles, ou para se inserir no mundo do trabalho. Os jovens destacam a importância de “se dar bem nos estudos”, de frequentar uma boa escola, ter uma boa formação.

Convém aqui situar que essa subjetivação realizada pela escola não se esgota em suas possíveis dimensões, pois a subjetivação pode ser constituída pelos próprios alunos, na

medida em que eles operam o trabalho sobre si mesmos. A subjetivação prolonga a socialização. Também pode ocorrer o contrário, à medida que os indivíduos se afastam do social e não conseguem se envolver com o processo de subjetivação, tornam-se meros prisioneiros da escola. Também, quando os alunos se colocam em situação oposta ao que a escola se propõe. Não significa que ocorram, necessariamente, tais situações de subjetivação, são, meramente, formas possíveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. (1997). *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, 5/6, 25-36.
- Artières, P. (1998). Arquivar a Própria Vida. *Revista de Estudos Históricos, do Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil*. (CPDOC), 21, 9-34.
- Bajoit, G. (2006). *Tudo Muda: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Benetti, C. C. (2003). *Processos de Singularidade e Diferença no Ato Educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In P. Bourdieu, *Questões de sociologia* (pp. 112-121). Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Brasil. (1996). *Lei Federal nº 9394, de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

- Canário, R. (2006). *A Escola tem Futuro? Das Promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Castells, M. (2004). *A galáxia da internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, M. T. S. (2007). *Do Baú ao arquivo: Escritas de Si, Escritas do Outro*. UNESP - FCLAs, 3(1), 1-18.
- Criado, M. E. (2010) *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. 24, 40-52.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2008). Democratização escolar e justiça da escola. *Educação*, 33,(3), 381-394. Consultado em 17 mar. 2010 em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, 3, 27-33.
- Esteves, L. C. G. (2005). *Estar no papel: cartas dos jovens do Ensino Médio*. Brasília: UNESCO, INEP/MEC. Consultado 05 Maio em <<http://www.unesdoc.unesco.org>>.
- Gay, P. (1999). *O coração desvelado: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud*. São Paulo: Companhia das Letras.



- Garbin, E. M. (2009). Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. *Salto para o futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. XIX (18), 30-40.
- Gomes, A. C. (2006). *Entre La pluma y La pared: Una historia social de La escrita en los Siglos de Oro*. Madrid: Ees Akal.
- Gomes, A. C. (2001). *Historia de la cultura escrita: Del Próximo Oriente Antigo a la sociedad informatizada*. Gijón: Ediciones Trea, S. L..
- Groppo, L. A. (2000). *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFIL.
- Chartier, R. (Org.) (2009) *História da vida privada*. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras.
- Morais, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, 9(2), 191-211.
- Salva, S. (2008). *Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Spósito, M. P. (1997). Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 5, 37-52.
- Spósito, M. P. (2003). *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa.
- Stecanela, N. (2010). *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela "escola da vida"*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Vieira, H. C., Castro, A. E. de & Schuch JR., V. F. (2010). *O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes*. XIII SEMEAD - Seminários em Administração. Consultado em 15 nov. 2010 em <http://www.ead.fea.usp.br/semead>.



## O ALUNO, ATOR PLURAL: DA ALIENAÇÃO ESCOLAR E DO CLIMA DE ESCOLA

*Conceição Alves-Pinto*<sup>15</sup>

*Maria Manuela Teixeira*<sup>16</sup>

### FUNDAMENTAÇÃO

A socialização que na sociedade actual os jovens experimentam tem especificidades que se têm vindo a acentuar, nomeadamente com as alterações dos quadros de socialização familiar, as transformações da socialização escolar e o emergir de novas formas de socialização. E, uma das alterações relevante neste estudo é o prolongamento da escolaridade obrigatória com o conseqüente alargamento da socialização escolar a um maior grupo de jovens.

---

<sup>15</sup> ISET, Portugal. Contato: mcalvespinto@gmail.com

<sup>16</sup> ISET, Portugal. Contato: mmteixeira.iset@gmail.com

Procuramos compreender a vivência do jovem na escola considerando-o como ator plural, que se envolve numa multiplicidade de sistemas de interação, com uma pluralidade de interlocutores / parceiros. E porque o aluno está numa fase muito particular de procura de identidade e de desenvolvimento global, que se desdobra em diversas dimensões, nomeadamente emocional, cognitiva e social, interessou-nos perspetivar a socialização e ou alienação escolar por referência aos colegas e aos professores na escola. E, neste contexto, o estudo do clima de escola, em particular das dimensões relacionais, são de grande pertinência para um aprofundamento desta problemática.

### O aluno ator plural

A escola é, a seguir à família, o quadro de socialização que a sociedade atualmente define para o universo das crianças e jovens (Dayrell, 2007). Mas a vivência que os alunos fazem na escola é diversa e decorre, por um lado, da sua condição de sujeitos plurais (Lahire, 2003) e, por outro, da diversidade de redes de interação em que participam. Em cada um desses sistemas o jovem vai ter um estatuto que é específico, diferente do que detém nos outros sistemas, e ao

qual estão adstritos papéis diversos, a que correspondem complexos sistemas de expectativas recíprocas. Cada um destes sistemas tem referenciais de representações sociais, de normas e valores específicos que podem ser não só muito diferentes como dificilmente conciliáveis. Cabe a cada um encontrar a sua forma de os utilizar e de se situar em cada um deles.

Todos estes sistemas são sistemas de ação concretos, na aceção de Crozier e Friedberg (1977), em que cada pessoa, tendo em conta os constrangimentos dos sistemas, os seus objetivos em cada momento, e numa lógica de racionalidade limitada, leva a cabo ações, toma decisões e desenvolve estratégias.

Se é certo que a escola existe num contexto social, também é certo que ela própria se produz como contexto de interações. E esta produção acontece não só mas também pela recriação, por cada um dos seus membros, de imagens sobre as interações, sobre a escola e sobre o que entende por sucesso.

## Alienação na escola

Falar em realização na escola supõe falar do seu inverso, a não realização. Com efeito, como dizia Erich Fromm “o conceito do homem ativo e produtivo, que compreende e controla o mundo objetivo com suas próprias faculdades, não pode ser plenamente entendido sem o conceito de negação da produtividade: a alienação” (1983). E o primeiro passo para uma real e saudável produtividade é ser-se capaz de dar sentido ao que se faz. Ora aqui reside uma das grandes dificuldades de um número considerável de jovens alunos na escola, nomeadamente quando a experiência que aí fazem não tem sentido, quando se sentem à margem, quando se sentem impotentes. Estão lá, não estando. Mostram-se alheados. Sentirão, eventualmente, níveis e modalidades diversas de alienação. Alienação relativamente ao que a escola é, ao que a escola lhe propõe e aos papéis em que se desdobra o seu estatuto de aluno.

O termo alienação, como quase todos os utilizados em sociologia carece de explicitação. Com efeito vários têm sido os sentidos em que tem sido usado, sendo um dos conteúdos que lhe foi dado por Marx o que maior divulgação teve, nomeadamente o do homem ser alienado do produto do seu

trabalho. Mas ainda foi o mesmo autor que lhe deu o sentido do homem, na organização capitalista do trabalho, ser alienado do próprio sentido do seu trabalho e mesmo da sua própria humanidade (Boudon & Bourricaud, 1993).

Muitos outros autores retomaram este conceito dando-lhe interpretações diferentes, nomeadamente os que salientam o desenraizamento, o isolamento, o deslaçar das redes de sociabilidade numa sociedade onde o fenómeno da organização burocrática e a globalização são avassaladores. Na sociedade atual, a experiência individual de ansiedade, solidão e desenraizamento conduz muitas vezes ao sentimento não só de impotência face à situação e ao contexto em que se vive como face a si próprio. Nessas situações em que o sujeito se sente ameaçado (Dubet, 2003) uma das saídas possíveis é que opte por atitudes de alheamento. Mas aqui importa ter em conta que o que está em causa não é uma distinção simples entre atividade e retraimento ou passividade.

Há atividade à qual o jovem atribui sentido, onde atualiza a sua capacidade de fazer algo significativo. Mas há também alunos que vivem a situação contrária, ou seja que não conseguem atribuir sentido ao que vivem na escola, que se sentem despossuídos de capacidade de contribuir de forma significativa (Sampaio 2005). É nesta perspetiva que temos

vindo a interessar-nos pela temática da alienação na escola. Embora o conceito de alienação apareça muitas vezes associado ao abandono, nós queremos captá-lo nos jovens que permanecem no sistema.

Os estudos da alienação na escola são diversos (Alves-Pinto & Formosinho, 1985). Salientamos o de Seeman (1959), não só por ter inspirado muitos investigadores (Dean 1961), mas também por ter formulado a distinção entre diferentes modalidades ou dimensões da alienação e ainda porque lhe reconhecemos um particular potencial para a construção de indicadores de alienação. Este autor identificou cinco usos do conceito de alienação, a saber, a impotência, a auto-estranheza, a ausência de normas, a ausência de sentido e o isolamento. A partir de Cohen, num estudo que realizámos nos anos 80, distinguimos a alienação sentido - em termos da dificuldade de compreensão da escola-, a alienação pertença - relativa ao sentimento de desenraizamento - e a alienação poder - sentimento de não ter poder (Alves-Pinto & Formosinho, 1985; Alves-Pinto, 1995). Em estudos posteriores usámos as mesmas dimensões mas aplicadas à socialização (Alves-Pinto, 2008).

Numa sociedade que assiste ao deslaçar dos vínculos que teciam o nosso ser comum, assiste-se cada vez mais nas



escolas a dinâmicas que poderão ser lidas à luz da experiência de socialização com tonalidades de alienação - em termos de dificuldade de atribuir sentido à experiência escolar, de incapacidade aprofundar um sentido de pertença, de ausência de zonas de exercício de poder e ainda de incerteza face às regras. Admitimos que mesmo os alunos, que a instituição define como tendo sucesso, em que tudo parece estar bem, podem vivenciar, com maior ou menor intensidade, alguma destas modalidades de experiência alienante. Experiência à qual não será alheia a sua perspectiva sobre o clima de escola.

### Clima de escola

A pessoa é, na sua essência, um ser de relação e as relações que estabelece contribuem para a sua realização ou para a despersonalização, o que, neste último caso, a fará refluir para dentro de si própria impedindo-a de recolher os frutos de uma relação enriquecedora. Por isso se torna tão importante a qualidade das relações que estabelecemos desde a infância e até à morte. Como refere Mounier (1985) “a pessoa é um interior que tem necessidade do exterior” sendo desde a origem “movimento para outrem”. Não somos meros indivíduos que vivem a sua existência num mundo vazio, como

se os outros à nossa volta não interagissem connosco, como se não existissem. Na feliz expressão de E. Fromm (2008): “A mais profunda necessidade do homem é a de ultrapassar a sua separação, de deixar a prisão da sua solidão”.

Não podemos ignorar que as relações que cada um estabelece dependem, em grande parte, dos outros, e, no caso das crianças e dos jovens, com particular destaque, para além dos pares, dos mais velhos significativos. É nesta perspetiva que o papel da escola se torna tão relevante.

Considerando a escola como organização, em estudo anterior (Teixeira, 1995) - retomando a perspetiva de March e Simon (1979), que integra, aliás, a maior parte das definições de organização mais pertinentes que conhecemos - evidenciamos que a escola é composta por seres humanos em estado de interação; o que fizermos com essas interações pode determinar muito do nosso futuro.

Na interseção das perspetivas que assumimos sobre a pessoa como ser-de-relação e da organização enquanto espaço de interações, temos focado parte significativa dos nossos estudos sobre a escola na problemática do clima organizacional.

Assumindo que o clima corresponde ao que os atores organizacionais maioritariamente representam e sentem da sua organização (Teixeira, 2014), temos consciência de que o clima não explica tudo e de que - como referem vários autores e os nossos estudos, de algum modo, permitem confirmar - não se regista uma relação evidente entre clima de escola e sucesso escolar dos alunos. Este mesmo facto fica patente na análise feita aos relatórios do PISA por Duru-Bellat *et al.*, (2008), que permite verificar que, apesar de Portugal se encontrar mal colocado ao nível das aprendizagens se situa entre os países melhor posicionados ao nível do clima de escola. Mas é nossa convicção de que um mau clima escolar é prejudicial a todos e nomeadamente não permite que os alunos com maiores dificuldades de integração possam sobreviver na escola como pessoas-seres-de-relação.

Baseámos o nosso estudo do clima da escola na perspetiva dos alunos num questionário da nossa autoria e que se desdobra em quatro dimensões: relações entre atores, equidade, segurança e condições de trabalho, a partir dos indicadores utilizados nos nossos dois últimos estudos (Teixeira, 2014; Teixeira & Alves Pinto, 2014).

## METODOLOGIA E AMOSTRA

O nosso objetivo é dar um contributo a uma maior compreensão da vivência da escola por parte de alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Começaremos por analisar indicadores de maior ou menor alienação em termos a) de compreensão do que se passa na escola, b) de sentido de pertença, c) de clareza de regras e d) de sentimento de ter poder. Prosseguiremos centrando a nossa atenção sobre o clima escolar. Estudamo-lo tendo em conta as dimensões de clima anteriormente referidas. No que toca às relações discriminamos as relações com os colegas, com os professores e com o diretor de turma.

O instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário. Este questionário integra, para além de elementos de caracterização dos respondentes, indicadores de alienação escolar, indicadores de clima de escola e de dimensões emocionais das interações escolares.

Para a análise dos dados utilizámos testes de estatística descritiva e inferencial.

A amostra é constituída por 2646 alunos dos 3º ciclo e secundário de 12 escolas das regiões do norte, centro e grande

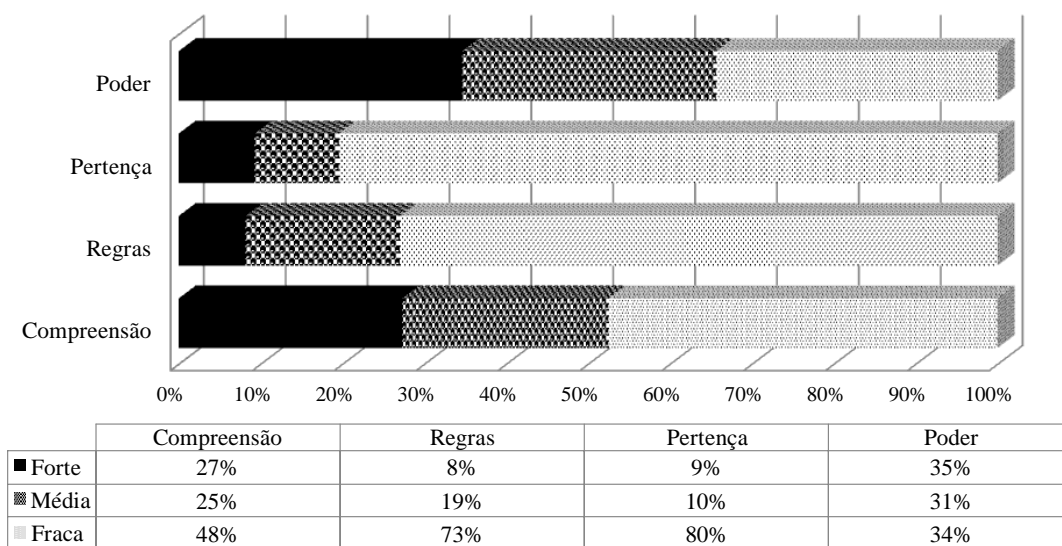
Lisboa. Por género 52,1% são raparigas e 47,9% são rapazes. Caracterizamos ainda a amostra por referência a características familiares e escolares. Por nível de instrução familiar (nível de instrução mais elevado entre o pai e a mãe) 18,9% - 2º ciclo ou menos; 22,8% - 3º ciclo; 30,0% - secundário e 28,3% - curso superior. Escolarmente estão a frequentar o 3º ciclo 52,3% e 47,7% o Secundário. Na subamostra do secundário, 74% frequentam cursos científico-humanísticos e 26% cursos profissionais.

## ALIENAÇÃO ESCOLAR

A forma como os alunos sentem a escola é muito variada e nem sempre facilitadora de realização pessoal. Assim, procuramos neste trabalho captar o sentimento de alienação que, como vimos, é plurifacetado. Entendemos aqui alienação como o sentimento mais ou menos intenso de negação do sentimento de pertença, da capacidade de compreender o que se passa na escola, de ter poder nomeadamente para intervir em situações menos satisfatórias e por fim a clareza com que as regras se apresentam. Apresentamos uma frase para cada dimensão e pedimos aos alunos que nos indicassem o grau de concordância ou de

discordância. A distribuição das respostas para estes quatro indicadores é a que consta no gráfico 1.

Gráfico 1 - Dimensões de Alienação Escolar

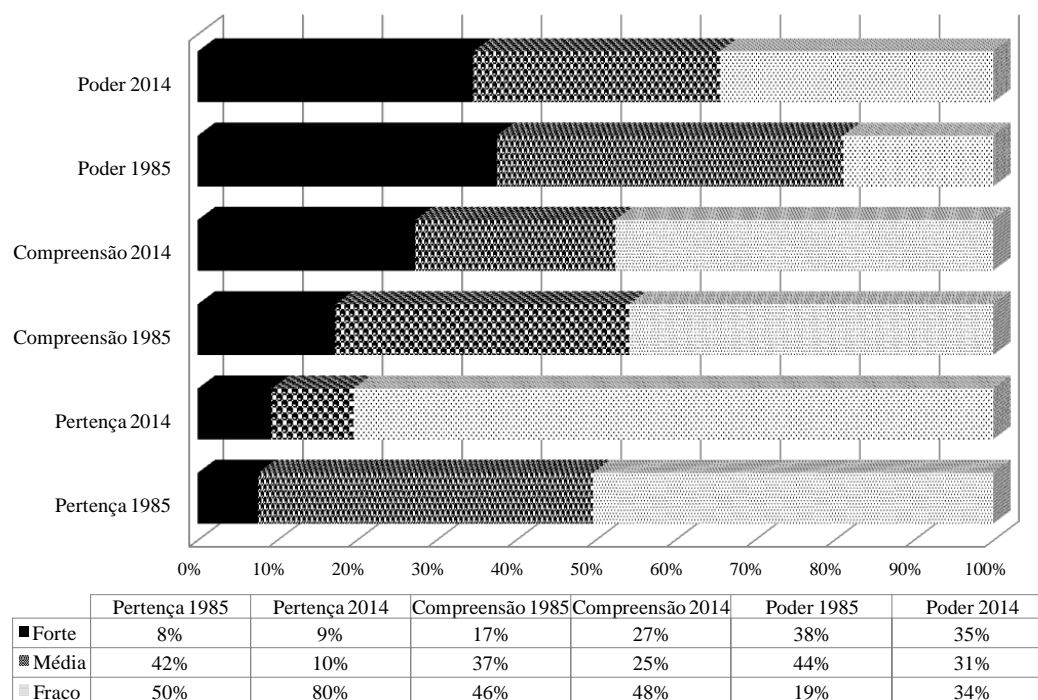


Constatamos, pelos dados apresentados, que é em torno do poder que se registam os níveis mais elevados de sentimentos de privação. Só uma percentagem de 34% dos alunos inquiridos discordou ou discordou totalmente que os alunos não tivessem poder na escola, ou seja, só cerca de 1/3 dos alunos assumiu que tinham poder. Apenas 50% dos alunos considera que compreende o que se passa, dando sentido à sua experiência, na escola. Já a clareza das regras e o

sentimento de pertença tiveram respostas que apontam para baixos níveis de alienação.

Comparemos as respostas dos alunos de uma amostra de há cerca de 30 anos (Alves-Pinto, 1985) e as do presente estudo.

Gráfico 2 - Dimensões da Alienação escolar em 2014 e 1985



Os indicadores de pertença e de poder revelam globalmente que houve uma clara melhoria da socialização

traduzida num aumento dos níveis de menor alienação. A alienação dos alunos, em termos de compreensão intensificou-se de há 30 anos para cá. Dito de outro modo, os alunos actuais parecem estar a viver uma socialização mais positiva em termos de sentido de pertença e de poder mas estarão a ter uma situação mais problemática em termos da sua compreensão do que se passa na escola.

Centremos de novo a nossa atenção nos jovens actuais.

Quisemos saber se, as diferentes dimensões da alienação escolar apresentam variações com características relativas à socialização familiar e à socialização escolar.

Para a socialização familiar consideramos, por um lado, o nível de instrução familiar e, por outro, o estilo educativo familiar. Conjugando controlo e apoio recebido por parte dos pais construímos, inspirados em Oliveira (1995), o indicador de estilo educativo familiar: *Autoridade apoiante* - apoio e controlo frequente - (42,8%); *Autoritário* - apoio esporádico ou raro e controlo frequente - (7,2%); *Indulgente* - apoio frequente e controlo esporádico ou raro - (36,5%) e *Negligente* - apoio e controlo esporádico ou raro - (13,6%).

Para a socialização escolar considerámos três características objetivas, ciclo, histórico escolar em termos de



existência ou não de repetências e no secundário o tipo de curso frequentado. Complementarmente usámos dois indicadores de representações dos alunos: por um lado o nível académico é a resposta a uma pergunta sobre em que grupo os professores os consideravam - se entre os muito bons, bons, razoáveis, fracos ou muito fracos -, por outro lado uma pergunta sobre o tipo de liderança dos professores (38,9% optou pela resposta que aponta para um *estilo rígido*, 58,7% *dialogante* e 2,4% *permissivo*). Apresentamos na tabela seguinte a probabilidade de erro das variações das diferentes modalidades de alienação com as características consideradas.

Tabela 1 - Variações da Alienação escolar com características familiares e escolares

	Probabilidade de erro	Alienação de Compreensão	Alienação de Pertença	Alienação face às Regras	Alienação de Poder
Família	Género	n.v.	n.v.	n.v.	<,001
	Nível de Instrução Familiar.	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
	Estilo Educativo Familiar	,001	<,001	,004	,003
Escola	Ciclo	n.v.	,036	n.v.	,000
	Geral/profissional	n.v.	n.v.	,029	n.v.
	Histórico escolar	<,001	n.v.	n.v.	n.v.
	Nível académico	,009	,004	<,001	,003
	Estilo de liderança docente	<,001	<,001	<,001	<,001
n.v. - probabilidade observada >.05					

Só a alienação de poder apresentou relação estatisticamente significativa com o género, sendo os rapazes que mais sentem que não têm poder na escola.

As variações com os dois indicadores de caracterização familiar têm tendências muito diferentes.

O nível de instrução familiar não apresenta variação com nenhuma das dimensões da alienação escolar. Admitindo

que, nas etapas da escolarização mais precoces, poderia haver relação entre dimensões da alienação e o capital escolar familiar, procedemos à análise por ano de escolaridade. Feita a análise das diferentes alienações por nível de instrução nas subamostras de cada ciclo e mesmo nas subamostras de cada ano - do 7º ao 12º -, nunca encontramos relações estatisticamente significativas.

Já o estilo educativo apresenta variações muito fortes. Os níveis mais fracos de alienação são expressos pelos alunos com pais que exercerão a autoridade apoiante, seguidos dos que terão pais de tipo indulgente. Curiosamente os alunos que apontam os pais como tendo um estilo autoritário situam-se, no que se refere à alienação escolar, mais próximos dos colegas que experimentam em casa estilos negligentes, e isto para qualquer uma das dimensões da alienação.

Diremos que mais importante do que os diplomas que os pais têm, será a forma como interagem com os filhos.

No que toca às relações dos indicadores de alienação com variáveis escolares diremos que os alunos do 3º ciclo sentem ter menos capacidade de intervenção na escola do que os alunos do secundário. Já na alienação de pertença é o inverso: os alunos do secundário revelam índices mais

elevados de alienação de pertença do que os do 3º ciclo. Este resultado merece reflexão, na medida em que se poderia admitir que seria exatamente entre os jovens com experiência mais longa de escola que se manifestassem níveis mais elevados de pertença. Ora tal não acontece na nossa amostra. Será que a identidade de grupos consideráveis de alunos desta idade se estrutura mais por referência a outros espaços de socialização e intervenção? No seio do secundário não se registam diferenças entre os alunos dos cursos científico-humanísticos e os dos cursos profissionais para as três primeiras dimensões de alienação. Já na clareza das regras os alunos dos cursos profissionais têm uma distribuição de respostas que aponta para uma menor alienação do que entre os colegas que frequentam os cursos científico-humanísticos. Resultado que contraria a opinião dos professores que geralmente consideram que entre os alunos dos cursos profissionais há maior dificuldade em aceitar as regras do jogo escolar. Ou será que esta tendência já é o efeito das estratégias de clarificação de regras?

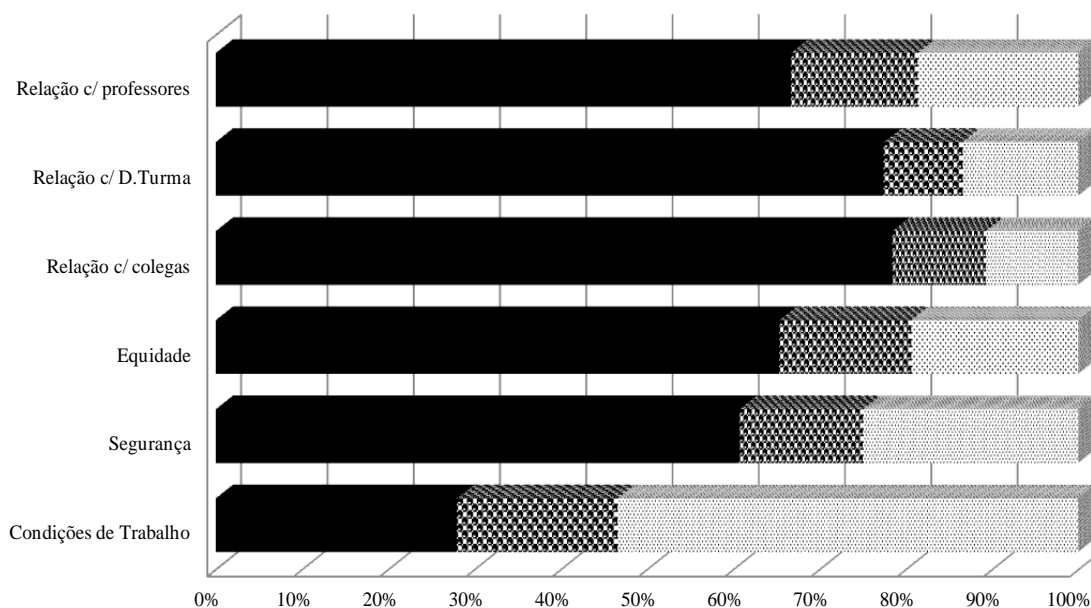
Esperaríamos que os alunos que tiveram retenções no seu percurso escolar se distinguissem daqueles que nunca foram retidos, o que só se regista para a alienação de compreensão do que acontece na escola.

O maior nível de alienação sentido é manifestado pelos alunos que se sentem menos bem qualificados pelos professores, sendo acompanhados de perto pelos melhores alunos, o mesmo acontecendo para a alienação de pertença. No que toca ao poder e à clareza das regras são os alunos menos bons que mais se manifestam com níveis mais elevados de alienação. Verificamos pois, que um maior nível de sucesso em termos de notas não significa necessariamente menores níveis de alienação de sentido nem de pertença.

## CLIMA DE ESCOLA

Os indicadores de cada dimensão do clima de escola que utilizamos estão expressos no nosso estudo de 2013 (Teixeira, 2014). Como em estudos anteriores (Teixeira, 2004, 2008 e 2014), a investigação a que agora nos referimos aponta para a existência de um clima claramente satisfatório em todas as dimensões salvo no que se reporta às condições de trabalho, como pode ver-se no gráfico seguinte:

Gráfico 3 - Clima de escola



	Condições de Trabalho	Segurança	Equidade	Relação c/ colegas	Relação c/ D.Turma	Relação c/ professores
■ Satisfatório	27,9%	60,7%	65,3%	78,5%	77,4%	66,7%
▒ Pouco satisfatório	18,6%	14,3%	15,3%	10,8%	9,1%	14,7%
□ Insatisfatório	53,4%	25,0%	19,4%	10,7%	13,4%	18,6%

De evidenciar a elevada satisfação manifestada pelos respondentes relativamente à relação com o diretor de turma e com os colegas, tendência idêntica à dos nossos estudos anteriores.

A relação privilegiada com o diretor de turma ocorre já nas respostas ao inquérito de 2004 (cf. Teixeira 2008) e aos inquéritos recolhidos em 2013 (cf. Teixeira & Alves Pinto, 2013; Teixeira, 2014). Se tivermos em conta que o diretor de

turma tem um papel muito relevante no acompanhamento global dos alunos e se não ignorarmos também que uma maioria superior a 65% se assume satisfeita com as relações que estabelece com os professores - em 2007 a satisfação assumida era de 80% (cf. Teixeira, 2008) e em 2013 de 71% (cf. Teixeira e Alves Pinto, 2013) -, podemos admitir que, também com estes adultos relevantes para a educação das crianças e dos jovens, se verifica uma expressiva maioria a assumir que as relações são satisfatórias.

## ALIENAÇÃO ESCOLAR E CLIMA DE ESCOLA

Procurámos analisar as variações do Clima de escola com a Alienação manifestada pelos alunos.

**Tabela 2 - Variações do Clima de escola com a Alienação escolar**

Probabilidade de erro	Alienação			
	Compreensão	Pertença	Clareza de regras	Poder
<b>Clima de Escola</b>				
<b>Relação entre colegas</b>	<,00001	<,00001	<,00001	,00274
<b>Relação com os professores</b>	<,00001	<,00001	<,00001	<,00001
<b>Relação com o director de turma</b>	<,00001	,00036	<,00001	,00002
<b>Equidade</b>	<,00001	,00033	<,00001	<,00001
<b>Segurança</b>	<,00001	<,00001	<,00001	<,00001
<b>Condições de Trabalho</b>	<,00001	<,00001	<,00001	<,00001

Como era esperável o sentido das variações é sempre o mesmo: quanto melhores são as imagens sobre a escola menor é o sentido de alienação expresso pelos respondentes. De notar a baixíssima probabilidade de erro que é, na maioria dos casos, inferior a um em cem mil.

Pondo neste estudo sobre o clima o acento tónico nas dimensões relacionais fomos estudar as suas eventuais variações com as dimensões do desenvolvimento emocional

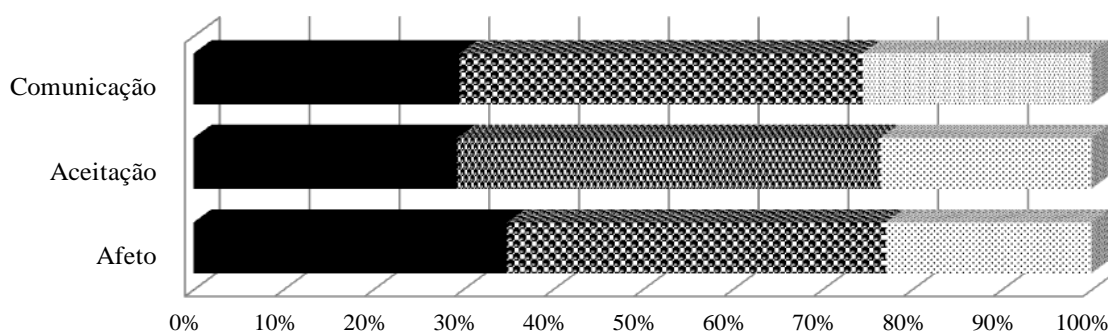


vivido na escola: o afeto, a aceitação e a comunicação. A estas dimensões fizemos corresponder os seguintes indicadores:

<b>Afeto</b>	Na minha turma somos muito amigos uns dos outros O D.T. de turma é nosso(a) amigo(a)
<b>Aceitação</b>	Na minha turma procuramos aceitamo-nos, mesmo naquilo em que somos diferentes O D.T. procura aceitar cada um dos alunos, mesmo quando são diferentes
<b>Comunicação</b>	Tenho colegas com quem falo à vontade do que me preocupa Sinto-me à vontade para falar do que me preocupa com o D.T.

Os resultados obtidos, depois de agregados, constam do gráfico 4:

Gráfico 4 - Dimensões emocionais das interações na escola



	Afeto	Aceitação	Comunicação
■ Muito frequentes	35%	29%	30%
▣ Frequentes	42%	47%	45%
▤ Esporádicas ou raras	23%	24%	26%

O gráfico 4 permite-nos verificar que os nossos respondentes, muito maioritariamente, assumem a existência de afeto e de aceitação e em maioria um pouco menos expressiva de comunicação na escola. Não devemos, contudo ignorar os mais de 20% que situam as suas respostas entre o pouco satisfatório e o insatisfatório (esporádicas ou raras).

Pela aplicação do teste de  $\chi^2$  ao cruzamento das subdimensões do clima relacional e da equidade com as dimensões emocionais das interações escolares, obtivemos as probabilidades de erro que se apresentam na tabela seguinte:

Tabela 3 - Variações do Clima de escola com as dimensões emocionais

Probabilidade de erro	Afeto	Aceitação	Comunicação
Relação com o D. Turma	$p < 0,00001$	$p < 0,00001$	$p < 0,00001$
Relação com os professores	$p < 0,00001$	$p < 0,00001$	$p < 0,00001$
Relação com os colegas	$p < 0,00001$	$p < 0,05$	$p < 0,00001$
Equidade	$p < 0,00001$	$p < 0,00001$	$p < 0,00001$

Podemos, pois, concluir que a probabilidade de erro da relação entre o clima, nas suas dimensões relacionais, com as emoções vividas pelos alunos na escola é muito baixa: a probabilidade de erro é inferior a 1 em 100 000 com exceção do cruzamento da relação com os colegas pelo sentimento de aceitação, ainda assim significativa. Em todas as situações verifica-se, como era esperável, que quanto melhor é a relação assumida e o sentimento de equidade mais favorável parece ser a experiência emocional dos alunos na escola.

## CONCLUSÃO

A compreensão da vivência escolar dos jovens na sociedade atual é um objetivo tão relevante e urgente quanto complexo, e nessa medida o que está ao alcance do investigador é dar um contributo, sempre relativo à perspectiva adotada. A nossa opção foi focar a atenção em aspetos eventualmente menos conseguidos da socialização dos jovens na escola, nomeadamente nas vertentes da compreensão, do enraizamento, da clareza das regras e do poder dos alunos. Procurámos captar o sentido de maior ou menor de alienação

para cada uma destas dimensões. Os indicadores mais desfavoráveis - porque com níveis mais elevados de alienação - são, em termos de poder, seguidos da capacidade de compreender a escola, e o mais favorável é a dimensão da pertença. A comparação dos níveis de alienação atual com os de há três décadas atrás revela uma clara melhoria da socialização escolar na dimensão da pertença e do exercício do poder. Este resultado é particularmente relevante quando há 3 décadas os alunos destes níveis de ensino eram sobreviventes para além da escolaridade obrigatória. O que significava que, das classes sociais menos favorecidas os alunos que prosseguiam para o então secundário eram fortemente selecionados em termos da adaptação à escola e da identificação aos referenciais escolares, ficando pelo caminho os que eram alunos fracos e muitos dos alunos médios.

Concluimos que a alienação não apresenta variações significativas com as habilitações dos pais mas sim com as suas práticas educativas. A alienação escolar na maior parte das situações não varia com as características escolares objectivas, ao contrário do que ocorre com o estilo de liderança docente. Saliente-se que a relação entre a alienação e a perceção que os alunos têm da qualificação que o

professor dá ao seu nível acadêmico, mostra algo de inquietante: a maior alienação, tanto na compreensão da escola como do sentido de pertença registra-se entre os piores alunos logo seguidos dos melhores alunos. Dito de outro modo, os bons alunos, por o serem não estão protegidos contra a alienação escolar.

Os indicadores de clima da escola são francamente positivos confirmando outras investigações, incluindo as que retrabalham os dados do PISA.

As diferentes formas de alienação estão fortissimamente relacionadas quer com as diferentes dimensões do clima de escola quer com a avaliação que os jovens fazem do contributo das interações escolares para o seu desenvolvimento pessoal. Quanto mais positiva é a opinião dos jovens sobre o clima da escola menor é a alienação escolar, nas suas diferentes dimensões. A relação entre o clima nas suas dimensões relacionais e as componentes da dimensão emocional na escola é também fortíssima.

Todos estes resultados evidenciam a importância determinante das dinâmicas de interação na escola, que deve ser potenciada se queremos construir uma escola que assegure o sucesso integral a todos os alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: Mac-GrawHill.
- Alves-Pinto, C. (2008). Os alunos e a escola: imagens e interações. Porto: ISET
- Alves-Pinto, C. (Ed.). (2008). *Alunos na escola: imagens e interações*. Porto: ISET.
- Alves-Pinto, C. & Formosinho, J., O. (1985). A alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar. *Análise Social*, XXI (87-89), 1041-1051.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (Eds.). (1993). *Dicionário crítico de sociologia*. S. Paulo: Ática.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28, 1105-1128.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26, 753-758.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 164, 37-54.
- Fromm, E. (1983). *O Conceito Marxista do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fromm, E. (2008). *A arte de amar*. Lisboa, Pergaminho
- Kastersztein, J. (1991). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. In C. Camillieri et al. (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 27-42). Paris: Puf.
- Lahire, B. (2003). *O homem plural. As molas da ação*. Lisboa: Piaget.
- March, J. & Simon H. (1979). *Les Organisations*. Paris : Dunod

Mounier, E. (1985). *Le personnalisme*. Paris: PUF.

Sampaio, M. L. C. d. A. (2005). A alienação na experiência escolar: um estudo de caso. *Paper presented at the 1th Simpósio Internacional do Adolescente*, S.Paulo.

Seeman, M. (1959). On The Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.

Seeman, M. (1975). *Alienation Studies Annual Review Of Sociology*, 1, 91-123.

Teixeira, M. & Alves Pinto, c. (2013). School climate and citizenship: portuguese pupils' overview, *journal of educational and psychological studies*, (a aguardar publicação).

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill

Teixeira, M. (2008). Clima de escola na perspectiva dos alunos. In M. C. Alves-Pinto (Ed.), *Alunos na escola - imagens e interações* (pp. 79-116). Porto: ISET.

Teixeira, M. (2014). Olhares dos alunos sobre a escola: clima e sentido de pertença, In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação - U.L.





## A COMPOSIÇÃO DA FIGURA DOCENTE: ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS POR OUTROS OLHARES

*Thiago Freires*<sup>17</sup>

*Fátima Pereira*<sup>18</sup>

*Carolina Santos*<sup>19</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda um diálogo entre os resultados do projeto “A centralidade da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens: narrativas biográficas de alunos/as do 3º CEB”, integrado na Investigação Jovem da Universidade do Porto e realizado em parceria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP) e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e a análise do material recolhido pela equipa de investigação durante a participação na Mostra da Universidade do Porto em 2013. O

---

<sup>17</sup> FPCEUP, Portugal. Contato: freiresle@gmail.com

<sup>18</sup> FPCEUP, Portugal. Contato: fpereira@fpce.up.pt

<sup>19</sup> FPCEUP, Portugal. Contato: carol.uerj@hotmail.com

projeto tinha como objetivo principal identificar os efeitos da escolaridade na vida dos/as alunos/as. Nesse sentido, ao compreender o/a aluno/a como importante ator social do sistema educativo, valorizamos a sua voz numa metodologia que recorre às narrativas biográficas como possibilidade de compreensão da realidade e construção de conhecimento.

Numa clara intenção de se abordar os efeitos da escolaridade no percurso dos jovens, o projeto trabalhou com narrativas do tipo biográfico, por meio das quais os/as alunos/as puderam compartilhar suas experiências e vivências a respeito da escola. É a partir de seus discursos, portanto, que identificamos inúmeros fatores de influência em suas trajetórias, como o contexto familiar, as dinâmicas de sociabilidade no seio da escola e a importância da relação parental, por exemplo. Para este artigo, incidimos o foco na relação educativa, nomeadamente, na dinâmica que se constitui entre estudante e professor, configurando uma imagem docente que parte da representação que os jovens fazem do exercício desta carreira. Os professores, como se pode imaginar, são personagens fundamentais das narrativas dos jovens sobre seu percurso escolar.

No que diz respeito à Mostra da Universidade do Porto 2013, trazemos contributos de um conjunto alargado da

população acerca das representações docentes. A nossa intenção durante o evento era compartilhar com a sociedade os resultados do projeto e, ao mesmo tempo, convidá-la a interagir, fomentando um aspecto específico, que era a caracterização do docente. Para isso, elaborámos um puzzle com a imagem de uma pessoa sem identidade - interpretação da ausência de um rosto na figura - e pedimos que cada visitante da feira elegeesse sua representação dos sentidos e significados do ser professor. A análise deste material foi cruzada com o *corpus* mais extenso e aprofundado das questões educativas e fomenta o debate que pretendemos apresentar aqui.

Incluído no projeto maior sobre a centralidade da experiência escolar na construção do percurso dos jovens, fazemos, neste texto, portanto, um recorte dos resultados referentes à constituição de uma relação educativa contemporânea, abordando, naturalmente, uma contextualização heurística do projeto.

## A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA ESTRUTURAÇÃO DA VIDA DOS JOVENS

A presente pesquisa, realizada no âmbito da Investigação Jovem da Universidade do Porto, advém de um projeto emergente no Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O OBVIE, criado no início de 2008, nasceu do desejo de constituir uma rede de saberes por meio de contributos emergentes de projetos de investigação cujo objeto e / ou campo de estudo consideram a Escola em sua heterogeneidade, polifonia e possibilidades epistemológicas.

Este órgão de pesquisa sempre foi guiado por uma natureza de colaboração, de modo que nossa investigação, situada num pressuposto de parceria, envolveu dezasseis agrupamentos de escolas, sendo a maioria deles oriundos do Norte de Portugal. A ideia desta relação nunca foi a de constituir-se numa avaliação externa das escolas, mas de contribuir de modo integrado para a produção de conhecimento sobre a vida no contexto escolar, por meio de procedimentos que promovem uma partilha e debate com os

próprios sujeitos que vivenciam esse espaço e aqueles para quem esses saberes também são pertinentes. É dessa maneira que podemos afirmar que os pressupostos da pesquisa envolvem uma apropriação dos resultados pelas escolas, em uma dimensão de liberdade e de respeito ao seu funcionamento.

A compreensão desta pesquisa e de seu enquadramento passam pelo reconhecimento de que há marcas temporais, locais e sociais intrínsecas aos processos educativos e que suas disposições são coerentes com o trabalho que vai-se compondo no dia-a-dia (cf. Boavida & Amado, 2006). Face a transformações, que produzem novas configurações identitárias e novas condições socioculturais e económicas, geradas pelo contexto social atual, cabe perceber como o quotidiano da escola, das crianças e dos jovens, dos professores e das famílias é afetado de modo a dinamizar as práticas escolares e apropriar-se de seus sentidos.

Como tem sido amplamente discutido, historicamente, a tarefa de se desenvolver e dinamizar novos mandatos institucionais no campo da educação deixou de lado uma das vozes que compõem a polifonia educacional, a dos/as alunos/as (cf. Pereira, 2010). É somente nos anos de 1990 que a epistemologia da escuta discente ganhou relevância

(Teixeira & Flores, 2010) sob a forma do que agora conhecemos como o paradigma da “voz do aluno”, permitindo dialogar os mandatos educativos com o seu principal interessado, os jovens.

Na esteira desta polifonia, e entendendo que a educação autêntica se faz em conjunto, de modo intermediado pelo mundo, que impressiona e desafia a uns e a outros (cf. Freire, 2005), interessa-nos compreender como a escola influencia as visões de um mundo que é construído pelos seus alunos.

## METODOLOGIA

Considerando-se que o trabalho docente é uma profissão que envolve, necessariamente, interação humana, a recolha de narrativas dos/as alunos/as possibilita compreender a relação educativa a partir da voz de quem está do outro lado, na sala de aula. A entrevista de tipo biográfico respeita a subjetividade do fenómeno em estudo e procura não quantificar relações que envolvem vontades e emoções. É um dispositivo metodológico que permite conjugar percepções do passado e do presente com expectativas do futuro,

considerando o contexto, a temporalidade e o local de onde se fala. Assim, realizaram-se trinta e quatro entrevistas de tipo biográfico a alunos/as de oito agrupamentos de escolas do Observatório da vida das escolas (OBVIE). Pretendeu-se com esse procedimento, aprofundar e dar maior consistência às questões identificadas como relevantes no estudo. Para este artigo, juntamos as percepções de cerca de 75 visitantes da Mostra da Universidade do Porto, a fim de promover um diálogo alargado com a sociedade sobre a representação do professor.

Neste trabalho, compreende-se a singularidade e o protagonismo de cada sujeito e, no que toca ao estudo com narrativas, justifica-se que nos interessamos por aquilo sobre o que se falou, visto que compreendemos que o texto da narrativa permite refazer o mundo humano da ação (Pereira, 2011). Na esteira de Goodson (2013), ponderamos que esta abordagem aponta para uma forma de se examinar como as pessoas se encontram em constante luta para compreender os propósitos e sentidos de sua história. Segundo ele, é a partir do escrutínio de suas histórias de vida que se pode começar a perceber como a espécie humana tem respondido às mudanças culturais e históricas.

Os sujeitos a que se fizeram entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico são alunos/as que estão matriculados e frequentam a escola há pelo menos 5 anos. Interessava-nos compreender o efeito das características específicas de cada escola, em particular nos percursos narrados pelos alunos/as. Já os participantes da Mostra não tiveram um perfil estritamente traçado, mas versavam desde jovens estudantes em anos conclusivos do ensino secundário, para quem o evento era organizado, até adultos com idades à volta dos cinquenta anos, geralmente pais e acompanhantes dos jovens que visitavam o espaço. Para os participantes em nível escolar, os critérios de escolha foram definidos pela equipa de investigação e pela escola, competindo a esta seleccioná-los, objetivando-se uma certa diversidade de identidades, como por exemplo, alunos/as com sucesso e alunos/as com insucesso, marcados em seu percurso escolar.

Sobre a recolha formal das entrevistas, ressaltamos que ela foi organizada com representantes das escolas, que também colaboraram na definição do guião da entrevista e foi realizada por profissionais não professores dessas mesmas escolas (psicólogo, mediador escolar, assistente social, educador social, etc.) de modo a não condicionar o discurso dos/as alunos e não inibir respostas mais espontâneas em



razão da relação estabelecida entre o professor e o aluno, que envolve, também, avaliação, atenuando a possibilidade de se criar uma relação de tensão. Para os participantes da Mostra, deixamo-nos livres para fazer sua interpretação do que é ser professor, sem propor nenhum condicionamento e dirigir uma pergunta chave. Cada visitante recebia uma peça do puzzle e era convidado a escrever no verso da mesma a sua concepção sobre a ação deste profissional.

O *corpus* formal da investigação foi submetido a análise de conteúdo. Inicialmente foram feitas leituras flutuantes do material, de forma a identificar potenciais categorias que pudessem contemplar toda a riqueza do material. Estas categorias, definidas posteriormente, mesclaram-se com outras categorias, que já tinham sido delineadas primeiramente, tendo em consideração as temáticas da pesquisa e o próprio guião da entrevista, que funcionou como um filtro de assuntos interessantes à investigação. A análise da grelha se deu com auxílio do NVivo 10, um instrumento utilizado para a organização dos dados. Coube à equipa de investigação o trabalho de planear uma interpretação dos mesmos. Destacamos ainda que a este mesmo sistema categorial mencionado, submentos os dados recolhidos no âmbito da Mostra da Universidade.

Dos resultados, destacam-se aqui as representações da figura do professor que os/as alunos/as criam e as suas concepções, seus sentidos e significados acerca do trabalho docente, resultados esses que discutimos a seguir.

### A COMPOSIÇÃO DA FIGURA DOCENTE

A relação educativa é assunto que atravessa todo o contexto de recolha de dados, sendo apontada pelos/as alunos/as como fator decisivo para o sucesso escolar e determinante para a vontade de estar na escola. Também apresenta relevo, entre os resultados da análise, a correspondência entre os aspetos positivos e negativos da vida familiar e da vida escolar de cada aluno. A personalidade definida como positiva nos encarregados de educação é a mesma quando os/as alunos/as se reportam aos professores. Uma relação próxima e de confiança, com conversa, surge nas preferências dos estudantes, enquanto conflitos e agressividade são definidos como eixo negativo tanto no âmbito familiar quanto no educativo. Por parte dos participantes da Mostra, notamos que sobressaiu-se, sobretudo, a referência a características positivas, o que pode

ser interpretado pela adesão destes sujeitos às lógicas escolares, visto que a cultura do evento era justamente destinada àqueles que pretendiam dar continuidade ao seu percurso escolar.

O relacionamento entre alunos/as e professores/as está explícito nas entrevistas e é mencionado de forma direta. No decorrer das entrevistas o/a próprio/a aluno/a caracteriza o que são bons e maus educadores e também apresenta a imagem que os pais têm dos professores. No procedimento realizado durante a participação na Mostra, esse discurso vem em frases mais curtas, às vezes, apenas palavras, mas circunstancialmente tem por objetivo definir o bom e o mau professor, um dado interessante, visto que não propusemos esta formulação, apenas instruímos que se expusessem lembranças e representações destes profissionais, como já foi mencionado.

A fala dos/as alunos/as possibilita-nos compreender esta caracterização por uma análise que permite identificar a forma como a experiência escolar possibilita aos/às alunos/as indicar o que lhes parece ético e respeitável, ou não, na atitude de professores/as. Podemos caracterizar a figura do professor por meio do reconhecimento de categorias como relações interpessoais, formação profissional e gestão dos

processos de aprendizagem, através da voz dos estudantes que participaram na investigação.

No que se refere às relações, há aspetos que tocam a ética, o profissionalismo e a humanização. Os resultados revelam, de forma destacada, uma rejeição à imagem de professores/as que privilegiam alguns estudantes em desfavor de outros, ao longo de suas práticas escolares, e indicam, de modo claro, interesse por um profissional que não somente seja capaz de cumprir seu papel didático, mas também supra uma necessidade relativa ao campo afetivo.

“[Não gosto dos professores] Quando ensinam mal. E quando gostam mais de um aluno e deixam o resto à porta” (Maurício).

“Penso que [os maus professores] são aqueles com quem não há uma ligação, não estabelecem uma ligação com os/as alunos/as, estão sempre com uma maneira muito fria. Se calhar, ao falar, vou encontrar imensos professores, assim, que vão ser bons professores, mas neste momento, penso que não estabelecer uma ligação com os/as alunos/as de uma forma afetiva, não ter disponibilidade para estar lá sempre, para nos ajudar quando for preciso [caracteriza o mau professor]” (Augusto).

A relação educativa, como observamos, perpassa diversos domínios e se faz notar também no discurso dos/as alunos/as participantes da pesquisa a respeito de como os/as

professores/as transparecem seu apreço por sua formação profissional, em sala de aula:

“(...) há professores que são professores, mas não têm carisma. Acho que é preciso gostar, mesmo gostar do que se faz porque envolve imenso trabalho e...” (Mateus).

Outro aluno enfatiza a importância do compromisso com o trabalho e os efeitos positivos que isso pode trazer:

“Tem que ser, acho que motivado porque alguns professores parecem mesmo fazer uma obrigação” (Vinicius).

A gestão dos processos de aprendizagem pode definir o que vem a ser um bom ou um mau docente, visto que essa é uma dimensão que tem efeito mais imediato para os/as alunos/as. Os professores surgem como fundamentais na construção de uma escola que seja inovadora, motivadora e diferente. Suas práticas podem tornar a sala de aula um espaço monótono ou dinâmico, comprometido com os atores envolvidos no processo.

“[Não gosto] Quando eles dão, não (...) quando é para transcrever grandes textos nos quadros e nós temos que estar a passar disso” (Bianca).

“[Gosto] Quando o professor tem as aulas animadas e também percebe-nos a nós quando a gente quer falar, percebe o nosso lado” (Thainara).

“[o professor] é um bom conhecedor do que ensina” (Jorge).

Podemos concluir, através dos resultados, que as características que identificam o bom professor na visão dos/as alunos/as remetem à compreensão, à preocupação com as necessidades de aprendizagem e o respeito à figura do/a aluno/a, enquanto o mau professor está vinculado à rejeição e associa-se a um caráter autoritário e centralizador, o que, na voz dos/as alunos/as aparece traduzido no descontentamento dos/as jovens pelos berros e gritos proferidos em sala e a eventual desmotivação do docente.

Será, portanto, na interseção dos campos profissional e interpessoal que a figura do professor irá emergir enquanto produtora de sentidos, segundo os jovens entrevistados. As características mais valorizadas, assim, remontam às capacidades do professor em gerir atividades que sejam dinâmicas, inovadoras e permitam a participação direta dos estudantes.

Os professores devem deixar transparecer o gosto pelo exercício de sua atividade profissional, tratar a todos de maneira igualitária e estarem dispostos a construir uma relação baseada na informalidade, ainda que regulada pelos princípios de autonomia e respeito, um desejo que na obra de Charlot (2009) é sumarizado na forma “antropo-pedagógica”, isto é, esta regulação da distância entre professor e aluno, no

campo escolar, não se dá por uma exigência meramente afetiva, mas retrata um desejo que advém da ordem dos processos de aprendizagem, onde a disposição para tal exercício emerge da capacidade de integração dos sujeitos envolvidos. Na leitura de Freire (2005), tratar-se-ia da composição de um espaço educativo pautado na autenticidade da aprendizagem, afinal, segundo ele, não se produz educação por imposição, mas por integração.

Na face oposta desta figura que se constrói no discurso dos estudantes está justamente o professor caracterizado pelo autoritarismo, o cansaço e as aulas enfadonhas, que não cativam ou provocam estes jovens. A composição desta figura se dá por meio de relatos de experiências em sala de aula que remontam a episódios com berros, discriminação, métodos e materiais monótonos, que configuram uma aula baseada na cópia de textos ou exposição exclusiva do professor, o que colabora para um contexto de formação esvaziado de sentido. Ressaltemos, todavia, que não somente estas experiências fizeram parte do cotidiano destes jovens, há muitas marcas daqueles que lhes abriram as perspectivas sobre o como pode ser uma boa escola.

**Tabela 1- Caracterização do professor pela recolha de narrativas****Aspetos positivos de um professor**

[O que é que mais gostas num professor?] Ser simpático, que ensine bem a matéria.

Há professores e professores. Gosto de um professor organizado, que chegue a horas, que ponha disciplina, mas que não seja exagerado.

É assim, aspetos positivos, eu acho que eles são bons professores e que apostam muito em nós. Apostam bastante em nós e explicam bem, são calmos não. Tirando assim um ou outro eles tentam fazer-nos entender a matéria (...) e ajudam-nos sempre, são bons professores.

E depois há também professores que têm a predisposição de nos ouvir e estarem atentos a nós e pronto.

A forma como tenta explicar a matéria para que eu perceba melhor.

Mas por exemplo nas filas e assim, o professor Renato e o professor André ajudam muito, eu acho. São rigorosos e têm de ser assim para eles respeitarem.

Talvez se os professores não me tivessem chamado, para participar eu seria mais recatada se calhar não falaria tanto, seria mais assim mais discreta, mais só para mim percebe? Se calhar eles puxaram por este lado de falar com muita gente, de não ter vergonha, foi isso que mais me marcou.

Acho que é preciso gostar, mesmo gostar mesmo do que se faz, porque envolve imenso trabalho e...

**Aspetos negativos de um professor**

[O que é que gostas menos num professor?] Quando berram connosco.

[Ao longo destes anos tiveste muitos professores a berrar contigo?] Alguns...depois do 7º ano.

[O que é que gostas menos num professor?] O oposto disto. Que chegue atrasado, que seja



demasiado exigente ou nada exigente.

É assim, há professores que nos compreendem mais, há professores que nos compreendem menos

É assim, acho que não explicavam bem a matéria, começavam a berrar conosco, e estava toda a gente calada, coisas assim do gênero, e depois só a partir do 4º ano é que tive uma professora que realmente nos ensinava bem e ajudava-nos.

Não acho que seja justo porque têm alunos preferidos e tratam mal os outros.

As aulas são muito monótonas, em alguns casos... em outros os professores andam muito mais, andam dois passos à frente de nós, não nos acompanham tanto e depois nós temos que acelerar mais um bocado.

**Tabela 2 - Caracterização do professor a partir da recolha na Mostra UP**

#### **Aspetos positivos de um professor**

Transmite conhecimentos de forma clara, com uma postura simétrica face ao estudante e com abertura para comunicar empaticamente com os estudantes.

O professor é uma pessoa disponível a ajudar.

Um bom professor é um mentor que consegue transmitir conhecimentos e promover a criatividade dos seus alunos, motivando-os para a vida.

Alguém que se dedica (dedicação).

O professor tem o dever de ensinar de forma clara e ajudar os alunos.

Uma pessoa que nos transmite conhecimentos e a sua experiência de vida.

Bom professor respeita, ajuda e puxa pelos alunos não facilitando nos testes, ou seja, ser

exigente.

Alguém que partilha conhecimentos de uma maneira divertida.

Dádiva, amor, doação e energia.

Instiga o senso crítico dos alunos, é uma segunda família, um amigo.

Um professor é o guião do nosso filme.

Tolerante, justo, amigo, alguém em quem podemos confiar.

Bom professor é aquele que se preocupa com todos os aspetos que rodeiam o processo de ensino/aprendizagem e com isso planifica e age de acordo com as diferenças de cada um.

#### **Dupla perspetiva de um professor**

Inspiradora e desinteressante.

Um bom professor consegue captar a nossa atenção. Um mau professor não sabe dar aulas.

Bom: exigente, bom ouvinte, pronto a ajudar e dinâmico. Mau, demasiado sério.

Para mim um bom professor é aquele que não me deixa fazer nada. O mau é o que me obriga a fazer o que eu não sei fazer ou que está sempre a mandar vir comigo

#### **Aspetos negativos de um professor**

Professor: Máquina de TPC's, autoritário, chatos.

Deveria ser mais profissional

O mau professor é o professor que falta às aulas, não dá matéria e não quer saber do aluno

Professores como métodos de ensino exigentes nunca são bons! Em tempos tive um professor que massacrava os alunos com uma vara de madeira.

Uma vez excluídos os casos mais extremos, como o de um jovem que diz não gostar de nada nos professores, daquele que aprecia os que permitem copiar dos outros em dias de exames, ou de uma jovem que afirma admirar os professores bonitos, as regularidades no discurso dos entrevistados se pautam, sobretudo, pelo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem diversificados e inclusivos para descrever o sentido do trabalho de um professor. Suas experiências são o ponto de partida para elencar as características que, em conjunto, permitem aumentar a possibilidade que a escola tem de produzir efeitos. Como resume um dos visitantes da Mostra, um bom professor “Transmite conhecimentos de forma clara, com uma postura simétrica face ao estudante e com abertura para comunicar empaticamente com os estudantes”.

Por fim, vale ressaltar que a relação educativa não compõe uma díade professor/aluno exclusiva, mas remonta também ao trabalho de outros agentes no campo escolar. Para os entrevistados, em geral, trata-se de uma relação harmoniosa, apesar de haver um ou outro episódio em que estes agentes sejam caracterizados como antipáticos ou irrelevantes.

[Que pensas do trabalho dos assistentes operacionais/funcionários?]

Não sei, nunca me dei ao trabalho de ver o que fazem. Nunca pensei neles.

“Muito simpáticos. Não tenho nada de mal a dizer.”

Há umas que eu gosto muito, mas há outras que eu acho que são um bocado antipáticas para os/as alunos/as. Como agora ali em baixo. Estava a falar para um empregado a perguntar por si e ele virou-me costas. Não me respondeu. Eu achei isso um bocado mal. Não ter educação. Não foi bem-educada comigo e eu não gostei muito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem dos jovens ainda em idade escolar junto àquela dos visitantes da Mostra, nem tão distantes desta realidade de formação, esboça um sentido de escola enquanto espaço de projeto de vida, mesmo que este não seja espontâneo, pessoal e autêntico (cf. Charlot, 2009). Nesse contexto, a humanização das relações, como desejo explícito dos/as alunos/as e revisitado na voz dos participantes da Mostra, simboliza uma das formas de diminuir a opressão que a cultura escolar pode imprimir na vida de um/uma estudante, a partir de códigos e normas rígidas que exigem

comportamentos específicos. O tom que emerge das narrativas e também da reflexão desenvolvida na Mostra apontam para a necessidade do desenvolvimento de um percurso educativo que seja mais democrático e inclusivo, de modo que a postura e a competência do profissional docente se demonstrem essenciais para a real dinamização desta exigência.

O desígnio do professor e de suas práticas, que se faz possível neste estudo, portanto, retrata a emergência de um modelo que é preconizado pelo ator que tem a relação mais imediata com este, o/a estudante. Nesse sentido, organiza-se uma categorização que acede a três pontos principais: relações interpessoais, formação profissional e gestão dos processos de aprendizagem. No campo das relações, há questões que se vinculam com os temas da ética, da humanização e do profissionalismo. Diretamente associado a este tema, levantam-se considerações sobre a identidade e a competência do/a professor/a, inclusive no que toca ao caráter pessoal da escolha e a entrega na profissão exercida. Por fim, as entrelinhas permitem compor um material heurístico acerca daquilo que se espera das relações em sala de aula, métodos e propostas de trabalho.

A contraposição do modelo emergente do/a profissional docente, bem como as implicações imediatas daquilo que

deve constituir a escola e as interseções que se fazem possíveis com o ambiente familiar, é o que permite a este estudo assentar uma leitura da contemporaneidade escolar e dialogar com os desafios da carreira docente e da escola, enquanto projeto, numa perspetiva de privilegiar um espaço heterogéneo e democrático. A escola a que se quer aceder se destaca pelo desenvolvimento de uma nova face. Uma face que depreende a construção de novas relações entre os protagonistas da educação e que se alicerça, numa cultura de revalorização das relações, agora, numa clara perspetiva horizontal (cf. Teixeira e Flores, 2010).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Charlot, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Goodson, I. F. (2013). *Developing narrative theory. Life Histories and personal representation*. Londres: Routledge.
- Pereira, F. (2011). *Referencial teórico para o projecto “Sentidos e significados da vida na escola: um estudo exploratório em vozes do/a aluno/a”*. Porto: CIEE.
- Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Teixeira, C. & Flores, M. F. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedade*, 31(110), 113-133.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools*. Londres: Routledge Falmer.





## JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E SEUS PROFESSORES: ASPECTOS DA INTERAÇÃO SOCIAL

*Juar César Oliveira de Vasconcelos*<sup>20</sup>

*Candido Alberto da Costa Gomes*<sup>21</sup>

### INTRODUÇÃO

Uma fragmentação de tamanha monta se desenvolveu no mundo que os seres humanos passaram a se orientar e a se relacionar não mais desde lógicas hierarquizadas, como se houvesse uma espécie de configuração gerada por ação da natureza; mas passaram a se orientar e a se relacionar segundo uma autonomia construída na pluralidade de valores, no jogo de interesses e na busca por exprimir subjetividades. As pessoas passaram a vivenciar relações sociais explicadas menos a partir da clássica ideia de ação e mais a partir da noção de experiência social, segundo a qual as condutas

---

<sup>20</sup> UCB, Brasil. Contato: ivcov@hotmail.com.

<sup>21</sup> UCB, Brasil. Contato: candidoacg@gmail.com.

individuais e coletivas seriam construídas na pluralidade de princípios e por meio da ação dos indivíduos, agora responsáveis pelo sentido de sua ação nessa pluralidade de princípios - um arranjo subjetivo dos diversificados tipos de ação, observáveis e analisáveis porque se inscrevem na objetividade dos diversos sistemas (Dubet, 1994)<sup>22</sup>.

Neste mundo fragmentado, jovens definem percursos biográficos com vivências traduzíveis em projetos significativos. Clamam por intervir, decidir, influenciar e ditar comportamentos nos diversos domínios, difundindo seus gostos e ideias a outras faixas etárias, o que inverte a histórica situação em que eram avaliados pelos papéis a desempenhar na vida adulta (Pais, 2003). Em termos internacionais, os jovens pertencem à faixa da população que vai de 15 a 24 anos (ONU, 1981). No Brasil, fazem parte da população de 15 a 29 anos (Brasil, 1990, 2005, 2011). No entanto, os jovens participam de classes sociais e situações econômicas de maneira desigual, têm interesses díspares e mudam rapidamente os modos de se relacionar.

---

<sup>22</sup> Concorde-se com a concepção deste autor de que o termo *sistema* serve para indicar o espaço no qual ocorrem as experiências sociais, onde residiria alguma objetividade. Seria o estado coletivo que resulta de condutas individuais passível de observação e análise.

No âmbito educacional, registam-se numerosas dificuldades de estabelecer um diálogo intergeracional, o que se manifesta em problemas como a violência escolar e o desinteresse pela aprendizagem, e conseqüentemente a evasão, perpassando frequentemente uma dinâmica curricular na qual alguns jovens não conseguem exercer o protagonismo de sua aprendizagem (Gomes, 2011). Na universidade, âmbito esperado de construção de diálogos, inúmeras são as possibilidades de se compreender as juventudes a partir de quadros mais amplos. No entanto, a realidade da vida universitária na qual os jovens se inserem é mais complexa do que aparenta. Ao ingressar na universidade, eles encontram a tarefa inicial de aprender o *ofício de estudante*, isto é, aprender a se cuidar para não serem *eliminados* ou para não *se eliminarem* porquanto continuem como estrangeiros num mundo que lhes é novo (Coulon, 2008). Por sua vez, os professores vivenciam situações nos âmbitos pessoal e profissional desenvolvidas no cotidiano da prática didático-pedagógica. Constroem identidades nas dinâmicas do exercício da docência, na interação com estudantes e colegas, com novas visões de mundo e de ser humano. Em especial, constroem identidades na sala de aula, no encontro de vivências, saberes, interesses e problemas conectados com a realidade (Masetto, 2012), como a quantidade numerosa de

alunos nas turmas, no complexo intercâmbio de vivências valorativas. Experimentam na pele os problemas relacionados com a espetacular expansão da educação superior que se verifica em todos os continentes<sup>23</sup>.

Cada um à sua maneira, estudantes e professores seguem construindo suas *experiências sociais* (Dubet, 1994) - condutas individuais e coletivas seriam construídas na pluralidade de princípios e por meio da ação dos indivíduos, agora responsáveis pelo sentido de sua ação nessa pluralidade de princípios. Disso tudo resulta um processo interativo que torna mais desafiante: para os estudantes, aprender um ofício que lhe é peculiar; para os professores, aprender a ser educador na prática.

Neste amplo cenário - em que os jovens vivenciam dificuldades e oportunidades para estabelecer diálogos intergeracionais - está a universidade a viver processos de desinstitucionalização. Tais processos são compreendidos, ora como mutação (Touraine, 1997; Dubet, 1994, 1998, 2013), ora como crise (Santos, 2005). Em comum, podem ser analisados à luz dos problemas que envolvem a discussão a respeito de modernidade e pós-modernidade. Em meio a esses processos e

---

<sup>23</sup> Estima-se para mais de 170 milhões de estudantes (Unesco, 1999; OECD, 2010).

problemas, parece que à universidade cabe fortalecer com alguma urgência a característica fundamental de *ser* um espaço de amplo diálogo (Mendes, 1968), concedido a este termo prioritariamente o significado de articulação.

Caso contrário, a persistir como uma instituição racionalizadora da modernidade (Touraine, s/d), provavelmente a universidade continue a viver contradições - por exemplo, ela recebe um jovem duplamente vencedor (dominou a multiplicidade de currículos e venceu dificuldades para acessar a educação superior, conforme Sposito, 2009), mas, ainda assim, sobre ele deita um olhar distante anos-luz da lição freireana do respeito à autonomia do ser do educando (Freire, 2009). Contradições que, em parte, decorrem da manutenção de uma *educação bancária*, uma pedagogia monológica (Freire, 1987), a qual, por sua vez, embute uma racionalidade compatível com a modernidade sólida e não líquida (Bauman, 2001).

Assim, baseando-se nas noções de *experiência social* e *pedagogia dialógica*, investigou-se a interação entre experiências sociais de estudantes e de professores para descobrir aspectos relevantes dessa interação com o intuito de compreender como concretizar, cada vez mais, uma pedagogia dialógica compatível com a necessidade de

renovação da universidade em meio a processos de desinstitucionalização. A partir de uma microssociologia (Goffman, 1972; Johnson, 1997), utilizou-se uma abordagem qualitativo-exploratória, um estudo de casos múltiplos, do qual participaram oito jovens estudantes e seis professoras de uma universidade particular de Brasília, cursos de Letras e Pedagogia. Contou-se, dentre outros, com Yin (2010), Stake (1995) e Bardin (2009).

## RESULTADOS

### Lógicas de ação, articulação informar-formar e interação das experiências sociais

Em primeiro lugar, o estudo das relações entre lógicas de ação de estudantes e de professores evidenciou que as experiências sociais que mais contribuem para a articulação entre aspectos informativos e formativos são construídas pelos primeiros. Tais experiências envolvem preocupações em tornar reais objetivos traçados em meio a regras específicas, com as quais os estudantes têm de jogar (Dubet, 1994). Neste contexto, os participantes se assumem como responsáveis pela

maior interação social entre eles. No entanto, os estudantes não percebem essa responsabilidade como algo estabelecido, a ser repassado de geração a geração, mas, sim, como algo a ser construído permanentemente, na crítica, isto é, na *recusa* aos modos de socialização. As professoras, por sua vez, evidenciaram esse entendimento no âmbito dos valores que adquiriram ao longo de vivências pessoais e profissionais. Simultaneamente, os participantes têm a preocupação comum com o desinteresse pelo curso manifestado por colegas (tanto estudantes como professores), uma preocupação que poderia ser *aproveitada* para estabelecer uma maior articulação entre aspectos informativos e formativos.

Eis um tema a destacar: a contraposição entre modos de perceber a interação social, no âmbito da *autorresponsabilização* ficou evidenciada num contexto caracterizado pela preocupação de todos com o desinteresse de colegas. No nível institucional isto está relacionado com a *inércia* de um sistema educativo em cuja base subjaz uma tensão entre velhos e novos valores, interesses e construção de identidades sociais. Na base dessa inércia parece estar o hábito de atribuir ao *Outro* a culpa por resultados diferentes do esperado em relação ao processo educacional. É a atribuição de responsabilidade de uns pelos outros. O *Outro* é

o culpado pelo fracasso escolar. Assim, um *empuxo ao contrário*, constituído pelos inúmeros aspectos identificados pela pesquisa, parece impedir a renovação da universidade em termos de valores e projeção de novos interesses - pelo menos no âmbito dos cursos em que se realizaram as pesquisas.

Em segundo lugar, o estudo das *contribuições e impactos* da articulação entre aspectos informativos e formativos evidenciou que a articulação e a polarização entre tais aspectos, respectivamente, abrem perspectivas à construção de dois tipos de experiências sociais: aquelas *experiências que atendem* aos quatro pilares da educação para o século XXI (seja em que medida for) e *aquelas que não atendem*. Estas quatro possibilidades de operacionalização do processo educacional caracterizam uma tensão que subjaz à ação docente e à institucional, já identificada por Freire (2009): o equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade, o qual, frequentemente, é rompido pelo autoritarismo e licença.

É a renovação do autoritarismo, que tem como uma das faces o distanciamento entre informação e formação. Ele está na base de um processo educacional que oscila entre contribuições e impactos para um aprendizado de novas formas de conhecer, fazer, conviver e ser (Delors *et al.*,



1998). Estudantes e professores não têm percebido que esta é uma *nova* forma de autoritarismo. Ele está impregnado na ação docente e institucional. Impede a melhor canalização de esforços para uma formação integral dos estudantes - aqui também há um *empuxo ao contrário* constituído por aspectos identificados pela pesquisa.

Em terceiro e último lugar, o estudo das interações sociais de estudantes e professores, com foco na articulação informar-formar, evidenciou que estas interações parecem desenvolver-se ao modo de uma *crítica silenciosa*. Os estudantes não conseguem manifestar por inteiro sua opinião a respeito da pedagogia assumida no curso, o que interfere dialeticamente nos processos interativos. Desse modo, estudantes constroem subjetividades que são negadas. Por sua vez, os professores não conseguem mudar certas estruturas do processo educacional ou, quando eles promovem alguma mudança, em geral se deparam com a repetição de cenários que foram frutos de sua preocupação, e até logrado êxito, com algumas transformações positivas - mas comprovadamente alterações conjunturais e não estruturais.

Assim, uma inércia parece invadir o sistema educacional, que se encontra marcado por um novo tipo de autoritarismo, que *paralisa* estudantes e professores. O

sujeito, o qual emerge da crítica que realiza, encontra obstáculos para se expressar (Dubet, 1994) e parece que esta *negação* do sujeito faz a vinculação entre a *inércia* e a tendência ao *autoritarismo*. Antes de demonstrar o arranjo dessas constatações da pesquisa a favor de uma argumentação mais abrangente e de apresentar *potenciais* identificados a favor de uma pedagogia dialógica, apresentam-se a seguir constatações a respeito da ação docente e institucional para a concretização desta pedagogia.

### Ação docente e pedagogia dialógica

Se existem determinados potenciais no cotidiano do processo educacional, como foi identificado pela pesquisa, por que algumas expectativas não se cumprem? A resposta da pesquisa foi categórica: estes *potenciais* precisam ser aproveitados em favor de uma pedagogia dialógica<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Para elaborar as seis questões, com foco no *por quê*, e obter para todas elas esta resposta, tomou-se a forma lógica: (Se  $p$ ,  $q$ .); ( $p$ .  $\rightarrow$   $q$ .). Ou seja, se ocorre  $p$ , então ocorre  $q$ ; ocorreu  $p$ , então ocorreu  $q$ . Aqui “o conectivo *se... então* coloca esses dois enunciados (...) numa relação recíproca bem definida” (Salmon, 1993, p. 13). Por  $p$  e  $q$  deve-se compreender enunciados. Num argumento, estes enunciados podem ser premissas ou conclusão. Além disso, cada enunciado pode compor-se por enunciados menos abrangentes - no caso desta pesquisa,

**Tabela 1** - A lógica e os componentes das questões elaboradas após as análises do corpus da pesquisa.

Potenciais e expectativas: se <i>p</i> , então <i>q</i>	Expectativas não cumpridas e motivos: não <i>q</i> ; não <i>p</i>
<p>Há consenso em torno de uma <i>autorresponsabilidade</i> pela maior interação social (A) e isto é importante para haver interesse pelo curso e construir novas atitudes (B) (Coll <i>et al.</i>, 1998). A pedagogia dialógica <i>vincula</i> consenso e sua concretização a favor do maior interesse pelo curso (C). Então, estudantes seriam interessados pelo curso.</p>	<p>Há estudantes desinteressados pelo curso porque, dentre outros motivos e, conforme a pesquisa (neste e nos casos a seguir), a valorização da interação social está subaproveitada (ausência do enunciado C).</p>
<p>Há estudantes críticos (A) e isto é importante para desenvolver atividades de pesquisa (Demo, 2007) e extensão (B). A pedagogia dialógica aciona a capacidade de crítica e, assim, favorece a associação ensino-pesquisa-extensão (C). Então, esta associação seria concretizada em larga medida.</p>	<p>Há fragilidade na associação entre ensino, pesquisa e extensão porque, dentre outros motivos, não se aproveita a criticidade dos estudantes (ausência de C).</p>
<p>A pesquisa e a extensão são valorizadas pelos estudantes (gostariam de participar) (A) e isto as favorece e, por desdobramento, contribui para diversificar atividades (B) (Demo, 2007; Síveres, 2010). A pedagogia dialógica aciona a valorização da pesquisa e extensão (C). Então, a partir de projetos de pesquisa/extensão, atividades seriam diversificadas.</p>	<p>Há um <i>afunilamento</i> das atividades para a exposição oral porque, dentre outras razões, não se aproveita a valorização das atividades de pesquisa e extensão (ausência de C).</p>
<p>Professores narram experiências</p>	<p>Priorizam-se aspectos cognitivos,</p>

*p* é a representação de um enunciado, que é uma premissa, composto por outros enunciados menos abrangentes (representados por *a*, *b* e *c*).

peçoais/profissionais, estudantes recebem bem a iniciativa (A) e isto é importante para articular conteúdos (B) (Coll *et al.*, 1998). A pedagogia dialógica aproxima educador e educandos, contribuindo para articular aspectos cognitivos e socioemocionais (C). Então, o equilíbrio entre estes aspectos seria evidente.

Estudantes desejam maior aplicabilidade de *feedbacks* (A) e a disposição para dar e receber *feedbacks* é, *à priori*, condição para a troca de informações entre estudantes e professores (B) (Freire, 1987). A pedagogia dialógica é um exercício de empatia (C). Então, deveria haver essa prática.

Estudantes já internalizaram o *porquê* do curso (A) e isto é importante para desenvolver uma relação educativa madura (B) (Freire, 1987, 2009). A pedagogia dialógica aciona a capacidade de crítica e, assim, contribui para construir condutas compatíveis com a futura atuação profissional (C). Então, deveria estar mais visíveis, entre estudantes, aspectos necessários à atuação profissional futura.

apesar das oportunidades (narrativas de experiências) de equilibrá-los com os socioemocionais, porque se canaliza a ação docente para certo *distanciamento mínimo* dos estudantes (ausência de C).

Troca de informações sobre aspectos importantes do processo educacional não é uma prática comum porque, com frequência, responsabiliza-se o *Outro* pelo *insucesso escolar* (ausência de C).

Estudantes percebidos como imaturos, sem se voltar para a futura profissão docente, porque sua capacidade de crítica é percebida sem muita nitidez. Não se constata que eles já possuem uma boa consciência para o curso (ausência de C).

Fonte: elaboração do autor.

Legenda: *p* e *q* - Representações de enunciados. A, B e C - Representações de enunciados que, por sua vez, compõem enunciados mais abrangentes (ver Nota 5).

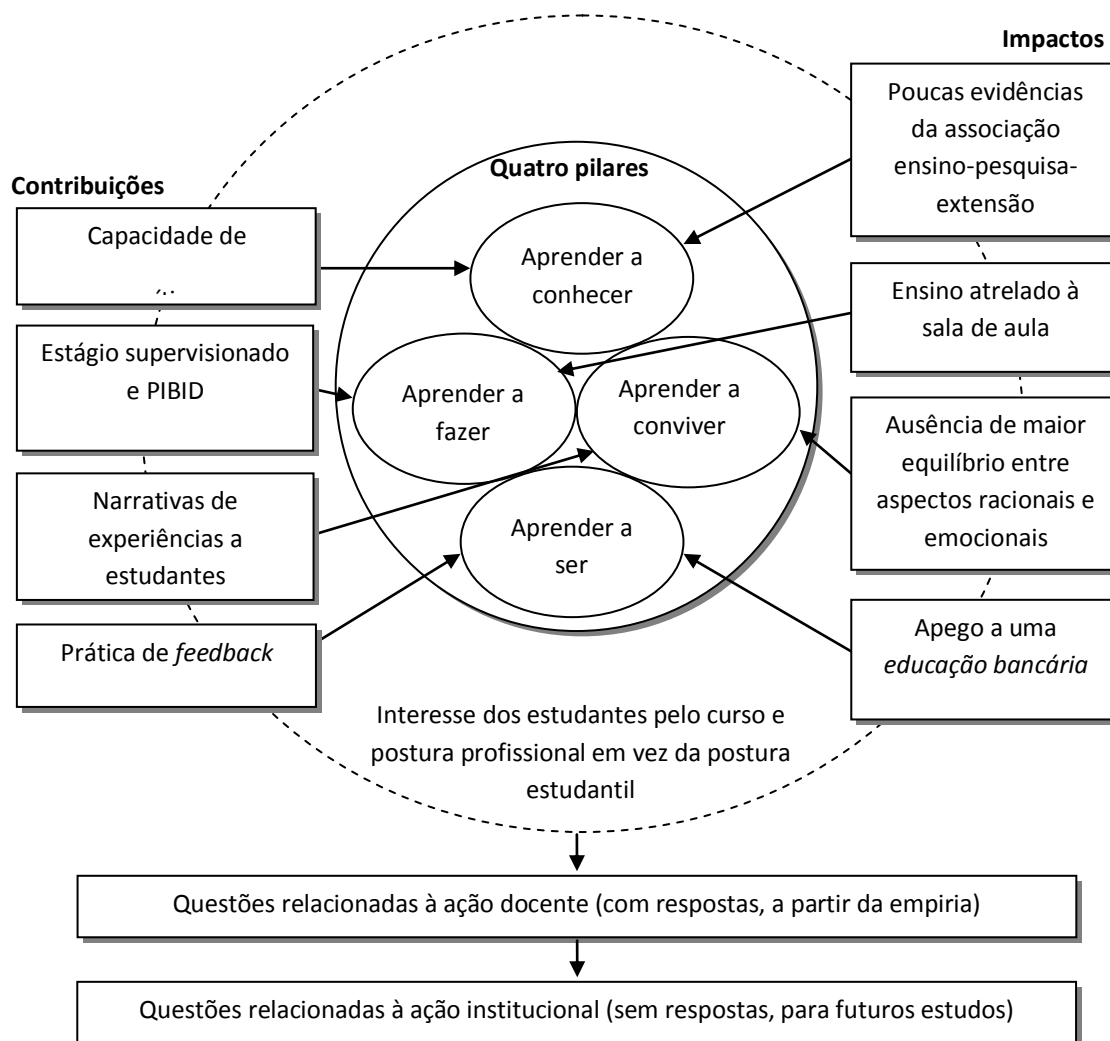
## Ação institucional e pedagogia dialógica

A Figura 1 representa a matriz lógica de doze questões elaboradas após a aplicação de uma bem definida estratégia geral de análise de dados dos casos múltiplos (Yin, 2010), sendo que, nos retângulos da esquerda e da direita estão, respectivamente, as contribuições e os impactos da presença ou da ausência de *experiências sociais* para/sobre os quatro pilares da educação para o século XXI (Delors *et al.*, 1998).

As primeiras questões, num total de seis, são acompanhadas de respostas geradas a partir dos dados empíricos. As segundas, elaboradas a partir dessas respostas, se oferecem como propostas para novos estudos ou elaboração de hipóteses: Em que medida ações institucionais têm valorizado amplo diálogo entre corpo acadêmico e sociedade? Como os cursos se comprometem com um processo educacional que valoriza a pesquisa? E a extensão? Como enfrentam o desafio da perspectiva única e empobrecedora da *educação bancária*? Tem a ação institucional valorizado e operacionalizado efetivamente estratégias educacionais com foco na diversificação de atividades? Existem e quais são as iniciativas institucionais que contribuem para haver uma

comunicação eficaz e útil à ação docente? Existiriam iniciativas institucionais voltadas para a prática continuada de *feedbacks*? Quais? Em que medida tem sido feito um acompanhamento dos processos de conscientização dos estudantes sobre as diversas realidades dos cursos?

Figura 1 - Matriz lógica das questões elaboradas após discussão do *corpus* da pesquisa.



Fonte: elaboração do autor. Legenda: PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

## Elementos para uma argumentação

O estudo evidenciou, por um lado, a intensidade com que determinadas estruturas sociais da universidade recaem sobre as relações sociais presentes no cotidiano de estudantes e professores. Por outro lado, evidenciou o caminho de volta, isto é, aspectos das condutas de estudantes e professores com interferência na composição dessas estruturas, nomeadamente as que se referem ao processo educacional desenvolvido na sala de aula, considerado neste trabalho como um sistema.

As evidências indicaram: 1) progressão de eventos com tendência a gerar inércia do sistema educacional, envolvendo relações sociais e estruturas do ambiente acadêmico; 2) esta inércia parece fundamentar-se numa mútua inculpação por resultados não esperados com relação ao processo educacional; 3) negação dos sujeitos, pessoas que, sendo humanas, desenvolvem identidades a partir de críticas cognitivas e normativas; 4) esta negação parece fundamentar-se numa espécie de *crítica silenciosa*, caracterizada pela incompletude da manifestação de opiniões por estudantes e professores; 5) presente um novo-velho tipo de autoritarismo, acompanhado de novas formas de alienação, num mundo em



que o poder se fragmentou em meio à imensa quantidade de informações; 6) este modo de ser autoritário, aparentemente, emerge da ausência de articulação sistematizada entre aspectos cognitivos e socioemocionais do processo educacional, e sim na presença de uma primazia da informação sobre a formação.

Cabe esclarecer alguns termos dessa argumentação. A *inércia*, compreendida como toda “falta de reação, de iniciativa, imobilismo, estagnação, apatia” (Houaiss, 2003, p. 2088) ocorre, por exemplo, quando se mudam os tempos, mudam-se as vontades, mudam-se os políticos, mudam-se os programas, mas, depois, há efetivamente a queixa de que as coisas não mudaram no dia-a-dia dos envolvidos com o processo educativo - permanecem códigos e hábitos, mantêm-se as relações de poder. Tudo permanece praticamente na mesma situação, *tudo dantes como no quartel de Abrantes* (Mattoso, 1998).

O ato de *negar alguma coisa* significa, dentre outras explicações, “recusar-se a admitir, não reconhecer, não consentir, deixar de lado, deixar de revelar” (Houaiss, 2003, p. 2599). Por sua vez, o termo *sujeito* quer aqui significar a *síntese* de uma identidade subjetiva, esta compreendida como um empenhamento em modelos culturais internalizados pelo

indivíduo. Considerando esses entendimentos, constata-se a negação do sujeito quando, por exemplo, numa relação inter ou intragrupos, os envolvidos nas relações estabelecidas têm, por determinado período, a recusa, o não reconhecimento, o abandono da capacidade de crítica cognitiva ou normativa direcionada para os processos de socialização. Nega-se, por uns e outros, a capacidade de pensar, sentir e agir. Funciona como se uma nuvem de invisibilidade cobrisse as relações sociais. Como se todos se tornassem invisíveis (Wells, 1992).

Por *autoritarismo*, enquanto qualidade de quem é autoritário, entende-se “um método de fazer política no qual o governo é usado para controlar a vida de indivíduos em vez de estar submetido a controle democrático pelos cidadãos” (Johnson, 1997, p. 25). Autoritário é aquele “que infunde respeito, obediência [e que é] a favor do princípio da submissão cega à autoridade” (Houaiss, 2003, p. 455). É fenômeno humano antigo, podendo ser constatado em pequenos grupos, não sendo exclusividade de governos. Neste sentido, constata-se autoritarismo no processo educacional - enquanto sistema -quando, por exemplo, sendo detentor de informações desconhecidas pelo estudante, o professor faz desse desconhecimento um mecanismo de controle sobre a fala daquele. Quando, a título de exemplo, a par de certas

informações, prioriza o espírito competitivo e não o de amizade com o estudante.

### Os potenciais para uma pedagogia dialógica

Foram identificados *potenciais* para desenvolver maior articulação entre informar-formar, favorecendo a que se estabeleça uma pedagogia dialógica (Freire, 1987) como estratégia de atuação de professores, bem como alcançando o raio de toda a instituição. Tais *potenciais* estão presentes no dia-a-dia de estudantes e professores. A ação docente e a ação institucional precisam dialogar entre si, contribuindo para transformar cada vez mais inércia em ação, autoritarismo em autoridade, negação do sujeito em sua afirmação.

Esses *potenciais*, que contribuem para concretizar os quatro pilares da educação para o século XXI, estão relacionados com: a) os participantes têm assumido uma *autorresponsabilização* pela maior interação social; b) em geral, os estudantes são críticos; c) os estudantes valorizam atividades de pesquisa e extensão, embora não participem na medida desejada; d) as professoras estão dispostas a narrarem experiências pessoais e profissionais e os estudantes se

dispõem a ouvi-las; e) os estudantes desejam ver no cotidiano maior aplicabilidade de *feedbacks*; f) os estudantes já têm internalizado o porquê do curso. Constituem oportunidades de amortecer, ao máximo possível, comportamentos e atitudes da interação estudante-professor que contribuem com a inércia do sistema educacional, com a negação do sujeito e com a tendência ao autoritarismo.

## CONCLUSÃO

Uma *inércia* parece invadir o sistema educacional. Pode ter como base importante a internalização de que o *Outro* é responsável pelo fracasso escolar. Para os professores, a universidade é o outro; para a universidade, o professor é o outro; para os estudantes, universidade e professores são os outros. Há uma negação do *sujeito*, podendo ter como base certos bloqueios à crítica construtiva. Há comportamentos e atitudes que tendem a algum tipo de autoritarismo, viáveis com a ausência da efetiva articulação entre aspectos cognitivos e socioemocionais presentes no ato educativo.

Por onde *iniciar* ações favoráveis à construção de experiências sociais capazes de contribuir para o

desenvolvimento humano e fortalecer a instituição universidade? Como construir pontes entre determinadas estruturas sociais da universidade e as relações sociais presentes no cotidiano de estudantes e professores? Os estudos indicaram que há que se concretizar uma pedagogia dialógica (Freire, 1987, 1997, 2009) na ação docente e na ação institucional para que estudantes e professores conquistem cada vez mais sua autonomia. Coloca-se o desafio de pensar como estabelecer essa pedagogia, compreendida como algo substantivamente rico. Como se sabe, ela é revolucionária - por isto mesmo embute a ideia radical de mudança de atitude.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brasil (1990). *Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF. Consultado em maio 25, 2014, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm).
- Brasil (2005). *Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005*. Brasília, DF. Consultado em maio 25, 2014, em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pccp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pccp05_05.pdf).

- Brasil (2011). *Projeto de Lei da Câmara nº. 98, de 20 de outubro de 2011*. Brasília, DF. Consultado em maio 25, 2014, em [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=102925](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102925).
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, 3, 27-33.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Goffman, E. (1972). *Relations in public: Micro studies of the public order*. Penguin: Ringwood.
- Gomes, C. A. (Org.). (2011). *Juventudes: Possibilidades e limites*. Brasília: UNESCO: UCB.
- Houaiss, A. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Johnson, A. G. (1997). *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

- Mattoso, J. (1998). *História de Portugal: O antigo regime*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mendes, D. T. (1968). A universidade e sua utopia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 50 (112), 223-231.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010*. Paris: OECD. Consultado em maio 25, 2014, em <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/45926093.pdf>.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1981). *Resolution n.º. 36/28, de 13 de novembro de 1981*. Nova Iorque. Consultado em maio 25, 2014, em [http://www.un.org/french/documents/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/36/28&Lang=F](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/36/28&Lang=F).
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Santos, B. S. (2005). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Sposito, M. P. (Org.). (2009). O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: *Educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm.
- Stake, R. E. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Touraine, A. (s/d). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (1997). *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Unesco. (1999). *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília: UNESCO/CRUB.
- Wells, H. G. (1992). *O homem invisível*. Sintra: Publicações Europa-América, Ltda.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.





## A MEIO CAMINHO DA UNIVERSIDADE... A INCLINAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR SEM OS SEUS MEIOS ADEQUADOS

*Eduardo Vilar Bonaldi*<sup>25</sup>

### O MODO DE “GERAÇÃO” DAS GERAÇÕES

G. Mauger propõe a noção de “modo de geração das gerações”, a partir de sua interessante apropriação bourdiesiana da teoria das gerações de K. Mannheim, sistematizando as condições que presidem a gênese social das gerações sucessivas de agentes a ocupar um espaço determinado na estrutura social.

Mannheim argumenta que as transformações das condições sociais de existência de um determinado grupo social ou classe, ao longo de sua trajetória histórica, engendra clivagens geracionais na trajetória de reprodução e

---

<sup>25</sup> Doutorando no Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Contato: [eduvilarbon@gmail.com](mailto:eduvilarbon@gmail.com)

continuidade desse grupo ou classe que se expressam sob a forma de tendências a diferentes modos de agir, pensar e sentir entre diferentes gerações do mesmo grupo ou classe. Segundo Mannheim, essas tendências comportamentais diferentes podem se manifestar sob a forma de um “estilo de geração”, isto é, um princípio de orientação de ideias, valores e práticas através do qual uma determinada geração se singulariza historicamente face à geração que lhe precedeu. Não obstante, ele adverte que a simultaneidade cronológica do nascimento é um critério necessário, mas não suficiente, para determinar o pertencimento de dois ou mais agentes à mesma realidade geracional. Pois, além da simultaneidade cronológica das vivências dos agentes, é necessário que esses compartilhem condições sociais de existência semelhantes entre si.

Em outros termos, a geração é uma clivagem sociologicamente pertinente, porém - à exemplo do que Bourdieu afirmaria enfaticamente criticando a generalidade do debate público sobre a “juventude” (Bourdieu, 1984; Mauger, 2001) - ela é uma clivagem condicionada à dimensão de classe, isto é, às condições sociais de existência, como afirmaria Mannheim, ou ainda, às condições objetivas de socialização que demarcam a experiência de um grupo de

agentes em uma região determinada do espaço social. Assim sendo, Mauger propõe que as tendências comportamentais diferentes entre gerações, identificadas por Mannheim, possam ser compreendidas e trabalhadas sociologicamente como “habitus” (Mauger, 1990, p. 99-115) transformados no processo de reprodução intergeracional das disposições e capitais dentro de uma mesma classe ou grupo social. Isto é, ainda que a clivagem geracional seja condicionada pela clivagem de classe, essa primeira clivagem seria uma dimensão estratégica para a compreensão das transformações no habitus inconscientemente transmitido e incorporado no contato entre gerações separadas pelo intervalo de tempo necessário (e pela conseqüente mudança nas condições sociais de existência transcorridas nesse intervalo de tempo) à maturação biológica e social da geração anterior até o momento em que ela se torna, biológica e socialmente, apta a ‘gerar’ a geração posterior.

Em outros termos, o habitus transmitido de modo inconsciente, através da prática e abaixo do nível do discurso, é incorporado através de sua atualização às condições sociais de existência transformadas que a geração herdeira encontra e dentro das quais ela deve reproduzir o patrimônio material e imaterial que lhe foi transmitido pela geração precedente.

À guisa de conclusão, é possível afirmar que a transmissão e a reprodução intergeracional das disposições não equivale à manutenção pura e absolutamente intocada dessas disposições: ao serem incorporadas por uma geração socializada na mesma região do espaço social, mas que deve se mover numa nova configuração histórica dessa região do espaço social diferente daquela em que a geração que lhe precedeu foi socializada, essas disposições transmitidas serão reproduzidas através de sua atualização às novas condições sociais de existência encontradas pela geração herdeira.

Este desenvolvimento teórico sobre as transformações geracionais do habitus não é, de modo algum, contraditório em relação às ideias do próprio Bourdieu. Ele argumenta (1980, p.104), por exemplo, que os conflitos de geração não devem ser compreendidos como conflitos entre agentes de classes de idade biológica distinta, mas sim entre agentes cuja origem e trajetória social desenrolaram-se a partir de definições sociais distintas do que é compreendido como objetivamente impossível, possível ou provável aos agentes de uma mesma classe ou grupo social, porém nascidos em diferentes períodos da trajetória histórica dessa classe ou grupo.

Mauger (2013) define três dimensões analíticas necessárias para se delimitar a gênese social das gerações ou, como ele a designa, o “modo de geração das gerações”. Essas três dimensões são<sup>26</sup>: 1. A situação do sistema de ensino, isto é, suas transformações e o grau de expansão de seus níveis a classes ou grupos sociais distintos; 2. A situação do mercado de trabalho e, principalmente, o estado de correspondência entre os títulos obtidos no mercado de ensino e os postos a que eles efetivamente franqueiam acesso no mercado de trabalho e 3. O estado das trocas no mercado matrimonial.

A definição dessas três dimensões não é, de modo algum, arbitrária. Ela se justifica na medida em que as lógicas e dinâmicas dessas dimensões comandam a “dupla transição” que define sociologicamente o acesso à vida adulta nas sociedades contemporâneas, ou seja, a-) a transição do sistema de ensino para o mercado de trabalho e b-) a transição do domicílio familiar de nascimento para o domicílio próprio, no caso dos solteiros, ou para a constituição do domicílio familiar por comunhão afetiva, no conjunto de casos

---

<sup>26</sup> Como será possível notar, essas três dimensões são operativas na definição de um “modo de geração das gerações” cuja datação histórica inscreva-se no quadro das sociedades capitalistas, ou seja, sociedades cuja regulação da reprodução social já seja majoritariamente estruturada pelo regime que Bourdieu denomina como “modo de reprodução predominantemente escolar” (Bourdieu, 1989, p. 406-7).

em que essa transição se processa através do matrimônio ou de uniões estáveis não-formalizadas (Mauger, 2010).

As mudanças em uma ou mais das três dimensões destacadas reformulam profundamente as condições de transmissão e reprodução de disposições e capitais entre as gerações sucessivas de um mesmo grupo ou classe, alterando, portanto, a gênese social da nova geração que, por sua vez, reproduzirá os capitais e habitus transmitidos, pela geração anterior, através de sua transformação e atualização às condições sociais de existência vigentes.

Na análise do caso empírico que acompanharemos a seguir, será possível observar como as transformações nessas três dimensões que operam a passagem à vida adulta - do modo como ela é compreendida nas sociedades contemporâneas - modulam o processo de sociogênese das novas gerações das camadas populares no país.

Quanto à dimensão das transformações no sistema de ensino, veremos que, se no espaço de duas décadas, como ocorreu no Brasil, o ensino médio passa de um nível de ensino virtualmente restrito a classes médias e altas, para um nível de ensino socialmente mais heterogêneo e inclusivo, tal mudança significa que as gerações das camadas populares,

contemporâneas a essas passagens, passarão a projetar o diploma do ensino médio como um destino social objetivamente possível, ou até mesmo provável, ao contrário de seus pais que o representavam como algo restrito às elites e, logo, objetivamente impossível a eles. Resultado: os filhos dessas camadas terão escolaridade maior do que a de seus pais, fenômeno segundo o qual os capitais e habitus transmitidos pela socialização familiar serão, certamente, transformados e atualizados em função desse novo estado do sistema de ensino.

Porém, dentro de nosso caso, também observaremos que se contingentes crescentemente ampliados continuam a acessar o ensino médio, a raridade diferencial de seu diploma será sensivelmente reduzida e ele não mais franqueará acesso aos postos no mercado de trabalho que, antes de sua massificação, ele o fazia. Resultado: as mudanças no estado de correspondência entre títulos escolares e postos de trabalho levam jovens camadas sociais que, na geração de seus pais, precisavam tão-somente desse diploma para alcançar suas posições sociais, a sentir a necessidade de alcançar o nível de ensino imediatamente posterior, isto é, o ensino superior, para reproduzir posições semelhantes no

espaço social, antes acessadas simplesmente a partir do diploma de ensino médio.

Por fim, quanto ao mercado matrimonial, também veremos que a expansão da escolaridade aos jovens das camadas populares desdobra-se no aumento da idade que passa a ser socialmente entendida - neste espaço determinado da estrutura social - como ideal para que os jovens passem a ter filhos e a se casar. Resultado: o habitus transmitido é transformado e atualizado em função do novo estado objetivo das trocas no mercado matrimonial, projetando a formalização dos relacionamentos sexuais e afetivos - e, principalmente, a irrupção da maternidade/paternalidade na trajetória biográfica do indivíduo - para momentos e condições diferentes das biografias individuais do que as consideradas legítimas ou ideais para tanto, segundo as gerações precedentes.



## Os jovens de um cursinho Popular na cidade de São Paulo

Em maio de 2012, iniciei a pesquisa de campo para minha tese de doutorado sobre jovens em uma iniciativa de “cursinho popular” da Rede Emancipa na zona norte da cidade de São Paulo.

A Rede Emancipa define-se como um movimento social articulado sob a forma de rede para a organização e difusão de “cursinhos populares”, isto é, cursos pré-universitários gratuitos destinados a apoiar a preparação de estudantes de escola pública frente aos exames de seleção para o ingresso nas instituições de melhor reputação no sistema de ensino superior nacional, ou seja, em geral, as universidades públicas<sup>27</sup>. Este movimento, ou como ele é comumente referido pelos seus ativistas, o “Emancipa”, foi constituído em 2007 por uma dissidência de um dos maiores cursinhos populares da cidade de São Paulo - o “Cursinho da Poli” - em

---

<sup>27</sup> No Brasil, a rede pública de ensino básico sofre graves problemas de qualidade de ensino e infraestrutura, sendo frequentado pelas crianças e jovens das camadas mais baixas da população. Já o ensino superior público, entretanto, reúne as instituições de maior prestígio do sistema universitário do país, sendo majoritariamente acessado por jovens de camadas privilegiadas da população brasileira, selecionados a partir de exames de acesso a tais instituições extremamente concorridos (os ‘vestibulares’).

virtude de mudanças na proposta original desse curso pré-universitário que abandonou seu caráter gratuito, fato que, segundo tal dissidência, havia descaracterizado a vocação popular da iniciativa (Menezes, 2012). Atualmente, o Emancipa abrange sete iniciativas de cursinhos populares na cidade de São Paulo<sup>28</sup>, duas no interior do estado, uma em Porto Alegre, RS, uma em Montes Claros, MG, e três iniciativas no estado do Pará (EMANCIPA, 2014).

A iniciativa de cursinho em que tenho concentrado as atividades de pesquisa toma lugar em uma escola pública próxima à estação rodoviária do Tietê, na zona norte da cidade de São Paulo. Ela existe desde 2011, sendo a iniciativa com maior número de matrículas na rede. Em 2012 e 2013, 200 vagas foram abertas, em cada ano, para o módulo “extensivo”, no qual o curso transcorre de março a dezembro. Dada a alta taxa de evasão (um fenômeno recorrente entre cursinhos populares)<sup>29</sup>, no meio do ano, o cursinho tem condições, em termos de espaço e de pessoal, de abrir outras

---

<sup>28</sup> Essas iniciativas localizam-se nos seguintes bairros da cidade: Valo Velho, Grajaú, Ipiranga, Santana, Butantã, Itapevi e um curso localizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

<sup>29</sup> No meio do ano de 2012, por exemplo, menos da metade dos estudantes matriculados ainda frequentavam o curso. Algo semelhante repetiu-se em 2013.

200 vagas no módulo “intensivo”, ou seja, o módulo de curso que transcorre de agosto a dezembro.

Mas quem são os estudantes dessa iniciativa de cursinho popular? A maioria dos estudantes tem entre 17 e 19 anos, cursando atualmente o último ano do ensino médio ou tendo concluído o mesmo no ano anterior. Em geral, eles moram nos bairros periféricos da zona norte da cidade. As famílias são migrantes do interior do estado, de Minas Gerais ou da região Nordeste, tendo algumas delas realizado a migração ainda na geração dos avós, enquanto, em outras, ela ocorreu já na geração dos pais.

As entrevistas em profundidade revelam que a migração, seja dos avós, seja dos pais, é, em geral, a forma de escapar ao “trabalho na roça” nas pequenas localidades de origem, representando frequentemente, ao menos no caso dos pais migrantes, a volta à escola por meio dos cursos supletivos.

Concluir o ensino médio já provê à maioria dos estudantes do cursinho uma escolaridade maior do que a de seus pais, cuja maioria não completaram este nível de ensino. Nestas condições, a integração desses pais à economia urbana dá-se através de ocupações de baixo escalão na administração

pública ou no setor de serviços, podendo ser essas tanto ocupações manuais, quanto não manuais. No caso específico das mães, predominam o emprego doméstico e as posições de vendedora ('autônoma' ou em lojas do bairro).

A maioria dos estudantes da iniciativa origina-se das escolas públicas, caracterizando-se por terem cumprido, ou estarem correntemente cumprindo, o último ano do ensino médio. Embora o diploma do ensino superior seja raro entre os pais desses estudantes, a massificação do ensino médio combinada à expansão considerável do ensino superior brasileiro, nos últimos 20 anos, torna a maioria dos jovens observados no cursinho a primeira geração de seus grupos familiares a incorporar o acesso ao ensino superior como um destino social certamente ainda não provável (ou, muito menos, naturalizado...), mas já possível às pessoas oriundas de suas camadas sociais, ao contrário do que ocorrera na geração de seus pais, para a qual mesmo a conclusão do ensino médio afigurava-se como um destino social incerto e relativamente incomum.

Essa percepção é inculcada no grupo familiar - e nos próprios jovens - em função dos exemplos concretos de vizinhos ou primos mais velhos que “conseguiram chegar lá”, isto é, que acessaram efetivamente o ensino superior na

condição, como veremos, de “estudantes-trabalhadores” em instituições de baixo prestígio no sistema de ensino superior brasileiro. Tal percepção predispõe os pais desses jovens a uma série de agenciamentos em seus processos de socialização que buscam, dentro das limitações objetivas próprias à estrutura de capitais acumulada pela família, tornar alcançável (ao menos para um dos filhos) o acesso ao ensino superior.

Sendo assim, os pais buscam inculcar em seus filhos a inclinação ao prolongamento das trajetórias dos mesmos no sistema de ensino para além do ponto no sistema educacional a partir do qual eles próprios (os pais desses jovens) não puderam avançar, experimentando um bloqueio em suas trajetórias ocupacionais que eles creditam justamente à limitação de suas qualificações escolares. Neste sentido, os pais esforçam-se para assegurar a subsistência dos filhos até a maioridade, livrando-os da necessidade de começar a trabalhar tão cedo quanto eles próprios foram conduzidos ao mundo do trabalho, representando - nesse recente prolongamento da “juventude” nessas camadas sociais - a conclusão do ensino médio como um imperativo aos filhos no sistema escolar. Paralelamente, os pais também buscam vigiar ou estabelecer um diálogo sobre a vida afetiva e sexual dos

filhos, tentando garantir que esses não se tornem pais tão cedo quanto eles próprios se tornaram, uma vez que essa seria uma das principais razões que poderia bloquear a progressão dos filhos no sistema escolar.

Deste modo, o ensino médio é representado, por esses pais, como uma necessidade imperativa, sob a qual os filhos não teriam poder de escolha. Quanto ao ensino superior, entretanto, é necessário enfatizar que o acesso ao mesmo é incorporado, por esses jovens e suas famílias, na condição de um destino altamente desejável e crescentemente possível, mas não como um destino social “naturalizado”, do modo como a sociologia da educação mostra ocorrer no seio das classes médias e altas.

Mas será que a inclinação inculcada pela socialização familiar, os modelos exemplares nas redes de relações imediatas e, posteriormente, a experiência no cursinho popular provam-se suficientes para a concretização das aspirações ao prolongamento de suas trajetórias de estudo até o ensino superior? Dispondo da inclinação ao prolongamento dos estudos, será que estes jovens também dispõem dos meios para alcançar as seletivas universidades públicas? Ou mesmo

as instituições de ensino superior (IES) particulares, através das bolsas do PROUNI<sup>30</sup>.

### A MEIO CAMINHO DA UNIVERSIDADE... A INCLINAÇÃO À UNIVERSIDADE SEM OS MEIOS ADEQUADOS PARA SEU ALCANCE

Por meio das entrevistas em profundidade e da observação participante nas aulas do cursinho popular estudado, tornou-se possível observar que esses jovens incorporaram a inclinação ao prolongamento dos estudos, mas não os meios adequados para superar os concorridos processos seletivos para o ingresso em uma universidade pública ou mesmo uma bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que facilitaria o enfrentamento, por parte desses

---

<sup>30</sup> No Brasil, as universidades públicas possuem, em geral, melhor reputação do que as instituições privadas, sendo o ingresso nas mesmas mais disputado e seletivo do que nas IES particulares. Entretanto, a partir de 2006, com intuito de estimular a democratização do ensino superior no país, o governo lançou o PROUNI, provendo bolsas de estudo para jovens carentes nas IES privadas. Uma vez que, entre os jovens investigados, o enfrentamento dos exigentes exames de seleção para ingresso em uma universidade pública mostra-se como um desafio, muitas vezes, intransponível, a concorrência por uma bolsa do PROUNI passou a ser objeto dos investimentos mais ajustados às chances objetivas de sucesso por parte desses agentes.

jovens e de suas famílias, dos custos do ensino superior privado.

São muitas as condições e dinâmicas de socialização que os colocam em ampla desvantagem face aos seus concorrentes mais privilegiados, tanto do ponto de vista do capital econômico, quanto do capital cultural, acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores de seus grupos familiares. Nesta oportunidade, tratarei apenas de uma dessas dinâmicas de socialização que explicam as desvantagens experimentadas por esses jovens na concorrência pelo acesso ao ensino superior, a despeito do fato de eles terem incorporado a inclinação ao prolongamento de sua trajetória até esse nível de ensino, a partir dos mecanismos de socialização descritos anteriormente.

Nas famílias dos jovens do cursinho popular, ao contrário do que ocorre nas famílias de classe média (cujos filhos possuem maiores chances objetivas de sucesso nas seleções para o ingresso no sistema de ensino superior), dificilmente a prática da leitura circula como um hábito comum no cotidiano familiar. A TV, as idas ocasionais a *shopping centers*, passeios em parque público e as festas de família são comumente as únicas atividades de lazer que eles mencionam ser frequentes no cotidiano de suas famílias.



As escolas públicas em que estudam são igualmente inoperantes na tentativa de inculcar a prática de leitura entre esses jovens. Em uníssono, os entrevistados afirmam não ver muita utilidade nos livros didáticos distribuídos por suas escolas, uma vez que - em meio à indisciplina, aos problemas infra estruturais ou à péssima qualidade do ensino que caracteriza boa parte desses estabelecimentos - os professores não baseiam suas aulas nesses livros e nem mesmo os citam durante elas. Desse modo, os jovens dizem que, em geral, seus livros são estocados nos primeiros meses do ano - logo que distribuídos pelas escolas - em algum canto de suas casas, lá permanecendo o ano todo “juntando poeira”, como afirmou um entrevistado.

O cotidiano das distrações, das práticas de consumo cultural e do lazer desses jovens é virtualmente monopolizado pela cultura audiovisual: eles leem pouco, por vezes, quase nada, mas baixam muita música pela Internet, assistem vídeos constantemente no Youtube, chamam os amigos para assistir DVDs em casa, vão aos cinemas de *shopping centers* quando tem um dinheirinho e, claro, assistem TV, tanto aberta, quanto, crescentemente, TV a cabo. Se retomarmos os termos do debate vigente na sociologia do consumo cultural, seria possível afirmar que esses jovens são “unívoros” inclinados ao

consumo prevalente de cultura audiovisual (Bonaldi, 2013). Não é de se surpreender, portanto, com o fato de que esse univorismo das práticas culturais centrado na linguagem audiovisual desdobre-se em práticas de estudo baseadas nas “vídeo aulas”<sup>31</sup> acessíveis pela Internet e, fundamentalmente, pelo Youtube. Essas vídeo aulas são produzidas por agentes anônimos, cujas qualificações e credenciais são desconhecidas, sem haver qualquer controle, avaliação ou garantia sobre a confiabilidade ou qualidade das informações e conhecimentos veiculados por esses agentes e seus produtos de uma cultura escolar “ilegítima”. Essa cultura escolar é “ilegítima” na medida em que ela não é chancelada pelas autoridades legalmente competentes para a regulamentação do campo educacional, mas, principalmente, no sentido de que ela coloca em plena desvantagem os alunos que se preparam aos exames de seleção universitária tão-somente a partir do consumo desses materiais audiovisuais, uma vez que tais vestibulares exigem enorme familiaridade e desenvoltura do aluno face à cultura escrita e não à linguagem audiovisual dessa forma cultural ilegítima no campo escolar.

---

<sup>31</sup> Em geral, as vídeo aulas consistem em explicações de alguns minutos sobre determinado tópico, seguido pela realização de exercícios práticos. Alguns desses professores, à exemplo de professores dos cursinhos particulares, buscam se apresentar como carismáticos animadores de auditório, através de piadas entrecortadas com a explicação ou de formas teatrais de transmissão do conhecimento.

Em um exame como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)<sup>32</sup>, o aluno deve ler, para a resolução das questões de múltipla escolha, enunciados longos, além de interpretá-los e de correlacioná-los a textos literários ou historiográficos, a tabelas, gráficos, poemas ou a conhecimentos sobre a atualidade e, tudo isso, pressionado por condições de tempo limitadas e a óbvia situação de ansiedade sempre induzida por exames de seleção.

Deste modo, caso nem a socialização familiar, nem a escolarização dotem o aluno de disposições, competências e familiaridade frente à cultura escrita, ele provavelmente terá poucas chances de ser bem sucedido nesses exames.

O alto preço pago pela falta de desenvoltura ante a cultura escrita é evidente nas falas e constantes reclamações dos jovens do cursinho popular sobre o vestibular, apuradas tanto nas entrevistas, quanto ao longo da observação participante. Os jovens reclamam constantemente de que a prova “é cruel, é muito texto, textos grandes, não dá pra ler tudo” ou afirmam, ainda, que ela seria “um massacre, muito cansativo, você fica com o olho doendo de tanto ler”.

---

<sup>32</sup> Exame que medeia o acesso de candidatos não somente às universidades públicas, mantidas pelo governo federal, mas também às bolsas do PROUNI.

Ao contrário desse univorismo centrado nos materiais da cultura audiovisual, os jovens de classe média possuem disposições heterogêneas quanto ao consumo cultural. Em outros termos, eles mesclam as disposições à leitura (de jornais ou revistas, artigos e textos na Internet, gêneros comerciais de livros e, por vezes, os clássicos da literatura nacional, indicados pela escola) junto às disposições ao consumo de cultura audiovisual (TV, em geral, a cabo, cinema, música, filmes no Youtube etc.). Desta maneira, poderíamos dizer que eles são “onívoros” que transitam entre registros de cultura escrita e audiovisual.

As disposições e as competências ante a cultura escrita, próprias a esse caráter onívoro incorporado na socialização familiar, são desenvolvidas e aprofundadas pela educação academicamente mais rigorosa e de melhor qualidade, obtida por esses jovens nas escolas particulares em que estudaram e, principalmente, durante os períodos em que se preparam intensamente para os exames de seleção para ingresso no ensino superior, a partir de cursinhos “pré-vestibulares” particulares.

## CONCLUSÃO

Ao longo do texto, busquei demonstrar, a partir da noção de “modo de geração das gerações” avançada por Mauger, o trabalho material e simbólico de socialização dos jovens do cursinho popular em suas famílias inculca, de fato, a aspiração ao ensino superior entre estes jovens, sendo realizado fundamentalmente através de: 1. a gestão do orçamento familiar com vistas ao adiamento do ingresso dos filhos no mercado de trabalho, em relação à idade com a qual seus pais foram conduzidos ao mercado de trabalho. 2. o ensino médio passa a ser representado, no grupo familiar, como nível de ensino cuja conclusão é obrigatória e imperativa aos filhos que, em muitos casos, ultrapassam a escolaridade de seus pais ao cumpri-lo e 3. Vigilância indireta da vida sexual e afetiva desses jovens para evitar situações de “gravidez precoce” que poderiam bloquear esse prolongamento da trajetória de estudos projetada pelos pais e, logo, adiamento da entrada no mercado matrimonial.

A transmissão dos recursos materiais e imateriais acumulados pelo grupo familiar, a partir das transformações do estado do sistema de ensino, do mercado de trabalho e, até mesmo, do mercado matrimonial, inculca nos jovens

abordados pelo estudo uma atualização de seu habitus frente a essas novas condições sociais de operação. Em outros termos, esses jovens passam a ter, do ponto de vista subjetivo, expectativas de ingresso no ensino superior (inclusive, em suas instituições mais privilegiadas, a partir da experiência no cursinho popular), algo pouco ou, em geral, jamais elaborado por seus pais quando jovens. Entretanto, do ponto de vista objetivo, os jovens das camadas populares não são investidos dos meios adequados para fazer cumprir essas expectativas subjetivas como tentei demonstrar, por exemplo, através da análise do univorismo centrado no consumo audiovisual que, transposto às práticas de estudo desses jovens, coloca-os em condições absolutamente desprivilegiadas na competição pelas possibilidades de ingresso no ensino superior.

Em suma, esses jovens encontram-se em uma situação incerta e ambígua de desacerto entre suas expectativas subjetivas e as chances objetivas de realização dessas expectativas. A meio caminho da universidade, eles se encontram motivados pela inclinação ao prolongamento de sua trajetória no sistema de ensino, sem estarem investidos, entretanto, dos meios adequados para transformar a inclinação projetada em destino vivido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état: grandes écoles et esprits de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). La jeunesse ne qu'un mot. In P. Bourdieu, *Questions de sociologie* (pp. 143-154). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bonaldi, E. (2013). Pensando um novo problema na sociologia da educação a partir da sociologia da cultura: o uso da Internet nas práticas de estudo de alunos de escolas públicas de São Paulo, *XVI Congresso Brasileiro de Sociologia Salvador*: Universidade Federal da Bahia.
- Emancipa (2014). Página Inicial [Cursinhos da Rede Emancipa]. Consultado em 2 de abril de 2014, em <http://redeemancipa.org.br/>.
- Mauger, G. (1990). Postface. In K. Mannheim, *Le problème des générations* (pp. 85-119). Paris: Éditions Nathan.
- Mauger, G. (2001). La jeunesse ne qu'un mot: À propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu, *Agora débats/jeunesse*, 26, 137-143.
- Mauger, G. (2010). Jeunesse: essai de construction d'objet, *Agora débats/jeunesse*, 56, 9-24.
- Mauger, G. (2013). Les modes de génération des générations [Comunicação oral], Curso Intensivo e Itinerante Juventude e Geração, Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos.
- Menezes, R. (2012). O movimento pelo resgate social do cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa. In L. G. Arelaro, G. C. Franca & M. T. Mendes (orgs.) *Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior*. São Paulo: Xamã.





## A FORMAÇÃO SUPERIOR EM PIANO EM DUAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA

*Carla Silva Reis*<sup>33</sup>

O piano era o altar; o evangelho da noite estava lá: era uma sonata de Beethoven.

(Machado de Assis, O Homem Célebre)

### INTRODUÇÃO

Herdeiro do modelo conservatorial europeu, o ensino de piano presente nas universidades brasileiras tem sido colocado em xeque tanto pelos novos paradigmas das Artes e da Educação, quanto por políticas públicas de ampliação do acesso e interiorização dos cursos superiores. Uma das consequências dessas políticas é a chegada às universidades de um novo público com competências e disposições mais distantes daquelas comumente esperadas pelo campo

---

<sup>33</sup> Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)/Brasil. Contato: carlasr73@hotmail.com

acadêmico. Como professora de piano do Departamento de Música da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), pude perceber que deste descompasso resultavam distintos tipos de trajetórias acadêmicas, que oscilavam desde percursos caracterizados por grandes esforços para corresponder às expectativas do campo acadêmico até aqueles em que as rupturas e reconversões predominaram.

Dessa constatação e do meu desejo de olhar para a prática pianística a partir de um outro lugar, ou seja abordá-la por outros parâmetros além dos musicais, surgiu a seguinte questão: quais as razões sociais das distintas tomadas de posição dos estudantes no decorrer de suas trajetórias acadêmicas? Assim, tendo como objeto o embate entre as competências e disposições do novo público universitário e as expectativas e exigências inscritas no *ethos* da formação pianística superior, o objetivo central da pesquisa<sup>34</sup> foi investigar, por um viés sociológico, como se deu a construção das trajetórias acadêmicas de 16 estudantes de piano.

O cenário da pesquisa foram os cursos de Música, com habilitação em piano, da UFSJ (Universidade Federal de São

---

<sup>34</sup> Este texto apresenta, de forma sucinta, minha tese de doutorado desenvolvida e defendida em fevereiro de 2014, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).

João Del Rei) e da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). A escolha das duas instituições teve o intuito de trazer elementos de contraponto que pudessem enriquecer o trabalho e aproximar a realidade descrita do quadro geral da formação musical superior no Brasil. As principais diferenças entre os dois cursos são: o curso da UFSJ foi criado no contexto recente de ampliação de acesso ao ensino superior, já o curso da UFMG é o mais antigo de Minas Gerais e goza de prestígio nacional; as modalidades oferecidas também são diferentes, na UFSJ há uma licenciatura em música com habilitação em instrumento, que visa primordialmente a formação do professor de música, enquanto na UFMG a formação pianística se dá na modalidade Bacharelado que privilegia a formação do músico intérprete; por fim, a localização das instituições, capital do estado (UFMG) e interior (UFSJ), aspecto que determina vivências culturais diversificadas.

## METODOLOGIA

A pesquisa utilizou duas abordagens metodológicas. Na primeira, de caráter mais quantitativo, o instrumento usado foi um questionário aplicado aos estudantes de piano dos

cursos de música da UFMG e da UFSJ, ingressantes no período de 2005 a 2011. O questionário continha seis conjuntos de perguntas, fechadas e abertas, que abordaram tanto aspectos objetivos (relativos às condições de existência dos pesquisados), quanto subjetivos (relativos ao seu estilo de vida; às suas representações e expectativas relacionadas ao campo da formação musical; e às suas práticas culturais). Por meio dele foi possível fazer uma primeira exploração do tema e criar um perfil descritivo da amostra.

Dentre os sujeitos que responderam ao questionário (=52), foram escolhidos 16 estudantes (oito de cada instituição) cujas biografias sociológicas - os Retratos Sociológicos - constituem a segunda abordagem do trabalho, de caráter qualitativo, e representam o *corpus* principal da pesquisa. Tendo a obra do sociólogo francês Bernard Lahire (2002a) como inspiração, a elaboração dos retratos se valeu, entretanto, de um aparato metodológico mais simples, utilizado no trabalho de Costa e Lopes (2008) sobre os percursos acadêmicos de jovens portugueses. Nessa abordagem, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas que perfizeram um total de 23 horas de gravação. Nas entrevistas foram abordadas questões, similares àquelas do questionário, que fizeram emergir as

especificidades de cada indivíduo. O roteiro da entrevista foi organizado em quatro eixos: dados referentes à origem social dos sujeitos; à formação musical anterior ao ingresso no curso superior; às trajetória acadêmica e, por último, às práticas culturais dos entrevistados.

Os 16 retratados foram escolhidos a fim de exemplificar a multiplicidade de perfis e das trajetórias dos estudantes de piano. A seleção dos sujeitos se baseou numa diversificação quanto à pertença social, ao tipo de trajetória formativa musical, ao gênero, à situação acadêmica (egressos e graduandos), e, principalmente, quanto às tomadas de posição durante as trajetórias acadêmicas. Dessa forma, várias possibilidades de categorização eram possíveis. Entretanto, para dialogar com o objetivo central do trabalho, optou-se por categorizá-los segundo o tipo de relação estabelecida com o ofício do pianista. Assim, os 16 retratos foram categorizados em três tipos de percursos<sup>35</sup>: Alta adesão; Adesão parcial e Percursos de reconversão.

De uma maneira bem sintética, podemos dizer que os percursos de *alta adesão* se caracterizam pelo protagonismo

---

<sup>35</sup> Devido ao caráter qualitativo da pesquisa, não se pretendeu — e isso seria certamente pretencioso principalmente devido ao número de casos estudados — criar perfis "tipo", mas sim demonstrar tendências observadas, bem como organizar e auxiliar a leitura dos retratos.

do estudo do piano durante a graduação, sendo que a identidade profissional ambicionada é a de instrumentista ou de professor de piano para alunos de nível avançado. Já nos percursos de *adesão parcial*, a dedicação mais intensa ao instrumento se mostrou intermitente e a perspectiva de atuação profissional como professor, mesmo que seja para iniciantes, foi considerada. Em alguns casos, esses percursos são marcados por oscilações, ambiguidades e crises identitárias. Nos percursos de *reconversão* - entendida como um redirecionamento deliberado da trajetória - o capital cultural adquirido ganhou nova função no processo de formação superior, ou seja, houve uma efetiva ruptura com o ofício do pianista e a perspectiva de atuação profissional não contemplava a performance como pianista erudito.

## O ESCOPO TEÓRICO

Para contextualizar a problemática apresentada - ou seja, a divergência entre as disposições e competências do novo público de estudantes de piano e as expectativas inscritas no subcampo da formação superior em música - foi necessário descrever como se configurou o campo acadêmico musical no Brasil. Para tanto, tracei um breve histórico sobre

as origens europeias do imaginário acerca do “pianista” e a apropriação brasileira desse imaginário, abordei a incorporação do modelo conservatorial no ensino musical brasileiro e trouxe algumas discussões a respeito dos contornos atuais do campo e suas tensões. O conceito de “campo” de Pierre Bourdieu (2003, p.112) - concebido como um campo de forças, um espaço de conflitos, onde o que está em jogo são os monopólios da autoridade (ou competência) específica de cada campo - e o estudo de Kingsbury (1988) sobre a organização e funcionamento do modelo conservatorial como um sistema cultural ofereceram um embasamento teórico sólido para esse propósito.

Entretanto, para que fosse possível caracterizar o subcampo da formação pianística e validar teoricamente minhas impressões, foi preciso cunhar a noção de “ofício do pianista” que, acredito, poderá também instrumentalizar investigações futuras. O termo - que tomei emprestado de Perrenoud (1994) e seu “ofício do estudante”- ambicionou descrever o conjunto de regras explícitas e implícitas que estão inscritas na formação pianística e que é responsável por moldar os comportamentos e as representações dos estudantes que aderem a ele. As fontes utilizadas foram: currículos artísticos de pianistas profissionais, uma *fanpage* do

*Facebook* intitulada "Desabafo do Pianista"<sup>36</sup> e um breve levantamento realizado com os professores de piano das duas universidades.

Dentre as características do "ofício do pianista", destaco algumas: a valorização do talento e da precocidade da formação; um estilo de vida marcado pela ideia de sacerdócio; a centralidade da figura do professor de piano nas trajetórias (e a ideia de uma "linhagem" pedagógica); a hegemonia da música europeia de concerto; o repertório estudado como indicador de competência e pertencimento; a valorização da formação extraclasse, como a participação em atividades como *masterclasses*, festivais e concursos de piano.

A fim de auxiliar a análise e a interpretação das diferentes tomadas de posição dos alunos de piano durante suas trajetórias acadêmicas, foram escolhidos os seguintes pilares teóricos: as noções de efeito simbólico do diploma, elaboradas por Pierre Bourdieu (2008), as considerações de Dubar (2005) sobre a socialização profissional e os trabalhos de Coulangeon (2004, 2005) sobre práticas culturais e profissão de músico; as proposições de Bernard Lahire (2002b, 2005) acerca das pluralidades das disposições do indivíduo contemporâneo; e, por fim, algumas contribuições da

---

<sup>36</sup> <https://www.facebook.com/DesabafoDoPianista?fref=ts>



Sociologia a respeito da relação dos músicos com sua prática, destacando-se os trabalhos de Antoine Hennion (1993, 2003) e Luís Melo Campos (2007a, 2007b).

A noção de efeito simbólico do diploma - que se insere em um contexto mais amplo de construção da identidade profissional - se relaciona diretamente com as trajetórias dos alunos que se apoiam (ou se apoiaram, no caso dos egressos) em estratégias de inserção no campo acadêmico musical e se caracterizam principalmente por uma forte adesão ao *ethos* da profissão. Estes alunos corresponderiam, *grosso modo*, a um perfil que Elizabeth Travassos (2002, p.9) denominou de “devotado”:

Chamo “devotado” ao estudante que desenvolve uma atitude de devoção à música, que se manifesta como uma devoção ao instrumento, ao canto ou à composição: é a concentração dos esforços num determinado tipo de prática musical que define o perfil. A relação que o devotado mantém com a música envolve sacrifício, disciplina e, no limite, sofrimento (físico e psíquico).

Sendo a profissão de músico, ou mesmo a de professor de música, não totalmente dependente da obtenção de um diploma, o uso da noção de efeito simbólico do diploma poderia ser questionada. Todavia, acredito que sua utilização é pertinente tendo em vista que a posse de um diploma de

nível superior se configura atualmente como uma exigência social, mesmo que no caso da música, ela possa ser apenas simbólica. Além disso, como os dados demonstraram, a maioria dos sujeitos da pesquisa ambiciona empregos em que o diploma é necessário (como a atuação como professores em universidades e conservatórios) ou pretende atuar em estabelecimentos onde o título possui alto valor simbólico (como as escolas especializadas de música).

O segundo pilar teórico, a microsociologia de Bernard Lahire, está calcada nas noções de pluralidade disposicional e de transferibilidade das disposições entre diferentes contextos de ação. Ela afirma, entre outras coisas, que nem sempre ocorre uma correspondência linear entre as disposições dos indivíduos voltadas para agir e aquelas relativas às suas crenças. As proposições do sociólogo são relevantes para a compreensão do efeito diferencial que a socialização vivenciada pelos estudantes durante sua formação acadêmica exerce sobre suas trajetórias.

Por fim, os estudos sociológicos acerca da relação entre os músicos e sua prática foram contribuições voltadas mais diretamente para as especificidades do universo da música e constituíram, juntamente com os trabalhos de Lahire,

excelentes ferramentas heurísticas para a complexa abordagem do papel da subjetividade na formação pianística.

### A ANÁLISE TRANSVERSAL DOS RETRATOS: PRINCIPAIS RESULTADOS

Do próprio roteiro de entrevista, do material colhido nas entrevistas - que em vários momentos extrapolou as questões do roteiro - e da escrita dos retratos sociológicos, emergiram alguns pontos que pareceram fundamentais para uma interpretação sociológica das trajetórias. Esses pontos fulcrais resultaram na elaboração de sete eixos de análise que auxiliaram, à luz dos contributos teóricos expostos, a interpretação da relação entre certos determinantes sociais e a construção das trajetórias acadêmicas. São eles: o contexto familiar e as condições objetivas de existência; o capital social e a rede de sociabilidade; as práticas e preferências culturais; o papel das instituições UFMG e UFSJ; a formação musical inicial; a relação com o ofício do pianista e o papel da subjetividade. As dimensões deste texto não permitem elencar todos os resultados que emergiram da análise, portanto, destaco a seguir os que acredito serem mais significativos.

Um dos critérios de escolha dos 16 alunos retratados foi a diversificação da variável "classe social", mantendo-se a preocupação para que os oito alunos de cada instituição reproduzissem, na medida do possível, o quadro geral encontrado no perfil sociocultural das duas universidades, a saber: um corpo discente proveniente das classes populares e médias na UFSJ e das classes populares, médias e altas na UFMG. O perfil social da amostra revelou, portanto, uma configuração distante do perfil comumente associado aos estudantes de piano que, devido ao imaginário social acerca do instrumento e à sua trajetória social e musical, está associado à elite, isto é, à posse de capital cultural. Embora as marcas sociais possam ser percebidas nas trajetórias - como, por exemplo, a dificuldade em se comprar o instrumento ou pagar por aulas de música entre os alunos pertencentes às classes mais desfavorecidas - observou-se um intenso apoio financeiro e afetivo por parte da maioria das famílias ao aprendizado musical dos filhos, independentemente da classe social. Um dos indicadores mais relevantes do apoio familiar é o fato de que a totalidade dos retratados não precisou trabalhar em tempo integral para custear os estudos durante a graduação. A maioria foi ou está sendo sustentada durante todo o curso pela família, mesmo quando a preocupação financeira é uma constante. Alguns

precisaram contar com a ajuda da assistência universitária ou com a complementação advinda de seu próprio trabalho, mas em todas as situações o auxílio financeiro da família nuclear sempre esteve presente. Foi também observada a importância da família estendida (parentes não pertencentes à família nuclear, como avós, tios, primos etc.) nas trajetórias de estudantes provenientes das camadas sociais mais desfavorecidas. A ajuda desses parentes se deu tanto na forma de auxílio financeiro direto ou indireto - como proporcionar moradia ou emprestar o piano para estudo - quanto na forma de incentivo.

O pertencimento social se revelou para alguns retratados da UFMG, provenientes das classes populares, como catalisador de constrangimentos e sentimentos de inadequação ao ambiente acadêmico. Se considerarmos que a entrada na universidade e o contato com a cultura legítima presente no curso de Música se configurou, para alguns deles, como uma espécie de ascensão social, podemos compreender os sentimentos descritos como próprios dos trânsfugas de classe. De acordo com Bourdieu (2008a), para que a nova posição social se estabeleça "exige-se que o trânsfuga vire a mesa dos valores, proceda a uma conversão de toda a sua atitude" (p. 315), que pode resultar até mesmo em rupturas

de vínculos familiares que passariam, então, a ser vistos como "obstáculos à ascensão individual".

A figura materna destacou-se como a grande incentivadora dos estudos musicais dos retratados. Essa tendência vai ao encontro de vários estudos que demonstram que são as mães que desempenham um papel privilegiado no processo de escolarização dos filhos. O protagonismo do papel materno, observado em vários percursos estudados foi, em alguns deles, determinante para a longevidade das trajetórias musicais. Os pais, por sua vez, não se opuseram aos estudos de seus filhos, mas alguns rapazes relataram que no momento da escolha da Música como profissão, houve resistências por parte deles, seja por preocupações relativas à subsistência, seja por preconceitos e desconhecimento das reais condições da profissão de músico: "música é coisa de gay", disse o pai de um dos retratados.

Outro aspecto curioso, foi a pouca presença de música erudita no ambiente familiar de grande parte dos entrevistados durante a infância e a adolescência. Talvez por perceberem essa situação como uma "falha" em sua formação, vários retratados relataram espontaneamente como se deram os primeiros contatos com esse tipo de música. Na fala de alguns deles, foi bastante perceptível a sensação de orgulho

por serem os únicos músicos da família, o que se relaciona diretamente com a noção do dom musical e a importância das diferenças individuais.

A posse do instrumento é para os músicos um importante componente de sua identidade profissional. Na realidade brasileira, porém, o alto valor do piano acústico, que se soma à pouca intimidade com a cultura europeia na qual o instrumento tem suas raízes, faz com que sua posse não tenha mais tanta força como componente identitário do "ser-se músico profissional". Nesse contexto - e na visão de alguns retratados - possuir um piano digital quase equivale a possuir um instrumento acústico (opinião que, há pouco tempo atrás, seria improvável entre estudantes de piano que frequentassem uma graduação). Entre os alunos da UFSJ, cinco não possuíam piano; um herdou o instrumento de sua mãe; outro estudante ganhou o piano de um amigo da família; e em apenas um caso houve mobilização familiar para a compra do instrumento. Na UFMG, praticamente todos os alunos ganharam dos pais, ainda na infância ou adolescência, seus instrumentos. Há uma única exceção: um dos alunos, já no segundo ano da graduação, contou com a ajuda de um primo para comprar seu primeiro piano.

Em se tratando de jovens universitários, como é o caso deste trabalho, a influência dos pares na configuração das trajetórias não pode ser ignorada. As entrevistas realizadas confirmaram essa premissa e revelaram uma forte influência, ora positiva, ora negativa, do grupo de pares nos percursos retratados. A principal dificuldade relatada por vários entrevistados da UFMG foi a existência de um forte clima de competição entre os alunos de piano, enquanto na UFSJ a tônica dos discursos foi a percepção de um ambiente de maior cooperação. Apesar do ambiente competitivo descrito, houve vários relatos de que há uma tendência na dinâmica no curso de música de que os estudantes de piano estabeleçam relacionamentos sociais endógenos, ou seja, "os pianistas são muito fechados entre os pianistas", como disse um dos retratados. Além do clima competitivo, vários estudantes da UFMG relataram que existe uma hierarquia entre as classes dos professores de piano.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que as preferências musicais dos retratados são marcadas pela coexistência de registros culturais legítimos e ilegítimos (na perspectiva do modelo hierarquizado da cultura). Em se tratando dos outros domínios artísticos, a "bulimia cultural", de que fala Bourdieu (2007, p. 100) ao se referir ao efeito



simbólico do diploma nas práticas culturais de jovens universitários, não se confirmou na maioria dos casos estudados. Os dados (das entrevistas e dos questionários) revelaram que a amostra se caracteriza majoritariamente pelo que denominei de "anorexia cultural", ou seja, um tipo de comportamento em que há pouco ou nenhum consumo cultural além da música.

No eixo que tratou do papel das instituições, observou-se que a escolha das universidades se baseou em diferentes critérios: a UFMG foi escolhida principalmente por seu prestígio, enquanto instituição de referência nacional, ou pelo prestígio de determinados professores. Por outro lado, o curso da UFSJ atraiu os alunos por motivos mais ligados a questões de ordem prática, como menor custo de vida e maiores chances de aprovação nas provas de seleção. Chamou também a atenção o fato de que para a maioria dos alunos da UFSJ não havia clareza sobre o que era a modalidade Licenciatura antes de ingressarem no curso. Ao escolher o curso de Música, a intenção principal era aprender a "tocar piano", o que me leva a concluir que as expectativas ligadas ao curso são, em um primeiro momento, muito próximas daquelas dos bacharelados.

Foi possível inferir que na UFMG a formação pianística ainda se configura, na maioria das trajetórias estudadas, como uma continuidade dos estudos anteriores - pressuposto do ensino tradicional de piano - embora compreendida como mais exigente e aprofundada. Na UFSJ, a situação se revelou mais heterogênea: devido à formação pianística anterior ter sido incipiente para grande parte dos retratados, a orientação pianística presente no ambiente acadêmico significou algo realmente novo. Ao invés de continuidade, a sensação predominante foi de recomeço. Ainda sobre a formação musical prévia ao ingresso na universidade, houve um caso que apresentou uma forma contemporânea de aprendizado musical que tende a se tornar cada vez mais comum no cenário de ampliação do acesso aos cursos superiores de música: autodidata, um estudante da UFSJ, utilizou ferramentas tecnológicas - como a internet e o visor do próprio teclado - para aprender a tocar piano.

A categorização escolhida para os retratos levou em conta a percepção do grau de adesão dos sujeitos da pesquisa ao ofício do pianista. Um olhar abrangente sobre as três categorias revelou o predomínio, entre os alunos da UFMG, dos perfis de "alta adesão" (=5) e de "adesão parcial" (=2). Já entre os retratos da UFSJ a distribuição aparece mais

equilibrada: são 2 perfis de "alta adesão", 3 de "adesão parcial" e 3 de "reconversão". A assimetria entre as instituições já era esperada, seja por se tratarem de modalidades diferentes - bacharelado e licenciatura - seja pelo perfil do alunado (que na UFSJ apresenta, de uma maneira geral, disposições e competências mais distantes das requeridas pelo ofício do pianista).

A força da relação aluno-professor - um dos aspectos centrais do ofício do pianista - se confirmou. A "imagem professoral" de que fala Bourdieu (1992) é tão poderosa que em vários casos a escolha da universidade decorreu da escolha do professor de piano com quem se desejava estudar. Além da ascendência intelectual própria da função de professor (reforçada pelo modelo tutorial), os relatos dos estudantes revelaram fortes laços afetivos. Chamou a atenção também a sensação de desconhecimento, descrita por grande parte dos retratados, sobre a cultura do piano logo nos primeiros momentos vividos na universidade. A maioria relatou ter se sentido "pressionada" pelos colegas - mais do que pelos próprios professores - por não possuir conhecimento pianístico compatível com o novo *status* de "estudante universitário de piano". Os alunos da UFMG relataram que as aulas coletivas - chamadas Oficinas de Performance - eram os momentos em

que a "disputa" entre os alunos era mais evidente, o que nos remete à importância da *performance verbal* (Kingsbury, 1988) no campo acadêmico musical. Outro aspecto do ofício do pianista que ressoou nos discursos dos retratados foi a centralidade ocupada pelo repertório na construção da identidade profissional. Por meio do repertório que tocam - geralmente escolhido pelos professores - os estudantes percebem a posição que eles próprios e os colegas ocupam na hierarquia do campo.

Por fim, a abordagem das relações subjetivas que os estudantes estabeleceram com a prática pianística trouxe dados interessantes como, por exemplo, o papel do instrumento "piano" e da literatura como importantes mediadores (Hennion) da relação Aluno/Música. A afetividade e a paixão - disposição + forte apetência (Lahire, 2002b) - pela música apareceram também, em vários relatos, como sentimentos catalisadores na criação de sentido do fazer musical. A socialização religiosa, por sua vez, cumpriu um papel central na constituição da relação de vários desses jovens com a prática musical. Em alguns relatos de vida, notou-se que a prática musical religiosa ofereceu uma vivência musical intensa e constante, favorecendo a aquisição de disposições afinadas com o *ethos* do ofício do pianista e

ajudando a forjar uma concepção de música como algo sagrado e, portanto, altamente valorizado.

Na perspectiva teórica de Campos (2007a), entre os músicos acadêmicos ("eruditos") há a predominância dos modos de relação com a música *essencial*, *misto pró-essencial* e *misto*, ou seja, as características do *modo relacional* aparecem em número reduzido<sup>37</sup>. Todavia, nas trajetórias estudadas houve uma maior presença das características do modo relacional que, na pesquisa de Campos, predomina nos gêneros pop/rock e fado, i.e na música popular (termo utilizado nesta pesquisa). Eis alguns exemplos: a formação musical formal é incipiente ou inexistente, privilegiando-se os contextos informais de aprendizagem (característica encontrada em várias trajetórias na UFSJ); o talento é mais valorizado que o trabalho (ausência de disposições ascéticas para o estudo sistemático e intenso do instrumento); o uso de dispositivos tecnológicos, como os pianos digitais, são incorporados ao cotidiano.

---

<sup>37</sup> Para maiores detalhamentos da proposta teórica do sociólogo ver Campos (2007a, 2007b).

## NOTAS CONCLUSIVAS

As trajetórias estudadas revelaram também questões centrais e atuais da educação musical superior no Brasil como: a hierarquia das modalidades de formação (bacharelado e licenciatura) no campo acadêmico; o crescimento do ensino musical superior para fora dos grandes centros e suas implicações socioculturais; o desafio imposto pela mudança do perfil sociocultural do novo público que implica em novas respostas pedagógicas; e, a convergência de várias "músicas", e sentido dados a elas, para o ambiente universitário, resultando na perda da hegemonia da música de concerto europeia nesse contexto. Em que pese as particularidades regionais, todas essas questões têm impactado o campo musical acadêmico brasileiro e levado a uma nova configuração interna.

Embora meu trabalho contenha uma crítica à rigidez encontrada no seio do subcampo da formação pianística, acredito - e os dados da pesquisa também demonstram - que o "ofício do pianista" não é anacrônico ou ultrapassado e a tradição pianística, nos moldes definidos pelos mais ortodoxos, constitui um patrimônio cultural que ultrapassa fronteiras temporais e espaciais. O questionamento que a meu

ver é pertinente, e o meu trabalho pretende incitar, diz respeito à hegemonia do modelo dentro do contexto atual da formação musical superior. Não se trata, enfim, de se substituir o perfil do aluno de piano "devotado" por outro qualquer, mas sim de se aceitar que coexista, dentro da comunidade acadêmica, múltiplos perfis culturais, com distintos interesses, expectativas e competências.

Talvez a maior contribuição deste trabalho seja fomentar discussões que caminhem na direção de se repensar os cursos superiores de música no Brasil a partir das questões citadas anteriormente. Acredito que a resposta mais coerente à multiplicidade -sociocultural e conceitual - que tem abalado os alicerces do campo acadêmico musical seja a busca por concepções de cursos superiores de música que possam aliar "tradição e inovação" e permitam que os alunos desenvolvam percursos mais individualizados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1992). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (2007). *O amor pela arte*. São Paulo: Edusp.

- Bourdieu, P. (2008). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- Campos, L. M. (2007a). Modos de relação com a música. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, 91-115.
- Campos, L. M. (2007b). A música e os músicos como problema sociológico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 71-94.
- Coulangéon, P. (2004). *Les Musiciens Interprètes en France: portrait d'une profession*. Paris: La Documentation Française.
- Coulangéon, P. (2005). *Sociologie des Pratiques Culturelles*. Paris: La Découverte.
- Costa, A. F. & Lopes, J. T. (Orgs.) (2008). *Os estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*. (Relatório Final). [S.l.]: CIES-ISCTE, IS-FLUP.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hennion, A. (1993). *La passion musicale: une sociologie de la médiation*. Paris: Éditions Métailié.
- Hennion, A. (2003). Music and Mediation: Towards a new Sociology of Music. In M. Clayton, T. Herbert, R. Middleton (orgs.), *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (pp. 80-91). London: Routledge.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lahire, B. (2002a). *Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre, Artmed.
- Lahire, B. (2002b). *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, Vozes.
- Lahire, B. (2005). Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42.



Perrenoud, P. (1994). *Ofício de Aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Travassos, E. (2002). Perfis culturais de estudantes de música. *Actas Del IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Musica Popular*. México, 1-19. Consultado em 10/12/2011, em <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/mexico/articulos/Travassos.pdf>



## PORQUE ALGUNS ESTUDANTES SE TORNAM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA?<sup>38</sup>

*Mariana Gadoni Canaan*<sup>39</sup>

### INTRODUÇÃO

Em sentido amplo, iniciação científica é toda atividade de ensino e de formação que inicia o indivíduo na aprendizagem de técnicas e métodos científicos. Essas atividades vão desde disciplinas práticas, teóricas ou demonstrativas, até a participação no cotidiano de um projeto de pesquisa. Já para as agências de fomento e órgãos de incentivo à pesquisa e à formação de recursos humanos no Brasil, a iniciação científica é, em um sentido mais estrito, a participação de estudantes de graduação nas diferentes etapas de uma pesquisa, sob a orientação de um pesquisador

---

<sup>38</sup> Este trabalho deriva da dissertação de mestrado da autora (Canaan, 2012).

<sup>39</sup> UFMG, Brasil. Contato: mari\_canaan@yahoo.com.br.

de elevada titulação e produção científica. Por sua vez, a bolsa de iniciação científica é uma criação destas agências e órgãos para estimular - através da contrapartida financeira - a participação de estudantes em pesquisas, a fim de incentivar sua ida para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) e o aumento no número de pesquisadores no país.

Todas as características da iniciação científica - o longo período que se passa no interior da universidade e o contato próximo e regular com os membros do grupo (professores-orientadores e pós-graduandos) - formam um ambiente propício ao desenvolvimento de um *habitus científico-acadêmico*.

De acordo com Bourdieu (2009), o *habitus* é um produto da história individual e familiar que gera uma matriz de disposições capaz de engendrar práticas, representações, valores e comportamentos afinados com o grupo social de pertencimento. A ideia do autor é que o *habitus* se constitui através das experiências vivenciadas pelo indivíduo e por seu grupo de origem a partir da posição social que ocupam no mundo escolar - sendo esta determinada pela posse e volume dos diversos capitais (econômico, social, cultural e simbólico). Essas experiências acabam por gerar um senso prático que detecta as estratégias de ação mais rentáveis e, ao contrário,

as mais arriscadas. Esse senso acaba por orientar as ações do indivíduo em direção ao mais adequado e/ou rentável para alguém de mesma posição social, assumindo, assim, um caráter estratégico, apesar de não serem resultado de um cálculo racional, e sim desse senso prático.

Por sua vez, o *habitus científico-acadêmico* seria um sistema de disposições gerado no interior do campo acadêmico e, como tal, refletiria os valores e estilos de um grupo específico: a comunidade científica. A iniciação científica favoreceria o desenvolvimento deste *habitus* na medida em que promove a socialização e internalização das regras de funcionamento desse campo, e o conhecimento dos bens, produtos e ações que nele são mais valorizados e rentáveis. Nesse sentido, estudos apontam que a vivência da pesquisa desenvolve nos estudantes da graduação um maior domínio do conjunto de disposições necessárias à atividade científica - como o conhecimento dos códigos e das linguagens acadêmicas (expressão oral e escrita), assim como seu uso apropriado, por exemplo, na escolha pertinente de leituras e de atividades a serem realizadas - além de direcioná-los futuramente para a carreira acadêmica (cf. Massi & Queiroz, 2010). Isto ocorre por que o *habitus científico-acadêmico* comporta duas dimensões, uma identitária e outra

instrumental. A primeira identifica o bolsista com outros acadêmicos e o orienta na busca por bens e trajetórias valorizadas por seus pares. E a segunda funciona como um treino, instrumentalizando o bolsista com habilidades e conhecimentos essenciais para obter maior êxito no interior do campo.

É certamente essa última dimensão da iniciação científica que ajuda a entender as descobertas de Bridi e Pereira (2004) em relação às expectativas dos bolsistas com a iniciação científica: esses estudantes evidenciam o desejo de usufruir de uma orientação personalizada que os instrumentalize para as mais diversas tarefas acadêmicas: das escolhas bibliográficas à redação dos textos científicos.

Deste modo, se a bolsa de iniciação científica aparece no campo universitário como um recurso favorecedor do êxito e do prolongamento das trajetórias acadêmicas, supõe-se que constitua um objeto de disputa no campo. Partindo desse pressuposto, buscou-se responder algumas perguntas: quem são os bolsistas? O capital econômico e cultural do estudante privilegia seu acesso à bolsa? Como e por que os estudantes se tornam bolsistas?

Para responder a essas perguntas, utilizou-se um método misto, composto por uma etapa quantitativa e outra, qualitativa. Primeiramente, realizou-se um estudo de coorte com os estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Biológicas, Engenharia Elétrica e História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos anos de 2007, 2008 e 2009. Utilizaram-se dados socioeconômicos coletados no momento de inscrição no vestibular (processo seletivo para ingresso na universidade). Estes dados foram submetidos a análises estatísticas, compostas por análise descritiva e Regressão Logística. Posteriormente, procedeu-se a realização de entrevistas semiestruturadas com doze bolsistas e doze orientadores de iniciação científica, quatro de cada um dos cursos selecionados, entre 2011 e 2012. Na seleção dos estudantes, buscou-se contemplar bolsistas e ex-bolsistas de ambos os sexos e de diferentes estratos socioeconômicos, mensurados de acordo com o *Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)*<sup>40</sup>. No caso dos orientadores, tentou-se contemplar os diferentes departamentos dos cursos, além

---

<sup>40</sup> O CCEB é uma alternativa à utilização de renda - que costuma possuir problemas de vieses por subestimação ou superestimação, a depender do contexto - para classificar os indivíduos de acordo com seu poder de consumo (os extratos A e B são os de maior poder de compra e os extratos C, D e E os de menor). O CCEB classifica os indivíduos de acordo com os itens de conforto, a existência de empregada doméstica mensalista e a escolaridade do chefe da família.

de utilizar como critério para seleção o número de bolsas de iniciação científica distribuídas pelos professores-orientadores em 2011<sup>41</sup>.

### QUEM SÃO OS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E QUAIS FATORES SOCIOECONÔMICOS FACILITARAM SEU ACESSO À BOLSA?

De acordo com os dados de inscrição dos estudantes na universidade, o perfil médio do bolsista de iniciação científica não se diferencia significativamente do perfil médio do aluno do curso. São, em sua maioria, jovens, brancos, solteiros, pertencentes às camadas médias da cidade de Belo Horizonte e região, que até o momento de ingresso na universidade nunca havia trabalhado, eles também possuem pais altamente escolarizados (um ou ambos com ensino superior completo) e uma trajetória escolar pregressa à universidade pouco errática.

Apesar de perfil semelhante, alguns fatores observados na Regressão Logística aumentam as chances de um aluno

---

<sup>41</sup> Mais informações sobre a metodologia e os resultados em Canaan, 2012.



tornar-se bolsista de iniciação científica durante a graduação. O capital escolar do estudante parece ser o único fator com efeito positivo em todos os cursos analisados: aqueles estudantes que dispensaram o curso preparatório para realização do vestibular, realizaram o exame de seleção como treineiro<sup>42</sup>, e obtiveram nota neste exame superior à média dos aprovados têm mais chances de se tornar bolsista.

Nas entrevistas, situação semelhante foi observada, uma vez que nenhum dos entrevistados apresentou percalços ou rupturas - como recuperação, repetência ou interrupção dos estudos - durante seu percurso escolar anterior à universidade. Pelo contrário, apresentaram, durante a maior parte de suas trajetórias, um desempenho superior a seus colegas de sala de aula e costumavam ser, entre os irmãos, o filho que apresentava o melhor desempenho escolar. Nota-se também um grande investimento das famílias dos bolsistas entrevistados no sucesso escolar de seus membros, elas tendem a investir considerável energia, tempo e recursos

---

<sup>42</sup> “Treineiro” é uma modalidade de participação no processo seletivo para ingresso na universidade na qual participam estudantes que ainda não concluíram o ensino médio. As únicas diferenças dessa modalidade para a dos outros inscritos é que o treineiro não concorre às vagas do concurso. Como o próprio nome sugere, os treineiros são estudantes do ensino médio que realizam o exame do vestibular como um treinamento, para se familiarizarem com as provas, conhecerem os procedimentos, realizarem o balanço de seu conhecimento e testarem seu desempenho diretamente com os seus futuros concorrentes.

financeiros na escolarização dos filhos, exigindo, em contrapartida, um grande comprometimento deles com os estudos.

Mas, se por um lado, há um forte indício do efeito do desempenho escolar no acesso à bolsa em todos os cursos analisados, por outro, não se pode afirmar o mesmo de outros fatores socioeconômicos - como àqueles relacionados aos capitais econômico e cultural - que variam de curso para curso. Por este motivo, serão discutidos abaixo os fatores que influenciam neste acesso em cada um dos cursos, assim como os possíveis motivos para essas variações.

No caso do curso de Ciências Biológicas, seus departamentos de ensino e pesquisa estão entre os que mais recebem bolsas de iniciação científica na UFMG (na coorte analisada aproximadamente 40% recebeu uma bolsa durante os dois primeiros anos da graduação). Além disso, há uma forte cultura de pesquisa no curso, de tal forma que é quase “natural” que um aluno torne-se voluntário e, posteriormente, bolsista em um grupo de pesquisa. Se durante o voluntariado, o bolsista entrosar-se bem com o grupo, desenvolver as atividades previstas e mostrar-se interessado e disponível para a pesquisa, as chances de receber uma bolsa são grandes. Essa cultura científica presente no curso parece reduzir o efeito do

capital cultural no acesso à bolsa de iniciação científica, mesmo em sua dimensão escolar, quando comparado aos outros cursos analisados. Pois, apesar de os fatores *ter sido treineiro, não ter realizado curso-preparatório para o vestibular e obter pontuação no exame de seleção superior à média dos aprovados no curso* aumentarem as chances de o estudante se tornar bolsista, essas chances são pouco significativas quando comparadas aos outros cursos analisados. Além disso, outras variáveis relacionadas ao capital cultural - como escolaridade dos pais e domínio de duas ou mais línguas estrangeiras - possuem efeito negativo sobre as chances de receber à bolsa.

De maneira geral, poucas variáveis do modelo apresentaram efeito significativo no curso de Ciências Biológicas, entre essas, encontram-se aquelas relacionadas à condição econômica da família do estudante. Ter estudado a maior parte do ensino médio em escola privada, pertencer aos estratos socioeconômicos A e B e possuir residência própria aumentam significativamente as chances de um estudante se tornar bolsista de iniciação científica. Uma hipótese para esse efeito é que a prática dos orientadores em aceitar o aluno primeiro como voluntário, para depois disponibilizar a bolsa, favorece estudantes que podem contar com o apoio financeiro

da família para custear esse trabalho que, a princípio - por um ou dois semestres, em média -, é sem remuneração e gera custos - de transporte para o laboratório (inclusive em finais de semana e feriados), de alimentação e do próprio afastamento do jovem em idade produtiva do mercado de trabalho.

Por sua vez, o curso de Engenharia Elétrica apresenta situação oposta a do curso de Ciências Biológicas. A unidade de Engenharia está entre as que recebem menos bolsas na UFMG (aproximadamente 10% da coorte analisada). Todavia, a pouca oferta não acirra a concorrência. Os orientadores encontram dificuldades em captar alunos para preencher as bolsas de iniciação científica. Uma das variáveis mais significativas do modelo de regressão para este curso é o ensino profissionalizante. Um aluno que cursou ensino médio técnico possui três vezes mais chances de se tornar bolsista que um estudante que cursou o ensino não-profissionalizante. Essa informação condiz com as entrevistas com os orientadores, em que foi ressaltada a preferência por alunos oriundos de curso técnico, principalmente do COLTEC e CEFET (escolas técnicas da rede federal de educação, conhecidas pela qualidade, e sendo a primeira dentro da própria UFMG),

devido ao conhecimento que já possuem, por exemplo, de programação.

Na Engenharia, as variáveis relacionadas ao capital cultural, principalmente em sua dimensão escolar - como ter sido treineiro, não ter realizado curso preparatório para o vestibular, apresentar desempenho no exame de seleção superior à média dos aprovados no curso, e possuir o domínio de duas ou mais línguas estrangeiras - possuem um forte efeito positivo sobre as chances de se tornar bolsista. Ao contrário, outras variáveis socioeconômicas relacionadas principalmente ao capital econômico apresentam efeito pouco significativo - como estrato socioeconômico - ou negativo - como possuir residência própria e ambos os pais possuírem ensino superior - nas chances de receber a bolsa.

Durante as entrevistas com os orientadores foi relatado que as atividades de iniciação científica na Engenharia pressupõem, geralmente, a mobilização de conhecimentos técnicos que os estudantes adquirem, sobretudo, após o quarto período do curso. No entanto, a convocação dos estudantes nesses períodos é comprometida pelo

intercâmbio<sup>43</sup> (que até 2011 exigia 50% do curso concluído, ou seja, aproximadamente o 5º período)<sup>44</sup>, pelo estágio obrigatório (que começa a partir do 7º período) e pela concorrência com o mercado de trabalho (que começa a selecionar estudantes a partir do 3º período). Esses períodos coincidem justamente com o apontado pelos orientadores como o melhor momento para desenvolver-se a iniciação científica.

Na percepção dos orientadores, o que atrai o aluno para o mercado de trabalho ao invés da iniciação científica não é apenas o salário (superior à remuneração da bolsa), mas as perspectivas de ser empregado após o período de estágio. Situação semelhante é observada no intercâmbio, de acordo com Ramos (2009), a área de Engenharia foi a que apresentou o maior crescimento no número de intercambistas na UFMG nos últimos anos, o quantitativo triplicou entre 2007 e 2009.

---

<sup>43</sup> Chama-se, neste trabalho, intercâmbio o *Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação* da UFMG. Neste programa, os “graduandos têm a oportunidade de cursar um semestre letivo em uma universidade parceira no exterior” (Ramos, 2009, p. 37).

<sup>44</sup> Em meados de 2011, o Governo Federal anunciou a criação do Programa Ciência Sem Fronteira, que se comprometeu a enviar para as universidades do exterior mais de 100.000 alunos da graduação (com ao menos 20% do curso concluído) ao pós-doutorado, até 2015. Este programa beneficia principalmente as áreas de Engenharia e Ciências Biológicas, e além de ofertar curso de idiomas, concede auxílio financeiro a todos os selecionados. Esta mudança na política de intercâmbio pode resultar em alterações no quadro apresentado.

Nas entrevistas com os intercambistas, os depoimentos indicavam que “o intercâmbio poderia [...] representar uma vantagem no momento da candidatura a postos de uma dessas empresas [que possuem sede no local de realização do intercâmbio]” (Ramos, 2009, p. 50). Ou seja, na percepção dos estudantes, a experiência do intercâmbio poderia ser convertida em benefícios no mercado de trabalho, como a conquista de vaga de emprego em empresas multinacionais.

Assim, o que esses dados apontam é que estudantes que costumam ser selecionados nos primeiros períodos do curso para ocupar uma bolsa são aqueles que já possuem alguns conhecimentos técnicos - leia-se: cursou ensino técnico. Os outros estudantes têm que escolher, ao longo do curso, se realizam a iniciação científica ou fazem intercâmbio ou estágio. Já aqueles que possuem uma situação econômica menos favorável podem encontrar dificuldades tanto para conseguir vagas de estágio como para realizar o intercâmbio sem bolsa de auxílio, restando-lhes a iniciação científica, que ainda pode ajudar a acumular pontos na seleção do intercâmbio e a obter uma classificação que garanta auxílio financeiro no exterior<sup>45</sup>. Essas informações ajudam a entender

---

<sup>45</sup> Em alguns programas de intercâmbio da universidade, os primeiros colocados recebem auxílio financeiro para sua estadia no exterior.

por que o capital econômico tem em geral um efeito negativo no acesso à bolsa neste curso.

Essa “baixa” atratividade e demanda pela iniciação científica, faz com que os orientadores criem diversas estratégias para atrair e selecionar candidatos para as bolsas: eles divulgam o edital da bolsa, ou entre os estudantes das disciplinas que lecionam ou na lista de endereços eletrônicos dos estudantes do curso ou até de outras Engenharias, convidam os alunos que se destacam em suas disciplinas, passam a bolsa para voluntários do laboratório - nesse caso, professores de disciplinas intermediárias do curso e pesquisadores de linhas de pesquisa em destaque têm mais facilidade para captarem voluntários -, ou pedem indicação para outros orientadores, bolsistas e estudantes. Durante a seleção dos bolsistas várias características são procuradas nos candidatos: disponibilidade de tempo para se dedicar à iniciação científica, entusiasmo com o tema da pesquisa, continuidade nos projetos que se propõe realizar, autonomia, bom desempenho no curso, bom domínio da norma culta da língua portuguesa e facilidade com a redação, domínio de uma ou mais línguas estrangeiras, etc. Todas essas características são classificatórias, mas não eliminatórias. A maior oferta de candidatos torna a seleção mais criteriosa, mas caso nenhum



dos candidatos corresponda ao perfil ideal do orientador, abaixam-se às expectativas e passam a se orientar por critérios mínimos: como o aluno ter cursado disciplinas X e Y, mostrar interesse no tema e empenho nas atividades propostas.

Diante desse cenário, nota-se que o capital cultural, principalmente em sua dimensão escolar, é capaz de facilitar o acesso à bolsa de iniciação científica, vide todas as características e competências almejadas pelos orientadores, contudo, o custo-benefício de se fazer a iniciação científica reduz-se dependendo dos planos futuros dos estudantes e das atividades concorrentes, o que acaba por afastar os estudantes de maior capital cultural desta atividade, a ponto desse tipo de capital perder grande parte de seu potencial efeito.

Por fim, no curso de História, percebem-se, com maior visibilidade, os efeitos do capital cultural no acesso à bolsa. Quase todas as variáveis socioeconômicas e educacionais<sup>46</sup> do modelo de Regressão apresentaram efeito positivo nas chances de se tornar bolsista. *Ambos os pais terem Ensino Superior, dominar duas ou mais línguas estrangeiras, ter cursado ensino*

---

<sup>46</sup> Com exceção da variável *rede de ensino*, em que ter frequentado escola privada reduzia as chances de se tornar bolsista.

*não-profissionalizante, ter realizado o vestibular como treineiro, não ter frequentado cursinho pré-vestibular, e possuir pontuação no exame de seleção acima da média dos aprovados aumentam significativamente as chances do estudante receber uma bolsa de iniciação científica. Assim como pertencer aos estratos socioeconômicos A e B, e possuir residência própria.*

A existência de uma demanda razoável de estudantes pelas atividades de iniciação científica - que busca nesta iniciação uma porta de entrada para o mestrado e, conseqüentemente, uma maior rentabilização do diploma no mercado de trabalho -, a diminuta possibilidade de ingressar como voluntário em um grupo de pesquisa (já que essa prática é pouco frequente e aceita entre os orientadores do curso, que acham que a falta de contrapartida financeira ao trabalho desenvolvido pelo bolsista gera uma relação pouco profissional) e a natureza do trabalho do bolsista (muito relacionada à escrita e oratória) parecem acirrar a disputa pela bolsa.

De acordo com os orientadores, um bolsista de iniciação científica da História precisa possuir certas competências como: capacidade crítica, reflexiva e argumentativa, facilidade em escrever e sintetizar ideias, e autonomia. Essas

são características que não se desenvolvem plenamente durante um curso de graduação, mas que pressupõe uma bagagem cultural anterior. Por outro lado, na percepção dos professores, o aumento na oferta de bolsas ao longo dos anos reduziu o interesse e comprometimento dos estudantes, resultando em uma menor demanda, quando comparado com anos anteriores, e, conseqüentemente, na menor qualidade dos bolsistas, uma vez que não há tantas opções para selecionar. Contudo, alguns orientadores atribuem essa dificuldade em captar os alunos à posição que ocupam no campo acadêmico. Professores conhecidos entre os estudantes, ou envolvidos com temáticas em voga, parecem atrair maior atenção dos alunos e, conseqüentemente, maior número de candidatos para suas bolsas, o que permite maior rigor na seleção.

### COMO E POR QUE OS ESTUDANTES SE TORNAM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA?

Para facilitar a interpretação do conjunto de informações coletadas nas entrevistas com os bolsistas e melhor aproveitar o espaço disponível para este artigo, os

entrevistados foram agregados de acordo com seu extrato socioeconômico, considerando semelhanças no estilo de vida, no poder de consumo e na escolaridade dos membros da família, de tal forma que os estratos A e B foram analisados conjuntamente e nomeados de “grupos sociais favorecidos”, e os estratos C e D nomeados de “grupos sociais desfavorecidos”. Os termos favorecidos e desfavorecidos estão associados aos indicadores socioeconômicos e culturais reconhecidos pela Teoria Sociológica como favoráveis ou desfavoráveis à escolarização. Os jovens pertencentes ao primeiro grupo possuem pelo menos um dos pais com ensino superior e exercendo profissões liberais de nível universitário, além de possuírem renda familiar superior a cinco salários mínimos. Por outro lado, aqueles pertencentes ao segundo grupo apresentam pais com, no máximo, ensino médio concluído, sendo eles, seus primos e seus irmãos a primeira geração da família a ascender ao ensino superior; os pais estão empregados em ocupações pouco qualificadas e de baixo retorno econômico e social, e a situação econômica da família passa por períodos de instabilidade, com a renda familiar oscilando entre um e cinco salários mínimos. Sete entrevistados foram classificados como pertencentes aos grupos favorecidos, e outros cinco, como pertencentes aos grupos desfavorecidos.

Tanto no grupo dos socialmente favorecidos, quanto no grupo dos desfavorecidos, os bolsistas buscam na iniciação científica uma superpreparação acadêmica: desejam aprofundar temas aprendidos mais superficialmente na sala de aula, aprender a manusear equipamentos e aplicar técnicas complexas, incrementar seu currículo e, em alguns casos, preparar seu ingresso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Não obstante, essa motivação mais geral vem associada a outros fatores, como a remuneração financeira, a eliminação de disciplinas do curso, a facilitação do intercâmbio, etc. Contudo, para os estudantes do primeiro grupo, a iniciação científica aparece apenas como mais uma oportunidade de se desenvolver competências e adquirir conhecimento, de forma que ela não é a única nem a principal atividade a ser desenvolvida durante a graduação. Esses estudantes dos grupos favorecidos possuem um leque de escolhas, tais como: o intercâmbio acadêmico, o estágio em grandes empresas, etc. Já entre os estudantes dos grupos desfavorecidos, a iniciação científica aparece como a “melhor” oportunidade ou o melhor custo-benefício, na medida em que os permitem valorizar o currículo e desenvolver competências, enquanto recebem, em contrapartida, uma remuneração, necessária para sua manutenção na universidade.

Entre os entrevistados do grupo dos favorecidos, três dos sete estudantes já haviam sido indicados por parentes para trabalharem em sua área de atuação. Além disso, estes possuem o tempo a seu favor, eles não têm pressa, pois há tempo e recursos para iniciarem diferentes atividades e cursos a fim de descobrirem sua “vocação”. Ao contrário, entre os estudantes do grupo dos desfavorecidos, há uma corrida contra o tempo, pois o tempo que dispõem para investir na sua formação é o presente, já que o futuro é incerto (eles têm a sensação de que, a qualquer momento, podem ser pressionados pela sua família a entrar no mercado de trabalho para auxiliar no orçamento doméstico). E no presente, as alternativas que aparecem no horizonte desses entrevistados são a iniciação científica ou um estágio mal remunerado para custear seus gastos (já que o fato de não possuir parentes e conhecidos bem alocados no mercado de trabalho dificulta o acesso a bons estágios). Diante disso, a bolsa é sentida como uma grande oportunidade por aqueles que prezam pela excelência escolar e necessitam de uma remuneração mínima para custear sua manutenção na universidade, mas não dispõem de recursos semelhantes aos dos grupos favorecidos para investir em sua escolarização.

A motivação parece estar diretamente relacionada à mobilização e à iniciativa do aluno para se tornar bolsista. Aqueles que atribuem à iniciação científica maiores expectativas de retorno tendem a desenvolver estratégias mais proativas visando à obtenção da bolsa, como a busca por bolsas em outras unidades de ensino e pesquisa que não as do curso, mudança de linha de pesquisa, estabelecimento de contato com docentes e outros bolsistas, busca por informação, etc. Assim, estudantes que ingressam na graduação já visando a carreira acadêmica e que veem na iniciação científica a melhor estratégia para se preparar e se antecipar a seu projeto futuro são os mais engajados na disputa pela bolsa. Assim como os estudantes com menos recursos disponíveis (culturais, econômicos e sociais) - que se diferenciam de outros estudantes dos grupos desfavorecidos por atribuir altas expectativas à sua escolarização, e se diferenciam dos estudantes dos grupos favorecidos por terem poucos recursos para investir nesta escolarização - veem na iniciação científica uma das poucas alternativas para se distinguirem de seus pares e, portanto, desenvolvem ações mais proativas para obtenção da bolsa.

## CONCLUSÃO

A hipótese inicial do estudo era a de que a posse de capital cultural mostrar-se-ia vantajosa no acesso à bolsa, dado o vasto número de estudos que demonstram como o capital cultural facilita o acesso a certos benefícios, principalmente no campo educacional. Contudo, o que o presente estudo indica é que o efeito desse capital será maior ou menor a depender do valor de troca (retorno econômico e/ou social) da bolsa de iniciação científica no momento que o estudante encontra-se na graduação. Vale lembrar que esse valor não é fixo no tempo, nem mesmo entre os campos disciplinares. Na pesquisa foi possível identificar ao menos um fator que influencia na variação em seu valor: a situação do mercado de trabalho para os profissionais formados pelo curso. Quanto mais aquecida à área de atuação, menor a importância atribuída à iniciação científica, vide que a valorização desta atividade pelos pares acadêmicos não encontra respaldo ou correspondência nas empresas privadas, estas têm outra lógica de avaliação e hierarquização de conhecimentos e competências. Por outro lado, quando o mercado de trabalho se mostra saturado (com muitos profissionais ou poucas vagas na área de atuação), o valor extrínseco ou de troca da bolsa aumenta, pois ela se torna



uma porta de entrada para a carreira acadêmica ou para a Pós-Graduação (utilizada para aumentar a rentabilização do diploma no mercado de trabalho).

O interesse e demanda dos estudantes pela bolsa tende a acompanhar seu valor de troca. Quanto maior seu valor, maior a demanda. E quanto mais candidatos, mais rigorosos os orientadores podem ser na seleção, tanto por que precisam eliminar candidatos, como por que possuem mais opções de seleção. Esse maior rigor acaba favorecendo os portadores de capital cultural, na medida em que se cobram melhor desempenho escolar, maior cultura geral e/ou específica, e o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras. Em geral, esses aspectos estão ligados a uma herança cultural dos estudantes, e não apenas as competências e conhecimentos ensinados e desenvolvidos ao longo do curso superior. E assim como a demanda, a oferta de bolsas também influencia no efeito dos capitais - econômico e cultural - nas chances do estudante se tornar bolsista. Pois quanto mais raro é um bem, maior é seu poder de distinguir e classificar socialmente seu portador, tornando-se assim mais rentável econômico e simbolicamente (Bourdieu, 2003) ou, em outras palavras, aumentando seu poder de troca. Ademais, quando maior a oferta de um

produto, menos acirrada é a disputa e, portanto, menos rigorosos os orientadores podem ser durante a seleção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2003). *Escritos de educação*. In M. A. Nogueira & A. Catani (orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bridi, J. C. A. & Pereira, E. M. A. (2004). O Impacto da Iniciação Científica na Formação Universitária. *Olhar do Professor*, 7 (2), 77-88.
- Canaan, M. G. (2012). *Quem se torna bolsista de iniciação científica na UFMG? Uma análise de fatores que influenciam no acesso à bolsa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil. Acessado em 20 agosto, 2004, de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9EAHAD>.
- Massi, L. & Queiroz, S. L. (2010). Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 173-197.
- Ramos, V. C. C. (2009). *Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil.

## "MAIS EDUCAÇÃO MAS MENOS TRABALHO!": OS JOVENS E A FRAGILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES LABORAIS

*Ana Cristina Palos*<sup>47</sup>

### CONTEXTUALIZAÇÃO

De forma semelhante a muitas outras regiões mundiais, também a sociedade açoriana tem vindo a registar, ao longo das últimas décadas, transformações socioeconómicas e socioprofissionais muito acentuadas. Desde os anos 60, do século XX, que se regista uma progressiva diminuição do peso dos setores primário e secundário da economia na estrutura do emprego, que é compensada pelo aumento significativo dos efetivos no setor terciário. Seguindo a tendência internacional, também a economia açoriana tem registado um relativo acréscimo de população ativa nos subsectores da economia relacionados com a sociedade do conhecimento. Estruturalmente, a região apresenta grandes debilidades no

---

<sup>47</sup> UAc/CES-UA, Portugal. Contato: cpalos@uac.pt

seu tecido empresarial, que é constituído maioritariamente por unidades empresariais de reduzida dimensão; em 2012, existem 85,5% de empresas que têm menos de 10 trabalhadores ao serviço.

Se tivermos em conta os dados disponibilizados pelos *Quadros de Pessoal*<sup>48</sup>, verificamos que, entre 2008 e 2012<sup>49</sup>, o emprego assalariado apresenta uma variação negativa de 8,5% e esta diminuição do número de trabalhadores surge acompanhada de um aumento global do número de empresas (variação de 18,3%).

---

<sup>48</sup> Os *Quadros de Pessoal* abrangem “todas as entidades com trabalhadores ao seu serviço, com excepção de: administração central, regional e local, bem como dos institutos públicos nas modalidades de serviço personalizado do Estado e de fundo público (excepto para os trabalhadores ao serviço em regime de contrato individual de trabalho); entidades patronais que exerçam actividades de exploração agrícola, silvícola ou pecuária, de caça e pesca, salvo quanto aos trabalhadores abrangidos pelo regime geral de segurança social ou por instrumento de regulamentação colectiva de trabalho; trabalho doméstico” (Observatório do Emprego e Formação Profissional dos Açores (OEFPP)). De notar que, de acordo com a “Síntese Estatística do Emprego Público” (SEEP), da Direcção Geral da Administração e Emprego Público, no primeiro trimestre de 2014 o número de funcionários públicos da administração regional e local nos Açores representa 14,6% da população ativa.

<sup>49</sup> Ainda que tenhamos analisado dados sobre a evolução do emprego assalariado nos Açores entre 1989 e 2012, por setores de atividade económica, com base nas informações disponibilizadas pelos “*Quadros de Pessoal*”, as alterações estruturais da Classificação das Atividades Económicas Portuguesas (CAE) dificultam a comparabilidade dos dados pelo que optámos por apresentar aqui apenas a análise relativa ao período 2008-2012 que sistematiza os dados com base na CAE - REV 3.1.

**Tabela 1.** Variação do número de empresas e de trabalhadores, entre 2008 e 2012, na RAA, por subsetor de atividade económica (%)

Subsetores de atividade económica	Trabalhadores variação 2008-2012 %	Empresas variação 2008-2012 %
Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	-27,7	-42,2
Indústrias extrativas	-51,5	0,0
Indústrias transformadoras	-18,3	7,0
Eletricidade, gás, vapor, água quente	2,4	700,0
Distribuição de água, saneamento, resíduos	24,2	46,7
Construção	-35,2	-19,0
Comércio, reparação de veículos automóveis	-9,1	38,9
Transportes e armazenagem	5,6	54,3
Alojamento, restauração e similares	-10,5	13,0
Atividades de informação e de comunicação	84,2	80,0
Atividades financeiras e de seguros	24,2	550,0
Atividades imobiliárias	-12,0	-21,8
Atividades de consultoria, científicas e técnicas	10,8	23,7

---

Atividades administrativas e serviços de apoio	65,1	51,4
Adm. pública, defesa, segurança social obrigatória	-48,6	-66,7
Educação	-3,5	54,4
Atividades de saúde humana e apoio social	25,2	81,1
Atividades artísticas, desportivas e recreativas	26,8	27,0
Outras atividades de serviços	-22,2	8,5

Como podemos observar na tabela anterior, o acréscimo de unidades empresariais parece ficar a dever-se, sobretudo, à liberalização do mercado da “eletricidade, gás, vapor, água quente” e ao incremento das “atividades financeiras e de seguros”, das “atividades de saúde humana e apoio social” e ao subsetor ligado às “atividades de informação e comunicação”. Existem subsetores de atividade onde, no período considerado, ocorre uma retração simultânea do número de unidades empresariais e de trabalhadores, como é o caso da “construção”, da “agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca” e da “administração pública, defesa, segurança social obrigatória”. Noutros subsetores - da “indústria transformadora”, “comércio, reparação de veículos

automóveis”, “educação” ou “outras atividades de serviços” - o aumento do número de empresas surge acompanhado por uma redução expressiva do número de trabalhadores envolvidos. Esta retração do emprego tem provocado, também nos Açores, acréscimos muito significativos nas taxas de desemprego, em especial nas do desemprego juvenil. A região sempre conheceu níveis de desemprego relativamente mais baixos do que os observados para o país, mas a partir de 2008 instalou-se um ciclo de crescimento do desemprego na Região<sup>50</sup>, que tem atingido de forma particularmente intensiva os jovens. Ainda que estruturalmente a Região Autónoma dos Açores apresente níveis de escolarização baixos<sup>51</sup>, nas duas últimas décadas atingiram-se taxas de escolarização no ensino básico e pré-escolar que rondam os 100% e as taxas de escolarização no ensino secundário têm vindo a aumentar, ainda que de forma bastante mais tímida comparativamente com o que ocorre no território continental<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Em 2008, a taxa de desemprego total na Região Autónoma dos Açores é de 5,6% e em 2012 ascendeu a 15,3%. Segundo dados do Serviço Regional de Estatística dos Açores (SREA), a taxa de desemprego jovem (15-34 anos), em 2008, rondava os 8,5% e em 2012 atingiu os 23,8%.

<sup>51</sup> Em 2011, cerca de 48% da população residente nos Açores tem uma escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo do ensino básico e 81,3% tem uma escolaridade igual ou inferior ao 3º Ciclo do Ensino Básico; apenas 8,2% da população possui um diploma do ensino superior (SREA).

<sup>52</sup> Em 2009, as taxas de escolarização dos jovens com 16 e 17 anos situam-se ligeiramente acima dos 50%, enquanto em território continental se situam em valores muito próximos dos

Num contexto de acréscimo progressivo de qualificações escolares e forte desemprego, importa perceber as implicações em termos de volume de emprego juvenil e da sua distribuição setorial, bem como as implicações do aumento de escolarização em termos da estrutura de qualificações<sup>53</sup> dos assalariados jovens e, de forma implícita, o papel que podem desempenhar na regulação da entrada dos jovens no mercado de trabalho. Mais especificamente, o que está aqui em causa é perceber as implicações das alterações do volume de emprego, e da sua distribuição subsetorial, na distribuição do emprego juvenil, na feminização da mão-de-obra assalariada, na estrutura de qualificações e níveis de escolarização desses assalariados, tendo em conta as atividades económicas.

---

80%. Tal significa que as taxas de retenção no ensino secundário se situam em valores muito elevados (30%) no ano em referência.

<sup>53</sup> A utilização dos “níveis de qualificação” proposto pelos *Quadros de Pessoal*, e a sua comparabilidade, não está isenta de dificuldades e contradições, pois os critérios de atribuição de qualificações, e de promoção profissional, podem diferir consoante as empresas e os setores de atividade onde elas se inserem. A fiabilidade da informação pode ser também afetada pela dificuldade das empresas no preenchimento dos questionários, em especial pela dificuldade de descodificação das categorizações estatísticas relativas à classificação das profissões e níveis de qualificação (como nos referiram alguns empresários entrevistados).



## O COMPORTAMENTO DE ALGUNS INDICADORES DA RELAÇÃO SALARIAL

A leitura da variação subsetorial dos indicadores da relação salarial pode permitir desenhar algumas linhas de força relativamente às políticas de gestão de mão-de-obra prevalecentes, em que os jovens nos aparecem atualmente como um dos principais grupos de risco, uma vez que eles são massivamente vitimizados pelas tensões criadas no mercado de trabalho e pela penúria de emprego. Neste contexto, o valor de troca dos diplomas escolares no mercado de trabalho é também afetado, pois a sua multiplicação induz uma desvalorização proporcional e os diplomas não garantem a integração profissional dos jovens, podendo constituir apenas uma “proteção relativa” contra a sua exclusão (Dubet, 1996, p. 502). No caso português, e contrariamente ao que se passa na maioria dos países do espaço europeu, o “aumento do nível de escolarização, do básico para o secundário, não só não protege do emprego precário, como, aparentemente, o torna mais vulnerável” (Oliveira e Carvalho, 2010, p. 91), ou seja, o nível de escolaridade não diminui a probabilidade de ficar desempregado.

A desvantagem dos jovens<sup>54</sup> parece clara face à priorização que as políticas de gestão da mão-de-obra concedem à antiguidade como critério de estabilização e progressão profissional; por outro lado, essa desvantagem mantém-se em políticas que vislumbram a flexibilização<sup>55</sup> como condição indispensável ao relançamento das economias e colocam a reformulação das regras jurídicas que regulavam a relação salarial fordista como seu instrumento privilegiado, instituindo o estatuto precário dos “novos” empregos a pretexto de adequarem a mão-de-obra às necessidades do mercado e às oscilações económicas conjunturais; ao mesmo tempo que se institucionalizam as formas precárias de relação com o trabalho, e se individualizam as relações laborais, fragilizam-se os sistemas negociais e reivindicativos. O aumento da segmentação dos mercados de trabalho tem revelado o seu funcionamento discriminatório, pois os mercados secundários são, geralmente, providos por mulheres, emigrantes e jovens (Ashton, 1996) e aqui a instabilidade é o denominador comum: trabalho precário,

---

<sup>54</sup> Se bem que a maioria dos estudos sobre os jovens considerem o intervalo dos 15-24 anos, no âmbito deste trabalho considerámos o intervalo 15-34 anos, em virtude do tendencial alongamento da escolaridade.

<sup>55</sup> Admitimos, na linha de Oliveira e Carvalho (2008), o carácter polissémico da noção de flexibilidade; nesta aceção estamos a reportar-nos às condições de emprego e à liberalização da relação de emprego.

salários baixos e escassas oportunidades de progressão na carreira.

**Tabela 2.** Evolução dos indicadores da relação salarial, por subsetores de atividade, em 2008 e 2012, na Região Autónoma dos Açores (%)

Atividades	Anos	Taxa emprego jovem	Taxa de alta qualificação	Taxa de baixa escolaridade	Taxa de escolariz. pós-secundária	Taxa de feminização
Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	2008	43,3	5,6	66,1	1,9	10,2
	2012	36,1	8,9	53,1	2,6	11,1
Indústrias transformadoras	2008	45,5	13,9	39,2	3,8	34
	2012	41,1	11,8	32,1	4,4	36,9
Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria, ar frio	2008	12,4	39,7	19,2	18,2	15,8
	2012	20,1	39,1	26,6	17,1	16,1
Construção	2008	48,4	8,8	39,2	5,4	5,7
	2012	38,3	12,8	33,1	6,2	7,0
Comércio, reparação de veículos automóveis	2008	55,1	19,7	16,9	3,6	45,8
	2012	46,6	16,5	13,4	3,9	45,0
Transportes e armazenagem	2008	41,7	40	20,6	9,4	23,6
	2012	37,3	48,3	15,9	13,0	23,5

Alojamento, restauração e similares	2008	56,2	14,9	21,2	2,6	68,4
	2012	48,9	9,4	16,5	2,4	67,1
Atividades de informação e de comunicação	2008	34,4	39,8	3,3	18,3	34,9
	2012	27,2	70,5	4,41	22,0	32,4
Atividades financeiras e de seguros	2008	28	49,5	3,1	22,5	40
	2012	25,2	37,0	2	26,9	42,2
Atividades de consultoria, científicas e técnicas	2008	58,4	35,2	4,1	25,8	52,7
	2012	47,5	41,6	3,4	27,4	48,7
Atividades administrativas e serviços de apoio	2008	51,6	3,1	36,9	3	61
	2012	42,6	9,6	29,4	3,4	60,9
Adm. pública, defesa, segurança social obrigatória	2008	64,2	32,3	17,4	25,2	38,3
	2012	48,3	6,8	12,6	8,7	23,4
Educação	2008	61,7	48,1	7,7	50,3	72,8
	2012	44,3	44,6	6,2	34,7	74,2
Atividades de saúde humana e apoio social	2008	48,6	19	17,5	22,4	86,5
	2012	44,0	28,7	13,4	26,6	86,8
Atividades artísticas, desportivas e recreativas	2008	35,9	15	16,8	11,4	32,5
	2012	49,5	28,4	10,4	17,5	37,8
Outras atividades de serviços	2008	56,4	17,8	17,3	15,3	67
	2012	47,5	28,0	13,7	19,1	66,1

Com base na análise dos indicadores<sup>56</sup> de relação salarial, sistematizados na tabela anterior, podemos comprovar que, na generalidade dos subsetores de atividade, se verifica um decréscimo das taxas de emprego juvenil<sup>57</sup>. A proporção de quadros superiores, quadros médios e profissionais altamente qualificados, em relação ao total de assalariados, parece também conhecer um acréscimo significativo nalguns subsetores, ao mesmo tempo que, na generalidade destes, a taxa de baixa escolarização conhece significativos decréscimos. Em função do comportamento desses indicadores nos diferentes subsetores de atividade, e com base na evolução entre os dois anos considerados, procurámos construir algumas configurações gerais.

---

<sup>56</sup> Com base na classificação dos assalariados por nível de qualificação, iremos utilizar a taxa de alta qualificação (que pretende verificar a proporção de quadros superiores, quadros médios e profissionais altamente qualificados em relação ao total de assalariados). Relativamente à escolarização, os indicadores utilizados serão a taxa de baixa escolarização (ou seja a percentagem de assalariados, no conjunto destes, com escolaridade igual ou inferior a 4 anos) e a taxa de escolarização pós secundária (onde se pretende verificar a percentagem de assalariados com escolaridade superior ao ensino secundário).

<sup>57</sup> As exceções encontram-se no subsetor “Eletricidade, gás, vapor, água quente e fria, ar frio” - que quase duplica o número de jovens empregados - e no subsetor das “Atividades artísticas, desportivas e recreativas”.

## MERCADOS DE TRABALHO INSTÁVEIS E PRECÁRIOS

Se tivermos em conta a evolução dos indicadores de relação salarial que ocorre nas “indústrias transformadoras”, na “construção” e na “agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca” verificamos que apresentam algumas similitudes. Apresentam taxas de emprego jovem muito próximas, pois, em todos, 4 em cada 10 trabalhadores têm 34 anos ou menos; são, igualmente, subsectores detentores das mais baixas taxas de alta qualificação, ainda que a tendência, entre os dois períodos temporais considerados, aponte para o seu ligeiro aumento. O comportamento dos indicadores de escolarização indicam que se trata de subsectores onde as taxas de escolarização pós-secundária são muito baixas, e o comportamento da taxa de baixa escolaridade indica a fraca exigência relativamente às qualificações escolares dos recursos humanos que utilizam, particularmente visível no setor da agricultura, onde mais de metade dos assalariados possuem escolaridade igual ou inferior a 4 anos, situação que não se altera substancialmente entre 2008 e 2012. Por outro lado, verificamos que é nestes subsectores que se concentram as mais elevadas taxas de baixa antiguidade, ou seja, cerca de

metade dos assalariados contratados nestes mercados trabalham há menos de 5 anos<sup>58</sup>.

O recurso a uma mão-de-obra jovem, pouco escolarizada e desqualificada pode servir, de forma mais eficaz, unidades produtivas fortemente dependentes da sua capacidade de resposta no mercado, cuja situação conjuntural afeta as relações de emprego que propicia e que, basicamente, são norteadas pela flexibilização quantitativa e por uma redução dos custos; daí as fracas remunerações habitualmente praticadas nestes subsectores e a fragilidade de vínculos contratuais que ligam os trabalhadores aos postos de trabalho. Estes constituem alguns dos condicionalismos que, impedindo a construção de condições laborais que permitam assegurar a estes assalariados jovens vantagens sociais, permitem, simultaneamente, gerar importantes fluxos de mão-de-obra juvenil para o desemprego, por via da utilização sistemática que fazem dos contratos a "termo certo".

Por outro lado, a opção de muitas destas empresas pela subcontratação - fenómeno que é particularmente

---

<sup>58</sup> A taxa de baixa antiguidade consiste na percentagem de trabalhadores (TCO) com menos de 5 anos de serviço, em relação ao número total de assalariados.

significativo no subsetor da construção<sup>59</sup> - não só amplifica estas situações, como ainda permite que as empresas subcontratadas recorram a trabalho clandestino, empregando, temporariamente, uma mão de obra que, em certos casos, pode nunca vir a ser remunerada<sup>60</sup>; frequentemente, a situação de subcontratação nem sequer permite a criação de novos postos de trabalho, uma vez que muitas destas empresas recorrem a trabalhadores independentes.

### MERCADOS DE TRABALHO ONDE O GÉNERO MARCA A DIFERENÇA

Nos subsetores do “alojamento, restauração e similares”, “atividades administrativas e serviços de apoio”, “educação” e “atividades de saúde humana e apoio social” é possível verificar que a feminização da mão-de-obra assalariada regista os valores mais elevados, ainda que o

---

<sup>59</sup> O que nos foi reafirmado por um Inspetor Regional do Trabalho e dois sindicalistas que tivemos oportunidade de entrevistar.

<sup>60</sup> Segundo os sindicalistas por nós entrevistados, existem “queixas”, ainda que informais, de trabalhadores da construção civil que, após alguns meses de trabalho, se vêem compelidos a abandonar a atividade por ausência de remuneração.



aumento desse emprego feminino produza diferenças assinaláveis, em termos de emprego jovem, nas estruturas de qualificação e nos níveis de escolarização em presença.

A atratividade que o subsetor das “atividades de saúde humana e apoio social” exerce sobre a mão-de-obra feminina consolida-se no período temporal em análise. A feminização arrasta consigo não só a diminuição das taxas de baixa escolaridade, mas ainda um aumento significativo da taxa de escolarização pós-secundária, aumento que é ainda mais pronunciado quando centramos a observação na alta qualificação dos assalariados.

O subsetor da “educação” apresenta-se como a atividade onde a proporção de assalariados com menos de 34 anos regista o decréscimo mais acentuado no período em análise, decréscimo este que é concomitante com uma diminuição, muito acentuada, dos níveis de escolarização pós-secundária da população assalariada, o que denuncia um processo de exclusão do mercado de trabalho dos jovens mais escolarizados, provavelmente por via da não renovação dos contratos de trabalho.

Nos subsetores da “educação” e “atividades de saúde humana e apoio social”, a diferença que o género introduz no

acesso dos assalariados aos níveis de qualificação parece-nos ser o elemento comum que os une, apesar das diversidades internas que os caracterizam. A presença dos homens nestes mercados laborais é menos expressiva mas eles tendem a ocupar os postos de trabalho mais qualificados, em especial na área da educação onde 59,4% dos homens assalariados estão nas categorias de quadros (médios e superiores) e profissionais altamente qualificados (em 2012); as mulheres com níveis mais elevados de qualificação representam 38% das assalariadas neste subsetor. No caso das atividades de saúde e apoio social, o aumento das taxas de alta qualificação parece também não traduzir uma igualdade de oportunidades para as mulheres pois, apesar de elas terem uma presença quase massiva neste subsetor, apenas 25% ocupam lugares nas categorias mais qualificadas.

No entanto, nestes dois subsetores, as taxas de escolarização a nível do ensino secundário, profissional, pós secundário e superior são muito similares entre homens e mulheres<sup>61</sup>; ora, se o padrão de escolarização é idêntico mas o

---

<sup>61</sup>Na área da saúde e apoio social, a percentagem de assalariados homens com escolaridade a nível do ensino superior é de 30,1% e a das mulheres é de 28,7%; na área da educação, os homens que concluíram um diploma do ensino superior representam 39% e as mulheres 37,6%. Na área da saúde e apoio social, 52% das mulheres e 53% homens concluíram o ensino secundário, profissional, pós secundário ou superior, enquanto no subsetor da educação esta escolaridade caracteriza 68% das mulheres e 69% dos homens.

de qualificação apresenta clara vantagem para os homens, não podemos deixar de entender estes indicadores como denunciando a existência de processos de segregação, nomeadamente segregação vertical, para designar que homens e mulheres se inserem em diferentes níveis de qualificação “nos sectores e profissões para os quais são contratadas” (Ferreira, 1993, p. 239).

### MERCADOS DE TRABALHO REFRACTÓRIOS AO RECRUTAMENTO JOVEM

Se atendermos aos números apresentados para 2012, verificamos que o subsector da “eletricidade, gás, vapor, água quente e fria, ar frio” representa, no setor secundário, o subsector onde a maioria da população assalariada (79,9%) tem 35 ou mais anos e, no setor terciário, os subsectores das “atividades de informação e de comunicação” e o das “atividades financeiras e de seguros” desempenham um papel homólogo, pois também aqui a larga maioria dos assalariados têm idades superiores a 34 anos (72,8% e 74,8%, respetivamente). Estes constituem os subsectores onde

podemos encontrar os valores mais baixos da taxa de baixa antiguidade<sup>62</sup>.

No subsetor das “atividades de informação e de comunicação” a relativa redução de emprego jovem que ocorre entre 2008 e 2012 é acompanhada de um aumento muito significativo da taxa de alta qualificação, o que pode indicar que a redução de pessoal jovem incidiu nas funções menos qualificadas e que o reforço de certas categorias profissionais, especialmente a de pessoal altamente qualificado, se realiza no mercado interno, por via da promoção hierárquica. O funcionamento do mercado interno, enquanto forma de “controlo social que favorece a lealdade dos assalariados (Grácio, 1997, p. 101) pode funcionar para as empresas como forma de estabilizar os seus efetivos, no sentido formulado por um empresário por nós entrevistado:

(...) para garantir que o tempo e os recursos financeiros que a empresa gasta a formar um técnico sejam inteiramente aproveitados em seu benefício e evitar que, passado algum tempo, um técnico saia da empresa e integre os quadros de uma empresa concorrente ou se estabeleça por conta própria prestando serviços concorrentes com a nossa empresa. Isto é

---

<sup>62</sup> Em 2012, no subsetor da eletricidade a taxa de baixa antiguidade era de 17,4%, nas atividades de informação e comunicação 21,2% e nas atividades financeiras e de seguros 17,9%.

um risco que as pequenas empresas não podem correr (Empresário E).

Como mostrámos na tabela 1, neste subsetor ocorre, entre 2008 e 2012, um significativo acréscimo do número de empresas cujo principal negócio é a prestação de serviços em tecnologias de informação e comunicação, mas com claro predomínio para unidades empresariais de pequena dimensão (inferior a 10 trabalhadores) que representam, no último ano considerado, 43,3% do total.

O subsetor da “eletricidade, gás, vapor, água quente e fria, ar frio” apresenta um perfil de evolução diferente. Entre 2008 e 2012 quase que duplica o número de ativos jovens que emprega, mas a taxa de baixa escolaridade apresenta um acréscimo com alguma relevância. Tal pode significar que as decisões estratégicas destas empresas relativamente aos processos de produção, possam ter passado por contratar trabalhadores mais jovens e portadores de mais baixas qualificações escolares e o incremento da quantidade de trabalho jovem neste subsetor pode ser conjuntural, muito dependente da estrutura da procura. Por outro lado, a fraca exigência relativamente à certificação escolar pode denunciar que estes contextos profissionais se tenderão a constituir como espaços potencialmente desqualificantes, indutores de

percursos sociais precários, uma vez que os jovens, não possuindo qualquer certificação escolar, apenas podem contar com a forma como o mercado de trabalho reconhece e valoriza os saberes-fazer sociais de que são portadores.

A análise do comportamento dos indicadores da relação salarial nestes subsetores demonstrou-nos, ainda que com diferenças assinaláveis, tratarem-se de mercados de trabalho com uma estrutura de regulação de entrada dos jovens próxima do que Garonna e Ryan (1989) tipificam como mercados de “exclusão seletiva dos jovens”. Trata-se de mercados de trabalho onde um conjunto de regras e de procedimentos administrativos regulam a repartição dos empregos e atribuição de salários, bem como estabelecem normas de progressão, ligadas ao diploma e à experiência profissional. Uma mão de obra experiente, empenhada e qualificada, afigura-se, de um ponto de vista económico, como condição essencial para permitir e garantir a competitividade da empresa; aqui, a exclusão relativa dos jovens justifica-se, quer pela ausência de experiência profissional, quer como estratégia que permite assegurar a proteção daquele “núcleo duro” de trabalhadores da concorrência destes jovens, quer, ainda, porque a competitividade destas empresas passa pela constituição de

uma “franja” de trabalhadores cuja precariedade dos estatutos profissionais permite assegurar a sua flexibilidade numérica, em função das flutuações do mercado (Durand, 2001). Os poucos jovens que encontram lugares disponíveis nestes subsetores de atividades são os jovens escolarmente mais desqualificados o que se repercutirá, necessariamente, nas condições da sua socialização profissional e na sua integração social.

As lógicas do crescimento económico são diversas das lógicas de obtenção de títulos e bens escolares e, como muitos autores têm feito notar, a inserção profissional dos jovens não é, primordialmente, uma questão de “capital humano e de competência individual”, mas releva de mecanismos de estruturação do sistema produtivo e de processos relativos ao funcionamento do mercado de emprego (Doray & Dubar, 1995), em particular nas modalidades de acesso a esse mercado. Como demonstrámos, os mercados de trabalho apresentam tendências acrescidas de segmentação que influenciam as oportunidades de emprego e as condições de trabalho, independentemente das qualificações escolares de que os jovens são detentores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashton, D. (1996). Labour market approaches to the study of the relationship between education and (Un)employment in the United Kingdom. In A. Jobert, C. Marry, L. Tanguy & H. Rainbird (eds.), *Education and work in Great Britain, Germany and Italy* (pp. 143-159). London: Routledge.
- Doray, P. & Dubar, C. (1995). Vers de nouvelles articulations entre formation et travail. In J. F Chanlat. *CD-Rom du Colloque Entreprises et sociétés, enracinements, mutations et mondialisation*. Montréal: Sysmik Graphiques.
- Dubet, F. (1996). L'exclusion scolaire: quelles solutions?. In S. Paugam (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs* (pp. 497-505). Paris: Éditions La Découverte.
- Durand, J.P. (2001). Fragmentation des marchés du travail et mobilisation des salariés. *8èmes Journées de Sociologie du Travail*, Aix en Provence.
- Ferreira, V. (1993). Padrões de segregação das mulheres no emprego - uma análise do caso português no quadro europeu. In B. S. Santos (Org.) *Portugal: um Retrato Singular*, (pp. 233-257). Porto: Edições Afrontamento
- Garonna, P. & Ryan, P. (1989). Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales. *Formation Emploi*, 25, 63-78.
- Grácio, S. (1997). Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, L. & Carvalho, H. (2008). A precarização do emprego na Europa. *Dados* [online], 51(3), 541-567.
- Oliveira, L. & Carvalho, H. (2010). *Regulação e Mercado de Trabalho. Portugal e a Europa*. Lisboa: Edições Sílabo.



## RELAÇÕES ENTRE POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO E SUSTENTABILIDADE RURAL NO SERTÃO SERGIPANO

*Isabela Gonçalves de Menezes*<sup>63</sup>

### INTRODUÇÃO

Sucessão profissional, transferência hereditária e sustentabilidade da agricultura familiar são temas caros nos estudos sobre juventude rural, pois é a partir da disposição dos jovens rurais de permanecerem no campo que perpassa a formação de uma nova geração de agricultores para assegurar a continuidade das unidades de produção.

Pesquisas concernentes a esse tema discutem fatores como matrimônio entre agricultores; possibilidade de herança da terra; envolvimento dos mais jovens na unidade produtiva; tamanho da propriedade e renda familiar; oportunidades de trabalho independente da família e acesso à educação. Outros estudos articulam as mudanças no meio rural a uma recente

---

<sup>63</sup> PPGED-UFS, Brasil / IE-UL, Portugal. Bolsista CAPES. Contato: isagmenezes@gmail.com

evidência dos jovens que, com seus projetos pessoais, questionam os projetos familiares sustentados na reprodução de um modo de vida pautado nas atividades agrícolas (Weisheimer, 2005). Com efeito, os jovens rurais desejam cada vez mais o acesso a um modo de vida urbano, enquanto se observa a reconfiguração de suas identidades e de suas perspectivas para o futuro, já que estes, conforme Carneiro (2005) lembra, atualmente não são socializados apenas no meio rural e no contexto da agricultura familiar, mas também em outros espaços, como a escola.

Porém, não há uma aproximação entre as necessidades específicas dos jovens rurais e sua escolarização, sobretudo no ensino médio, que segue o paradigma das sociedades industriais urbanas, distanciando-se do cotidiano rural e das atividades voltadas para a agricultura. Ao contrário, os jovens rurais que frequentam a escola urbana são introduzidos em um modo cultural próprio das cidades, ao invés de terem acesso a programas que aportem conhecimentos e técnicas que possam ser aplicados nas atividades agrícolas e ou agroindustriais (Weisheimer, 2005).

Ao frequentar a escola urbana, jovens filhos de agricultores são “privados de uma educação que considere a especificidade de sua cultura e os saberes próprios do meio

rural” e, portanto, ficam “despreparados, tanto para continuar no campo, quanto para a complexa vida nas cidades” (Campolin, 2000, p. 6).

Problematiza-se, desse modo, que durante o processo educacional os jovens rurais poderiam ser capacitados e formados para que, por meio de seus conhecimentos, contribuíssem para o desenvolvimento social e econômico de sua região e, como consequência, possivelmente se mostrariam mais dispostos a continuar trabalhando no meio rural, fortalecendo suas identidades de filhos de agricultores ou como empreendedores rurais; todavia, a escola urbana de ensino médio regular parece priorizar uma formação que tem preparado a juventude rural muito mais para sair do campo (Weisheimer, 2005). Pode-se, então, argumentar que o jovem rural deveria frequentar uma escola do campo; no entanto, estas não são suficientes para todos no meio rural.

Em contexto norte-americano, uma pesquisa pôs em causa o dilema dos jovens rurais: ir embora ou ficar? Permanecer em uma comunidade rural significa que devem sacrificar oportunidades econômicas e educacionais? Com base em dados de uma pesquisa etnográfica sobre a transição de jovens para a vida adulta em uma pequena cidade rural dos Estados Unidos, os pesquisadores chegaram ao ponto-chave

sobre como esses dilemas abastecem a desruralização. O grande dilema dos jovens rurais é entre permanecer em comunidades onde sacrificariam oportunidades educacionais e econômicas ou sair de lugares rurais amados por opções maiores em áreas urbanas. Neste caso, os jovens pesquisados consideram que devem negociar entre o compromisso de ficar em seu lugar de origem e o compromisso com o ideal americano de realização individualista cada vez mais difícil de alcançar em comunidades rurais cujas fundações estão a desmoronar (Carr & Kefalas, 2009).

Com este artigo, pretende-se contribuir com este debate ao relacionar a política educativa de ensino médio no sertão sergipano - que basicamente se traduz na oferta de matrícula no ensino médio em escolas urbanas e de transporte escolar aos jovens rurais -, o que esses jovens aprendem na escola urbana e seu dia a dia no campo e seus projetos de futuro após a conclusão do ensino médio.

## CAMPO EMPÍRICO E POPULAÇÃO PESQUISADA

Situado no estado de Sergipe, o sertão sergipano está incluído no Polígono das Secas, apresenta clima quente do tipo semiárido e precipitação pluviométrica média anual de 500 a 700 mm. Essa região é predominantemente assentada em unidades produtivas de base familiar, em uma estrutura fundiária fragmentada, em que 90% das unidades possuem menos de 30 ha, produzindo pequenos volumes de leite, da ordem de 30 litros diários, constituindo-se na principal fonte de renda e forma de inserção no mercado (Diagnósticos, 2008).

Um dos municípios da região foi selecionado para a pesquisa por ser o mais populoso, pólo econômico e possuir duas escolas públicas que atendem a estudantes oriundos de vários municípios, com o maior número de matrículas no ensino médio da região. Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, no ano letivo 2010, 265 estudantes de origem rural estavam matriculados no ensino médio regular, correspondendo a 30% do total de alunos matriculados. Foram aplicados 216 questionários; porém, 21 foram retirados por não se enquadrarem nos critérios da pesquisa, resultando em

uma amostra de 194 jovens rurais, sendo 132 mulheres e 62 homens. Um questionário, composto de 43 perguntas fechadas e abertas, foi o instrumento de coleta utilizado. Para este artigo foram selecionadas sete perguntas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Escola urbana e cotidiano rural

Tendo em vista os dados estatísticos do êxodo rural no Brasil, diante da pergunta “se fosse escolher uma escola para estudar, qual seria essa escola e onde ela fica?”, supôs-se que os jovens rurais expressariam o desejo de sair do campo para estudar em escolas de cidades maiores, sempre consideradas como de melhor ensino. Entretanto, constatou-se que o jovem rural prefere continuar os estudos em seu local de origem, pois quase 80% deles revelaram a escolha em permanecer na sede do município, como em escolas da zona rural, próximas de seu local de moradia.

Com liberdade de darem mais de uma explicação para sua escolha; em decorrência disso, o número de justificativas é maior do que o número de respondentes. Por exemplo, os

104 jovens (53,6%) que preferem continuar em sua própria escola deram 148 justificativas. A principal delas refere-se à qualidade da escola, tanto da estrutura, quanto do ensino que é considerado “ótimo” e um dos melhores da região. Os professores foram lembrados em justificativas que os apresentam como os “melhores da região”: profissionais “excelentes”, “competentes” e “qualificados”; professores “ótimos” e “legais”, porém “exigentes”. Também mencionaram que é na escola onde estudam muitas coisas e obtêm muitos conhecimentos, além de se prepararem para o vestibular, para o futuro, para a realidade e para alcançar objetivos.

Os relacionamentos interpessoais foram mencionados, tanto em respostas mais gerais - “a escola tem pessoas maravilhosas e legais” -, quanto pelo fato de a escola ter sido o local onde fizeram amizades e, como gostam dos amigos e conhecem várias pessoas ali, prefeririam não mudar para outra instituição.

Cabe destacar que quase 11% dos jovens pesquisados gostariam de estudar em escolas do próprio povoado. Sem esquecer o fenômeno da masculinização dos campos, 10,6% das mulheres desta pesquisa prefeririam estudar em escolas do campo e esse percentual fica próximo aos 11,3% da mesma

resposta dada pelos homens. O argumento fundamental para essa escolha foi a proximidade das escolas da zona rural com suas moradias e, em decorrência, surgiram razões complementares, como por não ser tão cansativo e de não mais enfrentarem dificuldades ao se deslocarem para estudar na cidade. Entretanto, houve quem ponderasse a falta de ofertas do ensino médio nas escolas dos povoados. Além disso, houve relatos de jovens que necessitaram se hospedar em casas de parentes na cidade para ficarem mais próximos da escola urbana, retornando para suas residências na zona rural nos finais de semana. Outro motivo lembrava as amizades locais que foram afastadas em função da dispersão dos jovens rurais entre várias escolas urbanas. Desse modo, pode-se observar que não há, por parte dos jovens rurais, uma rejeição à escola do campo. Embora a maioria prefira a escola na qual estudam, não alegaram que é melhor estudar na cidade.

Do total de jovens pesquisados, 8,2% escolheriam escolas da Capital do Estado para estudar, caso pudessem. Em face dessa resposta, surgiu um dado surpreendente: desses jovens, 5,3% são mulheres e 9,7% são homens, em relação ao total de respondentes de seu respectivo estrato. Outra vez, o



fenômeno da masculinização<sup>64</sup> da população que vive no campo foi lembrado porque tanto o percentual de mulheres que escolheriam uma escola do povoado para cursar o ensino médio foi quase igual ao dos homens, como na opção por escolas da Capital foi menor do que o dos homens.

A principal motivação para os jovens rurais selecionarem escolas da Capital do Estado para estudar, vincula-se à qualidade da escola e de seu ensino, julgado como mais “puxado” e “aprofundado”, onde teriam oportunidade de aprender mais e se preparariam melhor para o vestibular.

No quesito escolas particulares, as do próprio município também foram mencionadas, no entanto, por menos de 4% dos jovens pesquisados e, mais uma vez, o percentual de respostas dos homens foi maior que o das mulheres quanto ao total de seu respectivo estrato. As justificativas estão relacionadas à qualidade do ensino, cotado como mais “rígido” e “avançado” do que na escola pública.

---

<sup>64</sup> Conforme relatórios de estudos dos movimentos migratórios rurais, historicamente a migração campo-cidade sempre foi maior entre os jovens, com preponderante participação feminina, ocasionando, em decorrência, o envelhecimento e a masculinização do meio rural (Camarano & Abramovay, 1999).

### Estudar em escola urbana e morar no campo

Para 63% dos jovens pesquisados, “morar no campo dificulta os estudos. Destes jovens, quase 34% expuseram problemas no transporte escolar, pois os ônibus, às vezes, não respeitam o horário e eles chegam atrasados à escola e, conseqüentemente, perdem parte da explicação dos assuntos. De acordo com os jovens, eles perdem aulas e, até mesmo, provas quando o transporte escolar quebra ou a prefeitura atrasa o pagamento aos motoristas. Pouco menos de 16% das respostas foram relatos de jovens moradores de locais de difícil acesso que, sob o sol ou debaixo de chuva, com poeira ou lama, andam a pé de casa até o local onde o veículo escolar passa. Por residir num lugar assim, uma jovem mencionou que foi preciso se mudar para a casa da avó em um povoado. Outras causas elencadas diziam respeito à jornada cansativa; ao trabalho em casa além da escola; a acordar cedo para ir à escola ou para o trabalho no campo e retornar exausto, tarde da noite; às dificuldades para encontrar os colegas para estudo em grupo e a falta de acesso a bibliotecas e à internet no campo que impede a pesquisa por assuntos indicados pelos professores em trabalhos extraclasse.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas pela maioria de seus colegas, ao contrário do que eles relataram, 37% responderam que morar no campo não dificulta os estudos. As justificativas são inversas: há transporte escolar passando na porta todos os dias e, além de no povoado ter escola de ensino fundamental, com a saída para a cidade houve acesso a um melhor ensino. Para esses jovens, aprender depende do esforço do aluno. “Quem quer estudar, vence tudo”, foi a afirmativa de um rapaz; enquanto outro arrematou que “para quem tem força de vontade não existe dificuldade”, ou seja, se têm transporte, o apoio dos pais e se dedicam aos estudos, logo, “não existem barreiras”.

### Escola da cidade ou escola do campo?

Com relação à pergunta “Faz diferença estudar em uma escola da cidade ou em uma escola do campo?”, a maioria dos sujeitos pesquisados (54%) respondeu “sim”. No entanto, para 45% dos jovens rurais “não faz diferença”, com percentuais quase iguais nas respostas dos homens e das mulheres.

Quanto às justificativas à resposta “não” faz diferença estudar em uma escola da cidade e em uma escola do campo,

os jovens alegaram que o aprendizado é o mesmo, que, apesar das dificuldades, a forma de ensino é a mesma e são idênticos os assuntos. Parte dos jovens atribui ao aluno o sucesso na aprendizagem: para eles, depende do interesse do aluno, não importa o lugar onde ele estuda, se no campo ou na cidade.

Os 54% dos jovens que responderam “sim” sublinharam a melhor qualidade do ensino nas escolas urbanas, superior ao do campo, ao avaliarem que as escolas das cidades são mais organizadas e preparadas; contudo, têm consciência de que essas escolas recebem mais recursos públicos. Afirmaram ainda que, por ofertar o ensino médio, a escola urbana tem mais matérias e linguagem mais difícil, ensino melhor, mais conhecimento, melhores professores e melhor infraestrutura.

### Assuntos ou matérias mais importantes

Quanto à pergunta “Quais são os assuntos que você considera mais importantes para estudar?”, nenhum dos jovens pesquisados mencionou temas ligados à cultura local e ao trabalho na agricultura, como época e cuidados no plantio e na colheita, prevenção e tratamento de zoonoses, higiene na ordenha etc. Apenas cinco alusões (1,8% das respostas) ao

“meio ambiente” como assunto importante para estudar foram feitas e seis menções (2% das respostas) a assuntos voltados para o dia-a-dia, mas sem especificar quais seriam. Assuntos das ciências biológicas obtiveram quase 13% das respostas dos homens e quase 10% das respostas das mulheres, e os relacionados às ciências sociais e à geografia, como “sociedade” e o “meio em que vivemos”, também surgiram.

Como a escola urbana de ensino médio regular não trabalha conteúdos relacionados ao cotidiano rural, os jovens somente se pronunciaram a partir do que estudaram. Alguns indicaram, de forma específica, o que foi ensinado e outros, superficialmente, apenas as matérias; além dos jovens que dão importância aos temas pertinentes às provas e, por se encontrarem no ensino médio, aos do vestibular.

Particularmente as mulheres (33,5% de 283 respostas) em relação aos homens (20,8% de 283 respostas), também apresentaram respostas imprecisas, como: “vários assuntos”, “todos”, “tudo”, “de tudo um pouco”, “os assuntos necessários”, “dos que gosto”, “informações” e “o que os professores mandam estudar”.

Ainda atinente aos assuntos avaliados como mais relevantes para estudar, houve diferença no percentual das

respostas dos homens e das mulheres em física (5,9% dos homens e 3,8% das mulheres) e em matemática (12,9% dos homens e 8,2% das mulheres); embora os homens também mencionassem, mais do que as mulheres, a matéria história e seus assuntos, enquanto elas responderam mais sobre língua portuguesa e literatura.

Pela importância de se conhecer o universo de sentidos do sujeito pesquisado, esta pergunta pode ser considerada pertinente; contudo, a partir das respostas, não se observou algo que tenha a ver entre ser morador do rural e a preferência por determinada(s) matéria(s) importantes na vida diária do campo, decerto porque as escolas de ensino médio regular onde a pesquisa foi realizada são escolas urbanas e não possuem um currículo especialmente planejado para os jovens rurais.

### O que se aprende na escola e o dia-a-dia no campo

“Com o que aprende na escola o que você pode fazer no seu dia-a-dia, na sua casa, no seu trabalho?”, esta pergunta foi elaborada com a intenção de investigar se o que os jovens pesquisados aprendem na escola urbana é utilizado em

atividades no cotidiano rural, mas as respostas obtidas foram bastante genéricas, por exemplo: “com o que aprendo na escola posso ser mais educado com as pessoas”.

Observou-se que os jovens não veem uma relação de praticidade entre o que se aprende na escola urbana e as atividades que desenvolvem no campo. Com 23% das respostas, ressaltaram que aprendem na escola para ensinar aos que não sabem e “passar para os outros”, como os irmãos mais novos; 20,4% das respostas enfatizaram “ser mais educado”, principalmente as mulheres; enquanto 13% das respostas dos homens foram ainda mais vagas, do tipo posso fazer “muitas coisas”, “várias coisas” e “tudo”.

Algumas respostas dadas pelas mulheres foram: “posso ter mais facilidade de comunicação no dia-a-dia, aprendo coisas ideais para ensinar às pessoas de casa e, com certeza, terei uma maior facilidade em um trabalho na cidade”; “posso desenvolver meu conhecimento que adquiri na escola no meu trabalho e ajudar aos meus familiares a se comunicarem melhor”; “ter uma boa educação, falar bem, lavar as mãos antes das refeições, escovar os dentes após cada refeição etc.”; “posso dizer o que é certo e o que é errado aos meus irmãos”; “posso ensinar minha sobrinha a fazer dever de casa”; “posso levar mais conhecimentos para minha família e

para a comunidade” e “dar opiniões sobre assuntos, tento passar o que aprendo na escola para pessoas analfabetas que nunca tiveram acesso à escola”. Algumas respostas dos homens, foram: “eu aprendo no jeito de ser das pessoas e eu uso isso em todos os lugares que eu esteja, na rua, na praça eu uso a simpatia, a alegria etc.”; “eu utilizo a aprendizagem para ajudar meus irmãos nos deveres de casa e no trabalho utilizo para conversar com os colegas”; “cálculos e a forma de se comunicar”; “as formas de se expressar ou de citar opiniões”; “o que eu posso ver na escola quando eu chego em casa eu vou debater o assunto que foi passado em sala de aula”; “com meus conhecimentos eu aprendo a expressar minhas opiniões, além de dialogar com várias pessoas, sem falar no comportamento que muda”; “posso ensinar o que aprendi para aquelas pessoas que sentem dificuldade com alguma coisa” e “consigo diferenciar o que está certo e o que está errado”.

As respostas mais próximas à vivência no campo foram dadas pelos homens e assinalaram a importância de fazer contabilidade e contas, possivelmente do que a unidade familiar produz, além de cálculos em construções. Apenas uma moça e três rapazes ressaltaram que podem utilizar o que



aprenderam na escola para cuidar do meio ambiente e não poluí-lo, assim como orientar seus pais neste sentido.

A observação de Dayrell (2007) sobre a crítica que os estudantes fazem à distância entre o currículo escolar e sua realidade, quando requerem que os professores os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com o seu cotidiano, pode ser relacionada ao que 4,3% dos jovens responderam: que com o que aprendem na escola podem fazer “pouco”, “pouca coisa”, “nada” e “quase nada”; além do que 6,4% se abstiveram de responder, o que suscita a interrogação se não responderam porque não veem uma relação entre o que aprendem na escola e o seu dia-a-dia.

Os jovens rurais do sertão sergipano precisam ter acesso à escola de ensino médio, mas essa escola é urbana e não trabalha conteúdos importantes para quem vive no campo. Ademais, enfrentam várias dificuldades, como a distância entre casa e escola e, com isso, perdem tempo que poderia ser utilizado para o estudo individual e para as tarefas escolares; a necessidade de transporte público que garanta a frequência à escola diariamente e o acesso a bibliotecas e internet no meio rural, imprescindíveis para que os estudantes façam pesquisas e trabalhos escolares.

## Planos após a conclusão do ensino médio

Perguntou-se aos sujeitos desta pesquisa quais são seus planos para depois da conclusão do ensino médio e, embora ciente de que as respostas não estejam atreladas à realização dos objetivos mencionados, servem como uma indicação do que querem ser ou pretendem fazer. Ainda que uma pequena parcela dos jovens esteja indecisa, 65,3% das respostas tem a ver com planos de cursar faculdade ou universidade, tanto os homens, como as mulheres. Porém, se também forem somadas respostas referentes a “fazer” e “passar” no vestibular (9,7% das respostas), o percentual<sup>65</sup> das respostas dos jovens que pretendem cursar o nível superior chega a 75%.

As justificativas para o ingresso no ensino superior estão relacionadas à realização de “sonhos” e “desejos” que os jovens rurais - e seus pais também - têm de uma “formatura” para, no “futuro”, por meio de um emprego, terem “independência financeira”. “Ser alguém na vida” e “ajudar aos familiares” foram as respostas recorrentes, o que para os

---

<sup>65</sup> Como os 194 jovens rurais que compõem a amostra desta pesquisa deram 216 respostas à pergunta sobre os planos após a conclusão do ensino médio, os percentuais apresentados referem-se ao número de respostas obtidas - seja por estrato ou no total -, e não em relação ao número de jovens pesquisados.

jovens só será possível se tiverem uma “formação”. Nessa perspectiva, uma moça afirmou: “um dia quero ter meu emprego e ser independente”.

Se as justificativas aos planos de cursar o nível superior estão sempre relacionadas à obtenção de um “emprego no futuro”, em segundo lugar, com um percentual de 12%, estão as respostas sobre “conseguir um emprego”. Esse fato remete à análise de Branco (2005) de que “educação” e “trabalho” são os assuntos que mais interessam aos jovens brasileiros, com, respectivamente, 38% e 37% de suas respostas. Ademais, reitera observação de Charlot (2005) que, para os jovens, o interesse pela educação está vinculado ao trabalho.

Quanto a esta pergunta, mesmo em relação aos que responderam “cursar uma faculdade”, a maioria das razões pressupõe ter um “emprego” e um “trabalho” como consequência da formação em nível superior pois, conforme elucidado por uma moça, “hoje a pessoa só obtém um emprego com o estudo”, enquanto um rapaz planeja fazer faculdade porque acredita que “de lá só sai com um emprego certo”.

Entre os 162 jovens que pretendem ingressar no nível superior, o objetivo de “aprender mais” e “adquirir

conhecimentos” foi lembrado apenas por uma moça e por dois rapazes, os quais afirmaram que seus planos são “evoluir, aprender mais, ter emprego e um futuro melhor” e “adquirir conhecimentos e estar sempre atualizada”, porque “o verdadeiro inteligente é aquele que está sempre disposto a aprender”.

Nenhum dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa espontaneamente respondeu que pretende ser agricultor, produtor familiar ou que planeja continuar na zona rural e ajudar os pais. É certo que quando foram indagados diretamente se gostam do campo, se gostariam de ser agricultores e se querem continuar na profissão dos pais e tomar conta da propriedade, uma parcela respondeu de modo afirmativo. No entanto, na pergunta específica sobre os planos para o futuro, ninguém tocou nesse assunto, ao contrário, uma moça chegou a afirmar que pretende fazer o vestibular e ingressar em uma faculdade “para ter um futuro diferente” de seus parentes, enquanto outra, cujo plano é cursar medicina, expressou: “eu quero fazer diferente, ser uma pessoa importante para a sociedade, conseguir meus objetivos para melhorar de vida e ajudar meus pais”.

## Planos profissionais para o futuro

Os 194 jovens rurais que compõem a amostra desta pesquisa deram, ao todo, 216 respostas à pergunta “qual profissão ou carreira você gostaria de seguir?”. Foram variadas as carreiras mencionadas, desde agronomia e medicina veterinária, profissões ligadas ao mundo rural, até ator/atriz, modelo e cientista, mais urbanas.

Ser professor recebeu o maior número de respostas, 16,7% no total, sendo 20% das respostas dos homens e 15% das respostas das mulheres. Medicina ocupou o segundo lugar, com 11,6% das respostas; porém, o percentual de respostas das mulheres (15,8%) foi cinco vezes maior do que o dos homens (2,9%). Medicina veterinária foi mencionada em 10% das respostas dos homens e 6,2% das respostas das mulheres (7,4% das respostas), enquanto agronomia só foi citada duas vezes (0,9%), respectivamente, por um homem e por uma mulher.

Dois rapazes responderam que gostariam de ser “fazendeiros” o que, na realidade, não configura uma profissão ou carreira, mas suas respostas foram admitidas em atenção a suas escolhas, pois estes jovens estão entre os que

desejam tomar conta da propriedade e continuar na profissão dos pais como agricultores familiares, gostam do que eles fazem, gostam de morar no campo e não têm vontade de migrar. Inclusive, um deles expressou que é no campo onde “faz o que quer, ou seja, cuidar do gado”.

Dos homens que gostariam de cursar medicina veterinária, seis estão entre os que poderiam ser agricultores familiares e assumir a propriedade dos pais e, em relação às mulheres, cinco tencionam ser médicas veterinárias. Além disso, entre os poucos jovens que querem continuar no meio rural, encontra-se a moça e o rapaz que pretendem seguir a carreira de agronomia. Contudo, as profissões sonhadas são, sobretudo, urbanas, salvo medicina veterinária, agronomia e engenharia ambiental que têm relação com o campo.

## CONCLUSÕES

Os jovens rurais pesquisados, para cursarem o ensino médio regular, visto que em suas localidades de origem não há oferta para esse nível de ensino, precisam se deslocar até a cidade mais próxima. Esta tem sido a política pública para o ensino médio até então disponível no sertão sergipano, com

oferta de matrícula em escolas públicas e o acesso a transporte que assegura o deslocamento dos estudantes. Porém, embora reconheçam que faz diferença estudar em escolas urbanas, uma vez que a maioria considera que essas escolas têm melhor qualidade do que as do campo, para grande parte dos sujeitos pesquisados, morar no meio rural e estudar na cidade interfere no processo de aprendizagem e na relação com o saber escolar; pois, para eles, viver no campo dificulta os estudos, principalmente pela distância e devido aos problemas de transporte, com perdas de aula e até mesmo de provas. Ao serem indagados a respeito de qual escola escolheriam para estudar e a localização desta, permaneceriam onde já estudam, apesar do percentual dos que gostariam de continuar estudando no campo - embora não haja oferta de ensino médio -, o mais próximo de casa, tenha sido o dobro dos que gostariam de ir para a Capital. Diante de respostas bastante genéricas, pode-se inferir que os jovens pesquisados não veem uma relação entre o que aprendem na escola e as atividades que porventura desenvolvem no meio rural. Mas é a escolarização e, em particular, o acesso ao ensino médio, o fator que fundamentalmente faz com que o jovem se sinta apto para ir embora do campo e tentar algo considerado “melhor”, como um emprego, um concurso público e a continuação dos estudos em nível superior. É importante

registrar que, caso não consigam ingressar na universidade na primeira tentativa, alguns jovens rurais revelaram que pretendem continuar em cursos pré-vestibulares até que o objetivo seja alcançado. Com essa indicação, é importante considerar que a eficácia de políticas públicas de desenvolvimento rural deve ser analisada, tendo em conta que, para ser sustentável, esse processo deve considerar o espaço rural como objeto de escolha voluntária, em que a juventude rural representa papel relevante, sobretudo os jovens mais escolarizados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camarano, A. A. & Abramovay, R. (1999). *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos*. IPEA working paper n. 621. Consultado em [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=159670](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=159670).
- Campolin, A. I. (2000). *Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana: o significado do ensino médio para jovens rurais*. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- Carneiro, M. J. (2005). Juventude rural: projetos e valores. In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 73-87). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Carr, P. J. & Kefalas, M. J. (2009). *Hollowing Out the Middle: The Rural Brain Drain and What It Means for America*. Boston: Beacon Press.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.



Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.

Diagnósticos das cadeias produtivas do leite e derivados (bovino e caprino) e frutas irrigadas (acerola, goiaba e quiabo) no Alto Sertão Sergipano. (2008). *Estudo de Viabilidade Técnica de apoio ao Programa de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Sergipano*. Aracaju: Governo de Sergipe.

Menezes, I. G. (2012). *Jovens rurais no sertão sergipano: escolarização e identidades culturais*. Dissertação de mestrado em Educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.

Weisheimer, N. (2005). *Juventudes rurais: mapa de estudos recentes*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.



## JUVENTUDE RURAL E TRANSNACIONALISMO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LOCAL DE ORIGEM DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS

*Maria Zenaide Alves*<sup>66</sup>

### O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Não é incomum ouvir nos noticiários ou até mesmo ler em textos científicos que o Brasil deixou de ser, nas últimas décadas, um país de imigrantes para se tornar um país de emigrantes. Sem querer entrar no debate e reconhecendo ser a migração uma característica fundante do país, o que esse texto se propõe é discutir uma característica importante dos movimentos migratórios brasileiros na contemporaneidade: o transnacionalismo. Desafia-nos mais especificamente problematizar de que modo uma parcela da juventude brasileira contemporânea, moradora da zona rural, está

---

<sup>66</sup> UFG-Brasil. Contato: zenpiaui@yahoo.com.br

vivenciando a condição juvenil em uma região brasileira marcada pela cultura da migração. O argumento central é que, embora sejam múltiplos os modos de ser jovem nesse contexto, a condição juvenil é fortemente influenciada pela cultura da migração que se desenvolveu nos últimos anos na região de Governador Valadares, no estado de Minas Gerais e que tem como principal característica o transnacionalismo. O conceito de transnacionalismo traz implícita a idéia de fluxo entre dois pólos. Assim, utilizaremos o conceito para analisar apenas um dos pólos, o ponto de origem das migrações internacionais, descrevendo o contexto e os modos de vida locais abordando-os sob a perspectiva dos jovens moradores do município pesquisado.

A análise que trazemos foi feita a partir de uma investigação desenvolvida entre 2009 e 2013 (Alves, 2013) no município rural de São Geraldo da Piedade, na região de Governador Valadares, em Minas Gerais, pólo das migrações internacionais nas últimas décadas. Trata-se de um estudo etnográfico que teve como instrumentos de coleta de dados a observação direta e participante, questionários e entrevistas. Os dados foram analisados à luz de um referencial teórico multidisciplinar (da sociologia da juventude, da sociologia da migração, da sociologia rural, da educação e da antropologia).

Figura 1 - Município de São Geraldo da Piedade - MG



Arquivo pessoal

De acordo com o Censo de 2010 pouco mais de 15% da população brasileira vivia na zona rural naquele ano, um aumento da população urbana de 81,25% para 84,35% em relação ao Censo anterior<sup>67</sup>. A foto acima mostra a cidade de

---

<sup>67</sup> <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=1766&t=censo-2010-populacao-brasil-190-732-694-pessoas>

São Geraldo da Piedade (onde realizamos esta pesquisa), um dos 5.570 municípios brasileiros. Os moradores deste pequeno aglomerado de casas vistas ao centro da foto são contabilizados como urbanos nas estatísticas oficiais. Algo que, no entanto, vem sendo questionado por alguns analistas é a metodologia que produz tais dados. A obsoleta legislação brasileira, utilizada para esse fim, vigente desde o Estado Novo<sup>68</sup>, classifica como “cidade” toda e qualquer sede de município ou de distrito. Mas seria mesmo possível classificar como urbano um município com menos de 1.500 habitantes, como é o caso de pelo menos oito cidades brasileiras? É o que questionam pesquisadores como José Eli da Veiga (2003), para quem o método utilizado para recensear a população brasileira não responde à realidade contemporânea.

Para lidar com as dificuldades conceituais ocasionadas pela obsolescência metodológica do cálculo do grau de urbanização no Brasil, este autor sugere que, “para efeitos analíticos não se deveriam considerar urbanos os habitantes de municípios pequenos demais, com menos de 20.000 habitantes” (Veiga, 2003, p. 32). Todavia, pondera que aspectos como densidade demográfica e localização também precisam ser considerados. Isso porque, moradores de

---

<sup>68</sup> Decreto-lei 311/38.

municípios pequenos, mas situados próximos a grandes aglomerações urbanas, ou que integram uma região metropolitana, certamente terão experiências diferentes de outros que vivem em municípios com a mesma quantidade de habitantes, porém, isolados ou distantes dos grandes centros. Para separar um caso de outro o autor argumenta que o critério de densidade demográfica é decisivo, mas sugere que tal definição aconteça com base no índice de pressão antrópica, indicador que resulta das modificações sofridas pelo meio em virtude da ação humana e da urbanização. Portanto, de acordo com essa orientação, os municípios rurais são aqueles caracterizados por baixa densidade demográfica, que não estejam localizados próximos a um grande centro urbano, cujas atividades econômicas sejam majoritariamente rurais e com pouco impactos ao meio ambiente causados pela intervenção humana e pelo processo de urbanização. Esse é o conceito que utilizamos para definir SGP como um município rural.

## TRANSNACIONALISMO NO LOCAL DE ORIGEM

O transnacionalismo é um fenômeno caracterizado pela “fluidez de idéias, objetos, capital e pessoas que se movem através das fronteiras” (Basch, Schiller & Blanc, 1994, p. 27), cujos eventos acontecem nos dois pólos da migração. Segundo essas autoras, o que estamos presenciando hoje é um fenômeno migratório que, diferente de outros momentos históricos, não se define apenas por pessoas cruzando fronteiras, mas, ao contrário, às vezes parecem até desconhecer fronteiras. Os grupos que protagonizam as migrações nos períodos mais recentes da história têm especificidades que diferenciam os movimentos contemporâneos dos períodos anteriores.

Mas o que afinal explicaria essa mudança que tem levado ao acirramento do transnacionalismo na contemporaneidade? Uma explicação que vem à mente imediatamente seria a de que as facilidades tecnológicas atuais proporcionam esse cenário, mas, como lembram Basch *et al.* (1994), explicações baseadas apenas no avanço tecnológico, desconectadas de uma análise das relações sociais de produção, não respondem satisfatoriamente a essa



questão. Embora não estejamos frente a um fenômeno novo, “o transnacionalismo atual marca um novo tipo de experiência migratória” (Basch *et al.* 1994, p. 24) que exige que tais processos sejam analisados sob uma perspectiva global se queremos entender o que assemelha e o que diferencia os movimentos no passado e no presente.

Claro está que o avanço tecnológico que marca as sociedades contemporâneas tem influência significativa nesse processo, uma vez que a facilidade de acesso a comunicação, viagens mais acessíveis, dentre outros fatores, tendem a contribuir para o transnacionalismo, embora não possam ser apontados como razões ou motivações determinantes para tal (Basch *et al.* 1994; Goldrin, 1998).

Essa tendência aos movimentos transnacionais, para Basch *et al.* 1994, pode ser observada desde os anos de 1970, quando a mobilidade em algumas ilhas do Caribe já era bastante intensa. Naquele contexto alguns estudiosos preferiam identificar os sujeitos dos processos migratórios como pendulares (*commuters*) ao invés de migrantes, enquanto a mobilidade nas ilhas do Pacífico foram tratada por alguns como circulação, ao invés de migração, como apontam Schiller, Basch & Blanc (1995), que propõem que nesse cenário

os sujeitos dos processos migratórios seriam mais bem definidos como transmigrantes.

No caso aqui analisado, falamos de uma comunidade tradicional, localizada no interior do Brasil e que passou a testemunhar outro momento na sua história com o acirramento da mobilidade transnacional dos seus moradores. À primeira vista SGP poderia ser apenas mais uma comunidade rural como tantas outras no interior do Brasil, todavia, as características da dinâmica migratória internacional nesse contexto imprimem-lhe peculiaridades que têm influenciado a história, a identidade, os costumes, os valores e os modos de vida da população local. Nesse contexto, identificamos alguns aspectos que caracterizam o transnacionalismo, que passaremos a discutir.

*O movimento de pessoas* é uma das principais características do transnacionalismo nessa região mineira. Há casos de pessoas que já emigraram e retornaram diversas vezes, entrando nos países de destino sem papéis ou com documentos falsificados, utilizando diferentes estratégias. Os que emigraram para os Estados Unidos o mais comum era a entrada pelo México. Para muitos a estratégia era cruzar a fronteira e aguardar ser preso em território norte-americano, já que sabiam que não ficariam detidos e apenas receberiam

uma notificação para comparecer a corte, onde era estabelecido um prazo para deixarem o país. Como isso não acontecia, a partir daí passavam a viver na clandestinidade e tornavam procurados. Outros optavam por não serem capturados ao entrarem para permanecer na total clandestinidade e assim não se tornar um procurado já de início. E havia ainda os casos daqueles cujos parentes tinham passaporte com visto ou conseguiam um passaporte roubado, trocavam a foto e entravam no país por algum aeroporto, mas com identidade falsa. Em todos esses casos a permanência no território estrangeiro era obrigatória, embora alguns tivessem desejo e condições para retornar ao país. São aqueles que Margolis (2007) caracteriza como aqueles que estão encailhados, no limbo.

Para aqueles vivendo fora do Brasil em situação regular a situação era o oposto. Eles vinham ao Brasil com certa frequência, para passar o verão, as festas de fim de ano, festividades familiares ou mesmo ficam um tempo suficiente “de férias”, em geral durante o inverno no hemisfério norte, até precisar voltar porque “os dólares” acabaram. A esse respeito uma jovem dizia: “*Meu tio Zé, fica nessa vida de Estados Unidos e Brasil a vida inteira. Já tem uns 25, 26 anos assim.*” (Ana Paula, 21 anos).

### Outra jovem complementa:

Igual o pessoal [*que mora fora do Brasil*] veio pro aniversário da minha vó. Não veio todo mundo porque quem tá fora do país e não é legal não tem como vim. Mas sempre que pode vem. Minha tia vem um ano, salta dois vem outro ano, salta três vem no outro ano, mas vem. (Bárbara, 17 anos).

O fato é que os ausentes estão presentes e a forma de se fazerem presentes neste local de origem das migrações pode até variar, mas não deixa de acontecer. Os que vivem no exterior com documentos visitam os parentes no Brasil regularmente. Os que vivem sem documentos se fazem presentes através do envio constante de presentes, de bens de consumo, das remessas ou retornam com a intenção de ficar e acabam reemigrando quando surge uma oportunidade. Esses sujeitos parecem viver simultaneamente nas duas nações, seja se fazendo presente fisicamente, seja impondo sua presença no local de origem.

Outro importante aspecto são *as remessas* que, embora tenham diminuído desde a crise econômica de 2008, deixarão marcas na região. Uma visita a Governador Valadares, ou a qualquer pequena cidade da região, deixa claro quem tem ou teve dólares e quem nunca emigrou, pelo estilo das casas que

constroem, primeiro grande sonho de boa parte dos emigrados: conseguir dinheiro para construir uma boa casa. Alguns vivem anos no exterior, morando em situação precária, como pude constatar durante uma visita em Boston a alguns membros da família de um dos jovens, para enviar dinheiro para construir uma grande casa no local de origem. Segundo os moradores, houve uma época em que boa parte das negociações de imóveis e propriedades rurais na região era feitas somente em dólares, o que não era mais tão comum na época da pesquisa. Isso deu à cidade-sede da região o sugestivo pseudônimo de Governador *Valadólares*.

Figura 2 - Casa de um emigrante em SGP



Arquivo pessoal

O grande sonho de consumo é a casa e não pode ser qualquer casa, pois para os nativos a moradia é sinônimo do sucesso migratório. Quanto mais se destacar das construções antigas, simples e pequenas, maior teria sido o montante conseguido fora do Brasil. As casas dos emigrados são grandes, confortáveis, coloridas, luxuosas, em geral sobrados, para que sejam vistas e admiradas, embora há quem prefira construir casas térreas, protegidas por muros bem altos para evitar o olhar dos curiosos.

Certa vez nos chamou atenção ao entrar em uma dessas casas em SGP o fato de que a família, ao concluir a construção, fotografou a casa, imprimiu duas fotos em tamanho grande, emoldurou e colocou uma em cada parede da sala (figura 2).

A primeira vez que estivemos SGP, ainda sem ter definido aquele como local para pesquisa de campo, chamou atenção a história de uma família que contabilizava cerca de 40 membros com histórico de migração (emigrados ou retornados). A esposa de um desses membros construiu e mobiliou a casa com materiais e móveis “encomendados da cidade grande”, como faz questão de ressaltar, e “tudo de

primeira qualidade”. Essa mesma família faz as compras de mantimentos em uma pequena mercearia onde o acerto é feito ao final do mês, quando o marido manda as remessas. Nessa pequena mercearia, tanto para essa família como para todas as outras que também são “freguesas” do local, tudo é anotado na caderneta, um antigo costume que tem resistido à chegada dos dólares e ao uso dos cartões de crédito.

Também é possível perceber a influência do transnacionalismo nessa região por meio dos *bens de consumo de produtos importados*, que são trazidos ou enviados pelos parentes que vivem no exterior. Certa vez chegamos à casa de uma jovem e sua mãe estava hidratando os pés com o creme da marca *Victoria's Secret* que uma das filhas havia enviado dos Estados Unidos. Ao nos aproximarmos percebemos que se tratava de um creme para as mãos. Perguntamos se ela costumava usar sempre aquele creme e ela disse que a filha manda sempre, de diferentes cores e perfumes, e que seus pés haviam se dado muito bem com aquele. Em outra casa chamou atenção a roupa de cama na casa de uma jovem de família transmigrante. Achamos tão sofisticado que resolvemos olhar a etiqueta e, para nossa surpresa, os lençóis tinham carimbo de um hotel norte-americano. Depois

descobrimos que haviam sido enviados por parentes que moram em Boston e trabalham naquele hotel.

Produtos norte-americanos como perfumes, roupas, tênis e brinquedos infantis são muito comuns em SGP. Seja nas festas de aniversários infantis, nos bailes organizados pelos jovens na quadra da cidade, seja nas cavalgadas ou festas religiosas, os produtos importados estão presentes. Não que tais marcas sejam desconhecidas nos grandes centros urbanos brasileiros, mas em SGP os consumidores não se dirigem a uma loja para comprar (até porque não existe); eles recebem diretamente dos parentes que vivem nos Estados Unidos. Alguns moradores vendem tais marcas em casa e é comum os parentes que vivem em Belo Horizonte ou outra grande cidade preferir optarem por comprar roupas dessas grifes em SGP ao invés de comprar no shopping da sua cidade onde, segundo eles, é muito mais caro.

A forma como os produtos chegam são diversas. O mais comum é o envio por parentes ou amigos que vem de férias, mas há também aqueles que enviam por correios ou até por containeres, o que já não era tão comum durante o período da pesquisa, mas muitos moradores relataram a emoção de receber as caixas, cheias de produtos, novos ou usados. A chegada da “caixa” para uma família é um evento que toda a



comunidade noticia. São caixas ou contêineres inteiros enviados do exterior com as mais diversas mercadorias, desde roupas, sapatos, lençóis, cremes e perfumes até eletrônicos e eletrodomésticos.

Por fim, é inquestionável a *influência cultural externa* no cotidiano das pessoas na comunidade pesquisada que, embora preserve elementos importantes da cultural local, como as festas tradicionais locais, como o “Boi de Balaio”, o “Festival da banana”, as cavalgadas e as festas religiosas, elementos culturais de outros países são introduzidos em seu cotidiano. Um exemplo é a festa do “Halloween” que está se tornando uma tradição na cidade, não apenas nas escolas mas com envolvimento de toda a comunidade. A comemoração foi iniciativa de uma mãe, retornada dos Estados Unidos, onde havia nascido sua filha, àquela época com oito anos. Ao chegar à cidade a criança, que não teve muita dificuldade de adaptação, dizia sentir falta da festa e a mãe, com auxílio da diretora da escolinha onde a criança estudava, organizou a primeira festa de halloween externa à escola, e recebeu adesão de quase todas as crianças e famílias da cidade. No ano que realizamos a pesquisa a festa, que durou cerca de duas horas, envolveu toda a comunidade. As mães preparando as guloseimas e enfeitando as casas e as crianças, com suas

fantasias, percorrendo todas as ruas da pequena cidade gritando doce ou travessura.

Outro aspecto importante da influência cultural externa é em relação aos nomes das crianças que, diferente de alguns modismos de nomes americanizados, em SGP as crianças recebem ou porque nasceram fora do Brasil e os pais optaram por darem nomes estrangeiros, mas há também casos de criança cujos pais viveram fora e deram nomes estrangeiros aos filhos. É caso do pequeno Bryan, cujo pai morou nos Estados Unidos e deu ao filho o nome do melhor amigo que fez naquele país.

### JUVENTUDE E FAMÍLIAS TRANSNACIONAIS: OS REARANJOS IMPOSTOS PELA MIGRAÇÃO

Boa parte dos jovens desta investigação pertence a famílias transnacionais, que protagonizavam no momento da investigação empírica ou protagonizaram em algum momento de suas vidas, movimentos migratórios entre dois países, sobretudo os Estados Unidos, mas também Portugal, Inglaterra e Alemanha. Muitos cresceram longe de membros da família

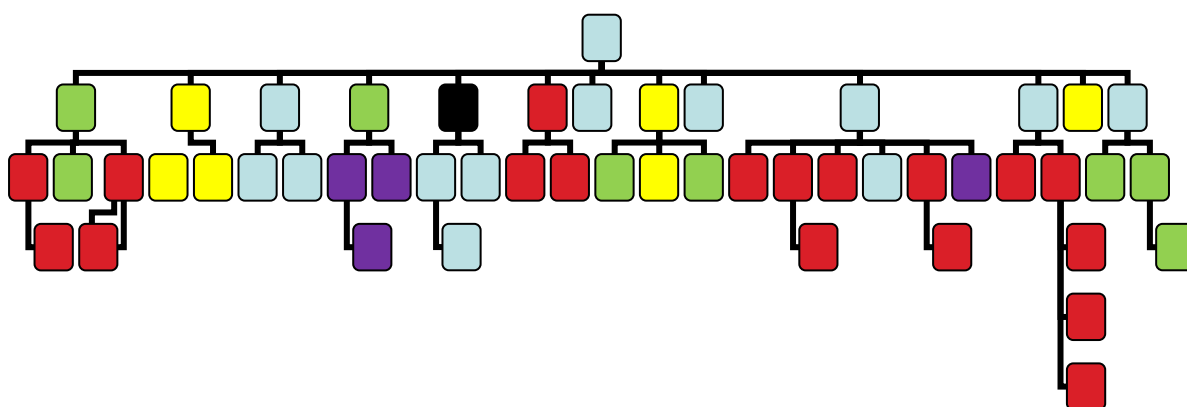
de primeiro grau, alguns deles separados da mãe, do pai ou de ambos e viram-se acolhidos por parentes próximos.

Para compreender as especificidades das famílias dos sujeitos desta investigação, a categoria família é entendida na perspectiva de Sarti (2004), ou seja, como uma "categoria nativa", a partir do sentido a ela atribuído por quem a vive. Nessa perspectiva, embora não desconsiderando os laços biológicos, a família é vista pelos sujeitos desta análise a partir das referências simbólicas e significantes que criam elos de sentido nas relações (Sarti, 2004). Por exemplo, convivemos com uma família cuja matriarca teve 10 filhos biológicos e agregou à sua família de sangue outros filhos adotivos. Nessa nova configuração familiar os próprios netos e bisnetos por vezes se confundiam ao dizer quem era parente consanguíneo ou quem era parente porque eles consideravam ou porque cresceram juntos. Mas o importante é que para eles eram todos da família.

Nesse contexto, uma característica importante é o fato de muitas famílias viverem separadas, em cidades, estados e até países diferentes. Chama atenção a forte presença da mão-de-obra emigrante entre os progenitores, sobretudo entre os pais, que representava 13,3% dos que viviam em outra cidade, ao passo que para as mães tal realidade, embora

estivesse presente, era menos frequente, representando apenas 3,1% das mães. Na maioria desses casos, a outra cidade de trabalho ficava fora do país, sobretudo nos Estados Unidos. No contexto atual, de crise nos países desenvolvidos, essa região contabilizava desde o início da pesquisa um alto número de trabalhadores retornados do exterior. Assim, categorizamos essas famílias como famílias transnacionais, separadas geograficamente mas unidas pelos laços de parentesco, de sangue, afetivos, de solidariedade, enfim, laços que se fortalecem em contextos de transnacionalismo, onde as fronteiras geo-políticas são superadas pelo desejo de estarem unidos por laços construídos no seio da família.

Figura 3 - Árvore genealógica de uma família local



Legenda:

- Azul - vivia em SGP e nunca saiu do país;
- Verde - vivia em Minas Gerais, fora de SGP;
- Amarelo - vivia no Brasil, fora de Minas Gerais;
- Vermelho - vivia fora do país;
- Roxo - retornado.
- Preto - falecido

Apesar da separação geográfica, como mostra o exemplo da família da Figura 3, o valor que os jovens atribuem à família é uma característica relevante na condição juvenil também nesse contexto, corroborando dados de pesquisas nacionais como Novaes (2005). Tanto os dados do questionário como a convivência cotidiana evidenciaram a força dos laços familiares, com ênfase nas figuras da mãe e da avó, mesmo nos casos das famílias separadas pelo transnacionalismo.

Os familiares ausentes se faziam “presentes” no cotidiano e na educação dos filhos. A forma de fazê-lo podia até variar, mas não deixava de acontecer, seja por meio de suporte emocional; seja por meio de suporte material e financeiro; seja com visitas regulares (anuais ou bienais) para os que possuem documentos. Os indocumentados se faziam presentes através do envio constante de presentes, de bens de consumo, das remessas e, ambos, através da comunicação regular por telefone, internet e, em casos mais raros, por meio de cartas.

A relação dos jovens com a família, embora não se possa afirmar que fosse pautada no diálogo - aliás a falta de diálogo com os adultos era uma das maiores reclamações dos jovens - baseava-se na proximidade, na convivência, no apoio possível dos pais aos jovens nos momentos de dificuldade e, sobretudo, nas surras para corrigir o que os pais consideravam errado nos filhos. Os relatos dos “couros” eram muito frequentes, sobretudo nas meninas, o que muitas vezes levava a escola a não mais chamar a família na escola, caso o assunto fosse alguma reclamação, pois temiam pelos castigos que pudessem sofrer.

Assim, algo que importa salientar é a forma como as famílias, nesse contexto, se reorganizam, reestruturam a

disposição dos membros da família de modo a se apoiarem mutuamente, criando arranjos tanto no local de origem, para acolher o que ficam, como de destino, para apoiar emocionalmente o que estão longe. Em ambos os casos, o que pudemos perceber é que, apesar da separação física, os laços de afetividade, cuidado e solidariedade da família perduram. Um caso desses é de uma família de quatro filhos (um rapaz e três moças). O rapaz emigrou e levou, uma de cada vez, as duas irmãs mais velhas, deixando a caçula com a mãe. Ele foi deportado depois de dez anos vivendo nos Estados Unidos e as duas irmãs lá permaneceram, apoiando-se e dando prosseguimento ao sonho de juntar dinheiro para voltar ao Brasil. A mãe, zelosa tanto com a que ficou como com os que partiram, mostrava-se preocupada com o estilo de vida das duas filhas que ainda viviam nos Estados Unidos:

Minhas filhas não aproveitam nada da vida. Só ficam trabalhando. Tem uma que quando liga nem quer muito saber das festas por aqui, só pergunta como eu tô e pronto, desliga. Eu acho que ela se arrependeu muito de ter ido, mas agora não tem volta, não terminou os estudos, vai fazer o quê?  
(notas de campo - 01/12/10)

Esses jovens, que chamamos “os filhos da migração” quando não se separam dos pais ainda na infância, a separação se dá na juventude, grupo social que, de acordo com a legislação brasileira, compreende os sujeitos que

compõem a coorte geracional compreendidos na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade e estavam vivenciando o processo de transição para a vida adulta longe da família, instituição por excelência detentora de credenciais significativas nesse momento da vida (afetivas, materiais, culturais), sem a referência do pai, da mãe ou de ambos em alguns casos.

E assim meu tio Mauro foi... meu tudo. Aí meu... como é que fala? A minha figura masculina né ... Referência. Foi ele. Então eu aprendo andar de cavalo com ele, de bicicleta com ele. Aí eu... tipo quando ele ia sair, ele falava pra mim quando ele ia sair. E sempre ele me levava porque, né, eu gostava demais, sei lá como é isso. Aí foi isso, né, essa convivência. Aí meu pai voltou, aí eu achei estranho, que eu não queria aquele pai não. Eu queria o outro. (Thalia, 17 anos).

No caso dessa jovem, o rearranjo familiar é claro. A figura do pai é substituída pela do tio, com quem ela conviveu mais de perto desde criança e que também emigrou quando ela estava entrando na puberdade. Ela se dizia bastante perdida, sem entender algumas situações que lhe afetavam. Os modelos de transição para a vida adulta marcados por lógicas próprias são problematizados por Pais, Cairns e Pappámikail (2005), por meio da ideia de “trajetórias fragmentadas”, para referirem-se a um processo que se desenvolve a partir de uma lógica que remete às diferentes condições juvenis. Falam ainda de “múltiplas transições” que,



embora não sejam diretamente para o mundo adulto, fazem parte do caminho como uma etapa da transição, por exemplo, a transição da escola secundária para o ensino superior. Os autores nos instigam a repensar e reelaborar modelos analíticos de transição na contemporaneidade.

A transição para a vida adulta tem dois aspectos que são significativos e que, em alguns casos, são os marcadores principais da transição para a vida adulta: a separação dos pais ou de um membro importante da família, o término do Ensino Médio. Alguns precisam assumir papéis importantes na família, independente da idade. Por exemplo, o jovem cujo pai emigra acaba tendo que se tornar “o homem da família” e assumir tarefas que só assumiria bem mais tarde caso tivesse o pai por perto. Embora o trabalho fosse uma realidade comum à maioria, tanto o trabalho remunerado formal como o trabalho produtivo na propriedade da família (em geral não recebem salário, apenas o custeio dos gastos com lazer) ou mesmo o trabalho doméstico, considerado nesse grupo como uma “obrigação” das meninas e que não lhes rende qualquer remuneração, no caso dos jovens que crescem longe dos pais as responsabilidades são ainda maiores pois, a necessidade primeira não é apenas a satisfação das demandas individuais, mas o cuidado com toda a família.

Outro ponto importante refere-se aos estudos e, nesse caso, a conclusão do Ensino Médio, para muitos, é um rito de passagem importante, uma conquista para muitas famílias que se sacrificam para verem os filhos “formados” e conquistam esse objetivo no último fôlego. Para esse grupo de jovens do meio rural concluir o ensino médio significa ter que tomar a principal decisão das suas vidas: permanecer em SGP ou emigrar, seja para uma das cidades da região, para outro país (as duas opções mais comuns), para a capital do estado ou para outro estado do Brasil.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

No município investigado são múltiplos os modos de ser jovem e a condição juvenil carrega importantes marcas da cultural local, como também aspectos globais, proporcionados pela cultura da migração e pelo transnacionalismo. Muitos jovens dessa geração, que chamamos de os filhos da migração, cujos pais partem e eles ficam sendo cuidados por outros membros da família, mas também os que partem, deixando os pais para trás, têm a juventude marcada pelos deslocamentos familiares. Todavia, em ambos os casos (tanto os que partem

como os que ficam) apesar da separação física, os laços de afetividade, cuidado e solidariedade da família perduram.

Esse contexto transnacional evidenciou novos modos de viver a juventude e novos modelos de transição para a vida adulta, seja conjugando os marcadores tradicionais, seja alternando esses modelos dentro da “lógica da reversibilidade” definida por Pais (2001), seja criando formas próprias de transição, como acontece com os filhos da migração.

Embora as famílias transnacionais organizassem estratégias para dar suporte aos filhos, em muitos casos a ausência dos pais acabava sendo um comprometedor, afetando emocionalmente os jovens e lavando a complicações na sua relação com a escola. Foi o caso da jovem Ana Paula e seu irmão que, embora tenham ficado morando com tias, uma delas professora da escola, tiveram um processo de escolarização marcado por reprovações, segundo a escola, porque eles viveram durante algum tempo sob a expectativa de emigrar para os Estados Unidos e por isso não se interessavam pelos estudos. No caso das famílias da roça essas pareciam encontrar na falta de domínio da cultura escolar as suas limitações na relação com a escola. Ouvimos diversos relatos de moradores da zona rural que diziam não ir à

escola do filho porque “*não sabem falar direito*”. Não saber falar direito significa dizer que não tinham se apropriado da língua padrão, utilizada pela escola, o que acabava por comprometer o próprio diálogo com os filhos, levando-os a apelar para os castigos físicos para fazer os filhos aderir às normas escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. Z. (2013). Ser alguém na vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da região de Governador Valadares/MG. Tese de doutorado, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Basch, L., Schiller, N. G. & Blanc, C. S. (1994). Nations Unbound. Transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states. New York: Routledge.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52.
- Da Veiga, J. E. (2003). *Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Goldring, L. (1998). *The Power of Status*. In L. E. Guarnizo & M. P. Smith (orgs.), *Transnational Social Fields*. Transnationalism from Below (Comparative Urban and Community Research) (pp. 165-195). New Jersey: Transaction Publishers.
- Margolis, M. L. (2009). *An Invisible Minority: Brazilians in New York City*. Gainesville: UP of Florida.
- Margolis, M. L. (2007, 9 de dezembro). “Brasileiros são prisioneiros do limbo”. Entrevista. Folha de São Paulo.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: AMBAR.

Pais, J. M, Cairns, D. & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo Social*, São Paulo, 17(2), 109-140.

Sarti, C. A. (2004). O jovem na família o outro necessário. In R. Novaes, R. & P. Vannuchi (orgs.), *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação* (pp. 115-129). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Schiller, N. G., Basch, L. & Blanc, C. (1995). From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration Reviewed work(s). *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48-63.



## IDENTIDADE JUVENIL, TRANSIÇÃO PARA VIDA ADULTA E PROJETOS DE VIDA

*Mariane Brito da Costa*<sup>69</sup>

*Bruno da C. Ramos*<sup>70</sup>

*Viviane Netto M. de Oliveira*<sup>71</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido a partir do documentário “Jovens do Palácio: cinco a caminhos”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa do Observatório Jovem, no ano de 2008, sobre os modos de vida dos jovens moradores de um morro da cidade de Niterói, no qual procurou-se compreender como esses jovens circulam e se apropriam dos espaços, a partir de suas relações sociais e práticas cotidianas. Os jovens que participaram do documentário foram selecionados a partir de

---

<sup>69</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF - BRASIL). Contato: mariane -costa@ig.com.br

<sup>70</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF - BRASIL). Contato: brunodaconceicaoamos@gmail.com

<sup>71</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF - BRASIL). Contato: vivinettoliver@hotmail.com

sua participação no projeto Arte Ação Ambiental e no projeto Comuniarte promovido pelo museu de Arte Contemporânea. A partir do material produzido tornou-se possível conhecer os diferentes espaços de circulação dos jovens pela cidade e suas maneiras de viver a vida.

Em continuidade a este documentário, elaborou-se, em novembro de 2013, uma segunda etapa de pesquisa, na qual se buscou analisar o percurso de Isabela, um dos jovens que participou do primeiro vídeo produzido há cinco anos. Ao longo desse estudo procurou-se retratar as mudanças ocorridas na trajetória de vida de Isabela e os diferentes espaços de circulação de seu cotidiano. Quanto ao aspecto metodológico, realizou-se uma entrevista registrada em vídeo documentário na Universidade Federal Fluminense-UFF.

No momento da entrevista foi solicitado que a jovem Isabela assistisse ao documentário em que participou no ano de 2008 e, em seguida, narrasse as mudanças que ocorreram em sua vida ao longo desses cinco anos. A partir da narrativa de Isabela foi possível conhecer sua realidade e seu contexto de vida, marcado por prazeres, rupturas, projetos e superações, que apontam para múltiplas identidades. Tais identidades, por sua vez, orientam a frequência da jovem a espaços públicos diversos. Quanto à elaboração de projetos de



vida, observou-se que, perante os inúmeros obstáculos e indeterminações de seu cotidiano, uma das escolhas feitas pela jovem diante do futuro é “deixar a vida acontecer” sem grandes investimentos, lançando sempre para o amanhã a adoção de estratégias que lhe possibilitem alcançar seus sonhos.

A preocupação mais imediata expressa pela jovem é criar meios de sobrevivência e de experimentações prazerosas no presente. Nota-se também em seu percurso, uma combinação entre a identidade religiosa (evangélica) que subsiste como uma “lente” através da qual ela dá significação às suas experiências no mundo e a identidade juvenil, caracterizada como um período da vida marcada pelo desejo de experimentar e “aproveitar a vida”. O confronto entre essas múltiplas identidades reflete em situações de escolhas permeadas por uma coerção coletiva do sistema religioso, o qual ela considera de grande significado em sua vida, e por outros espaços de sociabilidade tais como, as “festas”, “chopadas”, “baladas”. Os registros audiovisuais apresentados enunciam como estes diferentes contextos são constituídos em sua vida através de valores materiais e simbólicos. Nesta pesquisa, foi utilizado o método documentário, um instrumento que possibilita obter dados sobre os percursos dos

sujeitos. Os materiais obtidos por meio de vídeo documentário são comparados aos dados empíricos empregados nas pesquisas qualitativas. Tal método favorece ao pesquisador uma análise dos fatos ocorridos através de imagens que podem ser visualizadas por diferentes ângulos. Entende-se que este método documentário possibilita adquirir um tipo de conhecimento sobre o qual os pesquisados não falam explicitamente, mas que, sem que eles precisem estar conscientes disso, define e estrutura suas ações e compreensão do mundo.

Nesse presente texto, opta-se ainda pelo princípio analítico comparativo, partindo da análise dos fatos ocorridos ao longo do percurso biográfico de Isabela. Inicialmente, o texto apresenta a categoria “trajetória zigue zague”, elaborada a partir da análise das narrativas de Isabela, sobre as “idas” e “vindas” ocorridas em sua trajetória juvenil. Em seguida, discute as concepções teórico-analítica de *identidade juvenil*, *transição para vida adulta* e *projeto de vida* identificadas no percurso de Isabela. Adotou-se uma perspectiva de estudo que procurou levar em conta as experienciais plurais vivenciadas por esta jovem em diferentes tempos e espaços sociais em que está inserida. Através do processo analítico pode-se compreender que seu percurso

rompe com um modo de vida encadeado por um movimento contínuo linear, homogêneo e objetivo e que se configura novos modos de viver a vida marcada por situações oscilatórias, sinuosas e ondulantes.

## UMA TRAJETÓRIA DE ZIGUE ZAGUE

Assim, o que mudou na minha vida e no meu cotidiano, desde a época que foi feito o documentário e tal, é... eu casei. Eu falei que eu sonhava em casar, em ter filhos e tal, mais filhos. Eu tive mais uma filhinha, agora ela tá com dois anos. A minha rotina mudou, eu até permaneci na igreja por quatro anos, aproximadamente. E logo depois, até o meu casamento, eu me afastei do evangelho, tem dois anos que eu estou afastada, pretendo voltar, eu creio. Mas no momento mudou muita coisa. Assim, o casamento não deu certo, eu me separei. Agora eu tenho saído, coisas que eu falava que não saía, que eu não ia pra balada, que eu não botava shortinho e tal, isso tudo na minha vida se fez como novo atualmente. Hoje em dia eu saio, vou pra balada... Assim, eu estou tendo uma vida que eu não tive na minha adolescência (Narrativas de Isabela, 26 anos).

A “trajetória zigue zague” relaciona-se com a necessidade de se pensar nas mudanças e oscilações que podem ocorrer na vida dos jovens ao longo de seu percurso. Isto significa que não é possível compreender a trajetória dos

jovens de forma linear, ela possui idas e vindas, com reflexões e alterações a serem realizadas no decorrer de todo processo da vida.

Entende-se por trajetória zigue zague um caminho que põe em comunicação os diferentes modos da vida, no qual se torna possível identificar situações oscilatórias, sinuosas e ondulantes na vida dos sujeitos. Esta perspectiva ultrapassa uma visão que encadeia uma vida contínua, homogênea e objetiva, para um olhar que contempla os diferentes modos como os jovens vivenciam seus percursos de vida, a partir das situações marcadas por crescentes discontinuidades e reversibilidade. Pois, são nestes descontínuos momentos da vida que se torna possível compreender as suas escolhas e as situações que desencadearam as mudanças ocorridas em sua vida cotidiana.

No entanto, os acontecimentos vivenciados pelos jovens não estão desvinculados das experiências ocorridas no passado e das múltiplas recordações que são revisitadas quando são relacionadas com o presente. Relembrar os fatos ocorridos na vida cotidiana pode trazer sentimentos de alegria, tristeza e frustrações já vividas, mas de que alguma forma ainda permanece presentes em suas trajetórias. Entende-se que a memória enquanto construção coletiva seletiva, “oferece

pistas extremamente férteis para o mapeamento das redes de relações que informam o lugar presente, a partir do qual o narrador fala, e o lugar que as construções que faz sobre o passado ocupam dentro dele” (Matto, 2006, p. 168).

A trajetória zigue zague é, dessa forma, uma oportunidade de desconstruir toda pretensão sobre a condição juvenil que não considera a pluralidade de experiências que pode ocorrer na vida dos jovens de maneira descontínua. Trata-se de uma concepção em que os jovens são vistos como sujeitos concretos capazes de elaborar novos caminhos e escrevem suas próprias histórias de forma distintas e não-linear.

### Identities juvenis

Um dos pontos centrais da análise da trajetória de Isabela foi compreender como são constituídas as identidades juvenis contemporâneas nos percursos de vida dos/das jovens. Segundo Castells (1999), a “identidade é a fonte de significado e experiência de um povo, com base em atributos culturais relacionados que prevalecem sobre outras fontes” (p. 23). Apesar da análise estar centrada especificamente na trajetória de uma jovem, compreende-se que o fator da

identidade é caracterizado inicialmente como um fator primário e individual, utilizou-se dessa análise para ilustrar e ampliar a compreensão da formação das identidades juvenis.

Para Oslender (2002, p. 06) a formação da identidade se dá, em parte, por uma rede simbólico-cultural que se materializa no espaço através da territorialização de grupos ou movimentos sócias que a vivem. Ambientes comuns ou de resistência socioculturais de diferentes tipos (étnicos, de gênero, de representação de minorias sociais, ou de classe econômica) também são construídos com base em uma identidade comum e de uma rede simbólico-cultural de transmissão.

Nesse sentido o espaço, lugar e território tem profunda interferência na formação de identidades individuais e coletivas, “o território envolve sempre, ao mesmo tempo mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem” (Haesbaert, 1997, p. 42).

No caso da jovem Isabela, a comunidade, a igreja, as casas noturnas e a escola, são os lugares centrais que

influenciaram a formação de sua identidade. Percebe-se que os diversos processos vividos ao longo de sua vida, constituíram uma formação identitária fluida e inconclusa, pois apesar da maternidade na adolescente ter marcado fortemente sua experiência de vida e direcionado sua vida, ela não apresenta essa característica como determinante para a consolidação de sua identidade.

A identidade de Isabela é resultado de uma série de encontros com novas realidades culturais e ressignificações de realidades já conhecidas e vivenciadas pela mesma. Ambas as realidades (novas e antigas) são capazes de desencadear processos simbólicos gerando novos significados a objetos, comportamentos e experiências.

Orientados por esses saberes, percebe-se a necessidade de se desenvolver análises de percursos biográficos individuais para ampliar a compreensão acerca das identidades juvenis contemporâneas. Em uma perspectiva contemporânea o processo de individuação e agrupamento dos indivíduos se alterou, pois atualmente os/as jovens tem acesso a diversas fontes e recursos para elaborarem e selecionarem os aspectos de suas identidades.

Se analisada a partir de um contexto contemporâneo, a sociedade apresenta profundas transformações em sua dinâmica social, econômica, política e cultural. Essas mudanças de paradigma alteram os valores e costumes transmitidos e reproduzidos de uma geração para outra. Esse processo, que antes era priorizado pelas relações e transmissões familiares, deixou de ser amplamente dependente da tradição ou imposição dessa instituição (família) e passou a estar mais ligado as escolhas a partir das múltiplas influências recebida pelos indivíduos.

A identidade se constitui com múltiplas influências, mas sem determinantes específicos. As instituições formais citadas (família e igreja) têm um papel marcante na identidade de Isabela, mas não são determinantes para sua performance social. Apesar de ser apresentada a igreja pela família, ela tem uma identificação pessoal com alguns aspectos da doutrina, e mesmo com a saída dos familiares do culto e com o fim da obrigatoriedade, ela continua frequentando esse espaço. E mesmo quando atinge a adolescência e se da conta de que algumas de suas posturas são “incompatíveis” com as regras da religião, ela reconhece muito tranquilamente que sua performance social que pode ser vista como incoerente por muitas pessoas é “natural” para ela. *“sempre adorei o*



*evangelho e também sempre fui muito extrovertida, sempre gostei de dançar... Tudo isso pra mim é natural”.*

Para Isabela, muitos fatores e lugares são marcantes em sua performance e identidade, a pertença religiosa é sempre vista como importante em sua trajetória de vida, porém a participação no culto e o “seguimento do evangelho” parecem não combinar com o estilo de vida que ela escolhe. É como se houvesse uma identificação com o espaço religioso, talvez por algum caráter familiar ou comunitário que imprimiu um valor simbólico a pertença religiosa, mais que as exigências doutrinárias da confissão específica não “aceita” o modo de ser jovem dela. A incompatibilidade de sua performance social com a afinidade a uma pertença religiosa exprimem a internalização de um conjunto de condutas sociais tidas como incompatíveis, mas que convivem tranquilamente para muitas pessoas.

Nesse sentido, sua performance social sofre mutações e pontos de amadurecimento, se considerado que quando adolescente ela transitava em determinados espaços da cidade mais próximos de sua moradia (comunidade) e quando cresce ela passa a frequentar outros pontos da cidade e espaços para um público mais adulto. Nota-se um forte influência da gestação em sua trajetória, pois ela afirma que

sempre se sentiu mulher e mãe, após a primeira gravidez, mas apresenta a segunda gravidez e as mudanças em seu corpo como fundamentais para se perceber como tal e também ser vista assim pelas demais pessoas.

Na sociedade atual “o peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos” (Carrano & Martins, 2011, p. 45), e essa mesma sociedade se encontra provedora de muitas possibilidades e também muitos riscos para o presente e futuro da juventude. Nesse sentido, o papel das instituições precisam ser constantemente revistos e reelaborados. O papel dos agrupamentos juvenis também fica evidenciado na fala de Isabela sobre o grupo de jovens de sua escola:

Assim, não me influenciou com palavras, mas elas por si só elas me influenciaram porque eu vi que elas tinham uma vida muito mais leve do que eu tive, entendeu? Assim, a vida deles era vida de adolescente e a minha vida... eu muito nova ainda, eu com vinte e seis anos sou muito nova ainda, vivendo uma vida assim de gente grande, vamos botar, já com vinte e cinco anos, com uma bagagem de viúva, de... de casada, de problema no casamento, mãe de dois filhos e tal, e eu... então eu meio que fui vendo: “Ah, hoje eu vou comprar tal blusa, hoje eu vou pra tal balada...”, (...) isso foi um, vamos dizer, um puxão pra que eu observasse uma vida mais suave e... explodi, não aguentei mais a minha vida. Chegou um belo dia que eu cheguei em casa e falei: “Não dá mais” e retomei,

tô retomando uma juventude que eu não vivi. (Narrativas de Isabela, 26 anos)

A identidade juvenil se constitui a partir da observação de modos de vida e performances sociais. Se em um tempo passado a transmissão familiar e de outras instituições formais era fundamental, atualmente, observa-se um movimento coletivo de diferenciação dos adolescentes e jovens em que os grupos juvenis operam grande influência na construção de identidades coletivas e individuais.

### Transições juvenis para a vida adulta

Diante das mudanças que ocorrem em vários níveis sociedade contemporânea, se torna possível averiguar transformações também âmbito dos processos de entrada na vida adulta dos jovens. Em épocas passadas, as fases da vida eram bem definidas e demarcadas por meio de trajetória linear. Nesta perspectiva, as vias tradicionais definidas como etapas de transições juvenis são estruturadas por quatro pilares como: final da escolarização, entrada no mercado de trabalho, saída do lar familiar e matrimônio (Galland, 1993).

Hoje, as modificações sociais e econômicas identificadas ao longo das sociedades contribuem para misturar as diferentes etapas dos ciclos da vida. Isto significa dizer, que as formas de ser jovem e viver o processo de transição para a vida adulta estão cada vez mais combinadas e entrelaçadas. Pais (2001) afirma que as mudanças societárias têm desencadeado nos jovens uma variabilidade de momentos e formas distintas de configuração de processo de entrada para a vida adulta.

Diante das distintas maneiras de viver a transição para vida adulta, é possível identificar no relato de Isabela, uma transição marcada por um casamento precoce e por gestação de um filho em sua fase de adolescência. Esta jovem reconhece que passou a adquirir responsabilidade de adultos muito cedo, de forma a pular fases, quando se casou aos dezessete anos e teve seu primeiro filho.

Eu me casei com dezessete anos. Dezessete anos, a gente tá começando praticamente a adolescência, que adolescente é dos quatorzes aos dezessete? Praticamente a gente tá começando a adolescência. O que acontece? Eu vi jovens que tava vivendo coisa que eu não vivi, que eu pulei de viver. Eu vi jovens assim em balada, igual o meu dia a dia de hoje, conversando aquelas conversa saudável e tal, e enquanto eu tava balançando neném e tomando conta de casa e preocupada com marido que fazia besteira, entendeu? (Narrativas de Isabela, 26 anos).

O fato de vivenciar fases de transição para vida adulta muito cedo, Isabela acabou amadurecendo em suas escolhas e na forma de compreender as situações da vida. Este entendimento se torna visível quando ela afirma em suas narrativas que existe tempo para todas as coisas, não sendo assim necessário adiantar fases que possam ser experimentadas posteriormente.

E um conselho que eu dou é não pula fase da sua vida, deixe tudo acontecer natural, tudo no suave que vai dar certo, não tenta adiantar e não... ninguém jamais achar que é melhor do que ninguém, ninguém achar que nunca vai fazer uma coisa, que o mundo realmente literalmente ele dá voltas, ele muda, modifica, ele transforma, a... o tempo ultrapassa barreiras, entendeu? A força de vontade ela constrói, a, a... a tristeza e o fracasso e a baixa-estima destrói, e incentivo à ciclo da vida e deixar tudo no natural mesmo (Narrativas de Isabela, 26 anos).

Desse modo, os jovens fazem seus trânsitos para o que chamamos de vida adulta por escalas bastante distintas que podem revelar novas situações ou camuflar estados perversos de estagnação sob a aparência de fluidez. Situações como: percursos escolares mais prolongados ou tardios, inserções profissionais precoces ou demorado, relações matrimoniais adiadas ou antecipadas, que redefinem modos distintos de alcançar a condição adulta das novas gerações.

Hoje existem muitas possibilidades de *acordos relacionais* que podem proporcionar aos jovens viver esta fase da vida de forma distinta, a partir dos suportes materiais e simbólicos que lhes são oferecidos pelo seio familiar ou por meio de estratégias criadas por eles neste processo para prolongarem suas transições para a vida adulta. É perceptível que as estratégias de apoio por parte dos pais, acabam facilitando ou dificultando em diferentes medidas, as transições juvenis.

No entanto, é possível perceber na complexificação dos processos de transição que estes *acordos relacionais* não são favorecidos a grande parcela dos jovens na sociedade. Muitos se veem envolvidos em situações cotidianas que os levam a pular etapas ou adiantar seus processos de transição para a vida adulta devido à falta de um apoio familiar e instrumental diante de situações objetivas da vida.

A trajetória de Isabela aponta para um contexto vivido no Brasil por muitos jovens pobres. Em nosso país, percebe-se o quanto a transição para a vida adulta é afetada fortemente pela desigualdade social. Este fato é notório, por exemplo, em situações de jovens das classes trabalhadoras que muitas das vezes acabam sendo induzidos a vivenciar a passagem para o mundo do trabalho, para a união matrimonial e para

paternidade/maternidade bem mais precoce do que os jovens das classes favorecidas, particularmente os jovens estudantes, que buscam postergar estas etapas em detrimento dos estudos (Martins, 2001).

### Projetos de vida: entre desejos, limites e possibilidades

O advento da modernidade trouxe novos modos de ser e de viver aos indivíduos. Com o surgimento de processos tecnológicos resultantes da revolução industrial, a vida urbana se expandiu, intensificando-se assim o processo de hibridação cultural, o que acabou por complexificar a sociedade. Segundo o antropólogo Gilberto Velho (1987) uma das principais características da sociedade atual, a qual define como “sociedade complexa”, é a coexistência de diferentes estilos e visões de mundo. Viver na sociedade moderna é ter de conviver com um intenso fluxo de informações circulantes, múltiplos valores, autoridades e quadros de referência.

Neste mundo múltiplo, os indivíduos passam a conviver com um vasto *campo de possibilidades*, ou seja, com diversas alternativas, podendo, inclusive, exercer papéis múltiplos, de

acordo com as diferentes realidades em que se movem. É a partir desse contexto de complexidade e diferenciação da vida social que os *projetos de vida* da juventude contemporânea precisam ser pensados.

O projeto, nos termos de Gilberto Velho, lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade. (op.cit. p.28). Visto que os jovens têm hoje muitas opções de escolhas disponíveis, seus projetos podem ser compreendidos como a maneira como estes lidam com as alternativas que têm à frente. Isto tudo, por sua vez, é fruto de complexos processos de negociação, onde está em jogo toda a bagagem cultural do indivíduo.

Quando indagada sobre os significados da escola em sua vida, o desejo de ampliar os estudos logo parece surgir como meta, para em seguida emaranhar-se em total indefinição. Isabela vê a possibilidade de ingressar numa universidade, mas a escolha do curso permanece como algo ainda pouco refletido. Há um completo desconhecimento sobre as áreas profissionais citadas como possibilidades:

Escola? É uma coisa que eu preciso ainda mais, que é a faculdade. Ano que vem eu vou procurar a faculdade, hoje em dia eu estou tentando me encaixar em um emprego que dê



uma renda suficientemente para poder manter pelo menos a metade da parcela da faculdade, entendeu? (...) e pelo menos a metade porque eu sei que a outra metade minha mãe vai-me ajudar. (...) Eu só estou um pouco confusa porque eu recebi alguns conselhos que tem a ver um pouco com a minha personalidade sobre a faculdade. Eu tanto gosto da área da arte, mas eu também sou uma pessoa de pulso, eu sou uma pessoa, assim, tenho coragem para enfrentar as coisas. E algumas pessoas falam para mim sobre a área civil. Falam para mim sobre segurança e tal, que eu gosto de luta e essas coisas assim. Eu gosto de muay thai, eu gosto dessas coisas e de enfermagem” (...) Meus planos, é complexo. Eu sou eclética nesse sentido, então pra mim fica muito difícil. Então, eu não sei definir, não tenho uma meta ainda, eu acho que é por isso que nada ainda aconteceu, porque eu não tenho uma meta no momento, depois que eu traçar a meta aí pode acontecer (Narrativas de Isabela, 26 anos).

Percebe-se nas falas da jovem a ausência de suportes para que a jovem elabore seus projetos de vida. Segundo Gilberto Velho, os suportes básicos que auxiliam na elaboração e condução dos projetos de vida são retirados do conjunto de referenciais e experiências vivenciadas presentes na *memória*.

Isabela não tem, seja no passado ou no presente, referências sólidas que a conduzam, por exemplo, na escolha de uma profissão. As poucas informações que tem sobre as carreiras universitárias a escolher vêm de dicas fluidas de amigos e das imagens genéricas que tem sobre algumas profissões. Essa indeterminação faz com que suas perspectivas

de futuro não consigam ultrapassar a esfera do sonho, não se constituindo como metas.

Mesmo sabendo que, como destacou Gilberto Velho, os projetos de vida dos indivíduos são passíveis de reelaboração constante, não há como negar que, o que transforma um *desejo* em *projeto* é a constituição de estratégias, de metas para alcançá-los. Afinal, “o projeto é uma antecipação do futuro, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos” (Velho, 1987, p. 101).

A fragilidade dos projetos de Isabela relaciona-se, em grande medida, a ausência de *suportes*, tanto *materiais* quanto *simbólicos*. Nem mesmo a escola foi capaz de fornecer qualquer suporte para que a jovem elaborasse projetos profissionais. Muito pelo contrário, a escolarização precária que lhe foi fornecida pela escola, na modalidade EJA, foi colocada por Isabela como um dos obstáculos irreparáveis para que ela consiga atingir seu desejo de cursar uma universidade com qualidade:

A faculdade pública só existe pra quem tem pelo menos uma classe média. Pobre é muito, muito, muito, muito, muito difícil entrar numa faculdade pública! Muito! Quase inexistente, entendeu? Porque mesmo uma faculdade pública, ela exige gastos. Ela exige um conhecimento que o pobre não

tem. Porque a menina pobre tem que trabalhar cedo. Você trabalhando cedo, o que acontece? Até por ajudar seus pais ou por fazer a vida cedo igual a mim, ter filho cedo e tudo mais. O que ele faz? Ele procura uma EJA. O que a EJA faz? Ela reduz na metade o conhecimento. Para mim entrar numa faculdade, só pagando. Para pagar? Trabalhar. Trabalhar, e aí? Vou trabalhar, vou ter que pagar as contas, fazer uma compra para casa e tal, minha mãe vai dar a metade, mais mesmo assim vai ser muito arrastado. E aí, eu vou estudar que horas? Vou estudar de madrugada? Quem é que consegue estudar de madrugada? Virar a noite estudando? Estudar, você exige relaxamento, uma concentração. Não é a mesma coisa que trabalhar (Narrativas de Isabela, 26 anos).

Para Carrano (2011), a escola só mantém sua pertinência na vida da juventude contemporânea na medida em que se constitui como um veículo de abertura de *campos de possibilidades* para que os jovens realizem suas apostas diante do futuro. Isto porque, a escola é uma instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta (p. 44). Para Isabela, a escola significou muito mais a abertura de um campo de possibilidades de sociabilidades. Lá ela conheceu amigos o que colaborou na ampliação de seu campo de referências e conseqüentemente em sua decisão de mudar alguns hábitos adquiridos e “retomar a juventude perdida”, como ela mesma definiu.

Entretanto, quanto a elaboração de projetos profissionais, a escola não contribuiu. Não apenas lhe foram negados conteúdos, mas também as orientações necessárias para que ela pudesse descobrir suas vocações, conhecer profissões e as realidades do mercado de trabalho. Em fim, esse campo de possibilidades para que ela pudesse fazer suas escolhas de modo mais digno lhe foi negado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da trajetória de Isabela, pode-se compreender que seu percurso em zigue zague rompe com um modo de vida encadeado por um movimento contínuo linear, homogêneo e objetivo. Essa categoria amplia a concepção acerca dos percursos biográficos dos jovens, que se configuram em modos diversos de como os diferentes jovens e agrupamentos juvenis vivenciam seus percursos de vida, a partir das influências, determinações e performances sociais.

Compreende-se que as trajetórias juvenis são marcadas por mosaico de situações, experiências e cenários, passados e presentes, que exercem forte influência sobre suas experiências cotidianas. A trajetória zigue-zague, é

apresentada como um caminho para se compreender a condição juvenil sob a ótica da pluralidade de experiências.

As perspectivas de futuro da jovem Isabela refletem esse contexto de indeterminações, incertezas, constantes negociações com a realidade e avaliações de seu campo de possibilidades, que configuram um movimento de zigue-zague, uma vez que os caminhos percorridos pela jovem são ondulantes, repletos de “idas” e “vindas”, não configurando uma volta ao ponto de onde partiu.

Analisar a trajetória de Isabela exige uma escuta atenta, uma vez que seus depoimentos apontam muito mais para desejos e idealizações do que para projetos de vida. As falas da jovem apresentam um movimento de idas e vindas entre o que ela acha que deveria fazer, sendo mencionado até algumas possíveis estratégias para tal, e o que acredita que de fato conseguirá realizar, levando em consideração o contexto de dificuldades de seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brito, F. (1995). Os Povos em Movimento: as migrações Internacionais no Desenvolvimento do Capitalismo. In N. L. Patarra (Org.), *Emigração e Imigração Internacional no Brasil Contemporâneo* (pp. 53-67). Campinas: FNUAP.
- Haesbaert, R. (1997). Des-territorialização e identidade a rede “gaúcha” no Nordeste. Niterói: EDUFF.
- Carrano, P. C., Dayrell, J. T. (2010). *Relatório final de pesquisa*. MEC. Consultado em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/>
- Galland, O. (1993). Qu'est-ce que la jeunesse? (¿Qué es la juventud?). In A. Cavalli & O. Galland, *El prolongamiento de la juventud* (pp. 11-18). Paris: Actes Sud.
- Martins, H. de S (2001). O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador. *Revista tempo social*, 13(2), 61-87.
- Pais, J. M. (2001). Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbar.
- Pappámikail, L. (2004). Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal. WP3 and WP4, *National Report*, Portugal, Instituto de Ciências Sociais. Consultado em <http://www.socsi.ulst.ac.uk/policy/fate/pubs/3%20Portugal%20national%20report.pdf>
- Oslender, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una “Espacialidad de Resistência”. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 6(115). Consultado em <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-115.htm>
- Relph, E. C. (1979). As Bases Fenomenológicas da Geografia. *Geografia*, 4(7), 1-25.
- Velho, G. (1999). Unidade e fragmentação em sociedades complexas. In G. Velho, *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Memória, Identidade e Projeto* (pp. 11-30; 97-105). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

**FAMÍLIAS, USOS DAS TIC  
E PAPEL DOS MEDIA  
NA EDUCAÇÃO**

**3**





## TIPOS DE PARTICIPAÇÃO PARENTAL NAS ESCOLAS: UM OLHAR SOBRE AS ASSOCIAÇÕES E REPRESENTANTES DE PAIS<sup>1</sup>

*Eva Gonçalves<sup>2</sup>*

*Susana Batista<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

A problemática sociológica da relação escola-família tem vindo a ser renovada e complexificada nos últimos anos, acompanhando as tendências na reconfiguração desta relação a nível político e social (Silva, 2010). Se tradicionalmente se verificou uma separação de funções entre famílias e professores nos sistemas educativos, hoje reafirma-se o papel dos primeiros em diversas vertentes da vida escolar, nomeadamente enquanto parceiros, clientes (Sá, 2000) ou *stakeholders* (Sliwka & Instance, 2006).

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), através das bolsas de doutoramento SFRH/BD/80072/2011 e SFRH/BD/72736 /2010.

<sup>2</sup> CIES-ISCTE-IUL, Portugal. Contacto: [evapdgoncalves@gmail.com](mailto:evapdgoncalves@gmail.com).

<sup>3</sup> CESNOVA - FCSH-UNL, Portugal. Contacto: [susanabatista@fcsch.unl.pt](mailto:susanabatista@fcsch.unl.pt).

Neste artigo, centramo-nos na *participação parental*, ou seja, no modo de atuação coletiva das famílias em estruturas formais na escola. Este conceito distingue-se do de *envolvimento parental*, próprio de modos de atuação individual (por relação ao próprio educando), quer na vertente casa - ajudar a estudar e a fazer os trabalhos de casa, definir regras e horários de estudo, gerir expectativas de futuro e percurso escolar - quer na vertente escola - no estabelecimento de um diálogo regular com os professores (Davies, Marques & Silva, 1997; Silva, 2007). Interessa-nos a participação, não em modos de atuação coletiva informais, por exemplo na adesão e ajuda em organizações de eventos na escola, mas de carácter formal, isto é, enquanto membros do movimento associativo e representantes em órgãos de decisão da escola (Silva, 2007). Ao contrário do termo *intervenção*, que pode estar relacionado com questões de ingestão ou interferência, a participação pode surgir associada a posturas de colaboração, cooperação ou compromisso (Teixeira, 2011), sendo que várias formas de participação e orientações participativas foram já desenhadas em forma de tipologias (ver, entre outros, Machado, 2011; Sá, 2002; Sebastião, 2007; Teixeira, 2011). Trata-se, sobretudo, de analisar o uso do direito de “voz” na escola (Hirschman, 1970) por parte das famílias, seja para dar o seu contributo, apoiar o corpo

docente, representar os pais ou mesmo apresentar reclamações (Silva, 2007).

Em Portugal, a legislação tem sublinhado particularmente a importância das Associações de Pais e Encarregados de Educação (AP) e da representação das famílias nos órgãos de gestão da escola. Essa evolução é apresentada no ponto seguinte, depois do qual se procurará problematizar os novos papéis atribuídos às famílias, a partir da consideração do ponto de vista e atuação das AP e dos representantes das famílias em órgãos de gestão da escola em contextos educativos diferenciados.

Na senda de outros autores, interessa-nos questionar que tipo de responsabilidade é assumida pelos pais no movimento associativo (Faria, 2007) e em que medida os novos papéis se traduzem num efetivo poder de participação dos pais na escola (Sá, 2000). A investigação tem identificado várias barreiras a este modo de interação, quer do lado do corpo docente, que revela resistências em aceitar novos públicos (Silva, 2007), quer do lado das famílias, por dificuldades em assumir papéis atribuídos legalmente (Ball, 2008; Whitty, 2002), sobretudo por os terem que exercer em regime voluntário num contexto português de baixos índices de movimento associativo (Cabral, 2000; Carmo, 2008). Se,

como veremos no ponto seguinte, a legislação tem vindo cada vez mais a contemplar essa participação formal, acompanhando a tendência de outros países (OCDE, 2011), importará de facto verificar como são entendidas e exercidas essas novas responsabilidades através da auscultação e observação dos próprios intervenientes.

Baseamo-nos na premissa teórica de que os atores educativos estão enquadrados por constrangimentos estruturais que balizam as suas possibilidades e limites de atuação (Giddens, 1984). Nesse sentido, as políticas sobre a participação parental surgem enquanto enquadramento normativo que pode ser (re)interpretado e implementado de formas diferenciadas ao nível da escola (Van Zanten & Ball, 2000). A análise dos dados empíricos permite-nos então discutir sobre os entendimentos e as diferentes formas de participação parental, também elas dependentes de estruturas organizacionais e relações sociais específicas.

## PARTICIPAÇÃO PARENTAL EM PORTUGAL: ENQUADRAMENTO FORMAL-LEGAL (1974-2012)

Até à instituição do regime democrático, em 1974, o papel formal das famílias na educação não estava contemplado na documentação legal e era praticamente inexistente na prática: as poucas AP de que há registo estavam ligadas quase na totalidade a escolas privadas e religiosas (Lemos, 2014). No período pós-Revolução de Abril, a representação das famílias em órgãos escolares, que tomaram conta dos acontecimentos na chamada gestão democrática das escolas, foi ignorada pela maioria das escolas (Silva, 2003), embora tenha aumentado o número de AP na sequência da “explosão” do associativismo português (Lima, 1986). A partir desse momento, é possível identificar quatro períodos na legislação relativa à participação das famílias das escolas.

O primeiro período assenta na legitimação das AP e do papel consultivo das famílias sobre a política nacional de educação, iniciado com a Lei nº 7/77. No mesmo ano, nasceu uma “estrutura de âmbito nacional representante de pais” (Silva, 2003; 141), futura Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP). A participação parental na escola permaneceu fraca ou mesmo nula (*idem*), pois apenas

as AP legalizadas podiam indicar elementos para os órgãos escolares, sendo que eram poucas devido à incapacidade de muitos pais em custear o processo de legalização (Fernandes, 2003; Silva, 2003).

O segundo período, caracterizado por um aumento do poder das AP, teve início com o Decreto-Lei nº 372/90, que tornou o processo de constituição legal das associações gratuito, alargando essa possibilidade a todas as famílias portuguesas (Silva, 2003). Os restantes avanços ao nível da participação formal foram simbólicos porque os documentos legais se referiam a órgãos de gestão intermédia (Lima, 1998), foram aplicados apenas em escolas piloto como experiências pedagógicas, ou porque a maioria das escolas optou por ignorá-los (Silva, 2003).

O terceiro período surge associado a transformações no modelo de autonomia, gestão e administração das escolas, baseando-se na sua representação na gestão escolar. O Decreto-Lei nº 115-A/98 deu origem à primeira grande discussão pública sobre a participação dos pais na escola. Obrigatório em todas as escolas e níveis de ensino, o modelo que incluía a representação das famílias no órgão estratégico levou a uma redefinição dos papéis desempenhados (Velo, Rufino & Craveiro, 2013): as escolas tiveram de se abrir a

novos públicos a quem passaram a prestar contas e as famílias a assumir-se como parceiras (Barroso, 2005).

O último período, com início no Decreto-Lei nº 75/2008, procede à consolidação da participação parental formal com o reforço da presença na gestão das escolas, nos conselhos de turma e através da AP. Porém, a participação parental parece ainda não fazer parte das atividades das famílias na escola (Velo, Rufino & Craveiro, 2013), nem do discurso de professores e pais (Gonçalves, no prelo).

## PARA UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO PARENTAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS DIFERENCIADOS

### Apresentação das escolas em estudo

A reflexão sobre as formas de participação parental teve como ponto de partida a análise de alguns dados empíricos provenientes de parte de duas pesquisas em curso. As duas pesquisas desenvolveram-se em contextos geográficos, sociais e escolares bastante díspares, permitindo a

comparação das formas de participação parental em doze unidades de gestão escolar do país.

A maioria das escolas em estudo são agrupamentos de escolas públicas. Dois situam-se num município do interior do país, mas distinguem-se por um deles se localizar na zona urbanizada e estar especialmente vocacionado para o prosseguimento de estudos, oferecendo apenas o Ensino Básico regular (A2.A) e outro (A1.A), por os seus principais edifícios estarem divididos entre uma zona industrial e uma zona de rural interior, sendo frequentados por alunos com características socioeconómicas desiguais, particularmente desfavorecidas no segundo caso. O A3.A é a única oferta educativa de um município de pequenas dimensões da região centro do país. Os restantes sete agrupamentos ou escolas públicas situam-se em municípios urbanos do litoral com grande concentração de população. Três pertencem a um município com características sociais, educativas e económicas acima da média do país, sendo que a E1.A acolhe uma população maioritariamente favorecida, não tem ensino profissional e obteve resultados bastante positivos nos exames nacionais no 3º ciclo, e os dois agrupamentos oferecem ensino profissional, distinguindo-se sobretudo pela sua população escolar e resultados nos exames nacionais (A4.A e A5.A). As



últimas quatro pertencem a um município com grande diversidade de oferta e heterogeneidade da população escolar, sendo que duas apenas oferecem Ensino Básico e acolhem população um pouco mais carenciada a nível económico, mas com resultados distintos nos exames nacionais (A6.B e A7.B), e outras duas (A8.B e A9.B), com oferta de Ensino Secundário. Finalmente, as duas últimas escolas, também situadas neste último município, são privadas de cariz religioso: o Colégio (C1.B) é maioritariamente frequentado por uma população socioeconomicamente mais favorecida, a Escola (E1.B), devido ao contrato de associação com o Estado<sup>4</sup>, caracteriza-se por uma população escolar com maior heterogeneidade de estratos sociais. As onze<sup>5</sup> entrevistas semi diretivas realizadas aos presidentes das AP e as notas de observação não participante em reuniões de escola onde têm assento os representantes de pais e encarregados de educação (EE)<sup>6</sup> (Conselhos Gerais nas escolas públicas e Conselho

---

<sup>4</sup> Os contratos de associação entre escolas privadas e o Estado garantem, nas mesmas condições de gratuidade do ensino público, a frequência das escolas privadas em zonas onde a rede pública seja deficitária ou esteja saturada.

<sup>5</sup> O A4.A não possui AP em atividade.

<sup>6</sup> Excetuando no C1.B (pela inexistência de reuniões com representantes de pais) e no A2.A (por impedimentos práticos inerentes ao trabalho de campo), foram observadas no mínimo uma reunião por escola, contabilizando no total doze observações (nos A8.B e A9.B foram realizadas duas observações de Conselhos Gerais).

Pedagógico na E1.B) foram analisadas segundo quatro principais questões: i) como é entendido o papel e responsabilidades das Associações de Pais na vida da escola por parte dos seus dirigentes; ii) qual a relação desenvolvida entre a Associação de Pais e a escola; iii) qual a relação entre Associação de Pais e os restantes pais da escola; iv) como se caracteriza a ação dos representantes das famílias no órgão de gestão da escola.

Os resultados apurados são apresentados nas páginas seguintes. Baseiam-se na definição de perfis por uma Análise de Correspondências Múltiplas a partir da categorização feita através da análise de conteúdo<sup>7</sup>. Tal como sugerido por Carvalho (2008), a maioria das categorias foi transformada em variáveis com duas modalidades, correspondentes à presença ou ausência desse atributo<sup>8</sup>. Devido a essa especificidade e ao número restrito de casos em análise, o objetivo é o de evidenciar as associações das categorias relativas à presença e identificar diversos perfis. De modo a facilitar o entendimento das questões em análise, os resultados são ilustrados com excertos das entrevistas.

---

<sup>7</sup> Análise realizada com recurso ao programa informático MaxQda, versão 11.0.5.

<sup>8</sup> A Análise de Correspondências Múltiplas foi realizada no programa informático IBM SPSS Statistics, versão 20.0.0.

## Papel e orientação das atividades das AP

A análise do papel e orientação das atividades da AP baseou-se em 23 variáveis sobre as representações do papel das AP, as atividades desenvolvidas com e para a escola, as atividades desenvolvidas para pais e o tipo de participação fora dos órgãos de escola (OE). Duas dimensões foram retidas para a definição do plano que permite identificar diferentes perfis das AP. A primeira dimensão opõe categorias sobre atitudes e práticas das AP nas atividades desenvolvidas na escola - de uma tendência de "suporte" a uma tendência de "promoção de atividades complementares" à escola; a segunda diferencia o tipo de participação das AP, de mais "colaborativas" a "reguladoras".

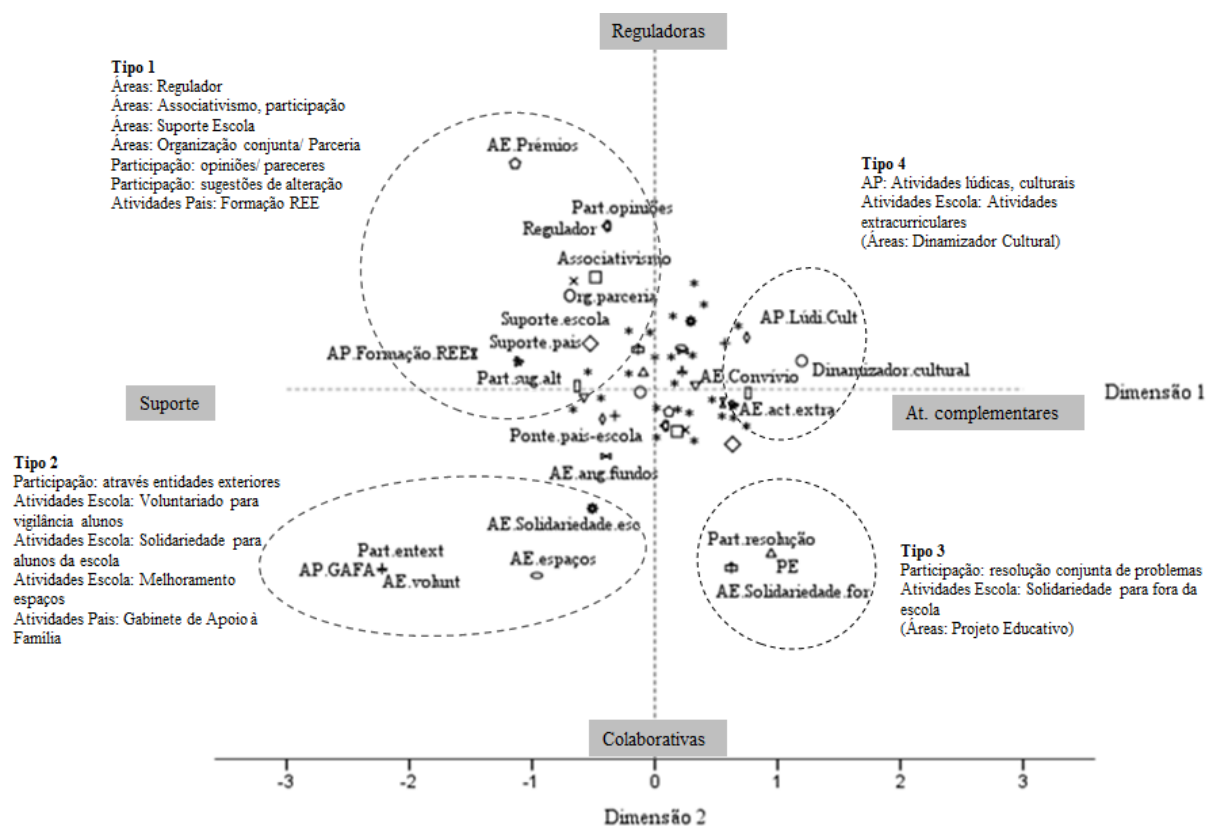
O plano assim definido evidencia diferentes tipos de configurações de associações entre categorias, refletindo a existência de quatro principais perfis das AP.

O perfil dos "Stakeholders" (Tipo 1) caracteriza-se por uma associação entre o entendimento de um papel regulador, associativismo/ participação, organização conjunta/ parceria e suporte à escola e aos pais:

A escola tem que olhar para os pais como uma mais-valia de pessoas que não estão ligadas à escola, e que trazem valências normais e naturais do mercado onde estão inseridos, para a escola (E1.A).

A AP terá que ter um controlo, ou uma atenção, não quer dizer que seja um controlo em termos de fiscalização, não é propriamente isso, é ter uma associação redobrada no sentido de analisar que efetivamente essas opções e essas escolhas estão a ser tomadas dentro do melhor para o ensino dos nossos filhos (A7.B).

Figura 1. Perfis das Associações de Pais



De forma coerente com as representações do seu papel, este perfil também se caracteriza pela promoção de atividades como *formação de representantes* dos EE e uma participação através de *opiniões e sugestões de alteração*<sup>9</sup>:

Se surgir essa ideia, vamos abrir um campo de futebol... são analisadas as posições e se o entender da Associação for que é de abrir e conseguir provar, justificar, que é efetivamente justificável e proveitoso fazer essa abertura, somos ouvidos nesse sentido (A7.B).

Os maus resultados de Matemática. Reportou-se essa preocupação à direção [...]. No início do ano não havia apoios para Matemática de alguns anos. E aí a AP fez alguma pressão para existir apoio de Matemática (A6.B).

O perfil dos “Ajudantes da escola” (Tipo 2) aproxima-se do primeiro a nível da atitude de suporte, partilhando com este características comuns como a representação do papel da AP como *ponte pais-escola* e o desenvolvimento de *atividades para angariação de fundos para a escola*, mas revela uma participação mais colaborativa, de serviço à escola, desenvolvendo atividades de apoio (desde *atividades para melhoramento de espaços, voluntariado para vigilância de*

---

<sup>9</sup> Este perfil também inclui a categoria de *atividades de escola para prémios aos alunos*, que se destaca mas é relativa a apenas uma entrevista, onde a presidente da AP refere esta atividade que desenvolveu para reconhecer alunos pelas suas atitudes e comportamentos, por considerar que a escola não o fazia, uma vez que só tinha prémios relativos a bom desempenho escolar.

*alunos, solidariedade para alunos da escola ou criação de Gabinetes de Apoio à Família e aos Alunos*) e recorrendo à *participação através de entidades exteriores* para resolver problemas da escola:

A AP reclamou muitas vezes para a Câmara X aqui em relação ao esgoto, que tinha inundado a escola (A6.B).

O terceiro perfil (“Parceiros”) associa *participação na resolução conjunta de problemas* e atividades de *solidariedade para fora da escola*<sup>10</sup>. Com um tipo de participação mais colaborativa, parece apontar para AP com uma orientação mais proactiva na definição das possíveis contribuições à escola, partilhando tarefas com a direção na resolução de problemas:

Poder dizer: *epa* era preciso fazer isto... nós estamos disponíveis para fazer esta parte. O que é que vocês vão fazer na escola? (E2.B).

Finalmente, o perfil “Dinamizadores de Atividades Extra” (Tipo 4, por sinal aquele que ocorre com maior intensidade nos casos analisados) associa atividades

---

<sup>10</sup> Note-se, aliás, que estas categorias surgem também associadas à de *concretização do Projeto Educativo* como uma missão da AP, referida por um único presidente: “O Projeto Educativo é ótimo, não precisa de ser mexido, no sentido em que é um projeto que prima a educação por valores humanos, e valores de colaboração na formação dos alunos. Portanto todas estas campanhas de solidariedade, etc., são também para dar essa componente de formação e educação aos alunos” (E2.B).

*lúdicas/culturais* para pais, atividades *extracurriculares* (desde ocupação dos tempos livres a projetos de promoção de aprendizagens) e de *convívio*, bem como papel de *dinamizador cultural*, sugerindo a promoção de momentos de relacionamento mais informais e o estabelecimento de laços fortes entre a comunidade escolar:

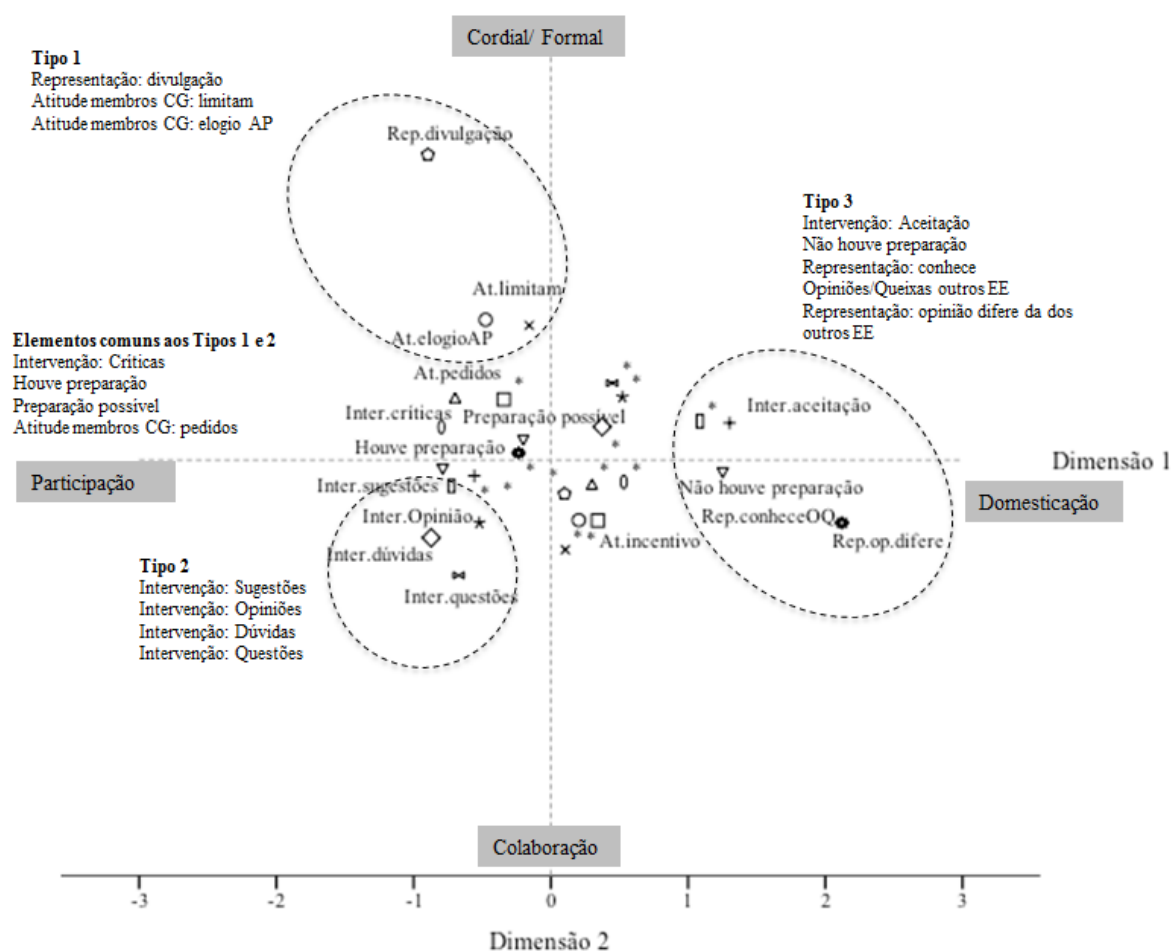
Ajuda a dinamizar aqui a aldeia, o meio onde estamos inseridos. Damos mais convívio às pessoas, onde há o ir à escola, mesmo a nível cultural, também ajuda a dar alguma cultura às pessoas (A1.A).

### Atuação dos representantes dos EE nos OE

A análise das 14 variáveis relativas às intervenções dos EE no OE, à representação dos outros pais e às atitudes dos outros membros face às suas intervenções, permitiu chegar a duas dimensões. A primeira opõe uma postura mais “participativa” e outra mais “domesticada” (Sá, 2000; p. 11) dos EE no OE. A segunda opõe modos de relação entre os EE e os outros membros do OE, entre mais “colaborativa” ou mais “cordial/formal”.

Foram identificados três perfis de atuação dos representantes dos EE nos OE, os quais também dependem da forma com são acolhidos pelos outros membros com assento no mesmo órgão.

Figura 2. Perfis da atuação dos Representantes de EE nos OE





No primeiro perfil, “Representantes com limitação”, destaca-se a ação de representação que os EE tentam realizar, ao focar-se nas informações que devem ser transmitidas às outras famílias:

Após informações dadas pela funcionária da escola, que representa o pessoal não docente, pergunta se lhe poderão ser fornecidos os novos menus e as listagens com os novos tipos de alimentos disponíveis aos alunos para que a AP possa fazer a devida divulgação junto das famílias dos alunos (OE\_E1.A).

A esta categoria associam-se aquelas relativas à atitude dos outros membros, sobretudo o corpo docente, no sentido de limitar a ação dos EE, e, em simultâneo, aproveitar o OE para elogiar a AP, imprimindo na relação um cunho *cordial/formal*:

Diretora reconhece e felicita a colaboração da AP de pais para a pintura das salas” (OE\_A8.B).

À semelhança do segundo perfil, “Pares”, também está associado com preparação para estas reuniões, embora algumas vezes esta tenha sido dificultada pela não disponibilização prévia dos documentos a discutir, uma intervenção com críticas e pedidos dos outros elementos do OE:

Diretora relembra à REEC que a AP ficou de fazer pressão junto da Câmara de Cascais para resolverem o problema de segurança na rua (colocação de uma passadeira) (OE\_E1.A).

Contudo, o segundo perfil, associa-se a intervenções mais colaborativas, através das quais se questionam e colocam dúvidas sobre os assuntos debatidos, ou são dadas opiniões e soluções aos problemas colocados:

REEB dá a sua opinião sempre que acha necessário, intervindo com facilidade e dando as suas opiniões e sugestões com assertividade (OE\_A5.A).

[Sobre o relatório de atividades] Vice AP pergunta porque é que não há referência ao Quadro de Valor e Excelência se no ano passado havia. Diretora diz que o relatório foi distribuído com antecedência e portanto não vai apresentar mas está disponível para questões. Vice AP diz que está bem elaborado e gostaria para futuro desagregar aulas dadas em titulares ou substituição (OE\_A8.B).

O terceiro perfil, da “Não participação”, remete para situações próximas da *domesticação*, sobretudo pela presença de categorias como a aceitação e concordância que demonstram para com as propostas dos professores, mas também, por se afirmarem contra as posições negativas dos outros pais sobre a escola:

REE (vice) refere que muitos pais deviam ir fazer “estágio” noutras escolas para verem como são as condições bem diferentes das que considera excelentes neste agrupamento.

Refere que alguns pais se queixaram que os seus filhos não chegam aos cabides nos cacifes. E que não valorizam porque não conhecem as outras realidades. E não reconhecem a mais-valia, a vantagem de um agrupamento que oferece um dia pedagógico (independentemente de o professor ou auxiliar faltarem, os meninos ficam sempre na escola devido às substituições) (OE\_A3.A).

## REFLEXÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos em Portugal sobre a participação dos pais na escola têm mostrado capacidades diferenciadas da apropriação dos novos papéis, destacando sobretudo diferenças socioeconómicas dos pais que assumem posições de liderança das AP ou na representação de outros pais (Sá, 2000; Faria, 2007; Silva, 2010). cremos, porém, que as possibilidades e os tipos de participação variam também em função das motivações e expectativas pessoais dos protagonistas, como também do quadro normativo e relacional de cada instituição escolar (Teixeira, 2011).

A projeção de variáveis suplementares no espaço dos perfis das AP permite levantar esse tipo de hipóteses, ajudando a descrever os tipos definidos. Assim, o tipo de relação entre a AP e a direção da escola reportado pelos

presidentes da AP parece distinguir os tipos definidos: uma relação *próxima colaborativa* surge associada aos perfis “Ajudantes da escola” e “Parceiros”, uma de *abertura institucional* (de apoio aos projetos desenvolvidos pela AP) aos “Dinamizadores de atividades extra” e, finalmente uma relação *cordial* aos “Stakeholders”<sup>11</sup>:

A escola não está feita para aceitar os pais. Temos um problema grave, fingimos que temos pais na escola mas não temos [...]. Sempre vi esta direção [...] muito preocupada no sentido de haver AP. Se é a AP que [a diretora da escola] quer ou não, isso é outra história (E1.A).

As expectativas declaradas pelos presidentes em assumir o cargo também podem contribuir para explicar os diferentes perfis das AP. A motivação para *incentivar a maior participação dos pais* encontra-se assim associada ao perfil “Stakeholder”, enquanto o objetivo de se *aproximar dos professores e das escolas* está próximo dos perfis “Ajudantes da escola” e “Parceiros”. *Acompanhar a educação formal dos filhos* surge relacionada ao tipo “Dinamizadores de atividades extra”, tipicamente associado a uma localização *rural* ou *urbano interior* das escolas.

---

<sup>11</sup> Pelo contrário, a relação *próxima informal* parece não se relacionar a nenhum dos tipos descritos, surgindo próxima da origem.

O mesmo exercício no plano dos perfis da atuação dos Representantes de EE nos OE sugere que ao tipo da “Não participação” está associada a definição de escola *aberta* às famílias, incluindo em espaços físicos da comunidade:

Eu, por exemplo, a professora dele, anda no 2º ano, em virtude de nós estarmos envolvidos em várias coisas, se não o encontro quando vou à escola, que eu confesso que é onde vou menos, nas também pela questão se não o encontro na escola, encontro-o na atividade da piscina, se não é da piscina é nos escuteiros que o filho também lá anda, portanto e acabamos por manter um relacionamento e conseguimos, consegue-se fazer isso, mas portanto, aqui a abertura é total. Quando é preciso as pessoas recebem-nos (A3.A).

A presença destes pais no OE garante o direito de representação às famílias, mas não se traduz num efetivo poder de intervenção, ao não participarem ou apenas validarem as propostas e estratégias dos professores (Sá, 2000). Estas escolas parecem estar associadas a localizações do *interior*, ao contrário dos outros perfis, onde os EE atuam em “Representação com limitação” ou como “Pares” no OE, tipicamente associadas a zonas do *litoral*.

Nas escolas cujos representantes de EE assumem um tipo de atuação como “Pares” dos outros membros no OE, participando como iguais e numa relação colaborativa em que os professores contam com eles para desencadear ações

específicas, os presidentes da AP parecem definir como *fechada* a relação entre a escola e as famílias:

Quando cheguei aqui no 5º ano fez-me um bocado de confusão a pessoa ficar ali ao portão e depois nunca mais ter acesso à escola (A6.B).

Estas escolas estão abertas à participação dos Representantes das famílias, mas estas parecem ter acesso limitado ao espaço escolar, o que as torna bastante diferentes das anteriores em que os professores aceitam comunicar com as famílias quer no espaço da escola, quer em espaços comunitários, sempre que os pais os procurem.

No perfil de atuação “Representantes com limitação”, os EE conseguem desempenhar o papel que lhes é pedido, uma atuação de intuito coletivo e de representação (Davies, Marques & Silva, 1997), mas são limitados pelos professores, o que surge associado ao facto de os presidentes destas associações definirem estas escolas como *fechadas à participação formal*:

O problema surge quando a escola olha para os pais como um elemento estranho, como um vírus que entra no nosso corpo e há que combatê-lo e quando tenta moldar esse vírus àquilo que é a escola e não a escola moldar-se àquilo que é a sociedade lá fora (E1.A).

Neste perfil, vemos um conflito claro entre a atuação que os EE pretendem desempenhar, uma participação total, e a que os outros membros lhes permitem concretizar, uma participação parcial que, apesar de lhes reconhecer importância, os mantém afastados das decisões mais importantes (Patterman, 1970, citado por Diogo, 1998).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Cabral, M.V. (2000). O exercício da cidadania política em Portugal. *Análise Social*. XXXV (154-155), 85-113.
- Carmo, R. (2008). A dificuldade em gerar capital social - a falta de confiança numa aldeia portuguesa. *Ruris*, 2(2), 159-180.
- Carvalho, H. (2008). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos. Utilização da Análise de Correspondências Múltiplas com o SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias - a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, A. (1998). *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Oeiras: Editora Celta.

- Faria, J. (2007). A Vez a Voz dos Pais - O associativismo parental em tempo de governança. *Sísifo, Revista de Ciências da Comunicação*, 4, 87-94.
- Fernandes, J. (2003). *O associativismo de pais. No limiar da virtualidade?*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Gonçalves, E. [no prelo]. Parceria escola-família: as diferentes percepções dos diferentes atores. In *Atas do VIII Congresso Português de Sociologia. 40 anos de Democracia(s): Progressos, Contradições e Prospetivas*. Lisboa: APS.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of Society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and States*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares - As razões do Improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Lemos, V. (2014). A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma de Veiga Simão. In *CIES e-Working Paper*, 174. Consultado em [http://www.cies.iscte.pt/wp\\_eng.jsp](http://www.cies.iscte.pt/wp_eng.jsp)
- Lima, L. (1986). *Associações para o desenvolvimento no Alto Minho*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- OCDE (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- Sá, V. (2000). Políticas educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos direitos ou Velhos Deveres?. In *Atas do IV Congresso Português de Sociologia, Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Lisboa: APS. Consultado em <http://www.aps.pt/?area=102&mid=005&idpub=PUB460a50b168fd1>



- Sebastião, J. (2007). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17/18, 281-306.
- Silva, P. (2003). *Escola-Famílias, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de educação*, 1(1), 3-30.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Sliwka, A & Istance, D. (2006). Parental and Stakeholder 'voice' in schools and systems. *European Journal of Education*, 41(1), 29-43.
- Van Zanten, A & Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1(4), 112-131.
- Veloso, L., Craveiro, D. & Rufino, I. (2013). Community involvement in school management in Portugal. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(3), 186-199.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman Publishing.



## MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE PAIS – A PARTICIPAÇÃO NAS ASSOCIAÇÕES E AS SUAS DIMENSÕES EDUCATIVAS

*Isabel Maria Gomes de Oliveira*<sup>12</sup>

*Maria Teresa Guimarães Medina*<sup>13</sup>

### INTRODUÇÃO

No âmbito do mestrado em Ciências da Educação, foi realizada uma investigação que pretendeu contribuir para a reflexão em torno da Educação e Formação de Adultos, tendo em conta diferentes perspetivas sobre o papel das AP, enquanto espaços e contextos formativos/educativos não formais e informais potenciadores de múltiplas aprendizagens. Foram realizadas 10 entrevistas a membros de órgãos sociais de diferentes estruturas do Movimento Associativo de Pais (MAP), do distrito do Porto. A investigação realizada teve como objetivos principais:

---

<sup>12</sup> Portugal. Contacto: isaoliveira\_@hotmail.com

<sup>13</sup> FPCEUP, Portugal. Contacto: tmedina@fpce.up.pt

- Compreender, a partir dos discursos de alguns dirigentes das AP, o sentido que estes atribuem à sua participação;

- Compreender o tipo de aprendizagens que se realizam, as dimensões educativas da participação nas AP e a forma como estas contribuem para a transformação dos sujeitos que nele participam.

Ao assumirmos que os processos de formação/ educação ocorrem ao longo da vida, nos mais diversos contextos e espaços sociais e que todas as experiências vivenciadas ao longo do percurso individual dos sujeitos se podem constituir em aprendizagens, fazia todo o sentido procurarmos compreender o modo como os dirigentes associativos que participam e intervêm nas AP reconhecem o sentido formativo/educativo da sua participação e intervenção.

Assim, a partir da análise dos discursos dos dirigentes associativos e dos seus relatos sobre as suas experiências e vivências foi possível reconhecer a importância que atribuem às AP :

- Na construção de uma sociedade mais democrática;

- Enquanto contextos de participação e intervenção política e social;
- Enquanto espaços onde se exerce uma cidadania ativa e se potencia a realização de uma grande diversidade de aprendizagens.

### A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS

A participação dos pais na escola é um dado quase incontornável; de facto, desde que uma criança entra no sistema de ensino, o dia-a-dia da família fica, em grande medida, ligado à sua escolaridade e toda a vida familiar se organiza em função dos horários, das exigências da escola, das despesas e do trabalho que esta lhes exige. É a partir desta ligação que os pais e encarregados de educação se vão relacionando de um modo mais ou menos participativo com a vida escolar dos seus filhos e que, alguns, se vão integrando nas associações de pais, o que lhes permite:

ter uma palavra a dizer, individual ou colectivamente, sobre a forma como a escola trata os seus filhos. (...) e explica o

desenvolvimento das associações de pais (...) a criação de fórmulas que favorecem a sua participação na gestão das turmas ou dos estabelecimentos educativos (Montandon e Perrenoud, 2001, p. 2).

Esta é sem dúvida uma das principais razões pela qual os pais e encarregados de educação (PEE) iniciam a sua participação nas AP, como refere António Pinto:

a minha filha entrou para o jardim de infância e eu quis conhecer o meio e considereei também ser esta a melhor forma de acompanhar mais de perto o evoluir do seu percurso escolar...

Também Alexandre Ferreira referiu:

o que nos leva a estar na associação de pais e a colaborar com a escola é para construirmos um melhor ambiente de aprendizagem para os nossos filhos. Pelo meu filho, em primeiro lugar pelo meu filho, para ter um acompanhamento mais próximo da realidade educativa.

No mesmo sentido, Fernando Ribeiro afirmou que:

o que me motivou, em primeiro lugar, a entrar para a associação de pais, foi a minha filha ter entrado na escola e depois quis entrar na associação para estar mais informado sobre a escola (...) também (...) para ajudar a minimizar as necessidades da escola.

Como podemos depreender dos discursos dos entrevistados, os pais iniciam a sua participação na escola e nas associações porque os seus filhos entram no sistema

educativo, o que lhes permite uma maior intervenção e participação nos órgãos de gestão das escolas e nos órgãos sociais das associações. É através desta participação que os pais têm a possibilidade de intervir e discutir projetos, regulamentos e leis, apresentar propostas, promover ações de esclarecimento para outros pais, elaborar planos de atividades, participar em reuniões com outras instituições congéneres e outras a nível local, regional ou nacional. Tudo isto acontece de um modo voluntário, sem qualquer tipo de formação ou de preparação prévia, colocando cada um os seus saberes e experiências ao serviço da associação, dos pais e encarregados de educação e da escola.

Os pais que participam nas associações de pais, apesar de terem reconhecido que a sua participação se iniciou por um interesse individual, acompanhar mais de perto o percurso escolar dos filhos, também afirmaram que esse interesse individual se transformou na defesa do interesse coletivo, pelo que, como referiu Fernanda Guedes, consideram-se representantes de todos os pais, “representamos os pais e os alunos, devemos representar todos os pais, a intenção da associação é representar todos os pais”. No mesmo sentido, também António Pinto afirmou que “os objetivos das AP, as suas funções, são tentar defender o papel dos pais, dos alunos

e isso implica um serviço sempre dentro da comunidade escolar”.

Apesar dos participantes nesta investigação se afirmarem como representantes de todos os pais, tal não significa um real envolvimento de todas as famílias, pois a participação e a colaboração dos pais e encarregados de educação nas AP é reduzida, o que poderá levantar alguns problemas sobre a sua efetiva representatividade.

No entanto, e apesar de alguns constrangimentos relativos a esta questão, designadamente dificuldades de comunicação com os pais, assembleias gerais pouco participadas e eleições pouco concorridas, não podemos deixar de salientar a importância da sua presença nos órgãos de gestão da escola, nem o papel que podem/devem desempenhar enquanto elo de ligação entre as famílias e a comunidade.

As AP, enquanto espaços democráticos integrados num movimento voluntário têm, efetivamente, uma grande importância social, sendo espaços e contextos onde a cidadania pode ser exercida livremente, devendo ser uma preocupação das AP o maior envolvimento das famílias, o que nem sempre acontece. De facto, e como refere Jorge Á. Lima:



os problemas de representação não se resolvem acabando com esta mas, pelo contrário, tentando inventariar maneiras de alargar a base de participação. As limitações da democracia representativa não se resolvem eliminando-a, mas antes aprofundando-a e tentando articulá-la com a democracia participativa” (Lima, J. Á., 2002, p. 111).

Fazer parte ativa do movimento associativo em geral, e deste em particular, é também *“uma forma de estar na vida, e estamos lá pelos nossos filhos e pela comunidade educativa”*, como nos diz Fernanda Guedes.

Muitos dos que integram as associações de pais pretendem contribuir, pela sua ação, para um maior envolvimento cívico, político e social, para uma maior tomada de consciência do mundo, tornando-se num elo fundamental na construção de uma sociedade pluralista e democrática. O trabalho que realizam é um trabalho positivo que contribui para uma melhor relação entre os pais e a escola, além de os aproximar da associação, contrariando a ideia que:

os pais maioritariamente só vão à escola por dois motivos: quando há uma festa em que o filho participa diretamente ou quando o filho se porta menos bem (Pedro Ferraz).

Além disso, tal como refere Alexandre Ferreira, estar na associação permite aos pais estarem mais atentos:

aos problemas da escola (...)desperta-nos para outras problemáticas (...). Obriga-nos a estabelecer uma relação com o outro, obriga-nos a escutar o outro, a trabalhar em conjunto, a partilhar, e hoje as pessoas estão muito mais individualistas, mais fechadas. Estar numa associação obriga-nos a estar mais disponíveis para nos darmos aos outros.

É importante este reconhecimento de que nos fala Alexandre Ferreira, de nos envolvermos, partilharmos, darmos aos outros. No entanto, esta consciência social dos problemas, implica ter um papel mais ativo na luta e defesa dos interesses dos pais e dos alunos, porque essa é uma das razões de existir da AP - *“nós só existimos se eles existirem, senão, não estamos cá a fazer nada [mas] precisamos de mudar as nossas expectativas sobre essas pessoas para chegarmos a elas”* (Fernanda Guedes).

Este é um dos pontos que merece muita reflexão pois, tal como já foi mencionado, o modo de participar de cada PEE é diferente e os membros das AP não podem considerar essa diferença *“como falta de interesse”* ou por uns serem mais e melhores pais do que outros.

Cada vez mais, o trabalho desenvolvido pelas AP tem de ter em conta o meio em que as escolas estão inseridas, devendo *“ser capazes de implementar projectos educativos, dinamizar iniciativas e desenvolver práticas que promovam a*

participação das famílias na base do conhecimento de que só em conjunto com elas será possível assegurar a igualdade de oportunidades” (Medina, 2002, p.124), assumindo uma visão descentralizadora que permita, como refere Fernando Ribeiro, sair da escola e do canto que é cedido à Associação para trabalhar e ir ao encontro de outros espaços e de outros ambientes em que os outros pais também se sintam mais confortáveis.

Participar no movimento associativo tem implicações muito positivas no exercício da cidadania, além das implicações políticas que advêm da intervenção dos seus membros em questões sociais, que potenciam a construção de uma sociedade mais justa. Tocqueville (2001) considera a participação dos cidadãos nas questões coletivas e o seu envolvimento nas questões políticas como um caminho para o desenvolvimento de uma sociedade civil mais capaz de defender os interesses de todos. Para este autor, as associações, enquanto estruturas organizativas voluntárias de cidadãos, pela sua ação, poderão desempenhar esse papel, contribuindo para uma maior consciencialização cívica e política.

Alguns dos entrevistados corroboram essa ideia, quando referem, como Duarte Silva, que a sua participação nas AP

contribuiu para o desenvolvimento de uma *“consciência política e cívica diferente da que tinha”*, além de que *“despoletou um interesse muito maior em discutir e refletir sobre a educação, os alunos e a escola”* e para formar cidadãos *“mais abertos”* (António Pinto) tendo a consciência que *“ser um elemento da associação de pais é fazer política”* (Pedro Ferraz).

Deste modo, e como afirma Licínio Lima (2005), “a participação democrática representa não apenas a concretização de um direito (...) mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico” (p. 76).

### AS DIMENSÕES EDUCATIVAS DA PARTICIPAÇÃO NAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS

É pela partilha de saberes e experiências que os elementos que constituem as associações de pais vão construindo o seu caminho, vão realizando aprendizagens e vão desenvolvendo competências. Neste quadro, é importante esclarecer que o tipo de participação que os pais podem ter no sistema educativo é diverso e pluridimensional,

inscrevendo-se em diferentes tipos e níveis de participação, podendo ser individual e/ou coletiva. Em muitos dos discursos produzidos pelos entrevistados, os processos educativos/formativos da participação dos pais no MAP são reconhecidos, assumindo-se o movimento associativo como um espaço potenciador de inúmeras aprendizagens e de transformações pessoais, como uma *“escola de vida que nos ensina a partilhar (...)”* (Alexandre Ferreira), uma escola de cidadania, de relações humanas e de formação para a participação cívica. A escola de vida de que nos fala este entrevistado tem a ver com o facto de os sujeitos que integram os órgãos sociais das AP se juntarem, de um modo voluntário, na defesa de um interesse que é comum, colocando os seus conhecimentos ao serviço de todos.

Alexandre Ferreira afirma, ainda, que *“o associativismo, acima de tudo, (...) ensina-nos a trabalhar em conjunto e a viver em comunidade”* e Rosa Novo afirma que as associações nos ensinam a exercer os nossos direitos e deveres *“em prol da comunidade, em prol da cidadania e dos direitos dos cidadãos”*.

Licínio Lima (2005) refere que *“é pela prática da participação que se constrói a democracia (...) que se aprende a participar e que se adquirem saberes indispensáveis”* (p.76).

Alguns dos entrevistados abordam esta questão, quando afirmam ter realizado muitas aprendizagens em resultado da sua participação, além de terem ganho uma consciência social e política que até aí não tinham, porque participar “implica ter consciência sobre como, quando intervir, como fazer e procurar o porquê das coisas, para que a nossa opinião e trabalho seja feito com um sentido.” (Pedro Ferraz)

Como refere Rui Canário (2009) “As associações representam um contexto de formação num sentido mais amplo do termo, definindo um processo a partir do qual cada um se torna uma pessoa” (p. 144), potenciando a realização de:

muitas aprendizagens, o desenvolvimento de múltiplas capacidades, o aprofundamento e a produção de conhecimentos e saberes em áreas diversificadas, conduzindo à mudança de comportamentos e atitudes e à construção de novas identidades pessoais e colectivas (Medina, 2008, p. 20).

Os processos de educação e formação resultantes das vivências, experiências, partilhas e reflexões, ultrapassam os processos de escolarização, que se restringem a um determinado tempo do nosso ciclo de vida, sendo reconhecidas pelos efeitos que provocam nos sujeitos, de acordo com Canário (1999), efeitos esses assumidos enquanto “*mudanças duráveis de comportamentos que decorrem de*

*conhecimentos na ação e da capitalização das experiências individuais e colectivas” (p. 81).*

A envolvimento dos PEE neste movimento associativo tem subjacente, muitas vezes, interesses específicos que se transformam em lutas sociais coletivas, tendo em conta o bem-estar dos alunos, como aconteceu com António Pinto:

aprendi principalmente ao nível da educação especial, (...) por vezes trocámos experiências com colegas que têm problemas nas escolas deles similares aos nossos e isso ajuda-nos a resolver os problemas que se passam na nossa região, implementando ou adaptando essas experiências.

Os relatos dos entrevistados refletem a importância da participação dos pais nas associações, reconhecendo as aprendizagens e reconstrução permanente de saberes diversos resultantes de diferentes experiências e vivências e da necessidade de responder aos problemas com que quotidianamente se vêm confrontados, num processo em que a partilha de conhecimentos com os outros com quem se relacionam assume uma grande importância. Os seus discursos falam-nos de uma escola de relações humanas onde vão *“aprendendo com uns e com outros”* como nos relata António Pinto, o que contribui para uma formação integral do sujeito, pois *“estar na associação de pais é sempre uma mais-valia”*, como refere Alzira Neves, sendo:

uma escola para a vida, também é uma aprendizagem constante. Apesar da forma de estar e de pensar de cada um, nas nossas reuniões debatemos as nossas ideias e tentamos chegar a um consenso (...) bem como em termos de cidadania, pois é um movimento que como outro, permite-nos participar nos problemas da sociedade e ter voz (Fernanda Guedes).

No mesmo sentido, António Pinto salienta que participar nas AP lhe trouxe um melhor entendimento sobre:

a educação; em alguns aspetos comecei a conhecer mais legislação, a saber os problemas e as leis e fui-me enriquecendo porque, com a associação de pais, tive a possibilidade de saber mais sobre educação, leis e até aprender a lidar melhor com os nossos comportamentos e com os comportamentos dos nossos filhos e tudo mais.

E Fernanda Guedes salienta:

O saber estar, o saber ouvir, muitas das coisas que nos são ditas durante as reuniões nacionais, nos diferentes encontros com outros dirigentes e que nos ajudam a refletir sobre as nossas práticas.

De facto, participar nas AP contribui para a aquisição de um conjunto de competências e de aprendizagens que todos os entrevistados consideraram terem sido fundamentais para o modo como compreendem e discutem os temas ligados à educação, bem como para o seu relacionamento com o corpo docente das escolas, com os pais e encarregados de educação que representam.



As aprendizagens que se realizam nas associações de pais não obedecem aos requisitos das realizadas em meio escolar, implicando o reconhecimento de processos educativos nos quais a experiência e a reflexão assumem dimensões importantes. A valorização destas experiências dá ao sujeito e às suas vivências uma grande centralidade nos processos de aprendizagem, até porque a participação nas AP, como noutros movimentos sociais, traduz-se como refere Medina (2008) “ *na vivência colectiva de uma multiplicidade de experiências que dão origem (...) à construção partilhada de grande número de conhecimentos e saberes e a profundas transformações pessoais*” (p. 341).

O que se aprende por participar no movimento associativo de pais, bem como noutros movimentos associativos, não resulta tanto da intencionalidade educativa da sua intervenção, mas dos efeitos educativos que a participação potencia. Coombs, 1985 (*cit. in* Pain, 1990, p.126) refere que é a partir das experiências, na sua interação com o meio, que os sujeitos realizam a maior parte das suas aprendizagens, mesmo aqueles que são muito escolarizados.

As diferentes aprendizagens identificadas pelos entrevistados estão ligadas às atividades desenvolvidas pelas AP, ao facto de terem um papel ativo enquanto membros dos

corpos sociais das associações e aos múltiplos contactos que vão estabelecendo durante a sua atividade. De igual modo, das suas palavras podemos depreender o reconhecimento que:

as aprendizagens que se fazem nas associações de pais (...) só se fazem porque fazemos parte (...) Eu aprendi muito com as diferentes experiências realizadas nas reuniões, nos debates e nos seminários em que participei, em ir ao conselho pedagógico e conselho geral, em estar nas reuniões com pais, isso tudo (Pedro Ferraz).

Fui obrigado a aprender, a discutir, a reivindicar junto da escola, da direção, das juntas de freguesia, câmaras, fazer protocolos com algumas empresas, todos esses contactos. Quer dizer, mesmo aqueles que não têm jeito, não sabem ou não têm noção do que é gestão, gerir ou relações públicas, nas associações de pais acabam por ter uma boa escola de relações públicas e de gestores (Pinto de Sousa).

O conhecimento construído em torno da participação realiza-se através das relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes e com o mundo que os rodeia, atribuindo novos sentidos à sua participação e intervenção. A solidariedade entre os elementos das AP constitui-se numa forma de combater o individualismo e o isolamento dos sujeitos, transformando-se eles mesmos em autores e atores de processos não formais e informais de formação, onde cada um coloca a sua experiência e conhecimento ao serviço da associação e da comunidade.

O trabalho realizado numa associação de pais constrói-se a partir do modo como os seus membros agem, procuram e refletem sobre os problemas com que se debatem e as soluções que encontram para os problemas, sendo este um processo constante de ação/reflexão/ação a partir do qual constroem novos sentidos e significados para a sua intervenção e realizam novas aprendizagens.

Da análise realizada aos discursos dos entrevistados, depreendemos que a participação no movimento associativo de pais, acima de tudo, é tal como refere a autora Medina (2008) *"um processo em que todos aprendem muitas e variadas coisas, a cada momento, como imprescindíveis para o reforço da participação, mas também como um importante factor de realização e valorização"* (p. 438).

As dimensões educativas e os processos de formação identificados situam-se nas margens das lógicas educativas dominantes, relevando a importância dos contextos associativos na formação/educação de todos aqueles que neles participam. Pela participação têm a oportunidade de agir na vida social e política, assumindo-se como atores e autores de mudança e adquirindo, ao mesmo tempo, uma maior consciência política e social dos problemas com que se

debatem nos seus territórios, aprendendo na relação que estabelecem com os outros novos conhecimentos e saberes.

As aprendizagens realizadas estão interligadas com todo o conjunto de relações e interrelações que foram estabelecendo em diferentes contextos e pela ação e reflexão que realizam sobre as experiências vivenciadas e procura constante de novas respostas aos problemas.

O trabalho realizado nas associações de pais, enquanto trabalho livre e voluntário dos seus membros, constitui-se num espaço promotor de uma democracia participativa, onde todos podem livremente expressar a sua opinião e dar o seu contributo, a partir de relações que se estabelecem entre iguais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2009). Associativismo e Educação Popular. In R. Canário & S. Rummert. *Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 133-154). Lisboa: Educa.
- Lima, J. Á. (2002). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Asa.
- Lima, L. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.

- Medina, T. (2002). Professores, pais e escolas: uma relação a construir. In R. Trindade & A. Cosme, *Manual de Sobrevivência para Professores* (pp. 119-136). Porto: Asa.
- Medina, T. (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto - A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. Tese de Doutoramento, FPCEUP. Porto, Portugal: FCT.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível - Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Oliveira, I. (2013). *O Movimento Associativo de Pais: Dimensões Educativas da Participação nas Associações*. Dissertação de mestrado. FPCEUP : Porto.
- Pain, A. (1990). *Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Tocqueville, A. (2001). *Da democracia na América*. Oeiras: Princípia.



## REUNIÕES E ENCONTROS DE PAIS E PROFESSORES: INTERAÇÕES DESEJADAS E ALCANÇADAS?

*Maria Luiza Canedo*<sup>14</sup>

### INTRODUÇÃO

A ênfase na participação ganhou força no Brasil com o processo de redemocratização, iniciado nos anos 1980. Analisando as eleições de 1982, Cury (2002) afirmava que “se houve uma palavra vencedora, essa foi participação”. Identificada como um dos pilares da cidadania, a participação se fez presente em todas as esferas sociais e chegou também à escola. O reconhecimento da comunidade escolar como um sistema de pessoas e grupos heterogêneos com interesses, vontades e valores diferentes reforçou a importância das reuniões de pais e professores. Mobilizados para colocar em prática ações conjuntas, professores e gestores escolares

---

<sup>14</sup> PUC-Rio, Brasil. Contato: luizacanedo@puc-rio.br

enfrentam resistências e conflitos no processo de, abrindo mão de uma parcela de poder, escutar e promover mudanças a partir do reconhecimento da competência dos pais como agentes educadores. No Rio de Janeiro o poder público cria o Cartão Família Carioca que associa benefício financeiro ao comparecimento dos pais em reuniões escolares dos alunos das escolas públicas municipais no ensino fundamental. As reuniões nas escolas públicas tornaram-se obrigatórias, regulares e mais frequentadas porém, é preciso avançar da presença física para a participação efetiva.

Como assinala Sposito (1990, p. 52) “embora a necessidade dessa participação tenha se transformado em uma corrente, quase lugar comum, é preciso aprofundar a reflexão, pois a questão envolve maior grau de complexidade do que, em princípio aparenta”.

Neste trabalho discuto as interações que se realizam nas reuniões de pais, assumindo a definição de participação como “a possibilidade e a capacidade de interagir e, assim influir nos problemas e soluções considerados numa coletividade, bem como nos meios de decidir a respeito das decisões tomadas” (Silva, 2003, p. 55).



Tenho observado que a participação das famílias na escola, em função dos desejos, motivações internas, conhecimentos e habilidades dos sujeitos envolvidos, pode assumir diferentes formas, que variam desde a presença silenciosa as reuniões até a execução de tarefas ou o desempenho de funções na gestão da escola.

Embora a relação família-escola seja um tema reconhecidamente caro à sociologia da educação, com ampla gama de publicações, pouco se encontra sobre as interações que ocorrem nas reuniões de pais e professores no âmbito do ensino fundamental.

Defino reunião como o ato de agrupar pessoas para tratar de um ou mais assuntos, ou de forma mais completa, segundo Doyle:

Nós somos uma sociedade formada por um mundo composto de pessoas que vêm juntas compartilhar informações e planos, resolver problemas, criticar ou aplaudir, tomar decisões novas ou detectar o que não funciona mais nas antigas. Não obstante seus princípios e metas, os membros de qualquer grupo precisam chegar a um consenso para que as coisas funcionem. Quando pessoas trabalham juntas, frente à frente, isto é uma Reunião (Doyle, 1978, p. 9).

Reunião é lugar de articulação e confronto onde se tornam mais visíveis as interações entre pessoas, não só como

indivíduos, mas principalmente enquanto grupos que defendem interesses específicos, nem sempre compatíveis. No caso das reuniões de pais, que acontecem na escola, famílias e instituições de ensino detentoras de lógicas socializadoras e conhecimentos diferenciados adotam estratégias próprias que interagem em prol da educação dos filhos-alunos. É claro que grande parte das estratégias familiares não são exercidas frente a frente com a escola, bem como a maioria das ações escolares não acontecem diante das famílias, contudo expectativas, valores e interesses, de algum modo, se explicitam e dialogam nas reuniões.

Iniciando a reflexão em torno das reuniões de pais, explícito colocações recorrentes feitas pelos responsáveis ao longo de uma série de entrevistas que realizei com pais de alunos do ensino fundamental. A primeira delas questiona o conceito de 'reunião', uma vez que para vários pais, nas reuniões escolares "só a escola fala", parecendo-lhes assim, mais uma palestra do que um diálogo. Preparadas, agendadas e conduzidas pelas instituições de ensino, as reuniões são apontadas como uma atividade da escola e não dos pais, configurando-se assim, como reuniões 'para' pais e não reuniões 'de' pais. A presença significativamente maior de mães do que de pais mostra que se trata de 'reunião de

mães', como sugere D., um dos pais de aluna, sinalizando o novo papel de pai que ainda parece estar se delineando:

Na última reunião que eu fui, eram mais ou menos dez responsáveis e, além de mim, só tinha um outro pai. Eu acho que essas reuniões de pais tinham que se chamar Palestras para Mães porque os pais são sempre minoria.

De todo o modo, as situações que, com maior frequência, levam os pais à escola são as reuniões de pais, confirmando a importância que as famílias atribuem a estes espaços.

Reuniões de pais são espaços criados e gerenciados pelas instituições de ensino, cabendo geralmente à elas definir datas e horários, fazer as convocações àqueles que devem fazer parte do grupo, definir objetivos, pauta e forma de condução. Tais espaços de encontro e debate entretanto, uma vez instituídos fogem ao controle exclusivo das escolas que não podem mais impedir que a coletividade assuma posições inesperadas, envolvendo riscos, uma vez que a relação entre famílias e escolas não se faz necessariamente de forma simétrica e complementar. Pesquisas realizadas por Ribeiro (2006) indicam que, "famílias e escolas, enquanto instituições de diferentes naturezas se relacionam de forma desigual".

## METODOLOGIA

Com base nas observações das reuniões em uma escola pública municipal - EM e um colégio privado - CP, ambos reconhecidos pela qualidade de ensino, parto da hipótese já apontada em pesquisas anteriores de que independentemente do pertencimento à rede pública ou privada, as instituições onde os alunos alcançam bom desempenho acadêmico apresentam indicações de boas relações com as famílias.

Minha investigação foi direcionada prioritariamente aos alunos que estavam cursando o segundo segmento do ensino fundamental, considerando que neste momento os estudantes e seus responsáveis já tiveram a oportunidade de vivenciar uma trajetória extensa no relacionamento com a escola.

Estudando “boas” escolas públicas e privadas procurei identificar semelhanças e singularidades entre os dois subsistemas de ensino, na perspectiva relacional proposta por Bourdieu.

Para observação das reuniões, utilizei um roteiro previamente elaborado onde registrei aspectos objetivos - tais como local, horário, convite, programação e público presente,

e subjetivos como clima em que se deu o encontro, interesses manifestos, tensões e expectativas explicitadas.

Na análise das interações que ocorrem nas reuniões focalizei as formas de comunicação e as ações desenvolvidas, observando nos diálogos, tanto os aspectos manifestos quanto indicadores das “intencionalidades”, refletindo sobre a “capacidade de agir em conjunto, construindo uma vontade comum” (Arendt, 2008).

Na escolha das duas instituições de ensino priorizei aquelas em que as famílias enfatizaram o valor atribuído ao diálogo com a escola. Para as observações de campo busquei referências no campo da etnometodologia que se propõe a “recolocar em foco aquilo que desaparece na visão macro”. Focalizando o “senso”, enquanto forma apropriada de agir em cada situação, a sequência dos diálogos e o rodízio das falas.

O presente estudo qualitativo incluiu doze reuniões, realizadas ao longo de um ano, em duas unidades de ensino fundamental, sendo cinco na escola pública municipal - EM e sete no colégio privado - CP. Entre as reuniões observadas, focalizei especialmente as de abertura do ano, enquanto ponto de partida e sinalização da relação estabelecida com os

pais. Como afirma o diretor do CP, ao dar início a estes encontros:

Tenho muita alegria por receber a todos e acredito que esses encontros vão dando o tom para a convivência que se inicia, valorizando a relação de bem querer que vamos ter, desde o começo do ano.

### Aspectos analisados

Minha experiência profissional tem mostrado que preparar e conduzir reuniões de pais configura-se como desafio para agentes escolares que em geral se sentem pouco preparados para esta tarefa. Interações, enquanto ações recíprocas que envolvem um sistema de trocas e influências mútuas acontecem de forma compulsória nos encontros que ocorrem nas escolas e aparecem como pouco apreciadas, tanto pelos pais quanto pelos professores, confirmando os resultados de pesquisas conduzidas por Ribeiro junto aos responsáveis.

A maioria dos relatos sobre as reuniões de pais pareceu ter caráter defensivo e os poucos entrevistados que foram avaliativos, mostraram-se negativos, tendo sido apontado que

as reuniões são chatas, cansativas e demoradas, gerando desinteresse da maioria (Ribeiro, 2006, p. 390).

Nas entrevistas que realizei alguns pais destacaram que nem mesmo as reuniões extras, solicitadas por eles próprios alcançam uma participação expressiva por parte dos responsáveis e, embora acolhidas pela escola não conseguem atingir os objetivos almejados. O responsável por uma aluna do colégio privado relata que:

Tinha um grupo de pais insatisfeito com a correção das provas de uma disciplina, então a gente pediu uma reunião. Pra variar, na hora tinha bem menos pais do que a gente esperava, mas por parte do colégio estava toda a coordenação pedagógica, o SOE, o SOP, a coordenadora da área e a professora da matéria. Isso, pros pais, foi muito bacana porque o colégio levou a sério e valorizou o que a gente tinha pra dizer. Vieram escutar e registram as observações. Todo mundo se manifestou. A professora se colocou. Foi uma coisa muito tranquila porque todas as partes estavam lá. Tudo muito civilizado, muito transparente. As críticas foram feitas de uma maneira construtiva e aparentemente houve um reconhecimento das nossas colocações, mas o resultado foi que nos ouviram e não fizeram mudanças na maneira como corrigiam as provas.

Analisando aspectos objetivos das reuniões, tanto no colégio privado quanto na escola municipal, verifica-se que estas são marcadas geralmente aos sábados pela manhã, horário visto pela escola como mais conveniente para os pais

que precisam conciliar a presença no colégio com compromissos profissionais. A escola municipal realizou duas reuniões de abertura do ano, direcionadas a todos os pais de alunos. Em ambas, com duração de cerca de uma hora cada, os assuntos tratados foram os mesmos e a escola, que convive com sérias limitações de espaço físico, utilizou um auditório cedido por um grupamento militar localizado nas vizinhanças para poder receber confortavelmente os responsáveis.

O colégio privado realizou 12 reuniões de abertura do ano, acolhendo os responsáveis em auditório próprio, de acordo com a série cursada pelo aluno, seguindo a mesma pauta, com duração de uma hora e meia.

Em ambas as unidades de ensino, a condução das reuniões ficou sob a responsabilidade do diretor, embora a convocação mencionasse a presença dos professores. A pontualidade foi respeitada e todos os presentes puderam se instalar confortavelmente. O cuidado com a acolhida dos pais foi um traço marcante nas duas unidades de ensino. Na escola municipal, onde cerca de 250 pais participaram das reuniões, observei que a medida em que o auditório foi ficando lotado, alguns professores se levantaram e passaram a procurar cadeiras vazias, indicando-as aos que chegavam para que nenhum dos pais ficasse de pé. Respeito e cortesia no trato



com os pais ficam subentendidos quando a escola se preocupa com o local e as condições de realização da reunião e o diretor assume pessoalmente a tarefa de receber os pais.

Na escola municipal, só a diretora, posicionada no palco e com apoio de microfone, fez uso da palavra, assumindo simbolicamente o papel de “dona da escola”. Nos momentos iniciais da reunião, a diretora chamou a atenção de um aluno que entrava no auditório usando um boné, deixando claro que nesta escola há normas que são cobrados.

No CP a abertura da reunião coube a coordenadora pedagógica que deu boas-vindas aos pais e imediatamente passou a palavra ao diretor, que explanou sobre valores do colégio, indicando que também aqui a liderança é presente. Aspectos relativos à forma, pauta e dinâmica das reuniões de abertura do ano, são apresentados, a seguir, na forma de tabela para facilitar a visualização de cada um dos pontos em sua perspectiva relacional.

Tabela 1: Reunião de Abertura do Ano

Reunião de Abertura do Ano	EM	CP
Objetivo da Reunião	Explicar a escola	Apresentar projeto pedagógico e história do colégio.
Condução da Reunião	Diretora	Diretor
Assuntos abordados	Uniforme, Caderneta e Material escolar; Transporte escolar; Merenda; Ventiladores nas salas de aula; Aulas de educação física fora de aula; Extravio de objetos de valor; Uso de agenda; Mudanças de turno; Calendário Escolar; Educopédia; Avaliação de aprendizagem; Aprovação de ex-alunos em concurso; Declaração de Escolaridade; Senha para acesso aos resultados das avaliações dos alunos.	Imagem do colégio; Ex-alunos ilustres; Educação crítica e libertadora; Valores assumidos pelo colégio; Formação dos alunos para respeito ao outro; Hábitos de estudo; Desenvolvimento de competências; Orientações aos pais; Calendário escolar; Senha para acesso a informações específicas do aluno no site; Horário para atendimento aos pais.
Outros expositores	-	Coordenadora Pedagógica e Presidente da APM
Dinâmica da Reunião	Explicação da Diretora Encaminhamento dos pais para recebimento de material Atendimento individualizado aos pais	Abertura Explicação do Diretor Apresentação da APM Perguntas dos pais e Encerramento

Presença de Professores	Alguns	Alguns
Participação dos Pais	Atenção educada e perguntas sobre os assuntos tratados	Atenção educada e perguntas sobre questões de ordem prática.
Participação do Representante dos Pais	Coleta de assinaturas dos presentes, Distribuição de uniformes aos alunos	Apresentação da APM
Demais Reuniões previstas	Quatro reuniões com datas já definidas	Uma reunião para apresentação dos professores, Três Encontros de Pais e Professores e Duas Palestras

Em ambas as instituições vi uma dinâmica de reunião centralizada na figura do diretor, com escassas participações dos pais, que buscavam somente esclarecer dúvidas pontuais. No colégio privado esboçaram-se alguns questionamentos e sugestões ouvidas com atenção pelo diretor, porém não debatidas, recebendo respostas sucintas. Na escola municipal os responsáveis permaneceram submissos ao saber legítimo da escola. Os poucos alunos presentes comportaram-se como sujeitos sem voz, só se manifestando em sussurros dirigidos ao colega ao lado. Os diálogos, quando ocorreram, se deram entre o expositor e um responsável, enquanto os demais permaneceram passivos.

A pauta de assuntos tratados mostrou diferenças expressivas. Na escola municipal os temas prioritários foram as questões burocráticas do cotidiano escolar, tais como a aquisição e o uso do cartão para acesso gratuito dos alunos ao transporte público. Regras, normas de funcionamento e avisos gerais apontaram para as relações institucionais e administrativas entre um estabelecimento público e seus usuários, como explicitado quando a diretora falou sobre uniforme, caderneta e material escolar, deixando entrever o quanto esta escola se empenha para oferecer condições adequadas aos alunos:

...o uniforme ainda não foi enviado pela Prefeitura, mas a escola tem disponíveis camisas em tamanho P, que os alunos podem retirar na secretaria. Permanece a promessa da Prefeitura de enviar uniformes, porém enquanto não chegam os alunos devem utilizar as camisas do ano passado. Bermudas são permitidas somente para alunos até o 5º ano. A partir do 6º ano somente calça comprida. O uso do uniforme será cobrado, mas a escola não faz aluno voltar para casa porque é preferível o aluno na escola do que na rua. A caderneta escolar dos alunos já está pronta, para todos os que trouxeram foto. O *kit* de material, enviado pela Prefeitura inclui cadernos, livros e material de uso como lápis, borracha e cola. Como não foi enviado o *kit* para algumas séries, a escola montou um *kit* com material que tinha disponível de forma que todos os alunos podem retirar seu material.

As questões relativas ao trabalho pedagógico com os alunos foram abordadas com mais brevidade e focadas nos resultados da aprendizagem, expressos em notas e aprovação em concursos, como observado a seguir:

...a avaliação da aprendizagem continuará sendo feita da mesma forma, com os conceitos: MB, B, R e I. É importante que o aluno procure fazer pontuação no início do ano, quando há menos matéria, para garantir o bom resultado final. No final do ano passado tivemos 31 alunos do 9º ano e seis alunos do 5º ano aprovados para o melhor colégio federal de ensino médio, além de vários outros alunos que receberam bolsas de estudos em colégios privados, pagas pela Prefeitura. Os pais, que precisarem de comprovantes de escolaridade, podem solicitar hoje mesmo na secretaria e em 24 horas a escola prepara e entrega.

No colégio privado, a pauta da reunião priorizou os aspectos comportamentais dos alunos, enfatizando valores, formação de hábitos de estudo e convivência. Valores fortemente marcados pela espiritualidade que, sem serem impostos aos alunos, são claramente assumidos pelo colégio. Hábitos de estudo que priorizam o processo de aprendizagem em detrimento do resultado e a formação de competências, deixando a competição em segundo lugar. Foco nas relações, assumindo o colégio uma posição educadora em relação aos

pais, oferecendo conselhos<sup>15</sup> sobre como estes devem atuar no processo de escolarização dos filhos, como exemplificado na explanação do diretor, abaixo:

Nós não educamos o outro, nós nos educamos em comunhão, transformando o mundo. Não se pode confundir a educação libertadora - proposta pelo colégio, com a educação liberal - às vezes esperada por alguns pais ou com a libertinagem - desejada por alguns alunos. É preciso pensar em para que serve a liberdade e de que liberdade está se falando. O colégio prioriza a educação para a justiça que visa garantir o direito de cada um, em um mundo desigual. O lema do colégio é formar agentes de transformação social. Os alunos vêm aqui para ser felizes e bons, para fazer aquilo que gostam, com uma forma diferente de contentamento, que decorre de ser feliz por ser bom.

O diretor seguiu indicando quatro pontos importantes para a formação dos alunos, enfatizando a parceria do colégio e da família para ajudar os alunos a:

... modificar o seu comportamento por causa do outro, dentro do princípio de que é a alteridade que funda a ética, Formar hábitos de estudo com a construção diária do conhecimento, fazendo o dever de casa. Valorizar a presença de qualidade ao colégio, que é chegar no horário, com o exercício feito e desenvolver competência, porque o que vale não é a competição, mas a competência.

---

<sup>15</sup> Ao final das reuniões foi distribuído folheto onde constava uma lista de recomendações aos pais, solicitando que estimulassem os filhos em relação a: pontualidade, uniforme, presença, calendário, horário de descanso, organização do tempo e uso do computador.

E finalizou deixando claro o que o colégio espera dos pais, fornecendo recomendações:

Cabe aos pais vir a reunião, trazer o aluno no horário, olhar a mochila do aluno (que não deve contar um peso que prejudica a coluna) e evitar viajar durante o período escolar. Embora o colégio não faça o aluno atrasado voltar para casa, o pai será chamado à escola quando houver três atrasos. Conversando com um aluno, ele me relatou que não tem ninguém para acordá-lo em casa, nem tem café da manhã. Este aluno que compra uma Coca-Cola na cantina e vai para a sala de aula com o estomago sendo corroído e sem um beijo de bom dia é um menor abandonado.

Nas falas dos diretores de ambas as instituições de ensino o valor atribuído à aula foi enfaticamente destacado. Aluno que não volta para casa sem ter aula aparece como “ponto de honra” sinalizando que as instituições reconhecem o seu papel e o conteúdo educacional é valorizado, mesmo quando parece ficar subjogado às questões administrativas ou aos aspectos comportamentais. A garantia de que as aulas serão ministradas aos filhos parece ser marca distintiva das “boas” instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, sendo reconhecida e valorizada pelos pais.

Pautas previamente definidas, tempos marcados, distribuição organizada de material impresso, controle de presença e pouca flexibilidade para tratar de assuntos além

dos estipulados, são indícios de uma forma rígida de condução das reuniões por parte das duas instituições que observei, sinalizando que escolas e colégios, desejam a parceria das famílias, mas não abrem mão de manter o controle da relação.

Os votos finais, expressos por ambos os diretores, apontam para uma participação dos pais que embora requisitada pelas unidades de ensino, não parece apoiada em uma relação igualitária com os pais. Se os estudos de Thin (2006) revelam que nas relações com as famílias populares, as escolas assumem o polo dominante, no colégio privado percebi que a situação parece se inverter, e o colégio antecipa-se defendendo sua posição de igualdade, como revela o trecho da exposição do diretor, abaixo:

... precisamos da parceria dos pais que devem dialogar com o colégio no mesmo nível, pois aqui ninguém é empregado de vocês, todos somos servidores, os seus filhos não são mercadorias e nós não somos mercadores que vendem algo.

Pais que assumiram uma atitude de atenção cortês durante a maior parte das reuniões, quando liberados para fazer perguntas mostraram que têm muitas questões a colocar. Perguntas como: “Como deve ser a ajuda dos pais no dever de casa?” ou “Com quem eu falo sobre problemas de saúde do meu filho?” receberam respostas curtas e objetivas e



os responsáveis foram orientados para dirigirem-se individualmente aos gestores, após o encerramento da reunião. Qualificadas como questões pessoais, sem relevância para o grupo, algumas “mãos levantadas não chegam a ter voz”, corroborando a hipótese de uma escola que receia perder o controle da situação, se todos se expressarem livremente.

A atuação da mãe representante na escola municipal e do pai presidente da Associação de Pais e Mestres no colégio privado nas reuniões apareceu de forma bastante diferenciada. Enquanto à primeira coube somente tarefas burocráticas como coleta de assinaturas e entrega de uniformes, reiterando a carência de funcionários que marca a escola pública, onde pais assumem atribuições inerentes à escola, ao pai do colégio privado foi oferecido um espaço para explanação sobre a Associação de Pais, logo em seguida à fala do diretor do colégio. O apreço do CP pela direção da Associação de Pais foi assim sinalizado desde a primeira reunião do ano é devidamente retribuído pelo pai-presidente que revelou o forte vínculo que mantém com o colégio, afirmando:

Eu tenho dois filhos aqui, meu mais novo foi sorteado para um excelente colégio público, mas eu preferi mantê-lo aqui. Aqui a gente educa.

Corroborando resultados das pesquisas no âmbito da educação infantil conduzidas por Garcia e Macedo, considero que as reuniões escolares são:

Espaços formalmente associados à oportunidade de apresentação do trabalho pedagógico e de estreitamento de uma relação cooperativa com os pais. Os resultados de pesquisa evidenciam que alguns modos de gestão destes espaços caminham nesta direção enquanto outros valorizam ângulos distintos da relação com as famílias. (Garcia & Macedo, 2011, p. 7).

Em que pesem as pautas de reunião carregadas de conteúdos burocráticos - que não podem ser totalmente excluídos da relação, ou comportamentais - que deslocam o foco dos agentes escolares de sua função precípua, reuniões são espaços que contribuem para fortalecer relações colaborativas entre famílias e escolas.

Nas reuniões que observei, respeito e cortesia no tratamento, presença da principal liderança escolar e garantia de que os alunos terão acesso aos conteúdos escolares apareceram como indicadores favoráveis à construção de boas relações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão mostro conquistas e tensões que marcam as interações entre famílias - impactadas por mudanças permanentes e transformações profundas e escolas - que enfrentam dificuldade para lidar com novas formas de demandas e interações coletivas. Interações que precisam ainda ser reconfiguradas dentro dos novos contextos sociais, em uma sociedade que questiona identidades e valores. Ainda que cada uma das partes reconheça racionalmente o valor da "parceira", a construção das interações desejadas impõe desafios na medida em que se realiza de forma complexa e multifacetada. O valor da interação que se expressa na disposição da escola para franquear o acesso às famílias e ampliar a comunicação, viabilizando a escuta, encontra barreiras para se concretizar em transformações no cotidiano escolar. Encontrei um campo de possibilidades ainda inexploradas nas interações que envolvem não apenas os atores principais - pais e professores, mas uma pluralidade de atores sociais ocultos entre os quais se destacam os próprios alunos, os gestores escolares e o Estado. Nas "boas" escolas investigadas, tanto pública quanto privada, encontrei similaridades nas marcas distintivas de sucesso e empenho na

construção diária de uma atuação solidária em prol dos alunos.

Reuniões de pais que acontecem regularmente nos estabelecimentos escolares pesquisados, atendendo ao calendário estipulado no início do ano, mostram ser espaços de tensão, onde as forças que emergem do grupo representam um desafio para o qual gestores e professores se mostram pouco preparados. Reconhecidas pelos pais como principal espaço de interação entre escola e família, as reuniões não são vistas por eles como prazerosas, mas como cansativas e pouco úteis. Subaproveitadas, enquanto espaço de diálogo, troca e construção conjunta, as reuniões de pais e professores carecem de mais estudos para que se tornem de fato locais onde os agentes possam exercer a arte de compartilhar<sup>16</sup>.

A meu ver, o pouco estímulo dos estabelecimentos de ensino ao entrosamento dos pais entre si contribui para que as reuniões sejam percebidas como pouco prazerosas e conseqüentemente se tornem menos frequentadas. Comparecer às reuniões apenas para cumprir com as obrigações de pais reduz o potencial de interação. Deixando de contar com um local onde possam compartilhar ansiedades

---

<sup>16</sup> Ver Moreira, 2006.

e preocupações, os responsáveis perdem a oportunidade de conhecer estratégias bem sucedidas, e por vezes criativas, que outros pais vêm colocando em prática. As instituições de ensino, por sua vez, insistindo em manter-se na posição dominante das reuniões perdem a possibilidade de conhecer as questões que mobilizam e desafiam os pais, que poderiam resultar em uma participação mais efetiva.

Acredito que o estudo das reuniões de pais possa ainda oferecer muitas contribuições, para além do que consegui aqui alcançar, no sentido de tornar estes encontros mais construtivos e enriquecedores para as duas instituições envolvidas.

À guisa de conclusão entendo que o diálogo entre famílias e escolas pode ser compreendido como uma construção complexa, porém não “impossível”<sup>17</sup> nas instituições que pesquisei. As relações entre estes agentes são de fato “armadilhadas”<sup>18</sup>, mas podem ser enfrentadas com solidariedade por famílias e escolas que confiam mutuamente no empenho e na competência do outro para o exercício das

---

<sup>17</sup> Ver Montandon e Perrenoud, 2001.

<sup>18</sup> Ver Silva, 2003.

funções que lhes cabe na promoção da educação de qualidade.

Vivenciando uma relação marcada por avanços e alguns retrocessos, eventuais êxitos e muitas tensões, múltiplas possibilidades e certas limitações, posso afirmar com razoável segurança que nas instituições de ensino que investiguei tanto as famílias quanto as escolas acreditam no valor da interação e investem na construção diária da atuação como agentes solidários porém as possibilidades de uma interação efetiva precisam percorrer ainda um longo caminho para que possam ser alcançadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2008). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bourdieu, P. (2010). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Dossiê 80*, 169-201.
- Doyle, M. (1978). *Reuniões podem funcionar: o novo método de interação*. São Paulo: Summus.
- Garcia, H. H. G. & Macedo, L. (2011). Reuniões de Pais na educação infantil: modos de gestão. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 208-227.

- Montandon, C. & Perrenoud, P. (Orgs.). (2001). *Entre pais e professores: um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre família e escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Moreira, M. C. (Org.). (2006). *Da arte de compartilhar: uma metodologia de trabalho social com famílias*. Teresópolis, Rio de Janeiro: Mauad - Instituto Desiderata.
- Nogueira, M. A., Catani, A. (2010). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ribeiro, D. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Silva, P. (2003). *Escola - Família, uma relação armadilhada - interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sposito, M. (1990). Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação e Realidade*, 15(1), 52-56.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. 11(32), 211-225.





## **A FAMÍLIA E O FENÔMENO DO ABSENTEÍSMO DISCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

*Roberta Andrade e Barros*<sup>19</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa é o resultado de uma dissertação desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e objetiva compreender qual a relação das famílias de alunos de uma escola municipal de Belo Horizonte (Brasil) com a frequência escolar dos filhos, tendo como base dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). A pesquisa de campo ocorreu em uma escola que ficou em 2º e 6º lugares com o maior número de alunos retidos por infrequência no 6º ano (16 alunos) e no 9º ano (17 alunos), respectivamente. Ao todo, foram realizadas 12 entrevistas com estudantes (cinco) e seus

---

<sup>19</sup> UFMG, Brasil. Contato: roberta.andrade.barros@gmail.com

familiares (sete), todos os alunos participantes foram retidos em 2011 por infrequência.

Apesar de, no Brasil, o acesso à educação fundamental encontrar-se praticamente universalizado, estar matriculado em uma instituição de ensino não garante que o estudante efetivamente frequente a escola. Mesmo sendo importante, a questão da frequência escolar ainda é pouco explorada no meio acadêmico. Assim sendo, a relevância deste trabalho está no fato de se propor a investigar como a família interfere no “ir-ou-não ir” à escola e, a partir de então, contribuir para a compreensão do fenômeno do absenteísmo discente escolar.

Por meio das pesquisas bibliográfica e de campo realizadas, foi possível constatar que a infrequência escolar é um fenômeno multideterminado. Dentre os aspectos que o determinam, estão, dentre outros: a violência na comunidade e na escola, o desempenho escolar, a indisciplina na sala de aula, a defasagem série e idade, os aspectos relacionados à escola e à família. No presente artigo, será focado esse último fator: a relação da família com a infrequência escolar e, para apresentá-lo, serão trazidos dados oriundos das entrevistas realizadas. No intuito de preservar a identidade dos envolvidos, os nomes dos entrevistados foram modificados pela pesquisadora.

**A família e o fenômeno do absentéismo discente -**  
Foram identificados quatro principais fatores familiares determinantes da infrequência escolar: as disposições temporais e as formas de autoridade típicas das famílias populares, o valor da escola e o envolvimento das famílias com a escolarização dos filhos. Devido ao limite de espaço, optou-se por concentrar a análise aqui proposta nas disposições temporais e no valor da escola.

### AS DISPOSIÇÕES TEMPORAIS DAS FAMÍLIAS E A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

De acordo com Thin (2006), existe uma confrontação entre a disposição temporal da escola e a das famílias populares. A escola exige uma regularidade temporal, tendo o relógio e a agenda como importantes instrumentos organizadores da vida. Nessa instituição, há uma valorização do planejamento e da organização.

Diferentemente das camadas médias e altas, nas camadas populares, geralmente, o modo de conceber e vivenciar o tempo é mais focado no imediatismo (Viana,

2009), na necessidade de lidar com urgências do presente, principalmente por conta da precariedade de sua existência (Thin, 2006). Essas famílias vivem temporalidades simples ou arrítmicas (Thin, 2006): há uma forte dificuldade para planificação e antecipação das ações, além de uma ênfase nos acontecimentos presentes.

Durante as entrevistas que realizei, quando perguntei por que seus filhos faltam às aulas, algumas famílias responderam que elas acordam atrasadas, conseqüentemente, acordam seus filhos tarde: *"Muitas vezes, por causa de condições, eu tô atrasada ou à toa mesmo, acordou atrasado"* (Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano).

Em outro momento da entrevista, pergunto a Raquel como ela fica sabendo que o filho faltou à aula. Ela respondeu: *"Eu fico sabendo por que eu vejo. Eu mesma falo pra ele não ir porque, se o almoço atrasa, se ele atrasa, a escola num deixa ele entrar."*

Esses trechos das entrevistas demonstram uma dificuldade das famílias em se organizarem no tempo. Apesar de todas possuírem telefone celular que conta com despertador, elas acordam atrasadas frequentemente. Ou seja, de nada adianta ter acesso a um instrumento que regula

o tempo (como relógio e despertador), se o sujeito não foi socializado em uma lógica que o ensina como e por que controlar o tempo.

Além dos atrasos nas atividades cotidianas (como para acordar e almoçar), entre as famílias que entrevistei, houve justificativas para a infrequência escolar dos adolescentes de que as jornadas de trabalho (longas e/ou com plantões) não permitem que elas estejam em casa na maior parte do tempo, o que dificulta o controle da assiduidade escolar dos filhos (remetendo também ao modo de autoridade típico das famílias dos meios populares que exige a presença física de um adulto para regular o comportamento do filho). Nesse sentido, Thin (2006) descreve as “temporalidades familiares não sincronizadas” nas quais “as divisões temporais produzidas pela atividade profissional dos pais estão em claro desacordo com os outros ritmos familiares, principalmente os ritmos dos filhos e os ritmos que sua escolarização exige.” (p. 220). A fala de Rúbia (mãe de Marcus, 9º ano) ilustra essa temporalidade familiar não sincronizada: *“Eu trabalho o dia todo (...). E mãe nenhuma tem tempo pra ficar seguindo menino pra pôr ele dentro de sala”*.

A relação da infrequência escolar com a ausência dos pais por conta do trabalho ficou evidente no caso de Joel (6º

ano). Seu pai é comerciante e passa o dia todo no trabalho, sua mãe, Marta, é enfermeira em dois hospitais. De acordo com ela, no horário que Joel deve sair para ir para aula, ela não está em casa. Marta demonstra se sentir culpada por ficar tanto tempo fora de casa: *“Eu acho que a escola tá fazendo a parte dela, é ele que num tá fazendo a parte dele. E talvez eu e o pai também num tamo fazendo a nossa, né, porque com essa ausência toda que eu tô te falando”*.

Dos três casos em que a própria mãe identifica sua ausência em casa, por conta do trabalho, como um fator de dificuldade para controlar a frequência escolar dos filhos, duas genitoras afirmam utilizar o telefone como forma de tentar regular o comportamento dos filhos, principalmente para eles irem para a aula. O telefone, que esteve presente também no cotidiano de algumas famílias pesquisadas por Millet e Thin (2012), é um instrumento que serve para auxiliar a função familiar em situações nas quais os horários de trabalho dificultam o acompanhamento dos filhos, ou seja, quando existe, nos termos propostos por Thin (2006), uma “temporalidade familiar não sincronizada”. Todavia, o modo de autoridade comum nas famílias populares não facilita o exercício dessa autoridade a distância, pois os filhos precisam da intervenção física dos pais. Tal constatação pode ser

percebida no trecho da entrevista que realizei com Kênia, mãe de Luis (6º ano):

Agora mesmo eu liguei e ele tava se arrumando. Eu perguntei 'cê vai pra escola', ele disse 'vou'.

Entrevistadora: Ele sempre te liga para saber se pode faltar?

Kênia: Às vezes que eu ligo ele pergunta se ele pode ficar em casa, aí eu falo que não. Mas às vezes também num liga muito não.

Entrevistadora: Mas se ele te liga e você fala para ele ir para a escola, ele vai ou não?

Kênia: Às vezes não. Num vai, num vai mesmo. Às vezes quando eu tô em casa também 'Luís, você vai pra escola?', 'Não, num vou, num tô a fim', aí pronto.

É interessante ressaltar que Kênia não “lembra”, não manda ou incentiva o filho para ir à aula, ela pergunta se ele vai. Esse fato remete à seguinte afirmação:

Nas configurações familiares nas quais os pais não estão submetidos aos mesmos ritmos e cujos horários os obrigam a se ausentar do domicílio familiar, os filhos podem ter o hábito de fazer o que eles têm vontade, no momento em que eles têm vontade, de fazer as coisas sem limites e de decidir por si próprios. Eles podem ainda experimentar dificuldades em se disciplinar por si mesmos, fora da pressão exterior dos seus pais (Millet & Thin, 2012, p. 80).

De acordo com Millet e Thin, nas famílias cujos horários dos pais dificultam regular os horários dos filhos “estes se

encontram praticamente sós com a carga de suas obrigações, entregues a eles mesmos e na posição de ter que assumir o comando de sua própria pontualidade.” (2012, p. 79). Muitas vezes, a consequência dessa responsabilidade é a infrequência e os atrasos escolares.

Como pode ser percebido, a “liberdade” dos estudantes, à qual se referem Millet e Thin (2012), é perceptível na maneira como os alunos vivenciam o seu cotidiano, como ir ou não à escola, mas não se restringe a esse aspecto. Para Lareau (2007), o dia-a-dia dos estudantes é determinado pela criação dada pelas famílias, por sua vez, essa criação está fortemente relacionada com a classe social familiar. De acordo com essa autora, geralmente, as famílias das classes médias participam de um “cultivo orquestrado”, no qual há predominância de atividades de lazer organizadas e controladas pelos pais. Já entre as famílias trabalhadoras e pobres, prevalece o “crescimento natural”, no qual prepondera o não planejamento das atividades dos filhos, com menor monitoramento dos pais e maior tempo livre para brincadeiras informais.

Um dos aspectos estudados por Lareau (2007) é como as disposições temporais construídas pelas famílias determinam a criação dos filhos. A maneira como cada família vivencia o



tempo (e essa vivência está marcada por seu pertencimento sociocultural), entre outros fatores, fará com que ocorra o “cultivo orquestrado” ou o “crescimento natural”. Entre as famílias que pesquisei, todas parecem se inserir no tipo de criação denominado “crescimento natural”: os pais participam pouco das decisões relativas ao cotidiano dos filhos, o dia-a-dia dos estudantes é vivido sem muita organização prévia, eles fazem o que sentem vontade de fazer (inclusive frequentam as aulas se assim o desejarem). Dos sete estudantes que pesquisei, três praticavam atividade extraescolar, sendo que dois deles faziam curso particular de informática e um participava do projeto “Escola Integrada” (oficinas para os estudantes de escolas públicas de Belo Horizonte). Os outros quatro estudantes não tinham atividades organizadas além da escola.

É importante ressaltar que a prática de atividades extraescolares demanda investimentos das famílias tanto de dinheiro, quanto de tempo (Lareau, 2007) e de disposição para acompanhar tais atividades. E, assim como as atividades extracurriculares, todo o planejamento prévio do cotidiano dos filhos demanda investimentos das famílias, bem como uma disposição temporal que possibilite esse tipo de organização do tempo.

## O VALOR DA ESCOLA PARA O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA

Ao longo da pesquisa de campo realizada, foi possível perceber que existe uma relação entre a frequência escolar e o valor que a família e o estudante atribuem à escola: quanto menos valor for dado à escola, maior a possibilidade de o aluno ser infrequente, assim como quanto mais valorizada a escola for pela família, o estudante tenderá a ser mais frequente às aulas. Acredita-se que o valor da escola para o estudante e sua família esteja ligado à função que se espera que essa instituição exerça, a expectativa em relação ao futuro do estudante, a escolarização dos pais, bem como a relação estabelecida com o saber e com a escola.

Entre as famílias que entrevistei, quando questionei o motivo das faltas à escola, quatro respostas remeteram ao valor da escola para as famílias. Uma mãe afirmou que o filho trabalha até tarde, por isso não consegue ir para escola. Um pai justificou que o filho não é assíduo na escola por falta de incentivo materno, uma mãe respondeu que o filho falta à aula "à toa" e um estudante disse que falta por que sua mãe permite (mesmo que não haja uma justificativa, como estar

doente). No primeiro caso, percebe-se que existe uma valorização do trabalho em detrimento do estudo (como poderá ser visto posteriormente) e nos três últimos, infere-se que a família não considera a frequência escolar como muito importante.

Todos os familiares participantes desta pesquisa demonstraram manter uma relação instrumental com a escola, citaram a importância do estudo para “ser alguém na vida”, para conseguir um bom emprego:

Hoje em dia sem estudo a gente não é nada não. Se eu tivesse formado, cê acha que eu tava aqui?(...). Eu falo com eles “até pra correr atrás de caminhão de lixo tem que ter o 2º grau, se vocês num estudar, vai ficar empurrando carroça2 (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano).

Apesar de a escola ser percebida como uma possibilidade para melhorar as condições de vida dos estudantes e sua família, para Bourdieu, há uma tendência de essa instituição “(...) ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.” (2010, p. 221). Ainda de acordo com esse autor (2010), o fato de a escola não proporcionar uma vida melhor para muitos que recorrem a ela

nessa busca (sobretudo pessoas provenientes de famílias economicamente mais pobres), tem sido usado como subsídio para o questionamento se a escola é realmente libertadora e democrática. Nesse sentido, a opinião de uma mãe que entrevistei é ilustrativa, apesar de em um primeiro momento da entrevista, ela afirmar a importância de estudar “*Hoje em dia sem estudo a gente não é nada não*”, posteriormente ela fala sobre a desconfiança do retorno da dedicação aos estudos:

Eu vou ser sincera com você, eu num ... eu sou dessa opinião. Tem gente, inclusive da minha família, que comeu livro, formou e hoje trabalha atrás de um balcão de bar. Então, assim, se for pra escolher, eu num falo isso pra ele [o filho], né, é claro, se for pra escolher entre trabalho e a escola, eu prefiro que ele fique com o trabalho. (...). Então, tá ficando na escola, gastando material, pra tomar bomba todo ano, pra ficar sendo chamada lá pra ouvir reclamação? Então, se fosse aquele aluno que eu... quando a mãe vê que o filho tem interesse em estudar, é outra coisa (Rúbia, mãe de Marcus, 9º ano).

Rúbia demonstra preferir que o filho trabalhe e, conseqüentemente, receba seu salário, do que se dedique aos estudos e não tenha retorno garantido. Na segunda parte de sua fala ela evidencia que a sua opinião é resultado não apenas da desconfiança em relação à escola, mas também dos

problemas na escolarização do filho (reclamações da coordenação, repetências).

Outro aspecto que também determina o valor da escola é a expectativa que os pais têm em relação ao futuro de seus filhos, o quanto a escola faz parte dos planos das famílias para o destino dos filhos.

Quando questionadas sobre qual a expectativa tinham para o futuro dos filhos, quatro famílias falaram que esperam que aconteçam “as melhores coisas” com o filho. Uma mãe respondeu que gostaria que ele fosse respeitado e que soubesse respeitar as outras pessoas. Outra mãe focou na vontade que o filho tenha alto poder aquisitivo: “*Podia ser profissão que dá dinheiro, quem sabe jogador que faz tão pouco e ganha tanto!*” (Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano).

É interessante ressaltar que, em um primeiro momento, nenhuma família fala sobre um plano de estudos para os filhos. Apenas depois, quando perguntadas se gostariam que os filhos estudassem é que a maioria delas respondeu que sim. Uma mãe disse que queria que o filho fizesse “*faculdade ou curso técnico*”, outra respondeu “*faculdade*”. O pai e a mãe que foram entrevistados juntos falaram que, em relação ao estudo, “*não pode parar nunca*”. Uma genitora opinou que os

filhos devem estudar até quando quiserem. E outra, *“até quando ele tiver condições... quero que ele forma”* (Raquel, mãe de Gustavo, 6º ano), remetendo aos investimentos necessários para estudar, como disposição, tempo e dinheiro (para compra de material, transporte).

Dos estudantes entrevistados, quando questionados sobre o que querem para o futuro, um quer trabalhar com o pai (no comércio), um quer ser jogador de futebol, outro também queria ser jogador, mas acredita não ter mais idade para iniciar a carreira, então quer ter uma profissão (não especifica qual) e ganhar dinheiro e outro quer ser rico. Assim como seus pais, os adolescentes não se referem, inicialmente, sobre dar continuidade aos estudos, somente quando perguntados se precisam estudar para atingir seus objetivos é que falam sobre estudo: todos afirmaram que precisam estudar. O nível de escolarização variou entre terminar o Ensino Médio (três respostas) e cursar graduação, resposta dada pelo estudante que deseja trabalhar com o pai.

Destaca-se o fato de que o único estudante que afirmou querer fazer faculdade é filho da entrevistada com maior escolarização, sua mãe é técnica em enfermagem e disse que gostaria que o filho fizesse curso técnico ou faculdade. Tal constatação demonstra que a expectativa em relação ao

futuro do estudante (tanto dos pais quanto do próprio filho) pode estar ligada também à escolarização mais elevada dos pais.

Entre as famílias participantes da pesquisa, dois pais e duas mães terminaram o Ensino Médio, um genitor não chegou a concluí-lo, uma mãe finalizou o 1º grau e um pai cursou até a 4ª série. Em relação a três pais e uma mãe, não há informação sobre sua escolarização. Nesse sentido, o fato de os pais não terem mencionado em um primeiro momento planos futuros para os filhos que dependam da escolarização pode ter como justificativa o fato de sua própria escolarização ser baixa.

Além da expectativa que se tem em relação ao seu futuro e a escolarização dos pais, outros dois aspectos devem ser abordados na análise sobre o valor da escola: a relação com o saber e com a escola. De acordo com Charlot (2007), a relação com o saber pode ser compreendida como o desejo, a disposição, a paixão e a disponibilidade para aprender, seja o saber geral ou um saber mais específico.

Patto (2008), ao realizar pesquisa com quatro alunos que eram considerados verdadeiros fracassos por seus professores, pode constatar que alguns deles demonstravam

uma relação com o saber cotidiano diferente da estabelecida com o saber escolar. Três dessas crianças foram consideradas “deficientes mentais” pela orientadora educacional, todavia, a pesquisadora, ao entrevistá-las, percebeu que no dia-a-dia elas demonstravam ser capazes de aprender. Por exemplo, Ângela foi reconhecida como uma pequena adulta pela referida pesquisadora, uma vez que era ela quem se responsabilizava pelo cuidado com sua casa e irmãos. Outro estudante reconhecido pelas professoras como um “fracasso escolar”, Augusto e seus irmãos foram descritos por Patto como crianças “vivas, espertas, sociáveis, interessadas e sobretudo muito verbais, expressando-se com fluência e riqueza de vocabulário (...)” (2008, p. 375), contrastando com a imagem passada pelas professoras. Por último, Nailton, que apresentava facilidade para construir pipas com papéis muito pequenos, demonstrando competência “para lidar com noções de espaço e superfície e para planejar e antecipar resultados.” (*idem*, p. 396). Apesar disso, Nailton foi apresentado como uma criança portadora de uma deficiência que afetava sua capacidade cognitiva e cursava a 3ª série pela terceira vez. Por meio desses exemplos, é possível afirmar que não se pode dizer que o sujeito relaciona-se com todos os saberes de maneira igual.



Nos casos citados acima, descritos por Patto (2008), a relação com o saber escolar diferenciava-se da relação com outros saberes. De acordo com Charlot (2007, p. 21): “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”. Em algumas situações, constata-se que as aprendizagens escolares não fazem sentido para os estudantes, “Tudo se passa como se o jovem, ao rejeitar a escola e o professor, não conseguisse estabelecer uma relação pessoal e significativa com o saber, sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual” (Cenpec & Litteris, 2007, p. 33 e 34).

Nas entrevistas que realizei, a relação com o saber foi pouco mencionada. Mesmo quando questionados sobre quais disciplinas gostavam mais e menos, os adolescentes citavam pouco sobre a sua relação com o saber. De quatro estudantes, três referiram-se a gostar ou não do professor como critério de gostar ou não da matéria. Um deles justificou que “*sem matemática você não é nada na vida*” (Joel, 6º ano), o que demonstra que, na opinião do adolescente esse saber escolar será útil para o futuro. O único estudante que citou o saber foi Luís (6º ano): “*Gosto de fazer contas de matemática*”. Milton (9º ano) gosta menos de “*Matemática e Português, [pois] num gosto de quebrar a cabeça*”. A ausência da relação

estabelecida com o saber na fala dos estudantes entrevistados pode ser um sintoma do valor que dão ao saber escolar, do lugar que esse saber ocupa em suas vidas.

Uma importante pesquisa que aborda questões sobre a relação com o saber e com a escola foi realizada por Charlot (1996), que utilizou o instrumento “Inventário de Saber” com estudantes franceses de dois estabelecimentos de ensino de periferia, sendo um localizado em uma ZEP e outro que recebe uma clientela “mais favorecida” (p. 47). Nesse estudo, quando questionados sobre qual o sentido de ir à escola, dentre os estudantes da escola bem conceituada, a maioria das respostas dizia respeito à aquisição do saber (sendo que, para esses alunos, aprender detém um sentido em si mesmo). Já dentre os frequentadores da escola da periferia, a escola é como uma mediadora “mágica” da profissão, é como se não houvesse um processo, mas uma consequência direta e simples: eu frequento a escola e, portanto, conseguirei tal emprego.

De acordo com Charlot (2005), há muito tempo é comum que os alunos frequentem a escola para serem aprovados e conseguirem um bom emprego: “A novidade é que um número crescente de alunos, particularmente nos meios populares, vai a escola somente para ter um bom emprego no

futuro, estando a ideia de escola desvinculada da aquisição do saber.” (p. 83). Segundo esse autor, há uma tendência entre os estudantes em não perceber a aprendizagem escolar como “fonte de sentido e prazer” (p. 85).

Algumas falas dos estudantes que entrevistei vão ao encontro das afirmações de Charlot (2005) em relação à falta de sentido do saber escolar para os estudantes, além do fato de muitos irem à escola pensando em conseguir um emprego, principalmente em se tratando das camadas populares:

Entrevistadora: Por que você vai para aula?

Luís (6º ano): *Pra estudar.*

Entrevistadora: Você pensa em fazer faculdade?

Luís (6º ano): *Não, nunca.*

Entrevistadora: Por que nunca?

Luís (6º ano): *Até o 3º ano tá bom, pra que estudar mais? Num gosto. E faculdade demora. Terceiro ano já pega emprego bom.*

No trecho acima, percebe-se que Luís não vai para aula para aprender, mas para estudar, demonstrando um sentido de obrigação (“*Num gosto*”) e não de prazer. Além disso, o estudo para ele tem uma função instrumental: conseguir um “*emprego bom*”. A imposição da frequência às aulas também foi mencionada na entrevista de Joel:

Entrevistadora: Por que você vai para aula?

Joel (6º ano): *Ah, vou pra aula porque eu sou obrigado.*

Quando questionei um dos pais sobre a relação do filho com o estudo ele responde:

Acho que ele num gosta de estudar, tem gente que gosta, tem aquela coisa, aquela paixão, fica doido pra chegar o dia de ir pra escola. Ele tá estudando assim, pelo que eu tô vendo, infelizmente empurrado (João, pai de Milton, 9º ano).

Dessa maneira, é possível constatar que “aprender não significa a mesma coisa para todos” (Charlot, 1996). E, assim como cada estudante frequenta a escola de uma maneira, por um motivo e com um objetivo, cada família valoriza a escola de acordo com a vivência que teve nesta instituição e segundo aquilo que espera dela.

Baseando-se em Bourdieu (2010), pode-se afirmar que os comportamentos dos sujeitos são determinados, entre outros fatores, por sua família, pelo seu pertencimento sociocultural, bem como das expectativas que criam para o futuro. Se as camadas populares compreenderam que o investimento na escolarização de seus filhos não garante que haverá retorno exitoso, porque investir na escola? Porque insistir que seus filhos sejam frequentes às aulas? Quais são as

chances desses estudantes ascenderem socialmente frequentando a escola? Quais os ganhos eles terão com essa frequência?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como hipótese inicial desta pesquisa, acreditava-se que a família influencia a frequência escolar por uso de estratégias escolares, por questões relacionadas ao seu pertencimento aos meios populares, por conta dos sentidos que atribui à escolarização. Além disso, tinha-se a suposição de que entre os fatores que fazem com que os estudantes faltem às aulas estão a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, a maior valorização do trabalho em detrimento da escola (tanto por parte dos adolescentes quanto de suas famílias), os problemas de aprendizagem, o distanciamento do ensinado e dos interesses dos estudantes, a falta de sentido da escola para os estudantes. Dessas pressuposições, a necessidade de o estudante trabalhar não se mostrou tão presente para justificar o forte absenteísmo discente. É importante ressaltar que, apesar de um dos adolescentes pesquisados trabalhar, sua mãe confirmou que mesmo quando se dedicava exclusivamente aos estudos, ele era muito infrequente às

aulas. Talvez se mais estudantes do 9º ano tivessem participado desse estudo, a relação entre a entrada no mercado de trabalho e as faltas escolares tivesse sido mais evidente.

A infrequência escolar tal como abordada nesse trabalho, ou seja, acentuada a ponto de resultar em reprovações, constitui um fenômeno multideterminado, ressaltando-se como principais determinantes aspectos da comunidade onde o estudante vive, bem como fatores escolares, relativos ao próprio estudante e à sua família.

Em relação à família, cinco aspectos se sobressaem: a situação financeira do grupo familiar, a forma como vivenciam o tempo e como os pais exercem sua autoridade, o valor que atribuem à escola e a escolarização dos genitores.

Desta maneira, o que se percebe entre as famílias participantes da pesquisa realizada é que o enfraquecimento do enquadramento familiar e da regulação dos comportamentos dos estudantes por parte dos pais, gerado principalmente pela falta de conhecimento do funcionamento da instituição escolar, pela falta de tempo, pela desqualificação de sua autoridade, pelas urgências da vida material precarizada (Millet & Thin, 2012), pelo pouco valor

atribuído à escola, pela falta de confiança nesta instituição, agravado pela dificuldade de como agir com o filho adolescente, compromete a frequência escolar dos estudantes.

Assim sendo, desta pesquisa pode-se depreender que a infrequência escolar é um fenômeno complexo: determinado por diversos fatores e com consequências graves para a escolarização do estudante (e conseqüentemente, para o seu desenvolvimento). Pela importância que o acesso à educação atingiu em nossa sociedade, era de se esperar que o absentismo discente fosse um tema mais recorrente nos estudos realizados, mas essa não é a realidade que se vive.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2010). Os excluídos do interior. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs), *Escritos de Educação* (pp. 217- 227). Petrópolis: Vozes.
- Cenpec & Litteris (2007). O jovem, a escola e o saber. In B. Charlot (Org). *Os jovens e o saber* (pp. 33-50). Porto Alegre: Artmed Editora
- Charlot, B. (Org) (2007). *Os jovens e o saber*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 47-63.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização-questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Lareau, A. (2007). A desigualdade invisível. *Educação em Revista*, 46, 13-82.

Millet, M & Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires*. França: Presses Universitaires de France.

Patto, M. H. S. (2008). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre família e escola. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 211-225.

Viana, M. J. B. (2009). Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. *Perspectiva*, 27 (1), 195- 215.



## O TRABALHO E A POLÍTICA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: O CASO DE FAMÍLIAS DE TRABALHADORES

*Maria Gilvania Valdivino Silva*<sup>20</sup>

### INTRODUÇÃO

Nosso interesse é tratar dos processos de transmissão intergeracional no interior de famílias da classe trabalhadora em um importante polo industrial brasileiro, a região do ABC Paulista<sup>21</sup> (São Paulo), evidenciando práticas e estratégias familiares no processo de socialização, por meio de um estudo de caso. Analisamos os modos e modalidades de socialização colocados em prática por duas gerações de famílias de

---

<sup>20</sup> FEUSP/ Brasil. Contato: maria.gilvania@gmail.com

<sup>21</sup> O termo ABC Paulista é utilizado para representar uma região composta atualmente por sete cidades da região metropolitana de São Paulo que se desenvolveram muito próximas umas às outras, são elas, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, que juntos somam uma extensão territorial de 841km<sup>2</sup>.

trabalhadores, residentes no bairro Ferrazópolis<sup>22</sup> (na cidade de São Bernardo do Campo, São Paulo). A primeira geração é formada por moradores migrantes, nascidos na década de 1950, que são ou foram trabalhadores metalúrgicos e fizeram parte da formação do bairro, a partir dos 1970. A segunda geração, por sua vez, é constituída pelos filhos da primeira geração: nascidos na região do ABC, predominantemente em Ferrazópolis, entre as décadas de 1980 e 1990. Isto posto, dois conceitos aparecem como fundamentais para este estudo: gerações e socialização, dois fenômenos interligados, *“em função da necessidade de cada geração transmitir aos seus sucessores aquilo que considera fundamenta para a preservação e continuidade de sua herança”* (Tomizaki, 2010, p. 329).

Baseados na bibliografia sobre gerações, em especial em Mannheim, concebemos a formação das gerações com um

---

<sup>22</sup> Baseados no critério de participação política ligada à tradição operária da região, escolhemos o bairro que lócus da investigação: Ferrazópolis, em São Bernardo do Campo, com população superior a 41 mil habitantes. Trata-se de um bairro que surgiu em meio a especulação imobiliária dos anos 1970, influenciada pelo aumento do número de trabalhadores nas indústrias da região. Grande parte dos primeiros moradores de Ferrazópolis trabalhava no setor metalúrgico, especificamente na indústria automobilística, porém, essa não é a realidade atual do bairro, visto que, como pudemos observar em nossa pesquisa de mestrado, a elevação das exigências em termos de escolaridade e qualificação técnica que recaiu sobre os trabalhadores do setor metalúrgico fez com que a maioria dos moradores de Ferrazópolis fosse excluída dessa categoria.

fenômeno que extrapola a proximidade dos nascimentos, mas, como os principais estudos da área, também pretendemos pensar as gerações com base nas experiências comuns vividas por determinados indivíduos, ou seja, nas experiências passíveis de constituir grupos geracionais. (Mannheim,1990)

Para, de fato, falarmos em gerações ou grupos geracionais, temos que nos remeter a um conjunto de valores, crenças, práticas (culturais, sociais e políticas), a um determinado modo de perceber e de se perceber no mundo que seja comum ao grupo todo, que perpassse todos os seus membros, mesmo que não necessariamente constituindo um grupo homogêneo. Esse conjunto de experiências fundantes do fenômeno geracional, por sua vez, influencia os processos de socialização, vivenciados ao longo de toda existência dos indivíduos (Mauger, 1990; Bourdieu, 2008; Percheron & Muxel, 1993).

Os moradores da primeira geração são pertencentes a uma geração que se convencionou chamar de “*os peões do ABC*”, partilharam experiências como a origem rural, a realidade do trabalho infantil, a experiência de migração e as más condições de moradia, trabalho e salário, no período de inserção no mercado de trabalho industrial. Além disso, essa geração vivenciou um acontecimento histórico fundante: a

onda grevista no ABC Paulista, deflagrada no final da década de 1970, que afetou o grupo como um todo, ainda que de modos diferentes (Pereira, 2012).

Como consequência da participação neste acontecimento histórico, embora com diferentes níveis de participação e/ou proximidade com os eventos do período em questão, é possível dizer que essa geração adquiriu práticas e modos de agir próprios aos homens e mulheres que partilharam uma série de experiências comuns, que foram constitutivas da condição operária no ABC Paulista nos anos 1970 e 1980 (Tomizaki, 2007 e 2010).

No que tange a socialização, esta é entendida como o processo de transmissão/ aquisição em que diferentes atores entram em ação, inclusive as crianças ou as chamadas “novas gerações”, isso é possível porque os mais jovens não somente assimilam o que lhes é transmitido, reinterpretam o que aprendem e também ensinam os mais velhos, o que interfere no modo como ambos se percebem no mundo (Berger & Berger, 2006; Berger & Luckmann, 2009; Lahire, 1998).

Entendendo a socialização como o desenvolvimento de certa representação do mundo, Percheron & Muxel defendiam que o indivíduo, recebendo vários modelos de representação

que coexistem (família, escola, colegas), vai lentamente reinterpretando- as de modo a fazer um novo modelo. Para as autoras, nesse processo não existe forçosamente reprodução, mas sempre certa continuidade (Percheron & Muxel, 1993).

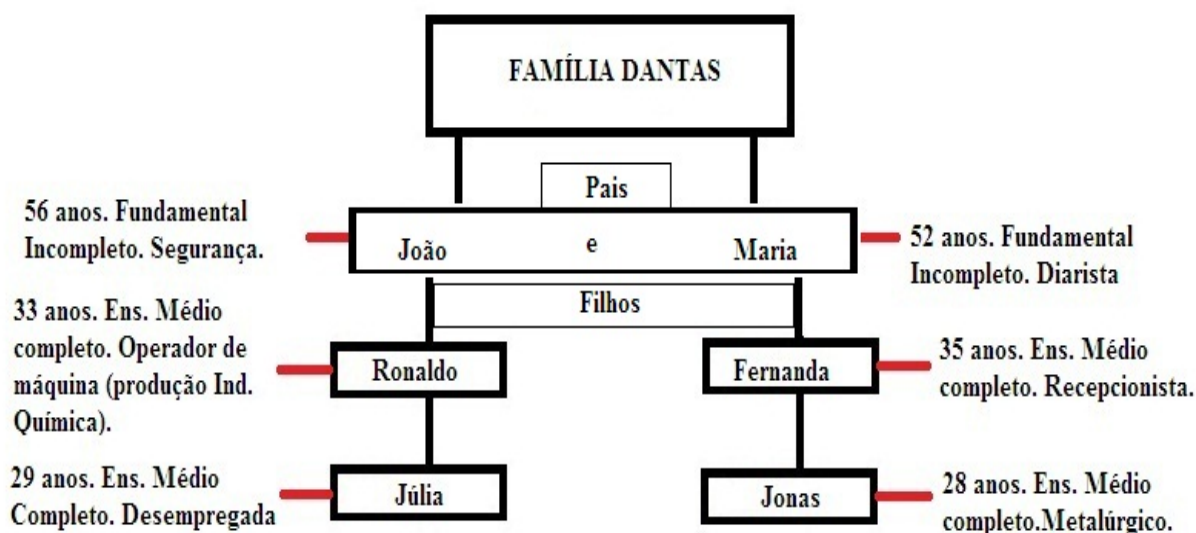
Até aqui, nos interessou abordar questões teóricas sobre os conceitos que norteiam nossa análise, bem como aproximar o leitor a realidade abordada por este estudo. Nas linhas que seguem, serão apresentadas duas famílias moradoras do bairro, escolhidas como casos exemplares para evidenciar as estratégias de socialização realizadas entre as duas gerações foco de nosso estudo.

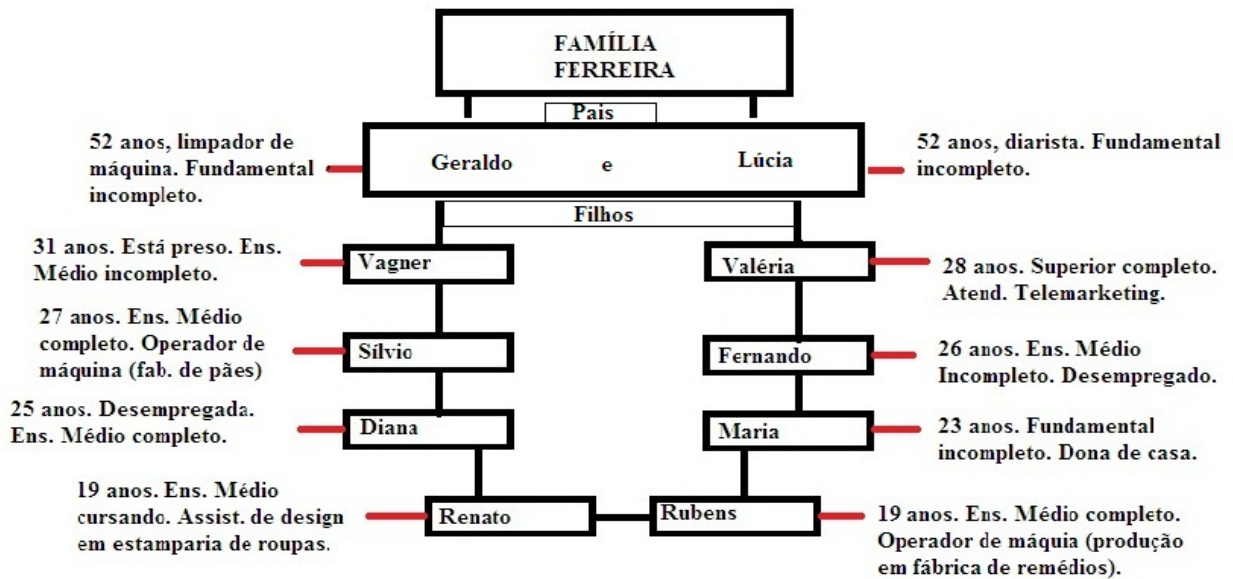
### FAMÍLIAS DE TRABALHADORES EM FERRAZÓPOLIS: DOIS CASOS EXEMPLARES

Prontificamo-nos a identificar núcleos familiares nos quais existissem pais metalúrgicos, que tivessem participado das grandes greves do ABC Paulista, entre 1978 e início da década de 1980 - período marcante do movimento operário brasileiro, que revelou Luís Inácio Lula da Silva como líder sindical e deu origem ao Partido dos Trabalhadores (PT) - e

tivessem filhos jovens. Porém, durante as observações no bairro e nas famílias, notamos a existência de grande número de ex-metalúrgicos, pois na verdade, grande parte dos moradores do bairro já não faz mais parte desse setor produtivo, por conta de um conjunto de mudanças ocorridas no setor, que levou o nome de reestruturação produtiva e que, entre outras coisas, elevou drasticamente o nível das credenciais escolares para que os trabalhadores continuassem ou passassem a fazer parte do setor metalúrgico na região.

As famílias analisadas são compostas por pais com idade entre 52 e 58 anos e filhos com idade entre 19 e 28 anos, alguns já casados, morando nos fundos das casas dos pais.





## O TRABALHO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

No que tange as estratégias familiares, colocadas em prática também ao longo do processo de socialização, destacamos dois elementos, o trabalho e a política.

Um primeiro ponto em comum a ser considerado, é a preponderância de uma socialização para o trabalho, pois em ambas as famílias, o trabalho é entendido como elemento

dignificante e edificador de caráter. Em alguns casos, essa preponderância da socialização para o trabalho fez com que os pais permitissem que seus filhos deixassem de estudar, porém, em nenhuma hipótese, deixariam de trabalhar. Esta preponderância também aparece de maneira sutil, entre as atividades que os filhos desenvolviam em seu dia a dia desde a infância. O trabalho também era visto como propulsor de mobilidade social, mas para que isso pudesse ocorrer, a escolarização deveria ser uma realidade presente.

Observou-se o incentivo ao trabalho desde a adolescência nas duas famílias. Os filhos do sexo masculino deveriam conseguir trabalho já na adolescência, mesmo que esporádicos. Mas há algumas particularidades com relação a cada família, que acreditamos ser de fundamental importância serem consideradas, como o caso dos Dantas, que não viam o trabalho como um substituto da escola, apesar de preferirem que seus filhos trabalhassem desde cedo. João (o pai) fazia questão de que seus filhos trabalhassem na “idade certa”, porque o trabalho para ele “ajudava a formar o homem”. Tal “idade certa”, para ele, era a partir da adolescência, mas o trabalho deveria sempre ser conciliado com a escola. Já as filhas não trabalharam até completarem 16 anos. Fernanda, por exemplo, começou a trabalhar com essa idade em um



bazar no bairro. Em casa, não eram obrigadas a ajudar a mãe nas tarefas domésticas, aliás, de acordo com os pais, nenhum dos filhos realizava muitos trabalhos domésticos. A única tarefa que as filhas tinham, de vez em quando, era cuidar dos irmãos mais novos. Maria preferia, ela mesma, realizar as tarefas domésticas, afirma que seu desejo era o de que suas filhas importassem-se apenas com os estudos.

Os investimentos educacionais que os pais conseguiram realizar não se ampliaram muito além do ensino regular em escolas públicas. Custearam o curso em auxiliar de enfermagem de Fernanda e os cursos profissionalizantes em tapeçaria e em embalagens realizados por Ronaldo. Maria e João sabiam que a realização de investimentos extracurriculares e em cursos profissionalizantes era fundamental para conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, mas realizavam investimentos de acordo com seus conhecimentos e poder aquisitivo, o que só alcançava a realização de cursos em pequenas escolas particulares de ensino profissionalizante, ou algum curso gratuito. O fato de ter um pai metalúrgico influenciou o filho mais velho a prestar o SENAI<sup>23</sup> (Serviço Nacional de

---

<sup>23</sup> O SENAI é uma importante escola de ensino técnico e profissionalizante no Brasil, mantida pela federação das indústrias. A realização de um curso técnico ou profissionalizante nesta

Aprendizagem Industrial), mas ele não foi aprovado no processo seletivo e não participou dele novamente.

Nesta família podemos observar que o trabalho tem uma dimensão fundamental, fez parte da socialização, porém, a dimensão dada ao trabalho vai além da dignidade e da moral proveniente dele. O trabalho era entendido como um meio de mobilidade social e, para isso, era necessário preparar-se adquirindo credenciais escolares. Esforços foram e ainda são empreendidos neste sentido (ao passo que a família tem mais acesso às informações). Os pais sempre almejaram ver seus filhos trabalhando, independentes e em bons empregos, por isso investiram em credenciais escolares, dentro do alcance da família. Atualmente João, Maria e a esposa de Jonas esforçam-se para convencê-lo a cursar faculdade para que possa progredir na carreira como metalúrgico, o que demonstra a importância dada à educação na busca de melhores empregos e, conseqüentemente, melhores salários, com maior número de benefícios.

---

escola é considerada pelos jovens como uma garantia de emprego e o ensino, tido como de excelente qualidade. O acesso se dá por meio de avaliações eliminatórias, porém, os filhos de funcionários das indústrias têm cota reservada para ingressar na escola. Em alguns casos, há escolas profissionalizantes do SENAI dentro das indústrias, como é o caso da Mercedes-Benz do Brasil, localizada em São Bernardo do Campo.

Na família Ferreira, o pai Geraldo sempre fez questão de apontar para seus filhos que o trabalho era primordial, não apenas para prover o sustento com dignidade, mas também para a “construção do bom caráter do homem”. Ele entende o trabalho como um direito de todos que deveria ser respeitado e relembra que os piores momentos de sua vida ocorreram quando não trabalhava. Dentro de uma perspectiva próxima, Lúcia entende o trabalho como dignificador e importante “para a cabeça não ficar vazia, porque cabeça vazia é oficina do diabo”. (Lúcia, entrevista de pesquisa, 2010).

Assim como na família Dantas, os filhos eram incentivados a encontrar trabalho desde a adolescência, ainda que esporádicos. As filhas, tinham a obrigação de cuidar das tarefas domésticas e dos irmãos. A filha mais velha desta família, Valéria, cuidava da casa e de seis irmãos enquanto a mãe saía para trabalhar fora e ela mesma se encarregava de dividir as tarefas. Isso afetou sua escolaridade, fazendo a repetir de ano duas vezes, porém, não abandonou a escola. Sempre que possível, a mãe indicava algum vizinho ou parente para que as meninas trabalhassem eventualmente, passando roupa ou fazendo faxinas esporádicas, em troca de pequenas quantias em dinheiro ou até mesmo, por roupas, sapatos ou

materiais escolares. Para Lúcia, isso as fazia aprender a ter responsabilidade.

Podemos concluir, afirmando que os pais orgulham-se de dizer que seus filhos sempre trabalharam, e atribuem a isso ao fato de terem os educado para o trabalho, para serem bons trabalhadores. O que reforça a preponderância da socialização para o trabalho no processo educativo colocado em prática no interior dessas famílias.

## A POLÍTICA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Nos propusemos a entender o trabalho e a política nos processos de socialização implicados entre as duas gerações familiares abordadas no bairro Ferrazópolis. Esses jovens que apresentamos, são filhos de ex-metalúrgicos e militantes sindicais, atuantes ou simpatizantes no Partido dos Trabalhadores. Em princípio, poderia considerar-se “natural” que filhos desses pais se apresentassem como mais propensos a identificarem-se com ações, práticas e discursos da esquerda, que seriam todos trabalhadores filiados a entidades sindicais, atuantes e preocupados em mudar a realidade em

que vivem. Mas a realidade não comprova tal raciocínio que poderia parecer mais óbvio ou “natural”, pelo simples fato de que o processo de socialização é bem mais complexo do que o mero reflexo da trajetória dos pais e passa por uma série instâncias que não a família ou apenas a convivência com os progenitores. De acordo com Lahire, as experiências pelas quais passamos, seja com a família, a escola, os amigos ou o trabalho, não são simplesmente sinteticamente somadas durante o processo de socialização, pois durante esse processo o indivíduo tem um grau de participação em suas interações. (Lahire, 1998, Berger & Luckmann, 2009).

De acordo com Percheron e Muxel, a “socialização Política é uma dimensão de um processo maior, a construção da identidade social de qualquer indivíduo exigindo a aquisição de uma série de códigos simbólicos, normas ou condutas, que incluem atitudes e comportamentos políticos.” (Percheron & Muxel, 1993). Sendo assim, a socialização política não se resume apenas à transmissão de preferências partidárias e sim, a um conjunto de representações, de opiniões e atitudes políticas. Trata-se então, do processo de transmissão/ aquisição de informações, percepções, sentimentos e preferências sobre a política, que incide sobre mecanismos de desenvolvimento de representações, princípios

de formação de atitudes e comportamentos políticos, o que é desenvolvido ao longo de toda a trajetória do indivíduo. (Percheron 1985; Percheron & Muxel, 1993).

Independentemente da escolha dos jovens em participar e envolver-se de maneira mais aprofundada com o universo político, todos eles foram socializados politicamente, pois esta é uma parte do processo global de socialização, trata-se, portanto, simplesmente de uma das facetas de um processo maior e multifacetado. (Percheron & Muxel, 1985; 1993). Isto posto, nota-se que nem todas as juventudes se distinguiram historicamente, pela disposição a contestar o mundo em que nasceram". (Ribeiro, 2004). No contexto da análise intergeracional aqui apresentada, concluímos que nem todos os filhos de metalúrgicos, militantes ou simpatizantes do Partido dos Trabalhadores seguiram ou seguirão o destino dos pais.

Alguns autores afirmam que jovens tem apresentado indiferença no que tange à política e têm constituído suas imagens do político de maneira negativa, considerando a situação de corrupção e descaso que as instituições políticas manifestam para com a população. Porém, isso não quer dizer que não haja competência política, segundo Muxel, trata-se

uma posição adquirida referente ao universo político. (Muxel, 2008; Sallas & Bega, 2007).

Em ambas as famílias, a participação política mais intensa deu-se por parte dos pais, e que essa participação ainda existe efetivamente, por parte de João Dantas, que é militante ativo do Partido dos Trabalhadores. Porém, é importante ressaltar que apenas na família Dantas a mãe manifestou certo apoio à participação política do marido e chegou a participar de algumas atividades no Partido dos Trabalhadores e, atualmente, auxilia conhecidos que se candidatam pelo partido, distribuindo santinhos e ajudando na propaganda política no bairro.

No entanto, na família Dantas, nenhum dos filhos teve ou tem envolvimento com política partidária. Não participaram de agremiações nas escolas, não são militantes sindicais, de igreja ou em associações e ONGS.

Em um comparativo entre as duas famílias, observamos que apenas os filhos que trabalham em fábricas são associados ao sindicato, porém, não participam das atividades sindicais. Destacamos Jonas Dantas, no que tange ao enquadramento em um eixo ideológico, ele diz enquadrar-se melhor à esquerda. Entende o funcionamento do sistema político relacionado à

esfera administrativa, à eleição e às atividades desenvolvidas pelo Estado e diz-se contra o sistema político administrativo adotado no país, cujo conhecimento é tributário do contato com o pai. Esse pessimismo e contrariedade com relação à esfera política administrativa do Estado, segundo ele, é herança de sua adolescência *punk*. Afirma ainda que atualmente não se informa sobre política, nem em época de eleições, pois se define como completamente “desacreditado” e só exerce o direito ao voto por conta da obrigatoriedade, mas sempre anula seu voto - jamais votou em nenhum candidato.

Foi possível evidenciar alguns mecanismos utilizados por pais e filhos no momento da escolha do voto e, a partir disso, notamos continuidades e descontinuidades nos modos como essas escolhas se dão entre as gerações. Nota-se que a preferência partidária da maior parte dos filhos tende para o PT, o que não necessariamente significa influência do pai visto que a região do ABC tem forte relação com o PT, mas, de certa forma, reflete também a relação com os pais, pois a maioria dos filhos afirma utilizar os conhecimentos do pai para informar-se sobre política. Dizem que seu pai, sendo um “bom homem”, costuma apoiar bons candidatos, pessoas conhecidas e menos suscetíveis a serem corruptas.



Segundo Percheron e Muxel (1993), quando pai e mãe apresentam mais ou menos o mesmo grau de interesse por assuntos ligados ao universo político é mais fácil que os filhos partilhem de opiniões e preferências dos pais. Os modos como o processo de socialização foi posto em prática podem ser apreendidos também de forma sutil, manifestado nas tomadas de decisões em família, por exemplo, se são escolhas autoritárias dos pais, sem consultar os filhos, ou se decisões importantes eram abertas para diálogo, ou até mesmo as formas de punição que os pais empregavam aos filhos desobedientes.

Na família Dantas, os pais conversavam sobre suas atividades com os filhos, havia um bom relacionamento com os vizinhos, os filhos podiam brincar na rua, porém, apenas em frente ao portão de casa e, quando alguma regra imposta pelos pais era desobedecida, os filhos eram punidos com castigos físicos, como palmadas e chineladas e, quando o erro era mais grave, apanhavam com cintos. Eram considerados erros graves: faltar com respeito aos pais, agressões físicas entre irmãos, faltar à escola sem consentimento dos pais, tirar notas ruins ou repetir o ano escolar, mexer em algo que não era seu e mentir sobre qualquer assunto, por exemplo.

Para a tomada de decisões importantes, os assuntos não eram discutidos em família, apenas entre os pais, e é assim até hoje, com todos os filhos adultos. Eles são apenas comunicados sobre as tomadas de decisão dos pais. Só se discute em família assuntos referentes às casas, visto que os dois filhos casados moram em casas construídas no mesmo terreno.

A segunda geração da família Ferreira também não apresenta interesse sobre o universo político.

A forte ligação dos pais com a política, por meio das atividades de militância sindical e partidária acabou os afastando do convívio familiar, pois são atividades que demandam tempo, por conta disso os filhos procuraram até parte da adolescência, conversar sobre política (dentro de suas limitações) com o pai, o que funcionou como uma estratégia de aproximação. De acordo com Percheron e Muxel (1993), o fator afetivo tem correlação significativa com a socialização política, baseada na perspectiva de socialização de Berger e Luckmann (2009) de que durante o processo de socialização primária os outros significativos, com os quais as crianças ou as "novas gerações" convivem, costumam ser, inicialmente, os pais, avós, babás e cuidadores e, em um segundo momento os professores, e que vão se alterando ou

umentando de número ao longo da trajetória do indivíduo, exercendo especial influência sobre os comportamentos dos indivíduos e, portanto, também sobre suas opções políticas.

A partir de algumas premissas desenvolvidas por Percheron e Muxel (1985; 1993), a transmissão de elementos políticos na família tem maior sucesso quando a família que se interessa por política situa-se dentro de determinada ideologia e quando tem maiores índices de escolaridade.

Foi possível observar que tais premissas fazem sentido para os casos analisados: no caso dos Dantas, o interesse por política, existia de forma mais intensa por parte do pai, e foi ganhando apoio da mãe ao longo do tempo. Ambos afirmam situar-se no eixo ideológico de esquerda e, no que tange à escolaridade, João completou o Ensino Médio e Maria o Ensino Fundamental.

Já entre os Ferreira, o interesse por política ocorre somente por parte do pai. E em relação à escolaridade, tanto Geraldo, quanto Lúcia, não chegaram a concluir sequer o Ensino Fundamental. O pai foi militante durante muito tempo e agora tenta retornar à militância político-sindical, situando-se no eixo ideológico de esquerda, a mãe, por outro lado, diz não se interessar e não entender do que tratam essas

definições, diz apenas que ela não se importa nem com um lado, nem com o outro, “prefiro ficar no meio termo, pra não ser radical” (Lúcia, entrevista de pesquisa, 2010).

Observamos que a socialização política nestas famílias contribui para a formação de uma competência sobre o mundo da política, ainda que de modo bastante limitado. Tal competência abarca conhecimentos sobre o sistema político, os partidos, as eleições e as expectativas de que este sistema possa prover as necessidades da sociedade, sobretudo dos trabalhadores e dos mais pobres. Vale destacar que a socialização política, como tantos outros aspectos dos processos de socialização, ocorre de modo bastante sutil, e no caso dessa família em alguns momentos torna-se quase imperceptível, e só passa a fazer sentido em nossa análise quando se tem claro que todos os indivíduos, ainda que de modos variados, são socializados politicamente, o que não implica necessariamente que isso se desdobrará em ações políticas ou mesmo no interesse pela política, pelo contrário, os processos de socialização política podem inclusive conduzir à repulsa pela política (Percheron & Muxel, 1985; 1993).

Nesse sentido, vale a pena destacar três dimensões desse tipo de socialização: (i) a socialização política, processo que todo e qualquer indivíduo passa durante sua socialização,

que assume os contornos do meio no qual ele nasceu, cresceu e viveu até determinado momento de sua vida; (ii) a socialização para a política, típica dos processos de socialização no interior de famílias que se dedicam à vida pública ou à militância política e que, sistematicamente, organizam experiências socializadoras que permitam aos seus filhos o acesso a determinados conteúdos e práticas considerados relevantes para o exercício da opção político-ideológico do grupo ao qual a família pertence e, finalmente, (iii) a socialização na política, processo que ocorre quando indivíduos jovens ou adultos se inserem em experiências políticas que reconfiguram seu quadro de valores, comportamentos e percepções do mundo. Poderíamos dizer que a primeira geração passou por esse último processo, enquanto que seus filhos somente pela primeira modalidade de socialização política, ou seja, a mais genérica e ampla.

É possível dizer, então, que o perfil político da família Ferreira enquadra-se melhor, no conhecimento sobre o funcionamento do sistema político, pois não há o engajamento, por parte da maioria dos membros da família, em questões políticas e de militância, o que ocorreu apenas com o pai. De maneira geral e variada, toda a família mantém-se informada sobre política e seus membros são

capazes de posicionar-se em determinado eixo ideológico, ou fora dele. Observa-se ainda que na família como um todo, excetuando-se o pai, não há interesse por política que leve ao total engajamento, nem o desinteresse que faça com que não exista nenhuma aproximação com questões relacionadas ao universo político, o que pode ser entendido como um elemento de ruptura entre as gerações, pois os filhos de modo geral não apresentam interesse em militar por alguma causa de seu interesse ou de envolver-se de forma mais intensa como o seu pai em militância sindical, política, religiosa etc.

Com os Dantas, a socialização política apareceu de forma mais clara, pois como os pais tratavam do assunto em casa, a esposa apoiava o marido e militava junto com ele em algumas ocasiões, a percepção que os filhos sempre tiveram era a de que a política e as questões que giravam em torno dela eram algo importante para os pais e que estes buscavam melhorias nas condições de trabalho e de vida.

Poderíamos caracterizar os Dantas no perfil de famílias que apresentam engajamento com questões políticas, pois, em maior número, os membros interessam-se pelo assunto, sobretudo os pais. O filho mais novo opta pelo não envolvimento com assuntos relacionados a este universo, mas tem posicionamentos ideológicos contrários ao sistema político

administrativo, tem conhecimento sobre este sistema, recusa-se a apoiá-lo, e, em períodos eleitorais, recorre ao direito de anular seu voto. Os outros três filhos não se mantêm muito informados sobre política, mas costumam apoiar e seguir as indicações de seu pai em eleições. De modo geral, essa família mantém-se informada sobre o assunto de diferentes formas, conhece o funcionamento do sistema e a maioria de seus membros apresentou-se como capaz de situar-se em determinado eixo ideológico.

Anteriormente afirmamos que nem todos os jovens estão dispostos a mudar a realidade. Um dado relevante a ser observado é que nenhum dos membros da segunda geração analisada é militante político, sindical ou engajado em alguma causa. Tratam-se de jovens pobres, moradores de um bairro popular, com perspectivas limitadas de emprego e que superaram seus pais, a primeira geração, no que diz respeito à escolaridade, porém, a politização de seus pais e a luta política que tiveram não é a sua. Na fala deles, a política é o que se refere ao sistema administrativo, aos senadores, aos deputados e eles colocam-se a favor ou contra essas atividades. Alguns preferem conhecer o mínimo sobre o universo político ou dedicaram parte de seu tempo a contestá-lo.

A luta desses jovens, independentemente de ser atrelada a política, seria por melhores condições de vida. Luta que se traduz na tentativa de realizar cursos profissionalizantes, na saída de casa para conseguir uma colocação no mercado de trabalho, na luta diária contra a “tentação” do dinheiro “conseguido mais facilmente” com atividades criminosas a porta de suas casas. Em outras palavras, é uma luta que é travada individualmente e não coletivamente como seus pais puderam fazer como metalúrgicos. Entretanto, não é o caso aqui de afirmar que os jovens são individualistas ou desinteressados pela política e sim chamar a atenção para as diferentes configurações histórico-sociais e políticas nas quais cada uma dessas gerações formou-se, com suas potencialidades e limitações. Esses jovens não são herdeiros políticos de seus pais, entretanto são herdeiros da situação de precariedade profissional dos seus pais, daí o fato de sua “luta” central concentrar-se em torno da conquista de um emprego digno ou de uma moradia decente, por fim são herdeiros dos sonhos que levaram seus pais à migração e a iniciar a trajetória dessas famílias em Ferrazópolis: a inserção na grande indústria e ascensão social.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. & Berger, B. (2006). Socialização: como ser um membro da sociedade. In M. M. Foracchi & J. Martins (Orgs.), *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia* (pp. 163-168). São Paulo/Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2009). *A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Mannheim, K. (1990). *Le Problème des générations*. Paris: Éditions Nathan.
- Muxel, A. (2008). *Moi, toi et la politique*. Paris: Seuil.
- Percheron, A. & Muxel, A. (1985). Histoires politiques de famille. Premières illustrations. *Life Stories/ Récits de Vie*, 1, 59-73
- Percheron, A. & Muxel, A. (1993). *La Socialization politique*. Paris: Armand Colin.
- Pereira, M. G. V. (2012). *Experiências de socialização: o caso de famílias de trabalhadores no bairro Ferrazópolis, em São Bernardo do Campo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Ribeiro, R. J. (2004). Política e juventude: o que fica da energia. In R. E Novaes & P. Vannuchi, *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 19-33). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sallas, A. L. F. & Begas, M. T. S. (2007). Juventude, cultura e política. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife, PE. Consultado em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=156&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=156&Itemid=171)



## RELIGIÃO E EDUCAÇÃO EM DISPOSITIVOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: O ENSINO DOMÉSTICO EM PORTUGAL<sup>24</sup>

Álvaro Manuel Chaves Ribeiro<sup>25</sup>

### INTRODUÇÃO

Inscrevendo-se na tradição crítica dos novos movimentos de contestação social da década de 1960, o *homeschooling* é praticado por famílias que apresentam um discurso no qual a escola coage explicitamente os indivíduos a aceitarem o seu lugar apropriado na hegemonia ideológica neoliberal suprimindo a individualidade e a verdadeira comunidade (Hern, 1996).

---

<sup>24</sup> Este trabalho é 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 (CIEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*.

<sup>25</sup> Universidade do Minho (Instituto de Educação), Portugal. Contato: alvaro.ribeiro@ie.uminho.pt

Em Portugal a investigação sociológica do ensino doméstico é atípica e entre os cientistas sociais da educação é tido como um dispositivo educacional não-escolar que confronta a escola e a família como instituições sociais em torno de interesses diversos. Lima (1998) refere o ensino doméstico num contexto demonstrativo da decisão do Estado português de assumir o monopólio da educação e nas consequências ao nível da organização pedagógica e da direcção e gestão educacionais. Afonso (2001) num trabalho sobre a emergência da centralidade social do campo da educação não-formal, tem o ensino doméstico como um movimento crescente de um sentimento anti-escola e de discursividade anti-estatista assente na ideia do fracasso da escola pública, desenvolvido a partir dos sectores religiosos fundamentalistas, aliados dos segmentos neoliberais e neoconservadores, para restaurar certos valores sociais e educacionais da Direita. Nóvoa (2002; 2009) enquadra o ensino doméstico como uma das grandes tendências de reconstruir a educação como espaço privado a partir de redes familiares, culturais e religiosas, cujo propósito é responder aos interesses privados de certos grupos de indivíduos. Num cenário de crise educacional o ensino doméstico tem-se desenvolvido a partir de preocupações de coerência e de protecção dos herdeiros, originando a emergência de um

cenário alternativo ao sistema escolar público obsoleto e incapaz de se renovar (Nóvoa, 2002; 2009). Sinónimo de clausura social patrocinada por empresas privadas que produzem programas de formação e de supervisão pedagógica para as famílias, enquadrando e legitimando moral e socialmente tais processos, o ensino doméstico é tido pelas famílias praticantes como uma estratégia libertadora da vigilância do Estado protegendo os seus filhos de uma convivência social excessiva com os demais, cujo espetro argumentativo integra a responsabilidade educativa dos pais até à necessidade de preservação dos valores comunitários (Nóvoa, 2002; 2009).

A despeito da discussão de quantos milhões de alunos abrange à escala global, o *homeschooling* tem feito o seu caminho enquadrando legalmente as famílias na consecução dos seus projetos educativos. Conforme temos constatado na nossa investigação em Portugal, a possibilidade legal é uma oportunidade que as famílias praticantes aproveitam para que os seus filhos não vejam as suas capacidades limitadas (Ribeiro, 2010). As famílias que praticam ensino doméstico têm a escola como uma instituição e organização que foi construída sob a intenção de controlar consciências. Para quem defende que a educação tem de ser auto-orientada,

segura, terna, escolhida e qualquer tentativa para moldar os pensamentos de alguém é uma violação do direito fundamental ao pensamento livre (Holt, 2005), a escola destrói o mais fundamental de todos os direitos humanos que será o direito que cada indivíduo tem de controlar a sua própria mente e pensamento (*idem*). A escola não terá o direito de se substituir a cada indivíduo condicionando a forma de exploração do mundo envolvente, moldar as experiências pessoais e determinar o significado da existência do cidadão (*idem*).

O interesse sociológico do ensino doméstico reside no fato de ser um objeto de estudo sobre o qual ainda pouco se conhece e uma realidade educativa que suscita resistências e incompreensões públicas e acadêmicas. Apesar do número muito limitado de praticantes em Portugal, os aspetos íntimos da existência pessoal por referência crítica à Escola conferem profundo significado sociológico. Com a nossa investigação temos procurado saber porque é que se verificam as diferenças entre a escola e o ensino doméstico? Que fatores sociais estarão na base? Que pistas é que se abrirão para a compreensão da sociedade portuguesa? Que regularidades aí se verificam? Poderá a sociologia ignorar, descurar, a inesgotável diversidade dos contextos educativos familiares e

a irrepetível singularidade histórica dos processos sociais em que se produzem? Apesar da enorme variedade de circunstâncias e *motivos* que acompanham o ensino doméstico verificam-se regularidades. Cabe à sociologia ter em conta e analisar os esforços, capacidades e projetos deliberados dos sujeitos que procuram impor a sua própria individualidade e destinos pessoais por entre os meandros do labirinto social. Cabe também à sociologia procurar respostas sociológicas para perguntas basilares do *homeschooling* enquanto novo movimento social. Com Barbosa (2013) perguntamos a quem é que afinal pertencem os filhos? Será ao Estado e/ou à família? A quem pertencerá o direito à educação? Terá a Estado através da escola o direito de monopolizar a socialização e impor o que será a cidadania e os conhecimentos necessários para tal? No caso da família, até onde pode ser estendida a possibilidade dos pais escolherem a educação a ser dada dos seus filhos? Como é que o *homeschooling* enquanto mecanismo educativo como bem privado pode evitar que se acentuem ainda mais as desigualdades escolares e sociais? Poderá o *homeschooling* educar para uma consciência de que a vontade de um indivíduo não será a única no mundo? Será que o *homeschooling* se preocupa em encontrar modos de harmonizar as vontades antagónicas existentes na sociedade?

Poderá o *homeschooling* educar para a cooperação, pelo menos em intenção?

A despeito das várias narrativas de base, as famílias referem que os seus filhos têm um enorme potencial para um futuro distinto que a escola não respeita nem potencia (Stevens, 2001). Para elas "cada um de nós é um Ser essencial, inviolável, distintamente diferente de todos" (Stevens, 2003, p. 8). A crescente sensibilidade pelas necessidades individuais da criança daqui resultante demonstra que o ato socializador passa menos pela ação metódica unilateral dos adultos sobre a criança e mais por uma ação centrada na criança, nas suas necessidades e respeito pelos seus ritmos de desenvolvimento e gostos. Há uma aproximação ao objetivo de desabrochar da personalidade da criança, que desempenha um papel mais ou menos ativo no processo da sua socialização, construindo a sua identidade social mediante as transações que estabelece com o seu meio ambiente escolhido "a dedo" pelos agentes selecionados. Mas, com Ross (2010), como é que esta celebração do indivíduo essencial, do indivíduo inviolável, do indivíduo distinto, do indivíduo diferenciado conseguirá educar para a partilha de valores comuns incluindo a tolerância pela diversidade? Possibilitará o *homeschooling* a instauração de narrativas partilhadas e culturas de diálogo?



É certo que a sociologia não pode oferecer-nos certezas quanto ao futuro tipo da nossa sociedade (Bauman, 1989). Mas pode informar a nossa escolha "dando-nos a conhecer as tendências já evidentes no presente, o tipo de coisas que trarão consigo se deixadas entregues a si próprias e as forças dentro da sociedade que fazem essas tendências funcionar no seu sentido atual" (Bauman, 1989, p. 144). O estudo sociológico do ensino doméstico através do desenvolvimento de pressupostos, conceitos e proposições que captem as suas prioridades, permite-nos conhecer as consequências e associações da conduta diária dos agentes sociais, tornar-nos mais conscientes da escolha realizada e permitir-nos elaborar uma ou várias versões da realidade.

Segundo o pensamento de Silva e Pinto (2007) sobre o conhecimento da realidade social e educativa, o conhecimento de cada família *homeschooling* não será um estado mas um processo de transformação ativo e recreativo do meio envolvente, articulando a prática e o pensamento, vivências, representações e operações dos agentes sociais. Pelo que em contexto analítico, no ato de estudar, analisar, discutir, perceber e desenvolver uma ou mais concepções, o investigador deverá considerar que no ensino doméstico há racionalidades distintas. Situando-se este texto sobre religião

e educação, orientamos o nosso foco investigacional para as famílias que praticam ensino doméstico por racionalidades *heaven-based* cuja compreensão deverá ser realizada por referência crítica às narrativas que de si se distanciam.

Van Galen (1991) apareceu na literatura para traçar a identidade do *homeschooling* em *ideologues* e *pedagogues*. As famílias *ideologues* seriam fundamentalistas Cristãs (apesar de nem todos os Cristãos serem ideológicos) que, com valores e crenças específicas, pretenderiam fortalecer os relacionamentos familiares, que os seus filhos aprendessem a doutrina religiosa fundamentalista e uma perspetiva social e política conservadora (*idem*). As famílias *pedagogues* caracterizar-se-iam por descreverem a independência como uma forma de assumirem a total responsabilidade pelas suas vidas numa sociedade que definem patologicamente burocrática e ineficiente. Paralelamente às famílias *ideologues* nutririam o respeito pelo desenvolvimento intelectual e criatividade dos seus filhos. Contrariamente às primeiras, valorizariam a autonomia individual onde a opção pelo *homeschooling* seria a manifestação pública da sua competência de deliberadamente educarem os seus filhos com o mínimo apoio institucional num ambiente mais natural (Van Galen, 1991) progressista-libertário.

Em função dos estudos posteriores esta terminologia foi criticada por não contemplar a acentuada diversidade das práticas familiares. Nemer (2002) apareceu na literatura com a expressão *beyond ideologues and pedagogues* para reclamar a multidimensionalidade das práticas domésticas e propor uma classificação que cruza *motivos* ideológicos e *motivos* pedagógicos. Como *motivo* ideológico entende o fundamento significativo de um comportamento de nexos de uma visão particular do mundo, enquanto por *motivo* pedagógico entende o nexo significativo típico de educar a criança de uma maneira específica separada de qualquer intenção de instilar visões particulares do mundo (Nemer, 2002). A grande contribuição deste trabalho reside na demonstração do carácter aculturador das racionalidades parentais segundo o qual os *motivos* da adesão inicial sofrem mudanças ao longo do tempo. As descobertas verificadas fazem mutar as motivações iniciais.

Anos mais tarde Kingston e Medlin (2006) apareceram na literatura para introduzir a categoria *motivos socio-relacionais* a fim de captar as motivações parentais de nutrir o desenvolvimento social dos seus filhos e promoverem os relacionamentos familiares mais chegados. Quatro anos depois, Morton (2010) concluiu a existência de três grandes

grupos de famílias: (a) *natural choice* que opoñdo-se às "falsas" estruturas sociais e estatais, rejeitam a tirana cultura consumista adotando uma postura ecológica com o objetivo de fortalecer a família que é "a unidade fundamental da sociedade" (Kunzman, 2010, p. 22); (b) *social choice* que não considerando as estruturas formais da escola como um sistema problemático, situam-se especificamente nas interações sociais associadas e aos valores comunicados através dessas interações, consideram-se capazes de assegurar *good morals*; (c) *no choice* que optam pelo *homeschooling* como função das necessidades educativas especiais e os problemas de saúde associados dos seus filhos. Gaither (2008) surgiu na literatura com a terminologia *open communion* e *closed comunion*. Os grupos cristãos praticariam *closed communion* significando que somente membros dos seus grupos particulares poderiam comungar nas suas actividades, enquanto nas práticas de *open communion* todos os presentes poderiam participar independentemente da sua filiação se certos requisitos mínimos fossem atendidos. Parece então haver famílias *ideologues* aproximando-se do conceito de *heaven-based (exclusives)*, *closed communion* com maior ou menor grau de estruturação e famílias *pedagogues*, *earth-based*, *inclusive*, *open comunion*, *unschooling*.

## AS FAMÍLIAS *HEAVEN-BASED*

Do estudo das famílias *heaven-based* uma das primeiras lições que ensinam ao investigador atento é que a educação é um projeto coletivo, interpessoal, em torno de um ideário que pretendem que desemboque num tipo de religião não periférica. Para estas famílias a coragem cívica no mundo Ocidental não só parece ter desaparecido como, ao imprimir a noção de que toda a sociedade está em deserção, só os fatores morais poderão auxiliar o estado de fraqueza a que o Ocidente chegou. Devido à sobreposição da matéria sobre o espírito, estas famílias contrariam as orientações pro-materialistas sobre a verdade da vida do Homem. Para a generalidade das famílias só é admissível a conjunção entre a vida do Homem e a vida interior. A viragem que defendem passa por uma nova regeneração espiritual comparável à passagem para um outro grau antropológico. Situa-se contra esta passagem antropológica a secularização combinada com o pluralismo religioso que age sobre a socialização religiosa individual. Pelo que as famílias procuram através do *homeschooling* que a sua religião não seja simplesmente herdada da tradição familiar e social, com os riscos da ausência de uma experiência que assegure uma escolha

individual consciente. Em Portugal o *homeschooling heaven-based* é de sentido intentado de modo efectivo na educação de cidadãos críticos segundo as teses do Protestantismo Conservador e do Adventismo do Sétimo dia (Stevens, 2001; Kunzman, 2009; Ribeiro, 2010). Neste texto centramo-nos somente na narrativa Protestante Conservadora.

O *homeschooling heaven-based* de tese Protestante conservadora assenta no respeito pela santidade e dignidade da vida, família, casamento, limitação da intervenção governamental, redução das taxas e responsabilidade fiscal para fomentar o empreendedorismo e a inovação criativa, a reforma educativa centrada na criança, a beneficência para com os menos favorecidos socialmente, pensamento livre para que sejam criadas oportunidades para todos e vitória na luta contra o terrorismo, apoio aos aliados democráticos incluindo Israel. Estes princípios específicos de fé e liberdade suportam as políticas domésticas, questões morais, livre mercado e o mínimo governo, bem como ligações organizacionais e tendências comportamentais que formam todo um conjunto de ações de *glamour* sobre o sistema político a fim de integrar "cautelosamente" as reivindicações das famílias. A dimensão pedagógica do Protestantismo conservador assenta sobretudo nas questões da integração da fé cristã no ensino, isto é, com

a inclusão de "Deus na aquisição do conhecimento", o respeito pelo desenvolvimento intelectual e criatividade (Farris, 2013, p. 394). Como Deus foi "posto fora da Escola" (Delfattore, 2004, p. 79), "as escolas públicas não retiveram o conhecimento de Deus" - mas "excluíram Deus de todos os aspetos da educação" (Farris, 2013, p. 393). Tendo entrado o humanismo secular não será possível uma sociedade justa a partir da escola. Pelo que a única solução passa por revitalizar a família enquanto instituição alternativa em que os pais são como os melhores e verdadeiros educadores segundo a presciência de Deus (Rushdoony, 1973). Através do *homeschooling* cada família terá a oportunidade de afastar assuntos heréticos e seleccionar um currículo baseado na Bíblia através do qual os alunos aprendem o conhecimento superior. Agindo como como fundamento de formação com autoridade, a família é essencial para que os seus filhos se tornem os herdeiros do futuro segundo a vontade de Deus (Abshire, 1996). À medida que interagem com outras famílias através de grupos de apoio e como resultado da literatura que "consomem", o *homeschooling heaven-based* é "um exercício de fé cristã" (Van Galen, 1991, p. 67).

Para as famílias Deus requer que ensinem os seus filhos em casa e está diretamente envolvido providenciando apoio,

encorajamento e orientação (Van Galen, 1991; Ribeiro, 2010). Neste sentido, os materiais didáticos são de fundo moralístico com um estilo de ensino informal que enfatiza objetos e experiências mais do que sermonizações e passividade, eliminando as obras de ficção que corrompem as crianças levando-as para longe de uma devoção individual consciente a Deus (Farris, 2013).

O *homeschooling* recoloca o controlo parental da educação no centro do debate político, cultural, educacional e económico. Ao recentralizar a família nos processos de educação e sociedade renova-se a discussão na dupla condição de sujeito e objeto, aproximando-se dos mecanismos de consagração de determinadas decisões políticas de forma a depurar os sentidos que se entrecruzam na construção da realidade educativa. Contrariamente à opinião de Russel (1982) para quem somente o Estado e a Igreja é que seriam as organizações interessadas em formar as mentalidades dos jovens, o *homeschooling* recoloca a família no centro do pensamento social sobre as questões do indivíduo, autoridade, moralidade, família, Igreja, cidadania.

Neste debate social as vozes de intolerância (ou será de prudência?) têm feito o seu caminho. Farris (2013) defende o aprofundamento das questões de liberdade, direitos humanos



e tolerância real como contraposição aos que pretendem rentear a liberdade familiar para a prática de *homeschooling*. Este autor refere-se sobretudo aos teóricos da política liberal que continuam a argumentar a necessidade de impor limites à tolerância, sobretudo porque, a fim da norma de tolerância sobreviver ao longo das gerações, "a sociedade não precisa e não deve tolerar a inculcação de visões absolutistas que minam a tolerância pela diferença" (Ross, 2010, p. 1005). Referindo-se às famílias *homeschooling* que parecem inculcar hostilidade para com os diferentes (Ross, 2010), os visionários da democracia liberal defendem que para se conseguir a homogeneidade filosófica necessária a um compromisso com a diversidade, é necessário "banir práticas não ortodoxas" (Farris, 2013, p. 395). Do lado da tolerância Browne-Barbour (2006) defende que apesar dos Estados terem a autoridade para decretar leis de frequência obrigatória, estas não deveriam interferir com os direitos fundamentais dos pais, particularmente os que dizem respeito ao livre exercício da sua religião, e nunca esquecendo que "aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos". Para Reich (2002) o *homeschooling* exige que Estado não se coíba de o regular e forçar o cumprimento desses regulamentos para se assegurar que os seus interesses e os da criança são respeitados.

Num vaivém de argumentos entre o que deve e o que tem de ser feito, entre uma luta de argumentos contra e a favor de "limitar a tolerância para preservar a tolerância" (Ross, 2010, p. 1005), as famílias continuam a procurar influenciar o Estado a produzir condições para que os seus objetivos pessoais, familiares, grupais, as suas concepções de sociedade, vida e mundo sejam respeitadas e praticadas. Segundo Apple (2001) há uma grande quantidade de famílias e cidadãos ativistas que almeja influenciar o Estado dado que este não é uma "pessoa" de confiança. Por isso estão na disponibilidade de se comprometer com o Estado empregando esforços e fundos para que os programas Estatais sirvam os seus fins estratégicos particulares (Apple, 2007), seja pela sua não-participação na oferta do convencionado, seja pela actividade *lobby* (Stevens, 2001). *Lobby* contra a ameaça de legislação que prejudique o *homeschooling*, a favor do trabalho com os agentes do Estado sobre os testes obrigatórios e as questões de equivalência de grau, desafiando a autoridade institucional do Estado quer esteja localizada no domínio político, corporativo, religioso ou educacional.

Dado que o *homeschooling* não terá de ser necessariamente disruptivo face ao institucionalizado; será somente extra-insitucionalizado, Apple (2007) alerta para o

facto das consequências não previstas dos novos movimentos sociais, pois os múltiplos objetivos destes movimentos podem produzir consequências mais vastas do que o inicialmente esperado, sobretudo para os efeitos culturais e identitários na sociedade (*idem*). As mobilizações em torno de objetivos específicos podem fortalecer as solidariedades internas, cimentar a individualidade e a identidade coletiva de uma determinada comunidade. Mas também podem criar um novo senso comum que no limite originará uma mudança perceptível socialmente das atitudes públicas sobre determinadas situações (Giugni, 1999).

Ross (2010) diz que "a democracia assenta em cidadãos que partilham valores comuns, incluindo a tolerância pela diversidade. Se os pais rejeitarem estes valores, "o Estado deve introduzir estes cidadãos na educação formal" (p. 1013). O problema está na perda de força das identidades colectivas que se tem expressado em processos de diferenciação e hierarquização social mais individualizados e mais evolutivos (Castells, 2007). Cada indivíduo-consumidor adota comportamentos próprios misturando a seu gosto códigos e objetos, obedecendo cada vez menos a padrões uniformes e regulares de consumo (Magalhães & Stoer, 2005). A extensão social destes comportamentos constitui um universo social

novo, mais atomizado e mais individualista, de contornos mais flutuantes, incertos e instáveis. Sabendo que "formas de individualismo extremo conduzem à contestação da própria existência de ciências sociais" (Silva, 2007, p. 40), estas estão diante de uma sociedade que já não é mais constituída por identidades coletivas relativamente estáveis (Magalhães & Stoer, 2005). Uma vez que "indivíduos e sociedade não são realidades separáveis tal como que se pudesse estudar um dos termos evacuando o outro" (Silva, 2007, p. 41), as ciências sociais devem prestar mais atenção aos percursos individuais e às suas variações no tempo (Afonso, 2001). Sendo o ensino doméstico o extremo da reconstrução da educação como espaço privado, perguntamos o seguinte:

Além do ensino doméstico representar uma forma de protesto contra a escola convencional representará também a emergência, paulatina e impercetível de uma contracultura em alienação da cultura hegemónica?

Se considerarmos as críticas atribuídas ao ensino doméstico de individualismo, ecletismo acrítico, pensamento único e debilitação da autoridade, estaremos perante um novo movimento social impossibilitador da instauração de narrativas partilhadas e de uma base comum e recíproca de

conhecimentos, comportamentos, atitudes, valores, doutrinas,  
entre os membros da sociedade?

Qual será o alcance do *homeschooling* na  
reestruturação da ideia de sociedade e comunidade?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abshire, B. M. (1996). A reconstructed view of Evangelism. *Chalcedon Report* 370.
- Afonso, A. J. (2001). Os lugares da educação. In O. Simon, M. B. Park & R. S. Fernandes (Orgs.) *Educação Não-Formal. Cenários da criação* (pp. 29-38). Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória.
- Apple, M. (2001). *Educando à Direita. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- Apple, M. (2007). Who needs teacher education? Gender, technology and the work of home schooling. *Teacher Education Quarterly*, 34(2), 111-130.
- Barbosa, L. (2013). *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Bauman, Z. (1989). *A liberdade*. Lisboa. Editorial Estampa.
- Browne-Barbour, V. S. (2006). Compulsory attendance and parental rights: There are limits. *Forum on Public Policy*, 2, 360-377.
- Castells, M. (2007). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (vol. 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DeFattore, J. (2004). *The Fourth R: Conflicts Over Religion in America's Public Schools*. New Haven: Yale University Press.

Farris, M. (2013). Tolerance and Liberty: Answering the Academic Left's Challenge to Homeschooling Freedom. *Peabody Journal Of Education*, 88: 393-406. Consultado em 10 de maio de 2014, de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/>.

Gaither, M. (2008). *Homeschool: An American History*. New York: Palgrave Macmillan.

Giugni, M. (1999). How social movements matter: Past research, present problems, and future developments. In M. Giugni, D. McAdam & Ch. Tilly (Orgs.), *How social movements matter* (pp. xiii-xxxiii). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Hern, M. (1996). Kids, Community, and Self-Design: An Introduction. In Matt Hern, (ed.), *Deschooling Our Lives* (pp.1-3). Gabriola Island, BC: New Society Publishers.

Holt, J. (2005). *The underachieving School*. New York: Pitman

Kingston, S. T. & Medlin, R. G. (2006). *Empathy, altruism, and moral development in home schooled children*, *Home School Researcher*, 16, 4, 1-10.

Kunzman, R. (2009). *Write These Laws on Your Children. Inside the World of Conservative Christian Homeschooling*. Boston: Beacon Press.

Kunzman, R. (2010). Homeschooling and religious fundamentalism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 17-28.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Magalhães, A. & Stoer, S. R. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Morton, R. (2010). Home Education: Constructions of choice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 45-56.

- Nemer, K. M. (2002). *Understudied Education: Toward Building a Homeschooling Research Agenda. Occasional Paper*. Consultado em 10 de Julho de 2005, em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED480142.pdf>.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In AAVV. *Espaços de Educação, Tempos de formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49. Consultado em 03 Julho, 2010, em [http://www.rieoei.org/rie49a07\\_por.pdf](http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf).
- Reich, R. (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ribeiro, A. (2010). *O ensino doméstico e a organização escolar: um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ross, C. J. (2010). Fundamentalist challenges to core democratic values: Exit and homeschooling. *William and Mary Bill of Rights Journal*, 18, 991-1014.
- Rushdoony, R. J. (1973). *Institutes of Biblical Law*, vol. 1, Vallecito, CA: Ross House Books.
- Russell, B. (1982). *Educação e Sociedade*. Horizonte Pedagógico. Lisboa. Livros Horizonte.
- Silva, A. (2007). A rutura com o senso comum nas Ciências Sociais. In A. A. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (2007). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. A. Silva & J. M. Pinto. *Metodologia das ciências sociais* (pp. 29-53). Porto: Edições Afrontamento.
- Stevens, M. (2001). *Kingdom of Children. Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton and Oxford, Princeton University Press.

Stevens, M. (2003). The Normalisation of Homeschooling in the USA. *Evaluation and Research in Education*. 17(2,3), 90-100. Retrieved 15 May, 2009, from <http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/000/328/ERiE%20article%202005.pdf>

Van Galen, J. (1991). Ideologues and Pedagogues: parents who teach their children at home. In J. Van Galen & M. A. Pitman (Orgs.), *Home Schooling - Political, Historical and pedagogical perspectives* (pp. 63-76). New Jersey: Ablex.



## CRIANÇAS E TIC: UMA RELAÇÃO DESIGUALMENTE CONSTRUÍDA NA FAMÍLIA

*Pedro Silva*<sup>26</sup>

*Ana Diogo*<sup>27</sup>

Com a colaboração de:

*Conceição Coelho*<sup>28</sup>

*Conceição Fernandes*<sup>29</sup>

*Joana Viana*<sup>30</sup>

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO,  
NOVAS GERAÇÕES E PROCESSOS  
DE REPRODUÇÃO SOCIAL

Há quem afirme que vivemos numa época de aceleração da história onde ciência e tecnologia se interpenetram cada

---

<sup>26</sup> Instituto Politécnico de Leiria e CIIE-Universidade do Porto, Portugal. Contato: psilva@ipleiria.pt

<sup>27</sup> Universidade dos Açores, Portugal. Contato: adiogo@uac.pt

<sup>28</sup> CIID-IPLeia e Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, Portugal. Contato: coelhofirst@gmail.com

<sup>29</sup> CIID-IPLeia e Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, Portugal. Contato: fernandes.mcn@gmail.com

<sup>30</sup> Universidade de Lisboa, Portugal. Contato: jviana@ulisboa.pt

vez mais (segundo alguns, correndo-se mesmo o risco de a tecnologia se impor à ciência). O certo é que, entre outras coisas, o papel desempenhado pelas chamadas tecnologias de informação e comunicação (TIC) se vem acentuando cada vez mais. Para Castells (2007), embora o conhecimento e a informação sejam importantes nas sociedades pré-industriais, a singularidade do modo de desenvolvimento informacional reside no facto da produção, processamento e transmissão de informação constituírem a principal base da produtividade, tornada possível através do desenvolvimento de TIC e impregnando o conjunto das relações e estruturas sociais.

Na sociedade da informação colocam-se, no entanto, múltiplos desafios que têm vindo a ser equacionados por parte de alguma literatura mais crítica (ver Lyon, 1992, por exemplo). Alguns destes desafios prendem-se com as desigualdades e relações de poder que estão subjacentes à utilização das novas tecnologias, fenómeno que tem assumido designações diferentes, como infoexclusão, divisão digital ou fosso digital. Estamos, assim, perante um tipo de clivagem que opõe os que têm e os que não têm acesso às tecnologias de informação. Pesquisas recentes têm vindo a tornar visíveis os contornos desta clivagem (Cardoso Costa & Conceição, Gomes, 2005; Cruz, 2008), que apontam para uma realidade

mais complexa e multifacetada. Assim, por um lado, Almeida, Delicado e Alves (2008) sugerem uma rápida disseminação no uso de computadores e da Internet entre as crianças e jovens em idade escolar, com algum esbatimento das desigualdades sociais entre si. Paralelamente, outros estudos mostram que em Portugal, apesar do número de crianças que usa computadores tender a aumentar, tem diminuído a vantagem que este grupo tinha sobre os adultos quanto ao uso da Internet, estando, agora, quase a par (EU Kids on-line, 2011; Ponte; Jorge; Simões & Cardoso, 2012). Rodrigues & Mata (2003) notam, ainda, que a utilização das TIC apresenta uma correlação mais forte com o nível de escolaridade do que com a idade, contrariando a ideia de um fosso geracional.

As crianças e os jovens têm constituído, contudo, um dos principais alvos dos investimentos públicos e privados realizados ao nível da difusão das TIC. Nesse sentido, através de diversas medidas políticas, como sucedeu mais recentemente com o programa e.escolinha em Portugal, o Estado tem procurado promover o acesso a estas tecnologias nas escolas. Também as próprias famílias têm crescentemente vindo a investir em novas tecnologias (INE, 2009), particularmente, as famílias com filhos em idade escolar (Rodrigues & Mata, 2003). A educação escolar dos filhos surge

para as famílias como o principal motivo de aquisição de computador e respetiva ligação à Internet, como salientam Rodrigues e Mata (2003). Por esta mesma razão, as famílias com filhos dependentes evidenciam-se como as que mais têm computador face àquelas sem filhos dependentes (Almeida *et al.*, 2008).

No entanto, nem todas as famílias se revelam igualmente apetrechadas para realizar as suas apostas no “jogo” do investimento escolar, notando-se desigualdades no modo como se mobilizam na escolaridade dos filhos em função da clivagem sociológica que perpassa pela relação escola-família, nomeadamente em termos de classe social e de género (Diogo, 2008; Diogo & Silva, 2010; Silva, 2003). No que envolve a utilização das TIC, alguma investigação realizada sobre a realidade portuguesa tem apurado que são sobretudo as crianças e os jovens dos grupos socialmente mais favorecidos que tiram maior partido, na medida em que tendem a ter mais frequentemente acesso a computadores e à internet, assim como a apresentar um uso mais educacional, moldado pelos pais (Almeida *et al.*, 2008; Ponte, 2011).

Estes estudos têm vindo, assim, a apontar para a importância de levar em consideração o papel desempenhado pelos pais, enquanto agentes de socialização, quando se

procura conhecer os usos das TIC pelas novas gerações. Deste modo, têm também contribuído para desconstruir algumas ideias presentes numa literatura de pendor mais apologético sobre as TIC que surge vertida em conceitos como os de "geração digital" ou de "nativos digitais": apesar dos mais jovens serem maiores utilizadores das novas tecnologias, não se verifica homogeneidade nas suas práticas digitais e, por outro lado, o sentido das transmissões geracionais, neste capítulo, nem sempre se faz de filhos para pais (retrossocialização), sendo, em alguns casos, os pais os agentes de socialização (Almeida *et al.*, 2008; Ponte, 2011).

Esta perspetiva vai ao encontro do que tem sido alertado pela crítica ao determinismo tecnológico de algumas teorias da sociedade da informação: as tecnologias não têm vida própria e, por conseguinte, não produzem, por si próprias, as novas formas de relação social características da nova era digital, sendo necessário situá-las nos contextos sociais em que se desenvolvem (Lyon, 1992).

É neste sentido que importa aprofundar o conhecimento sobre os processos através dos quais é construída a relação das crianças com as novas tecnologias, a partir dos contextos em que esses processos ocorrem, designadamente do contexto familiar, enquanto contexto de socialização. Para o efeito,

retomamos o conceito de coordenação de Kellerhals e Montandon (1991), que o definem como a forma como um agente de socialização, nomeadamente a família, mediatiza as influências de outros agentes, considerando a missão que lhe atribui e a sua participação nesse processo. No que respeita à missão, as famílias podem diferir na forma como encaram o papel de determinado agente de socialização, considerando-o mais específico ou mais amplo. O uso do computador pela criança pode ser encarado pelos pais de uma forma mais técnica, como forma de promover a aprendizagem das tecnologias enquanto objetivo em si mesmo (“aprender a mexer em computadores”); pode ser visto como um instrumento para o trabalho escolar ou pode ser encarado essencialmente pelo seu papel educativo global. No que diz respeito à participação, as famílias podem acompanhar o uso que as crianças fazem dos computadores, orientando a utilização (tendo em vista a missão atribuída), apoiando e estabelecendo regras, ou delegar noutros.

Tal como o já clássico trabalho de Kellerhals e Montandon (1991) mostrou, a forma como cada família coordena os outros agentes de socialização constitui uma dimensão essencial do processo educativo das crianças no contexto familiar, o qual depende, em grande medida, quer

das lógicas de coesão familiar (modo de articulação entre os vários membros da família), quer dos recursos que as famílias dispõem. Estes dois aspetos não são, no entanto, independentes, verificando-se que a forma como a organização interna das famílias condiciona a educação familiar das crianças, exerce-se, sobretudo, dentro da norma cultural de cada meio social.

No presente texto procura-se analisar o modo como os usos das TIC, em geral, e no trabalho escolar, em particular, por parte das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, são coordenados na família (definição de regras e acompanhamento dos usos) e como essa coordenação é realizada em função dos recursos possuídos (escolares e digitais) e das dinâmicas de organização interna das famílias (repartição do trabalho familiar). Procuramos, assim, perceber em que medida a construção da relação das crianças com as novas tecnologias é marcada por desigualdades externas (desigualdades sociais) e internas ao contexto familiar (desigualdades de género na repartição do trabalho familiar), assim como ambas se articulam.

## SOBRE OS ESTUDOS DE CASO

As questões acima enunciadas serão equacionadas a partir de duas pesquisas - centradas nos efeitos escolares e sociais dos usos do computador Magalhães<sup>31</sup>, em casa e na escola, por parte de crianças e suas famílias - que foram conduzidas através de uma abordagem longitudinal (2009 a 2011), integrando uma componente extensiva - com recurso a inquéritos por questionário a professores (quatro questionários), pais (dois questionários) e alunos (dois questionários) - e outra intensiva (com recurso, especialmente, a entrevistas e à etnografia de uma turma selecionada em cada um dos dois territórios educativos).

No âmbito deste texto recorre-se a dados (1) do primeiro inquérito aos pais (INQP1), realizado no final do ano letivo 2009/10, e do segundo (INQP2), aplicado no final do ano letivo seguinte; e (2) das entrevistas aos pais realizadas em abril e maio de 2009.

---

<sup>31</sup> Um portátil distribuído às crianças do 1º ciclo do ensino básico, gratuitamente ou com preços reduzidos para os pais, no âmbito do programa e.escolinha que decorreu entre 2007 e 2011, em Portugal.



As pesquisas foram desenvolvidas em dois conjuntos de estabelecimentos escolares públicos, um com sede na cidade de Leiria (Agrupamento de Escolas de Leiria) e o outro num conjunto de estabelecimentos escolares com sede na cidade de Ponta Delgada (Escola Básica Integrada de Ponta Delgada).

O Agrupamento de Escolas de Leiria (AE Leiria) é constituído por oito Jardins de Infância, dez Escolas Básicas do 1º Ciclo e uma Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos. O meio social das cinco freguesias abrangidas inclui um misto de influência urbana e peri-urbana e famílias com um leque variado de níveis de instrução e de profissões, de onde sobressai, contudo, um conjunto significativo de famílias da classe média. Frequentavam o AE Leiria, no ano letivo 2009/10, 1652 alunos, entre os quais 561 no 1º Ciclo. O número de professores colocados no Agrupamento era de 185, distribuídos pelos 4 níveis de ensino, sendo que 30 eram professores no 1º Ciclo.

A Escola Básica Integrada de Ponta Delgada (EBI Ponta Delgada) é composta por um total de sete estabelecimentos de ensino, cinco dos quais incluem o 1º Ciclo. Em 2009/10 possuía 204 docentes (79 do 1º Ciclo) e 1949 alunos (978 do 1º Ciclo). Os seus estabelecimentos localizam-se em freguesias urbanas e peri-urbanas de Ponta Delgada, acolhendo, na sua

globalidade, uma população discente socialmente heterogénea, embora com uma considerável presença de beneficiários da ação social escolar (58% no caso do 1º Ciclo, em 2008/09). Tal como em Leiria, regista-se uma significativa diversidade de profissões e níveis de instrução das famílias.

### RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM COMPUTADORES, COORDENAÇÃO FAMILIAR E DESIGUALDADES SOCIAIS

Apesar de as crianças abrangidas nos dois estudos se situarem numa faixa etária baixa (em média com 8,7 anos em Ponta Delgada e 8,6 em Leiria, no ano letivo 2009/10), estando no início da sua escolaridade (1º Ciclo do Ensino Básico) e, por outro lado, apresentarem uma considerável heterogeneidade social, o seu acesso a computadores no contexto familiar revelou-se bastante generalizado.

Este acesso democratizado deveu-se em alguma medida à distribuição do computador Magalhães, no âmbito do programa e.escolinha, que registou uma elevada adesão nas duas comunidades escolares: 80% em 2008/2009, 89% em

2009/10 e 93% em 2010/2011, em Leiria;<sup>32</sup> 92%, em Ponta Delgada.<sup>33</sup>

A presença de outros computadores nos lares das crianças encontrava-se também bastante disseminada (84% em Ponta Delgada e 91% em Leiria, em 2009/10); contudo, apenas cerca de 2/3 das crianças usavam estes computadores (70% em Ponta Delgada e 63% em Leiria, 2009/10).<sup>34</sup> Contrariamente, o computador Magalhães era usado por 85% das crianças em Ponta Delgada e 84% em Leiria, em 2009/10 (INQP1). Em 2010/11 (INQP2), as percentagens eram de 77% e 85%, respetivamente, mostrando um decréscimo de uso deste portátil no caso de Ponta Delgada. O computador Magalhães teve a particularidade de constituir o primeiro computador pessoal de muitas crianças, permitindo um acesso e exploração individualizados e autónomos (Silva & Diogo, 2011).

O acesso generalizado a computadores, bem como o entusiasmo revelado pelas crianças por possuírem o seu

---

<sup>32</sup> Dados da Direção do Agrupamento.

<sup>33</sup> Dados fornecidos pela Direção Regional da Educação e Formação (DREF) e pelo Conselho Executivo da EBI. Na Região Autónoma dos Açores existiu apenas uma fase de distribuição, tendo os equipamentos chegado à EBI Ponta Delgada no final do ano letivo 2008/09. Aquando da segunda fase de distribuição nacional, o programa e.escolinha foi cancelado na região.

<sup>34</sup> INQP1.

primeiro computador pessoal, não significa, no entanto, que a sua relação com as estas tecnologias seja uma experiência construída em igualdade de circunstâncias por todas.

De forma a encontrar as principais linhas que estruturam a relação das crianças com os computadores e identificar perfis de utilização, realizámos uma análise de correspondências múltiplas complementada com uma análise de clusters hierárquica,<sup>35</sup> abrangendo a totalidade de crianças<sup>36</sup>. Os resultados da análise, apresentados mais detalhadamente noutra texto (Silva, Diogo, Gomes, Coelho, Fernandes & Viana, no prelo), permitiram identificar três grupos distintos no que respeita à relação com o computador Magalhães em casa (ver gráfico 1):

- Grupo 1 (38%): faz uma *exploração regular do computador Magalhães, mas apenas em modo offline*, desenvolvendo atividades, sem recorrer à internet, como desenhar, escrever, fazer cálculos, usar enciclopédia do computador Magalhães, fazer jogos educativos, fazer outros jogos, preparar apresentações, de forma regular.
- Grupo 2: (40%): concentra especialmente os que *não fazem qualquer tipo de uso* do computador Magalhães.

---

<sup>35</sup> Com recurso ao software SPSS (versão 17.0).

<sup>36</sup> Considerámos conjuntamente na mesma análise as respostas fornecidas pelos pais das crianças de ambos os estudos de caso, na medida em que os dois contextos têm revelado uma elevada semelhança no que respeita ao uso de computadores (Cf. Silva, Diogo, 2011).

- Grupo 3 (22%): distingue-se por um *uso polivalente do computador Magalhães*, desenvolvendo, além das atividades realizadas pelo grupo 1, utilizações que exigem o acesso à internet (pesquisar para trabalhos escolares, pesquisar assuntos que interessam às crianças; ver vídeos; jogar, trocar mensagens de email, comunicar por chat, participar em redes sociais; descarregar música, filmes, jogos...), com uma frequência de várias vezes por semana ou todos os dias.



Estes três perfis de uso do computador Magalhães traduzem diferenças mais profundas que envolvem a relação das crianças com os computadores, em geral, e com os seus contextos familiares. Os três grupos distinguem-se, assim, quanto ao uso de outros computadores, à pertença social (capital escolar dos pais) e à coordenação familiar dos usos dos computadores pelas crianças<sup>37</sup>:

- O grupo 1 apresenta uma considerável heterogeneidade em relação ao uso de outros computadores e à sua pertença social, destacando-se os contextos familiares onde não se impõem regras de uso do computador Magalhães à criança (tempo e tipo de utilização), o que poderá ser justificado pelo facto destas crianças fazerem essencialmente uma *exploração offline do computador Magalhães*.

- O grupo 2, que se caracteriza por um *não uso do computador Magalhães*, destaca-se também por não ter acesso a outros computadores e à internet. Surge, por outro lado, mais associado a famílias com baixo capital escolar, não sendo, deste modo, de estranhar que se evidenciem também os pais com dificuldade para ajudar a criança a usar computadores e haja menor presença de casos em que os pais apoiam a

---

<sup>37</sup> Para mais detalhes consultar Silva, Diogo, Gomes, Coelho, Fernandes & Viana (no prelo). Baseamo-nos nas associações estatísticas com os três clusters identificados anteriormente, a partir dos resíduos ajustados estandardizados  $> 2$  e  $< -2$ , obtidos através de tabelas de contingência.

criança na realização dos TPC, quando estes são passados para serem feitos no portátil.

- O grupo 3, caracterizado por um *uso polivalente do computador Magalhães*, distingue-se por ter acesso também a outros computadores e à internet, pertencendo a famílias com capital escolar elevado, o que se traduz, ainda, numa sobrerrepresentação de casos em que há maior facilidade para ajudar a criança a usar computadores e de pais que apoiam a criança na realização dos TPC com recurso ao portátil.

Os três grupos revelam perfis de utilização de computadores distintos, refletindo, antes de mais, desigualdades sociais de acesso a estes recursos. Não obstante medidas como a distribuição do computador Magalhães contribuírem para uma democratização desses acessos, constatámos, no âmbito dos dois estudos de caso, que as crianças dos meios mais desfavorecidos não só tinham menos possibilidade de usar outros computadores, como mais frequentemente deixavam de usar o próprio computador Magalhães por motivo de avaria (Diogo *et al.*, 2012). Além destas desigualdades de acesso, emergiram, como se constatou, outras dimensões de desigualdades na construção da relação das crianças com estes recursos, relativas ao capital cultural (escolar) dos pais e à forma como estes fazem a coordenação dos usos das crianças. Verificámos, assim, uma clivagem entre os contextos familiares com maior capital escolar - onde é manifesta a capacidade e a mobilização dos



pais para apoiarem os filhos no uso dos computadores, nomeadamente, para trabalho escolar, bem como para regularem esse uso - e os contextos familiares com baixos recursos educacionais, onde a capacidade e mobilização dos pais para apoiar e regular os usos se encontra muito menos presente.

Esta clivagem é bem evidenciada nas entrevistas realizadas aos pais. Os pais com maior capital escolar revelam nos seus discursos um elevado envolvimento na utilização do computador, bem como uma elevada confiança na capacidade para realizar esse envolvimento:

(...) o meu principal objetivo é fazer com que ele, para já, goste de mexer no computador e que tenha uma boa utilização do computador. Portanto, que se preocupe em utilizar o computador para... mais para pesquisa e para fazer alguns trabalhos e, portanto, nesse aspeto, eu posso ajudar sempre, portanto posso ajudar... Creio que posso ajudar em tudo praticamente. (Pai, Ensino Superior).

O que é que eu fui ver ao Magalhães? Olhe, eu pesquisei tudo, ver desde o que eram as restrições que se ia fazer, o que é que não, o que é que era a iniciativa, li a nível de várias coisas que podia ser útil para a escola. (Mãe, 12º ano).

Sim, no início, para explorarmos as funcionalidades que tinha, nomeadamente os jogos ou mesmo os programas de escrita, de imagem, aí sim, aí foi necessário, a primeira abordagem foi comigo, sem dúvida. (Pai, Ensino Superior).

Este tipo de discurso contrasta fortemente com o dos pais com baixo capital escolar. Trata-se de mães, com o 4º ou o 6º ano de escolaridade, que confessam o seu “fosso digital”, de tal modo que quando os filhos necessitam de ajuda com o computador têm de recorrer a um dos irmãos mais velhos:

P: Sente dificuldade em ajudar ou acha que isso não faz falta porque... R: Eles sabem mexer sozinhos. P: Eles sabem mexer sozinhos? R: Eles sabem mexer nos computadores sozinhos. P: E quando eles têm dúvidas? R: Eles pedem ao irmão. (...) Eles sabiam mexer melhor do que eu, que eu não sei mexer. (mãe, 4º ano).

Eu não percebo muito dessas coisas de computadores. (...) Não, não percebo nada de computadores, nunca usei. (mãe, 6º ano).

À semelhança de outros estudos (Almeida *et al.*, 2008; Ponte, 2011), os resultados encontrados confirmam o papel da coordenação familiar nos usos das novas tecnologias, por parte das crianças, e como essa coordenação é condicionada pelo capital escolar/cultural dos pais. A coordenação realizada pelos pais surge, assim, como um mecanismo através do qual o seu capital escolar/cultural atua sobre a relação das crianças com as TIC.

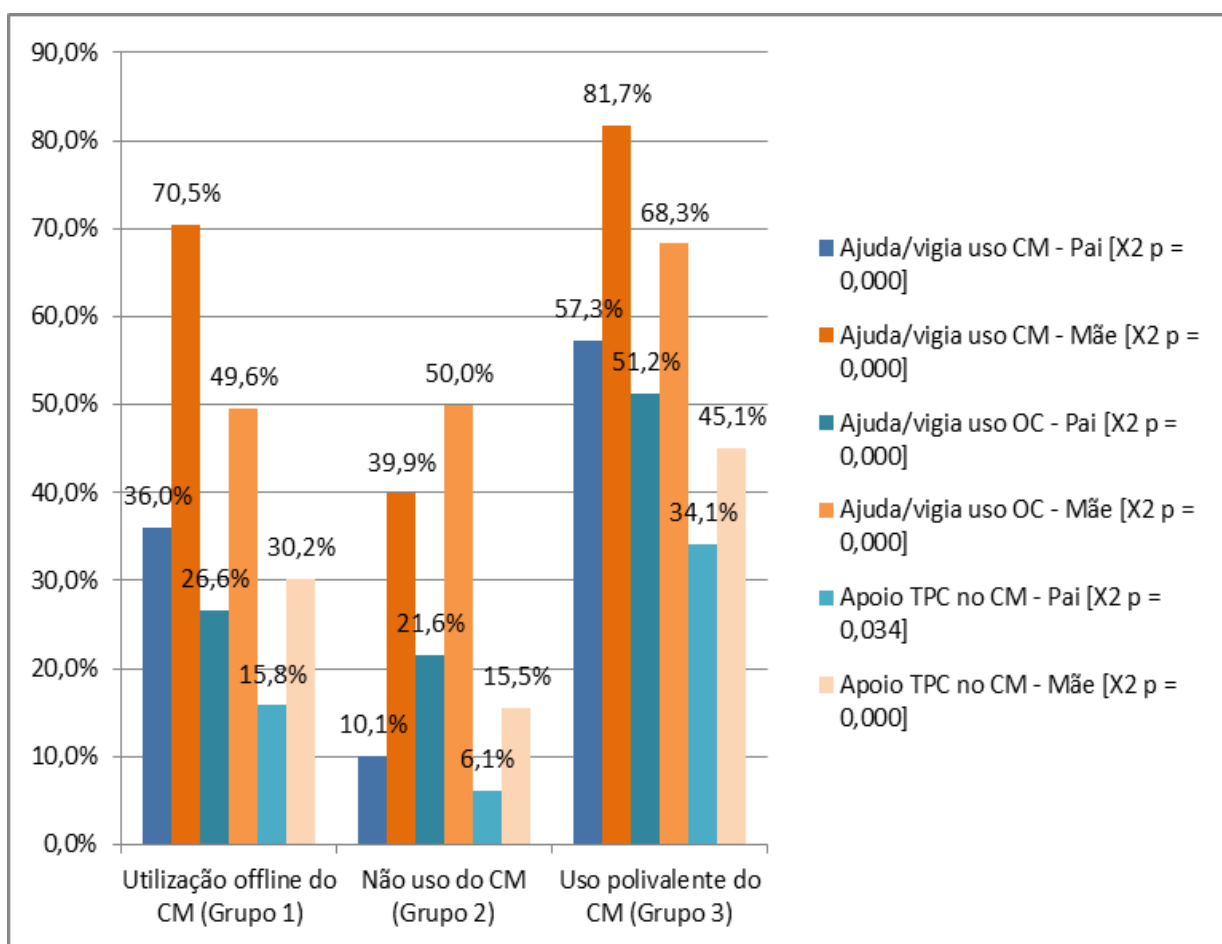
## A DISTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO NO INTERIOR DA FAMÍLIA: VOLUNTARISMO DAS MÃES COM BAIXO CAPITAL ESCOLAR?

Procurando perscrutar mais de perto o trabalho de coordenação dos usos de computadores pelas crianças realizado na família, o gráfico 2 mostra como se distribui este esforço entre o pai e a mãe, considerando os dois membros da família que mais exercem este papel (Silva & Diogo, 2011). Podemos observar que a mãe evidencia sempre níveis de acompanhamento mais elevados do que o pai, nos três grupos, nos vários indicadores analisados: ajudar/vigiar o uso do computador Magalhães; ajudar/vigiar o uso de outros computadores; e apoiar os TPC no computador Magalhães. Assim, independentemente do perfil de utilização de computadores por parte das crianças, a mãe destaca-se como o principal agente de socialização, com o papel de acompanhar e regular essa utilização, indo ao encontro de outros estudos (Ponte, 2011). Este papel de coordenação dos usos de computadores pelos mais jovens parece, assim, incorporar-se no papel de educação, em geral (Wall & Guerreiro, 2005), e de acompanhamento da escolaridade dos filhos (Silva, 2003) assumido pelas mães, representando uma

extensão desse e sustentando-se numa divisão sexual tradicional do trabalho familiar.

Esta não deixa de constituir uma realidade com contornos paradoxais, no que respeita às relações de género, na medida em que, por um lado, as tecnologias (incluindo as designadas novas tecnologias) constituem um universo conotadamente masculino, e, por outro, a introdução das crianças ao novo mundo digital implica um trabalho que é assumido, na família, em maior medida pela mãe (Diogo, no prelo).

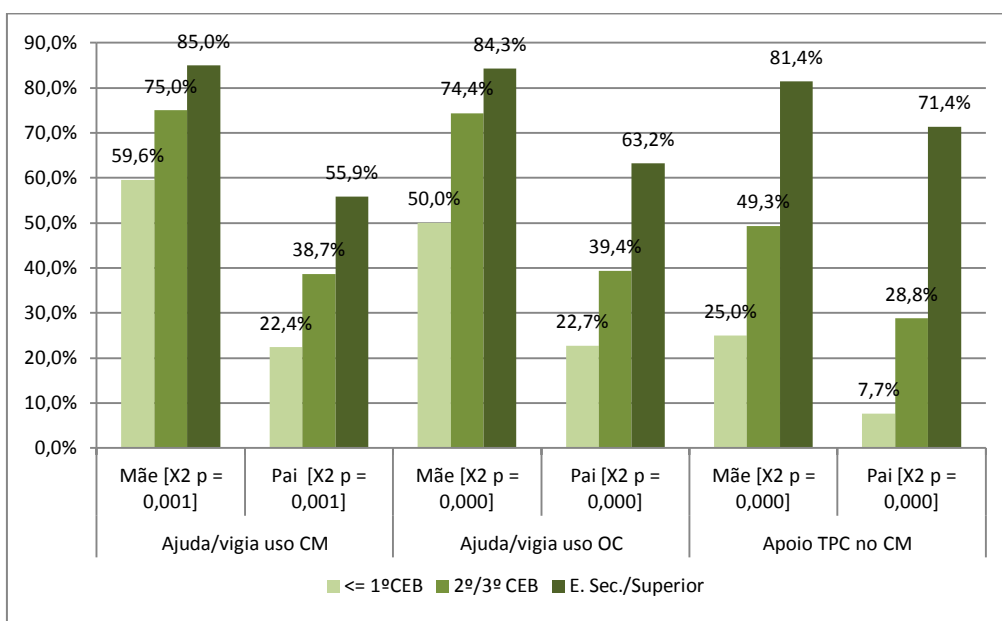
Gráfico 2 - Acompanhamento do uso de computadores pelo pai e pela mãe nos três grupos



Fonte: INQP2

Analisando o acompanhamento realizado pelo pai e pela mãe, em função do seu nível de instrução (gráfico 3), confirmamos, antes de mais, que o protagonismo da mãe na coordenação dos usos dos computadores surge em todos os meios sociais. Podemos verificar, além disso, se compararmos a diferenças entre o acompanhamento da mãe e do pai, por nível de instrução, que nos níveis de instrução mais elevados o acompanhamento do pai distancia-se menos do da mãe, do que nos níveis de instrução mais baixos. O papel da mãe (Diogo, no prelo) destaca-se, assim, especialmente quando o capital escolar é baixo, traduzindo um maior enraizamento de modelos tradicionais de divisão de papéis educativos nestes meios, em que a educação dos filhos está mais a seu cargo.

Gráfico 3 - Acompanhamento do uso de computadores pelo pai e pela mãe, por nível de instrução.

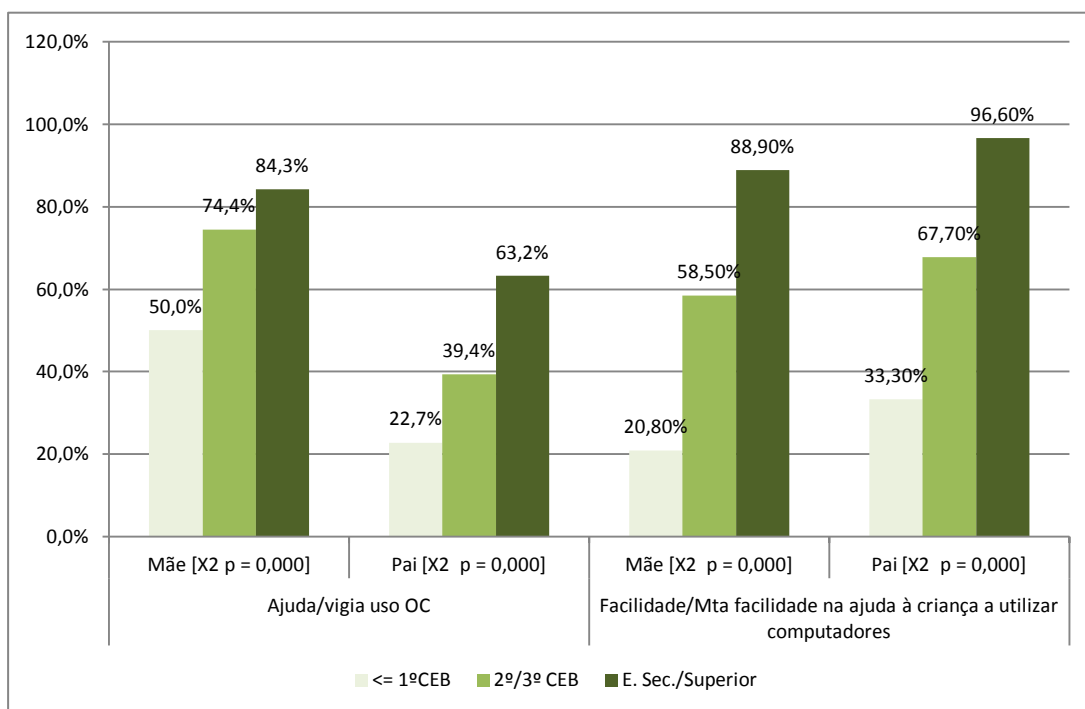


Fonte: INQP2

Este protagonismo das mães na coordenação dos usos dos computadores pelos filhos sucede apesar de se considerarem (ou serem consideradas) menos competentes para usarem computadores. O gráfico 4 permite comparar a percentagem de pais e de mães que ajudam e/ou vigiam o uso que os filhos fazem dos computadores com a percentagem dos que têm facilidade em fazer esse acompanhamento (segundo a perceção de quem respondeu ao inquérito aos pais, na maioria dos casos as próprias mães). Em todos os níveis de instrução a

quantidade de mães a fazer acompanhamento supera o dos pais, embora, no que respeita à facilidade de acompanhar, o pai apresente sempre valores mais elevados do que a mãe. A tendência é particularmente vincada, mais uma vez, quando o capital escolar é baixo: com o 1º Ciclo ou menos, 50% das mães acompanham os filhos, mas apenas 21% sentem facilidade em fazer este acompanhamento.

Gráfico 4 - Acompanhamento do uso de computadores e facilidade no acompanhamento (pai/mãe), por nível de instrução.



Fonte: INQP2



Estes dados remetem, pelo menos aparentemente, para o voluntarismo destas mães, apesar dos seus poucos recursos objetivos e subjetivos para apoiar os filhos. As entrevistas realizadas aos pais, como se deu conta, revelam, no entanto, uma mobilização substancialmente distinta em função do capital escolar detido, apontando para as limitações do voluntarismo destas mães e seus potenciais efeitos na construção da relação das crianças com as TIC.

## SÍNTESE CONCLUSIVA

As crianças têm vindo a ser um alvo privilegiado nos investimentos públicos e privados em TIC, decorrente de crenças relativas à necessidade de promover a literacia digital das novas gerações, bem como ao papel destas tecnologias no trabalho escolar, estando na base dessas o pressuposto de que as tecnologias têm, por si, potencialidades para fazer emergir essa nova geração digital. De acordo com tal ótica, a mera presença destes equipamentos no quotidiano dos mais novos proporcionaria uma aprendizagem espontânea e sem esforço e, por conseguinte, uma automática integração na nova ordem social.

Numa abordagem crítica do impacto das tecnologias na construção da mudança social, tendo por base dois estudos de caso, procurámos analisar como as crianças, a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, se relacionam com as novas tecnologias e como esta relação é construída no contexto familiar, enquanto contexto de socialização, através do modo como os pais exercem o seu trabalho de coordenação dos usos dessas tecnologias.

Embora situadas numa faixa etária baixa, a generalidade das crianças era utilizadora de computadores. No entanto, constatámos que, em convergência com outros estudos desenvolvidos com faixas etárias um pouco mais velhas, a relação estabelecida por estas crianças com os computadores no contexto familiar configura uma diversidade de perfis.

Os perfis evidenciados traduzem desigualdades de acesso às novas tecnologias, mas, além disso, outras dimensões de desigualdades relativas aos recursos e modo de organização interna dos contextos familiares. Desta forma, a introdução das crianças ao novo mundo digital implica uma capacidade e mobilização, por parte dos pais, para apoiarem e regularem o uso dos computadores, nomeadamente para trabalho escolar, que é bastante desigual em função do seu

capital escolar. Por outro lado, a coordenação dos usos das novas tecnologias traduz-se num esforço que surge desigualmente distribuído entre o pai e a mãe, refletindo o lugar que a educação dos filhos ocupa na repartição sexual do trabalho familiar, o que é especialmente vincado nos meios sociais mais desfavorecidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. N., Delicado, A. & Alves, N. A. (2008). *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola*. Lisboa: ICS. Consultado a 12 de abril de 2009 em [http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat\\_cr\\_int.pdf](http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf).
- Cardoso, G., Costa, A. F., Conceição, C. P. & Gomes, M. C. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Castells, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, J. (2008). *Evolução do fosso digital em Portugal 1997-2007: uma abordagem sociológica*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Diogo, A. M. (2008). *Investimentos das Famílias na Escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Diogo, A. M. (no prelo). *As Mães no Uso das Novas Tecnologias pelas Crianças: Protagonismo Feminino num Universo Masculino? A Vez e a Voz da Mulher*. Lisboa: Edições Colibri.

- Diogo, A. M. & Silva, P. (2010). Escola, Família e Desigualdades: Articulações e Caminhos na Sociologia da Educação em Portugal. In Pedro Abrantes (Org.) *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 51-80). Lisboa: Mundos Sociais.
- Diogo, A., Silva, P., Gomes, C., Coelho, C., Fernandes, C. & Viana, J. (2012). *Educação, Desigualdades Sociais e Usos do Computador Magalhães: Uma Pesquisa Comparativa*. In Atas do VII Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia, Universidade do Porto. Consultado em [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP0728\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0728_ed.pdf)
- EU Kids Online (2012). Relatório de Investigação de 2011. Sumário Executivo em Português. Consultado em setembro de 2011 em <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/>
- INE [Instituto Nacional de Estatística] (2009). Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2009. Informação à comunicação social. Consultado a 6 de dezembro de 2009 em <http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=990985>.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies Educatives des Familles: Milieu social, Dynamique, Familiale et Education des Pré-Adolescents*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lyon, D. (1992). *A Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta.
- Ponte, C. (2011). Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 31-50.
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J. A. & Cardoso, D. (2012). *Crianças e Internet em Portugal*. Coimbra: Edições Minerva Coimbra.
- Rodrigues, M. L. & Mata, J. (2003). A utilização de computador e da Internet pela população portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, 161-178.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. & Diogo, A. (2011). Usos do Computador Magalhães entre a Escola e a Família: sobre a apropriação de uma política educativa em duas comunidades escolares. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 12, 9-48.

- Silva, P., Diogo, A., Gomes, C., Coelho, C., Fernandes, C. & Viana, J. (no prelo). Educação Escolar, Uso das TIC pelas Crianças e Mediação Familiar. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Orgs.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação*. Braga: Centro de Investigação em Educação / Universidade do Minho.
- Wall, K. & Guerreiro, M. D. (2005). A Divisão Familiar do Trabalho. In K. Wall (Org.), *Famílias em Portugal: Percursos, Interações, Redes Sociais* (pp. 303-362). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.



## NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E EFEITOS NAS DINÂMICAS DE ATENÇÃO NA SALA DE AULA

*Nuno Miguel da Silva Melo Ferreira*<sup>38</sup>

### QUOTIDIANO JUVENIL E NOVAS TIC

O telemóvel desempenha um papel fundamental na cultura juvenil. Os usos pessoais confundem-se com as inúmeras subculturas específicas que, provavelmente, diferem de sociedade para sociedade (Castells, 2009, p. 185). Em Portugal, o estudo desta questão começa a aprofundar aspectos pertinentes das formas de utilização deste veículo cultural, alvo de usos distintivos e ajustamentos personalizados. Em Cardoso *et al.* (2009) são descritos alguns hábitos comunicacionais de jovens entre os 16 e os 18 anos, designadamente a preferência pelas mensagens SMS em

---

<sup>38</sup> CIES-IUL (ISCTE); Portugal. Contato: nmferr@gmail.com ou nuno.melo.ferreira@iscte.pt

detrimento das chamadas telefónicas<sup>39</sup>. São descritos, igualmente, aspectos como a importância da componente afectiva nesses mesmos hábitos (Cardoso *et al.*, 2009, p. 100-101).

Vários autores têm dado conta das práticas de *texting* com a adopção de linguagens estenográficas na escrita de mensagens rápidas e em consonância com os serviços de mensagens instantâneas do computador (Castells, 2009; Stald, 2008; Ling, 2008; Cardoso *et al.*, 2009). Tal estará porventura relacionado com o facto de os telemóveis permitirem efectuar acções quotidianas de forma mais espontânea, conjugando-se essa possibilidade com uma eventual escassez de folga financeira (custo das SMS e chamadas), o que forçaria uma economia de palavras e significantes. Assiste-se, igualmente, a uma necessidade instantânea de comunicação e actualização (Stald, 2008, p. 150), em paralelo com os ritmos acelerados dos quotidianos juvenis e também uma grande facilidade de acesso a informação.

Uma característica importante do uso do telemóvel é o facto de ser possível estar-se disponível e contactável de

---

<sup>39</sup> No mesmo estudo, são observadas diferenças entre género e faixa etária dos inquiridos. Ao nível do primeiro aspecto, cerca de 92% das raparigas afirma utilizar o telemóvel para mandar SMS, ao passo que no caso dos rapazes esse valor é de 86% (Cardoso *et al.*, 2009: 104).



forma perpétua (Stald, 2008, p. 151). Neste sentido, a comunicação móvel é diferente das outras formas de comunicação (Ling, 2008, p. 3). Estudos como o de Stald (2008), debruçando-se especificamente sobre a relação dos jovens com a comunicação móvel - e contando com o testemunho de entrevistados para o efeito - relatam o stress que ocorre quando o telemóvel não está disponível e, mais frequentemente, o cuidado extremo para não se perder uma qualquer mensagem ou chamada telefónica (Stald, 2008, p. 151-153). Existe uma espécie de “lealdade de contacto” e o medo latente de não se cumprirem, de forma imediata, as promessas feitas aos amigos - que estão permanentemente contactáveis (*idem*, p. 153).

Numa sociedade onde a concorrência de estímulos facilitada por uma diversidade crescente de tecnologias é significativa, a questão da atenção constitui um elemento importante para se analisarem as práticas e dinâmicas de acção.

Cardoso *et al.* (2009) propõem três níveis de análise da atenção dada às tarefas quotidianas por forma a dar conta da distribuição da atenção nas actividades quotidianas dos jovens entrevistados. A “atenção focada” - dedicação a uma só tarefa; a “atenção difusa” - quando em modo multitarefa; e a

“atenção intermitente” - quando o foco da atenção varia entre tarefas diferentes (*idem*, p. 180). As duas últimas formas de atenção dada a uma determinada prática ou pensamento estão claramente associadas ao *multitasking*, um modo de lidar com as tarefas que se torna especialmente adequado num quotidiano recheado de informação, nas suas mais diversas formas. Esta abordagem vai ao encontro da distinção, feita por Hall, entre monocronia e policronia. Nesta última, o foco da atenção recai sobre o indivíduo, na realização do compromisso, mais do que na primeira, onde a adesão a um horário preestabelecido é prioritário na acção (1996, p. 57).

É oportuno referir que, a par dos ritmos e temporalidades emergentes, as consequências de uma mudança nas formas de comunicar e aceder ao conhecimento se estendem aos domínios do conhecimento, da busca de informação e da aprendizagem, nomeadamente através de formas emergentes de literacia e que têm, aliás como se viu, implicações na reestruturação dos currículos escolares.

Jewitt defende que os meios através dos quais algo é representado moldam, tanto *o que* pode ser aprendido, quanto *o como* pode ser aprendido (2008, p. 241). Defende-se, ainda, que é cada vez mais improvável pensar a literacia como

um processo isolado de uma vasta teia de factores sociais, tecnológicos e económicos (Kress, 2003). O modelo de *multiliteracias* ou de literacias multimodais (Jewitt & Kress, 2003) surge como uma possível resposta aos desafios em torno da conceptualização dos processos em questão. Para os seus proponentes, o modelo evidencia dois tipos de mudança interligados no âmbito do processo comunicacional: a crescente importância da diversidade cultural e linguística no âmbito de uma economia global e a complexidade dos textos articulados com formas multimodais de representação e comunicação (Jewitt, 2008, p. 245).

Apesar das imensas novas potencialidades e oportunidades que possam advir deste modelo, o espectro da atenção é limitado em termos do seu alcance, tornando-se vulnerável a lógicas concorrentes, verificando-se, frequentemente, inflexões nas dinâmicas comunicacionais e normativas. De facto, a introdução da comunicação móvel em praticamente todos os momentos da vida quotidiana redefiniu as noções de tempo e espaço na gestão das agendas pessoais de cada um, arrastando consigo os timings inerentes à conduta e apetrechos de cortesia próprios da interacção - outro aspecto que acaba ficar vulnerável às transformações emergentes.

Autores como Ling, destacam o facto de o telemóvel interromper o fluxo normal de interacção em co-presença (2008, p. 21). Muitos adolescentes estão constantemente a ser interrompidos nas suas situações privadas e em espaços públicos (Stald, 2008, p. 153). A interrupção abrange conversas com amigos ou família, tomando o telemóvel, quase sempre, a precedência na acção. O presente estudo recolheu testemunhos que vão ao encontro desta realidade. Os jovens entrevistados reconheceram com muita clareza a presença desses momentos nos seus quotidianos e em vários quadros de interacção. Tanto nas relações familiares, como nas de amizade, a interrupção inesperada do rumo da acção é tida como frequente e, muitas vezes, problemática, já que interfere com hábitos e rituais pré-estabelecidos.

já aconteceu as conversas serem interrompidas pelo telemóvel... e já se criaram confusões familiares por causa disso. Às vezes o pai ou a mãe está a falar connosco sobre como correu o nosso dia ou até mesmo em jantares de família e, de repente, o meu telemóvel toca (sms's) ou o telemóvel de alguma pessoa toca e é sempre complicado...às vezes é consecutivamente e isso chateia um pouco os pais. Se estiver a ter uma conversa, principalmente com uma rapariga, por exemplo, normalmente tento sempre equilibrar um pouco...estar a atento a um mas conseguir responder a outro. Mas já aconteceu eu desligar o telemóvel...é difícil gerir isso... Nessas situações é fácil desligar o telemóvel mas às vezes é

preciso ter uma força de vontade maior... - E4 (17 anos, 12º, sexo masculino).

quando estou com amigos a conversar em grupo e toca o telemóvel ou recebemos sms's, fazemos as coisas ao mesmo tempo...se for sms consigo mandar a sms sem olhar, ao mesmo tempo...se for chamada, interrompo a conversa e afasto-me... - E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino).

### OUVIR OS PROFESSORES: ALGUNS TESTEMUNHOS

Foram recolhidos testemunhos por parte de professores do ensino secundário público. Um aspecto interessante, referido pela totalidade dos professores entrevistados, foi o da necessidade constante de um esforço pedagógico acrescido sobre o uso correcto das fontes de informação na internet.

Segundo alguns professores entrevistados na pesquisa, a influência dos media é considerável. A este propósito, Pinto adianta que “a escola contrasta fortemente com a inevitabilidade de a cultura mediática acabar por entrar, sem cerimónias, no quotidiano das escolas, marcando quadros de interacção e lógicas de sociabilidade e impondo constrangimentos inéditos no processo de recepção cultural *sui generis* da sala de aula” (2007, p. 115).

A consciência da existência de dois “mundos” em permanente choque é notada por muitos dos professores. Trata-se de uma problematização “testada” na experiência quotidiana dos próprios agentes.

Os jovens trazem, sem dúvida, influências exteriores à escola  
- E7 (Professor de História).

Refere-se também a necessidade de se entrar no ritmo dos alunos, “embalando-os” sem recurso a sanções mais duras - antes convidando, sem ironia, os alunos a partilhar as conversas. Faz-se um esforço constante de “aglutinação” dos discursos e acções que ocorrem dentro da sala de aula. Uma das entrevistadas observou o seguinte:

Não é de estranhar que os professores com maior sucesso na sala de aula são os que conseguem convencer os alunos, através de uma orientação mais ou menos improvisada, mas, sobretudo, muito segura e coerente.

Eu tento sempre que eles me dêem feedback, mas tenho a consciência que o meu entusiasmo faz 75% da festa - E2 (Professora de Português).

Os alunos parecem responder bem a tal “embalo” mas isso depende das características do professor que dá a aula e dos próprios alunos. Uma das entrevistadas afirmou:

O ritmo veloz está associado a uma dificuldade de concentração. O aluno, ao fim de pouco tempo tende a

desligar. E isso exige um esforço cada vez maior da parte do professor ao longo da aula.

Há uma certa impaciência quando os resultados de um dado trabalho de grupo, por exemplo, não são imediatos, há menos dedicação, menos investimento - E4 (Professora de História).

Os professores investem, frequentemente, em pausas e momentos de descontração para os alunos acalmarem e, posteriormente, retomarem a concentração. De acordo com uma das entrevistadas:

O professor também não pode não ter alguma flexibilidade. Se for demasiado rígido perde tudo.

Eu não negoceio muito...aparentemente. Mas vai havendo uma negociação mais implícita, uma flexibilização das regras - E11 (Professora de Português).

A questão da flexibilização das regras por parte dos professores e a necessidade de se negociar com os alunos as condições para a condução da aula, revela uma atitude de condescendência por parte da autoridade escolar.

## O TELEMÓVEL NA SALA DE AULA

Alguns professores recordam que a luta para desligar os telemóveis na sala de aula é intensa. Hoje em dia, apesar da proibição, uma vasta maioria de alunos ainda utiliza estratégias para continuar a usar o telemóvel na sala de aula, como se verá mais adiante, na análise da observação das aulas levada a cabo. O Ministério da Educação definiu muito claramente, ainda no Estatuto do Aluno de 2008, a proibição do uso do telemóvel como medida preventiva, de forma a evitar a disrupção do ambiente escolar<sup>40</sup>.

Este tipo de fenómeno extravasa o ensino secundário público português, afectando a maior parte das instituições modernas. Novos fenómenos parecem implicar novas regras. Trata-se de uma problemática igualmente abordada por autores como Young (2006) que, estudando o ensino secundário americano, relatam as disputas entre professores e alunos, quando aqueles banem os computadores ou cortam o acesso à internet na sala de aula, como forma de combater

---

<sup>40</sup> O Artº 15º do Estatuto do Aluno, Lei nº3/2008 prevê o seguinte: "d) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos, passíveis de, objectivamente perturbarem o normal funcionamento das actividades lectivas, ou poderem causar danos físicos ou morais aos alunos ou a terceiros."



um crescente número de alunos que preferem prestar atenção às solicitações das novas TIC<sup>41</sup>.

Mesmo nos meios universitários, esta realidade é notada. Veja-se o estudo de Campbell e Pargas<sup>42</sup> que, há já quase uma década, salienta a população crescente de estudantes universitários americanos, equipados com computadores portáteis com ligação à internet. Uma situação que leva muitos docentes a reequacionar os planos das aulas, com vista a integrarem o uso dos aparelhos que foram aparecendo por entre as audiências e se começaram a tornar um hábito. Hoje em dia, em muitos estabelecimentos universitários portugueses ou mesmo em conferências é comum verificar esta realidade que, entretanto, se tornou relativamente banal no quotidiano de auditórios e salas de aula.

---

<sup>41</sup> Young, Jeffrey R. (2006). "The Fight for Classroom Attention: Professor vs. Laptop" in *The Chronicle of Higher Education*, 2, 2006, Washington, D.C.

<sup>42</sup> Campbell, Andrea B. e Pargas, Roy P. (2003). "Laptops in the Classroom" in *ACM SIGCSE Bulletin Volume 35 Issue 1*, ACM New York, NY, USA

## DINÂMICAS DE ATENÇÃO NA SALA DE AULA

Os testemunhos recolhidos reflectem a visão dos professores e não são necessariamente concordantes com a realidade observada. Nesta pesquisa, a observação de aulas permitiu aferir alguns aspectos e filtrar outros, adequando os testemunhos à acção em sala de aula, como se verá mais adiante. Dado o carácter intensivo e de proximidade da pesquisa, não foi possível contabilizar os fenómenos observados numa base representativa. Ainda assim, alguns momentos relatados constituem sintomas de desvio à norma, suficientemente pertinentes para se efectivarem enquanto significativos, do ponto de vista analítico. Note-se ainda que no âmbito da pesquisa aqui apresentada, foram também auscultados alguns alunos, cujos testemunhos ajudaram também a circunscrever a realidade dos fenómenos em causa.

Até onde a própria atenção sociológica permitiu ir, foi possível observar dinâmicas de atenção comuns a todas as turmas. A fronteira dos 60 minutos de aula parece ser uma “regra de ouro” da atenção em sala de aula. Em todas as turmas observadas, sem excepção, esse foi o tempo máximo de atenção por parte dos alunos nas aulas. Mesmo em turmas

com aproveitamento elevado, acontece um momento de ruptura súbita das condições mínimas de comunicação e trabalho. Tal não significa que não haja interrupções pelo meio - são, aliás, igualmente frequentes - mas uma desatenção generalizada, incontrolável por momentos, dá-se após uma hora de tempo de aula.

Os momentos intermédios de desatenção, seja por força das circunstâncias do emissor ou da matéria escolar, seja por iniciativa própria de alguns alunos, ou - muito importante - por via de solicitações externas (como o telemóvel, como se verá adiante), denotam uma volatilidade e, em muitos casos, fragilidade da capacidade de investimento e continuidade da atenção dos alunos. Alguns alunos, quando entrevistados, admitem a sua própria intolerância em termos de concentração e de atenção. As estratégias que visam combater tal fragilidade são, da parte dos professores, as mais variadas e até criativas possíveis.

Durante o visionamento de um filme alusivo à época vitoriana, no âmbito de uma aula de história, a dada altura, perante a impaciência dos alunos, a professora passa o filme no dobro da velocidade (N.O.<sup>43</sup> turma D).

---

<sup>43</sup> Nota de Observação (no terreno).

basta o professor estar a ensinar coisas, a falar coisas e nós não ligamos nenhuma, e falamos uns com os outros...também é muito habitual...mandarem mensagens por baixo da mesa...é proibido mas é muito habitual...muito mesmo - E6 (17 anos, 11º ano, sexo masculino).

não consigo estar com atenção a aula toda...consigo estar concentrado, no máximo meia-hora...no resto do tempo...é o desastre (risos)...eu tento ficar atento, mas se estiver ao pé de outro rapaz, está tudo estragado...falamos...até podemos falar de uma coisa da aula que nos leva a outra coisa diferente - E9 (17 anos, 11º ano, sexo masculino).

## INFLEXÃO DA ATENÇÃO

As consequências momentâneas desorganizadoras da acção (Goffman, 1993) não surgem, necessariamente, de forma aleatória e sem explicação. A análise de eventuais processos conflituais na interacção pedagógica encontra um caminho teórico e metodológico bastante aceitável se se considerar, como aliás tem vindo a ser destacada, a influência, na sala de aula, de disposições e esquemas de acção extra-escolares.

Será porventura infrutífera a tentativa de se encontrarem as origens últimas da estruturação de tais disposições disruptivas da acção escolar. A socialização

familiar terá certamente a sua marca. Além do mais, a própria identificação, na sala de aula, dos fenómenos em causa é falível sob muitos aspectos e provavelmente não se traduzirá num código oculto explicativo dos acontecimentos. Contudo, e não se querendo avançar uma explicação holística evolutiva da socialização dos jovens alunos, será bem mais útil e pertinente identificar algumas linhas, ainda que parciais, de dinâmicas e processos na acção que influenciam o desempenho na sala de aula.

Bourdieu chama a atenção para a iniciação do *habitus* na lógica do rodeio e do adiamento (2002, p. 193), algo que aproxima as competências, hábitos e disposições dos regimes temporais que são variáveis de cultura para cultura. Nas sociedades modernas actuais, os processos extra-escolares contemplam os ritmos acelerados e as potencialidades da acção auxiliada pelas novas TIC. A cultura ocidental actual - movida a tecnologia cada vez mais sofisticada e disseminada - facilita a transformação dos esquemas internos de percepção, acção e pensamento. Pinto acrescenta, a este respeito, a hipótese de haver uma alteração das competências comunicacionais, por via do uso intensivo das novas tecnologias (2007, p. 177).

Independentemente do efeito directo das novas tecnologias nos esquemas e disposições dos agentes, relembre-se a possibilidade de uma mesma pessoa ser portadora de diferentes esquemas de acção, por vezes contraditórios. Lahire (2002) refere os momentos onde se verifica a possibilidade de justaposição de esquemas, contraditórios (p. 64). Seria de certa forma equivalente a avaliar a consistência entre quadro, aparência e modo (Goffman, 1993, p. 38). Mesmo Bourdieu não descarta a possibilidade da existência de um desfasamento estrutural entre ocasiões e disposições: o efeito de *hysteresis* (2002, p. 179).

Interessa, ainda, tomar em consideração a natureza das disposições ou, pegando na terminologia de Lahire (2002), a natureza reflexiva ou não reflexiva dos hábitos (p. 143), aferindo-se o grau de intencionalidade das práticas desviantes na sala de aula.

Sugere-se o termo *inflexão da atenção* e comportamento para descrever os momentos de ruptura da (e na) comunicação pedagógica, de desvio de um dado sistema de regras para outro, de um dado esquema de acção para outro feito, frequentemente - tal como foi observado - de forma súbita.

Enquanto contexto dinâmico de acção, a sala de aula apresenta-se como um jogo de equilíbrios, tendo de um lado o desempenho dos alunos e do outro o desempenho do professor. A existência de desvios desta natureza não implica, necessariamente, uma quebra continuada do desempenho pedagógico, embora tal não seja impossível. Todos os professores observados possuem um conjunto de estratégias de manutenção da ordem e, sobretudo, da atenção dos alunos. Tanto o modelo pedagógico adoptado, como o estilo de ensino de cada professor variam de caso para caso, apesar da existência de estratégias comuns, próprias do *modus operandi* generalista.

Uma das causas mais evidentes da inflexão da atenção surge, com muita frequência, na utilização do telemóvel na sala de aula. Os dados recolhidos por questionário - outro instrumento utilizado na pesquisa - revelaram que 38,8% dos alunos admite utilizar o telemóvel 'às escondidas do professor para mandar e receber SMS's'; que 26,3% o faz quando precisa de tratar de assuntos importantes que não podem esperar pelo fim da aula e, ainda, 13,3% a admitirem que fazem uso do aparelho sempre que lhes apetece. Estas três categorias de resposta - que remetem para uma utilização de facto do telemóvel na sala de aula - somam 78,4% dos alunos, contra

aqueles (21,6%) que raramente ou nunca utilizam o mesmo objecto (ver tabela 1).

Tabela 1 - Resposta à questão “Durante as aulas, uso o telemóvel...”

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Sempre que me apetece	53	13,3	13,3
Às escondidas do professor, para mandar e receber SMS's	155	38,8	52,1
Quando preciso de tratar de assuntos importantes e não posso esperar pelo fim da aula	105	26,3	78,4
Raramente ou nunca	86	21,6	100,0
Total	399	100,0	

Mas não são apenas os dados extensivos que vão ao encontro desta realidade. A observação das aulas permitiu testemunhar o fenómeno, em praticamente todas as aulas observadas ainda que, na sua maioria, feito de forma dissimulada. Frequentemente, e apesar da proibição tanto do uso, como da própria presença à vista desarmada do aparelho, o telemóvel (ou telemóveis, como foi observado) fica em cima da mesa em posição que permita a auscultação periódica de eventuais mensagens ou chamadas recebidas. Também as



entrevistas feitas a jovens vieram confirmar estas práticas, sendo que quase sempre se assumiu, despidoradamente, a utilização muito frequente do aparelho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1995). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1976). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bourdieu, P. (1998a). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1998b). *Meditações pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.
- Cardoso, G., Espanha, R. & Lapa, T. (2009). *Do quarto de dormir para o mundo: Jovens e media em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.
- Castells, M. et al. (2009). *Comunicação móvel e sociedade. Uma perspectiva global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Giddens, A. (2000a). *Consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A, Beck, U. & Lash, S. (2000b). *Modernização reflexiva*. Oeiras: Celta.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Gomes, C. A. (2009a). *Guerra e paz na sala de aula. Pesquisa e análise sociológica em escolas portuguesas*. Rui Costa Pinto Edições.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32 (1), 241-267.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, Routledge.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: Os determinantes da acção*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ling, R. (2008). *New tech, new ties. How mobile communication is reshaping social cohesion*. Cambridge: MIT Press.
- Luhmann, N. (2000). Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives. In D. Gambetta (Ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (pp. 94-107). University of Oxford.
- Pinto, J. M. (2007). *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Porto: Afrontamento.
- Six, F. (2005). *The trouble with trust: The dynamics of interpersonal trust building*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Stald, G. (2008). Mobile identity: Youth, identity, and mobile communication media. In D. Buckingham, *Youth, identity, and digital media* (pp. 143-164) The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Stickel, D. *et al.* (2009). Understanding social capital: In whom do we trust? In Bartkus, Viva Ona & James H. Davis (Eds.), *Social capital: Reaching out, reaching in* (pp. 304-317). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

## ENTRE O MERCADO E O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL: OPINIÕES DE JORNALISTAS SOBRE CONTROVÉRSIAS DA EDUCAÇÃO

*Rodrigo Pelegrini Ratier<sup>44</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no escopo de investigação das práticas de socialização contemporâneas. O objeto de análise é o jornalismo em educação e, especificamente, um de seus principais atores: o jornalista. Propõe-se 1- aferir os graus de concordância/discordância dos indivíduos que cobrem a área sobre 12 controvérsias contemporâneas da educação e 2- traçar hipóteses para tais posicionamentos com base na investigação das influências socializadoras das trajetórias familiar, escolar e profissional.

---

<sup>44</sup> Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), Brasil, pesquisador do Grupo de Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS, FE-USP). Contacto: rratier@usp.br

Parte-se de um referencial teórico em que o jornalismo é entendido como campo, e o jornalismo em educação como um de seus subcampos. Segundo Bourdieu (2005, p. 32), um campo pode ser entendido como um tipo especial de microcosmo inserido nas leis de funcionamento de um universo mais amplo, entretanto dotado de uma autonomia relativa dentro desse universo e obedecendo a suas próprias leis. Considerando que o campo jornalístico se estrutura em torno da oposição entre um polo generalista e outro especializado, Marchetti (2002, p. 23 e 24) defende que as especialidades jornalísticas sejam tratadas como subcampos: devem suas propriedades não apenas à posição que ocupam dentro do polo jornalístico, mas também às relações que estabelecem com o universo social que cobrem.

A compreensão bourdiesiana do social como conjunto de campos permite posicionar o campo jornalístico, juntamente com o campo político e o das ciências sociais, no conjunto dos campos que competem para impor a visão legítima do mundo social. De forma análoga, o subcampo do jornalismo em educação pretende realizar tal tarefa em sua área de cobertura. Seu potencial de criar consensos e sua ambição de tornar hegemônicos pontos de vista sobre o mundo da educação justificam o estudo do tema pelo prisma da

sociologia da educação. O que está em jogo é a imposição simbólica da visão legítima sobre o universo educacional, tarefa para a qual os jornalistas desempenham papel central. Com seu mandato único para entrar e explorar outros campos e depois compartilhar publicamente seus achados (Benson 1999, p. 466), eles se encontram no polo da produção do fluxo comunicativo, onde tem espaço o conflituoso jogo de poder que se materializa na confecção do noticiário.

## O JORNALISTA COMO AGENTE DO CAMPO

Reitera Bourdieu (2005, p. 33) que o campo jornalístico é caracterizado - em comparação, por exemplo, com o campo da sociologia -, por um alto nível de heteronomia. Embora sua autonomia seja fraca, prossegue o autor, não se pode compreender o que ocorre ali simplesmente baseado no conhecimento do mundo ao redor - quem financia as publicações, quem são os anunciantes, quem paga pelos anúncios, de onde vêm os subsídios etc. É necessário, também, esforço para entender os efeitos que as pessoas engajadas nesse microcosmo exercem umas sobre as outras. Ganha proeminência o conceito de *illusio*, a crença de que

vale a pena jogar o jogo, que se refere ao investimento cognitivo e emocional de um agente nos valores de um campo. Agentes que acreditam que um jogo qualquer vale a pena ser jogado tendem a compartilhar uma *doxa*, um “universo de pressuposições tácitas” que organiza a ação dentro do campo (Benson & Neveu, 2005).

Para Accardo (2010, p. 92), a *doxa* do campo jornalístico se encontra em transformação. Afirma o autor que, nas redações atuais, o poder decisório está concentrado nas mãos de uma “oligarquia” que ocupa postos de confiança, “pequenos e grandes senhores” que são os principais auxiliares dos grandes investidores e garantem que toda informação importante seja alinhada às oficiais. Essa relação rege a luta por acúmulo do capital específico do campo - simbólico, na forma de prestígio e influência, e material, na forma de altos salários, participações nos lucros e outras estratégias de acúmulo de capital. Com isso, a finalidade da profissão teria deixado de ser a produção da informação como direito social de uma coletividade e passado a ser a reprodução do próprio campo e de suas estruturas de poder. Como a dimensão simbólica do capital específico do campo não valoriza, necessariamente, os jornalistas mais bem preparados para o exercício das funções clássicas da profissão (escritura e

análise do noticiário, a competência de articulação de texto e contexto), a competição interna tende a privilegiar a “espécie” dos jornalistas gestores, “que falam a língua dos acionistas e recebem a colaboração eficiente de seus subordinados”, em vez dos mais intelectualizados.

Entretanto, o esquema piramidal de poder e a desvalorização da intelectualização formam apenas o lado visível do que Accardo enxerga como “orquestração”. Para o autor, o lado invisível seria um fenômeno sociológico fundamental, inconsciente e não intencional, que ajuda a explicar como a massa de jornalistas “operários” aceita de bom grado as determinações superiores. Recorrendo ao arsenal conceitual bourdiesiano, ele explica que “quando um grupo de indivíduos é portador de um mesmo *habitus*, de um mesmo sistema de disposições que os leva a fazer espontaneamente as coisas da mesma forma, porque lhes parece óbvio que seja assim, é evidente, é adequado, é lógico, eles não precisam se juntar para agir e para colaborar. (...) Eles estão de acordo sem ter de estar expressamente de acordo.” (Accardo, 2010, p. 101)

Por outras palavras, a partilha das mesmas condições objetivas de existência (uma socialização homogênea) levaria à interiorização de um sistema de disposições comuns de

pensamento, percepção e ação (um *habitus* homogêneo). Assim, Accardo relaciona o perfil dos novos jornalistas - membros das classes médias, lapidados por uma formação acadêmica precária e acrítica e submetidos a condições de trabalho cada vez mais indignas - a uma predisposição à veiculação do “novo espírito do capitalismo”. Carregando nas tintas, o autor defende que as redações, “com raras exceções”, são pouco mais que oficinas de propaganda e publicidade do neoliberalismo, de “suas pompas e suas obras”.

## CONTROVÉRSIAS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No contexto de um universo em acelerada transformação - como o da educação -, os desafios para a cobertura jornalística são grandes. Como destacam Vieira e Vidal (2014), no Brasil se multiplicaram nas últimas duas décadas os temas que mereceram destaque nos debates acadêmicos e midiáticos: da globalização das agendas educacionais à implementação de marcos legais fundamentais ao desenho, formulação e implantação das políticas na área (Fundeb, ampliação da escolaridade básica, lei do Piso, Plano Nacional da Educação); da ampliação do sistema de avaliação



ao foco nos professores como fator estratégico da melhoria da qualidade do ensino; dos novos cenários de formação inicial e continuada à ampliação do foco governamental sobre a profissionalização dos gestores escolares.

Em linhas gerais, observa-se um campo atravessado pelo choque entre as duas principais lógicas que definem os limites do grande conflito central das sociedades modernas: a lógica de mercado e a lógica de proteção (Martuccelli, 2007). De um lado, conforme Souza e Oliveira (2003), o pensamento neoliberal tem ocupado lugar hegemônico nas duas últimas décadas no campo da educação. São exemplos as reformas educacionais com penetração do capital e mercantilização, generalização de procedimentos e valores típicos do capitalismo na gestão dos sistemas e das instituições, com ênfase nos resultados e não nos processos de ensino e de aprendizagem por meio da importância crescente das avaliações externas. Estas se tornam instrumento de consagração e de definição de critérios para alocação de recursos (por exemplo, bonificações por desempenho dentro de redes de ensino onde até então vigorava a remuneração isonômica).

De outro, um vetor de ações aponta para uma reação ao pensamento neoliberal, mesmo que “não signifiquem perigo à

ordem vigente”, conforme Boneti (2004). No Brasil, tal processo pode ser situado com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva e o Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder na esfera federal (2003 em diante). Ainda que os procedimentos de quase-mercado implementados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) não tenham sido alterados em sua essência, iniciativas em favor da igualdade como ideia central da política educacional ganham destaque: cotas, inclusão de deficientes em salas regulares, piso salarial docente etc.

Do ponto de vista jornalístico, interessa saber: o jornalista é capaz de fazer essa leitura do campo? É possuidor de conhecimentos que municiem o senso crítico? Consegue avaliar as forças e interesses em jogo?

Procurou-se responder a essas indagações por meio de uma sondagem. No período da pesquisa de terreno (de maio a setembro de 2013), a população pesquisada compreendia um total de 96 jornalistas, profissionais que cobrem educação em veículos generalistas (jornais, semanários e portais de internet) e em veículos especializados em educação (revistas e sites para professores). Procurou-se abranger toda a grande mídia de circulação nacional, com a delimitação da população baseada no alcance dos veículos. Foram incluídos na análise os

jornais *Correio Braziliense*, *O Estado de São Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *O Globo* e *Valor Econômico* (com seus respectivos sites), os semanários *Carta Capital*, *Época*, *Istoé* e *Veja* (com seus respectivos sites), as revistas para professores *Carta na Escola/Carta Fundamental*, *Educação/Escola Pública*, *Gestão Escolar*, *Nova Escola*, *Pátio Ed. Infantil/Ensino Fundamental/Médio*, *Profissionalizante e Técnico* (com seus respectivos sites), e os portais de internet *Agência Brasil*, *G1*, *Ig*, *R7*, *Terra* e *UOL*.

Da população total, 92 jornalistas responderam a um questionário eletrônico, enviado pela internet, para 1- mapear as opiniões sobre as controvérsias fundamentais da educação brasileira e 2- obter dados sobre a socialização na família, escola e ambiente de trabalho.

Para compreender as opiniões dos jornalistas sobre educação, realizou-se revisão bibliográfica da qual emergiram seis temas norteadores das discussões atuais sobre políticas públicas em educação: *financiamento*, *currículo*, *avaliação*, *novos atores*, *acesso* e *gestão*. Cada um dos temas recebeu quatro afirmações, duas ligadas às lógicas de mercado e duas às lógicas de proteção. Nelas, os respondentes deveriam indicar sua concordância ou discordância em respostas que

utilizavam escala Likert (de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”).

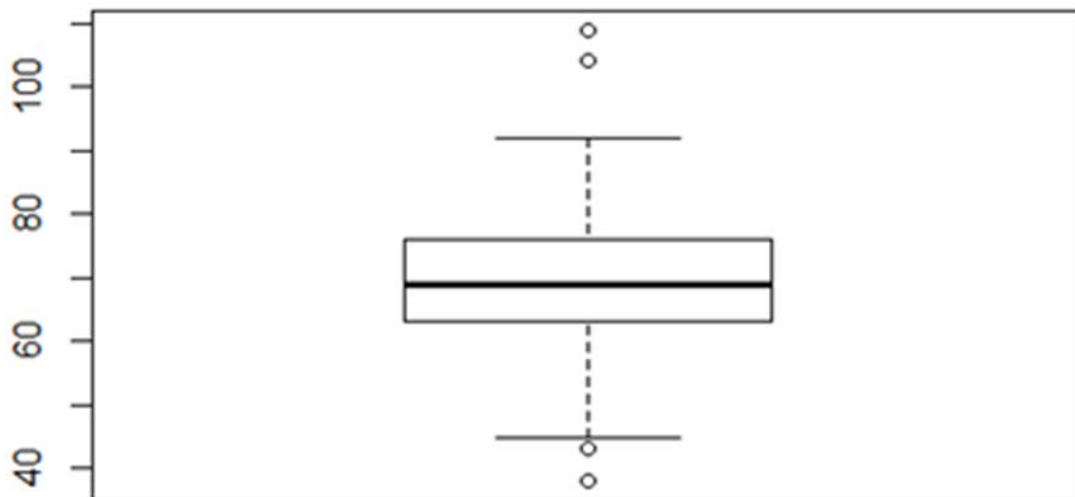
### OPINIÕES DOS JORNALISTAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Em termos demográficos e morfológicos, o grupo entrevistado é majoritariamente feminino (74%), sem filhos, autodeclarado branco, e jovem, predominantemente entre 25 e 35 anos. Predominam os estratos médios e médio-altos da sociedade, com 68% declarando receber mais de 5 salários mínimos. A totalidade dos entrevistados possui ensino superior, sendo 93% graduados em jornalismo. A maioria se declara de esquerda (41%) ou centro-esquerda (28%), embora apenas 7% sejam sindicalizados.

Quanto às opiniões sobre as controvérsias em educação, os resultados gerais indicam predomínio de posições de centro, indefinidas entre as lógicas de mercado e de proteção. O diagrama de caixa revelou que 50% dos entrevistados obtiveram escores muito próximos ao de um respondente que assinalasse, em todas as respostas, “não concordo nem

discordo". Com exceção de 4 *outliers*, 100% da população no máximo bordeou os escores típicos de adesão parcial às lógicas de mercado e de adesão parcial às lógicas de proteção.

Gráfico 1 - Opiniões de jornalistas sobre políticas públicas em educação



Pergunta: "Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre políticas públicas em educação. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas uma alternativa em cada item)". (múltipla escolha em escala Likert, n=92). Escore máx: 120 (concordância total com lógica de mercado); Escore min: 24 (concordância total com lógica de proteção).

Os resultados específicos por tema foram os seguintes:

**Financiamento:** perfil de adesão parcial às lógicas de proteção. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se concordância parcial às ideias de que faltam recursos para a educação brasileira e de que os baixos investimentos são um problema maior do que a má gestão financeira.

**Currículo:** perfil de centro/indefinido. Pelas afirmações propostas, indica-se uma postura distanciada/indefinida em relação à adoção de um currículo nacional para o ensino *versus* a autonomia curricular de cada escola e a adoção de sistemas de ensino estandarizados *versus* a autonomia escolar na seleção de livros didáticos.

**Avaliação:** perfil intermediário entre centro/indefinido e de adesão parcial às lógicas de proteção. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se leve contrariedade às divulgações de rankings de escolas em avaliações externas (pela estigmatização das escolas fracas) e moderada oposição à remuneração individual de professores com base nos resultados de suas turmas em avaliações externas.

**Novos atores:** perfil intermediário entre centro/indefinido e de adesão parcial às lógicas de mercado. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se uma postura

levemente próxima do entendimento que fundações e institutos ajudam a melhorar as políticas públicas da área *versus* exercer influência excessiva sobre as políticas; e de que as soluções de sucesso de outros países deveriam ser adotadas aqui *versus* a ideia de que elas desconsideram o histórico de tentativas locais.

- Acesso: perfil intermediário entre centro/indefinido e de adesão parcial às lógicas de proteção. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se leve adesão às ideias de cotas para as universidades públicas (por critério étnico ou socioeconômico ou estudo em escola pública) *versus* o apoio à meritocracia como único critério de acesso ao ensino superior; e que o dinheiro gasto com financiamento estudantil deveria ser destinado à criação de mais vagas em universidades públicas *versus* investimentos em políticas de financiamento como ProUni e Fies em universidades privadas.

- Gestão: perfil intermediário entre centro/indefinido e de adesão parcial às lógicas de mercado. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se leve adesão às ideias de profissionalização dos gestores escolares como prioridade e da busca por parceiros (setor privado, ONGs ou governos) como forma de melhorar a qualidade da escola pública, em detrimento às ideias de prioridade para a gestão democrática

e de que escolas públicas devem buscar parcerias apenas no setor público e no interior das redes em que estão inseridas.

### AS DIFERENÇAS ENTRE ESPECIALISTAS E GENERALISTAS

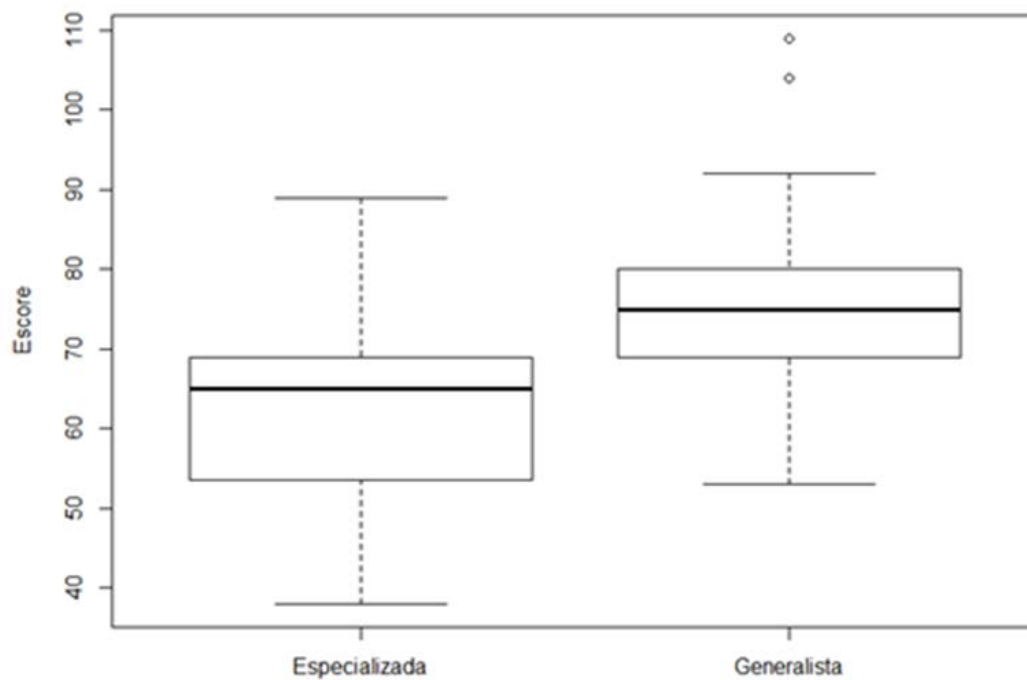
As opiniões dos pesquisados sobre políticas públicas nos serviram de base para a construção de perfis de subgrupos que fossem estatisticamente significativos. Assim, procederam-se comparações de diagramas de caixa entre: jornalistas da mídia digital e jornalistas da mídia impressa; jornalistas graduados em instituições públicas e jornalistas graduados em instituições particulares; jornalistas com carteira assinada e jornalistas freelancers; jornalistas por tempo de carreira; jornalistas por tempo de atuação no jornalismo em educação; jornalistas de veículos especializados em educação e jornalistas de veículos generalistas.

Em relação aos subgrupos, análises estatísticas por meio de testes de Kruskal-Wallis revelaram diferenças estatisticamente significativas (superiores a 5%) entre jornalistas especialistas (que trabalham em revistas e sites de divulgação da educação para educadores) e jornalistas



generalistas (que atuam em jornais, semanários e portais de internet para o público geral). Os primeiros se situaram entre a posição central/indefinida e a adesão parcial às lógicas de proteção, enquanto os segundos obtiveram escore típico da posição central/indefinida. O diagrama de caixas ilustra essa diferença:

Gráfico 2 - Opiniões de jornalistas sobre políticas públicas em educação: especialistas *versus* generalistas



Escore máx: 120 (concordância total com lógica de mercado);  
Escore min: 24 (concordância total com lógica de proteção).

Em relação às políticas públicas, os generalistas estão mais próximos de uma posição central/indefinida, enquanto os especialistas tendem a uma adesão parcial às lógicas de proteção (sobretudo nos subtemas financiamento e avaliação). Verificou-se, ainda, diferenças entre os dois grupos em outros resultados da pesquisa. Quando perguntados em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos no aprendizado, os generalistas tendem a responsabilizar um pouco mais os alunos e o ambiente sociocultural do que os especialistas. E, no que diz respeito às concepções de ensino, os generalistas assumem posições um pouco mais conservadoras, com maior adesão aos pressupostos do ensino tradicional e menor rejeição aos postulados do ensino autoritário.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A caracterização profissional se distancia do perfil do jornalista francamente simpático à lógica de mercado traçado por parte da bibliografia da área - Accardo (2010), por exemplo, afirma que jornalistas tendem a professar posições

neoconservadoras ou moderadamente reformistas, alinhadas com o moderno “jornalismo de mercado”. Ainda que a moderação dê o tom das opiniões aferidas pela sondagem, parece emergir das respostas um perfil de jornalista apático em lugar do adesista neoliberal. Dados obtidos na pesquisa permitem hipotetizar que o predomínio de posições de centro entre os jornalistas esteja relacionado a outros fatores, não excludentes entre si: 1- fragilidade formativa em educação e desconhecimento das polêmicas do campo; e 2- desinteresse pelos meandros de um subcampo (o jornalismo em educação) desprestigiado e dominado dentro do campo jornalístico. Avalia-se, a seguir, cada um dos dois aspectos.

A fragilidade formativa em educação é, em parte, reconhecida pelos próprios respondentes: um em cada quatro jornalistas se declara despreparado para atuar na área (destes, dois terços estão há menos de dois anos na especialidade). O apoio acadêmico é virtualmente inexistente: 99% dos entrevistados declararam não terem tido preparação para o jornalismo em educação durante a graduação. Apenas 5% afirmam que seu curso superior contribuiu plenamente para a aquisição de conhecimentos sobre educação - para 22%, contribuiu pouco, e para a grande maioria, 73%, não contribuiu. O mundo do trabalho é tido como o mais

importante para a obtenção de conhecimentos sobre educação, embora 57% não participem de atividades de formação continuada na área.

As diferenças entre especialistas e generalistas - os primeiros menos indefinidos que os segundos em relação às políticas públicas, e menos conservadores em relação às concepções de ensino - também jogam luz sobre essa hipótese. As principais diferenças entre os dois grupos podem ser encontradas em dois conjuntos de aspectos: a trajetória educacional formal e a presença de uma "rede de proteção" pedagógica no ambiente de trabalho.

No que diz respeito à trajetória educacional formal, 40% dos especialistas cursou uma outra graduação, contra 29% dos generalistas; 49% dos especialistas possui pós-graduação, contra 31% dos generalistas. Os especialistas são, ainda, mais críticos em relação à formação recebida na graduação - 53% acham que todos ou a maior parte dos professores demonstrava domínio do conteúdo, contra 75% dos generalistas. Em relação à rede de proteção pedagógica, 80% dos especialistas contam, na redação, com coordenador pedagógico ou especialista na área, contra 20% dos generalistas. Embora os índices de existência de atividades de formação continuada em educação nos dois grupos sejam

semelhantes, especialistas contam com mais oportunidades de autoformação, sobretudo na forma de grupos informais de discussão. E também com mais tempo para se debruçar sobre as questões do universo educacional: 53% dos especialistas escrevem apenas sobre educação, contra apenas 9% dos generalistas.

Já o possível desinteresse por um subcampo desprestigiado encontra indícios no fato de que 75% dos jornalistas pretende continuar na profissão por cinco anos ou mais, mas apenas 47% deseja seguir no jornalismo em educação pelo mesmo período. Um em cada quatro pretende largar a especialidade em até dois anos, ao passo que apenas um em cada 20 respondentes pretende abandonar o jornalismo no mesmo período. Entretanto, não parece se tratar de uma fuga de uma especialidade rejeitada: no que diz respeito à satisfação com o jornalismo em educação (escala Likert), a média dos respondentes se situa em posição intermediária entre a concordância parcial e total. É um índice superior à satisfação com a profissão como um todo, em que a média se situa entre a posição neutra e de concordância parcial. Há, ainda, grande satisfação com o ambiente de trabalho, com a média das respostas entre a concordância parcial e total.

Vistos em conjunto, os dados amparam a hipótese de desprestígio, como se o jornalismo em educação fosse uma especialização “de passagem” dentro da própria profissão. A inserção no subcampo parece ocorrida fortuitamente, quase por acaso. Não se trata da especialidade de entrada da maioria dos jornalistas. Grande parte deles também espera que não seja a de saída, haja vista a discrepância entre a intenção de permanência na especialidade (menor) e na profissão (maior). Por outro lado, a especialidade é tida como mais resguardada dos imperativos da velocidade e da concorrência que pressionam os jornalistas. Situação cômoda, até que surja uma outra oportunidade melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de dados obtidos de forma pioneira por esta pesquisa retrata um perfil ideológico de centro entre os jornalistas em educação e coloca como desafio o entendimento, pelo olhar da sociologia, desse posicionamento e de seus matizes. Não se pode descartar, por exemplo, que tal postura revele neutralidade e distanciamento, como resposta aos imperativos profissionais de objetividade e neutralidade. As etapas posteriores da pesquisa, que incluem

uma investigação de terreno na forma de entrevistas semiestruturadas, poderão trazer mais elementos para ampliar essa compreensão e captar variações individuais dos perfis amplos aqui esboçados.

Por ora, faz-se notar uma certa homologia entre a configuração estrutural do subcampo e a identidade de seus agentes - a situação de despreparo profissional e de desprestígio estrutural da especialidade com o perfil identitário de jornalista como agente apático. Tal cenário é convidativo para o surgimento de novas instituições e atores que se encarreguem dos papéis que, até o momento, a socialização escolar e acadêmica e a socialização profissional não têm conseguido realizar. Num contexto de formação precária, os jornalistas de educação - e, por extensão a cobertura que fazem do tema - ficam à mercê dos saberes peritos - pior ainda, dos pseudo-saberes e do *fast thinking* de que fala Bourdieu (1997). Um entendimento mais acurado das polêmicas contemporâneas, motivadas pelo conhecimento do que está em jogo no campo educacional, parece relevante para elevar a qualidade do debate.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accardo, A. (2010). *Engagements - Chroniques et Autres Textes (2000-2010)*. Marseille: Agone.
- Accardo, A., Abou, G., Balbastre, G., Dabitch, C. & Puerto, A. (2007). *Journalistes Précaires, Journalistes au Quotidien*. Marseille: Agone.
- Benson, R. (1999). Field theory in a comparative context. A new paradigm for media studies. *Theory and Society*, 28 (3), 463-498.
- Benson, R. & Neveu, E. (2005). Introduction: Field Theory as a Work in Progress. In R. Benson & E. Neveu (Eds.), *Bourdieu and the Journalistic Field* (pp.1-28). Cambridge: Polity Press.
- Boneti, L. W. (2004). *A educação superior e a "inclusão social": a razão das cotas*. *Diálogo Educacional*, 4(11), 53-65.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bourdieu, P. (2005). The Political Field, Social Science Field and the Journalistic Field. In R. Benson & E. Neveu (Eds.), *Bourdieu and the Journalistic Field* (pp. 29-46). Cambridge: Polity Press.
- Elias, N. (1991). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Figaro, R. (2012). *O perfil do jornalista e os discursos sobre o jornalismo. Um estudo das mudanças no mundo do trabalho do jornalista profissional em São Paulo Relatório Final da Pesquisa*. São Paulo: ECA-USP.
- Hallin, D. C. & Mancini, P. (2004). *Comparing media systems: three models of media and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos - disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, V. A. D. (2001). *Mídia - Teoria e Política*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Marchetti, D. (2002). *Les Sous-champs spécialisés du journalisme*. *Réseaux*, 111, 21-55.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio De Rumbo - la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones.
- Mick, J., Bergamo, A. & Lima, S. (2012). *Perfil do jornalista brasileiro - características demográficas, políticas e do trabalho (Síntese dos principais resultados)*. Florianópolis: UFSC.
- Neveu, E. (2006). *Sociologia do Jornalismo*. São Paulo: Loyola.
- Setton, M. D. G. J. (2005). *A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo*. *Tempo Social*, 17 (2), 335-350.
- Setton, M. G. (2002). *A mídia e o ensino superior: é possível a criação de um consenso?* *Educação e Realidade*, 27(1), 151-182.
- Souza, S. Z. L. & Oliveira, R. P. (set. 2003). *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil Educ. Soc.*, 24(84), 873-895.
- Vieira, S. L. & Vidal, E. M. (2014). *Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais Estudos & Pesquisas Educacionais - Volume 4*. São Paulo: Fundação Victor Civita.



## A MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA

*Elias Evangelista Gomes*<sup>45</sup>

### INTRODUÇÃO

Este capítulo discute alguns aspectos da relação entre *memória* e *educação política*, resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as estratégias de socialização e as interpretações da cultura no âmbito do marketing político brasileiro. Debruçou-se sobre o desvelar de estratégias pedagógicas, bem como sobre os conteúdos divulgados pelos profissionais de consultoria de marketing político para orientação de parcelas dos posicionamentos políticos dos indivíduos. Tratou-se de investigar as estratégias de produção da cultura, considerando-se os consultores políticos como

---

<sup>45</sup> Universidade de São Paulo - USP - Brasil.

vetores do moderno nas práticas educativas e nas percepções populares<sup>46</sup>.

Buscou-se considerar os objetos sociais híbridos como *cada vez mais* híbridos são a nossa formação social e os nossos processos socializadores. Assim, partiu-se do pressuposto de que *cada vez mais* a educação não é somente escolar, familiar, midiática ou religiosa, justamente porque ela é *cada vez mais* um processo, um tempo, um volume que mescla muitas dessas referências, instâncias sociais e seus indivíduos. Portanto, compreendeu-se que uma série de tópicos do marketing político é de interesse da sociologia da educação que se empenha na compreensão dos modos de ser, pensar e agir dos indivíduos e dos grupos, bem como no entendimento acerca das políticas, das estratégias e dos conteúdos formulados e difundidos por instâncias educativas.

Discutiu-se pontos dos processos de educação difusa no contexto da política brasileira e refletiu-se sobre os consultores de marketing responsáveis pela produção e difusão de um conjunto de referências de pensamento e ação no país. Para tanto, vislumbrou-se partir de um estudo etnográfico

---

<sup>46</sup> Este texto compõe o estudo *Educação política no Brasil: um estudo sobre o marketing e os consultores de campanhas eleitorais* financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), através do processo 14/09056-1.

multissituado que oscilasse entre o micro e o macro, entre o local e o nacional. As reflexões propostas aqui são baseadas em um conjunto de dados híbridos que inclui trabalho de campo etnográfico em uma campanha eleitoral para prefeito na cidade de Belém - Pará - Brasil em 2012, entrevistas com importantes consultores de marketing político no âmbito nacional responsáveis por campanhas presidenciais entre 1989 e 2010, análise de livros técnicos e formativos produzidos por alguns desses consultores e observação de materiais audiovisuais, tais como programas eleitorais e acervos de atividades em campanha.

## O ENFOQUE PELA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Florestan Fernandes (1960, 1971) aponta que a sociologia da educação é parte da sociologia do conhecimento, que por sua vez é uma das páginas da sociologia geral. A partir dessa concepção, pensa-se que a análise dos fenômenos educativos não deve se restringir aos marcos disciplinares demasiadamente restritos e fragmentados. Considera-se que a sociologia da educação estabelece interfaces com tópicos da sociologia da cultura e do poder. Tal como sugeriu de Pierre

Bourdieu (1989), a sociologia da educação compõe capítulo importante da sociologia do conhecimento e da sociologia e das filosofias do poder, base de uma antropologia geral do poder e da legitimidade.

A sociologia da educação, enquanto disciplina interessada na compreensão acerca dos fenômenos articulados à socialização, deve estudar e analisar todos os aspectos da formação das maneiras de ser, agir e pensar dos indivíduos, mesclando reflexões sobre as *estruturas*, os *atores*, os *sentidos* e a *história*. Uma investigação a respeito da instituição do marketing político e de seus agentes busca trazer à baila um universo social em que as mídias assumem uma relevância expressiva para o processo socializador das maiorias da população brasileira<sup>47</sup>. Em síntese, este empreendimento cumpre analisar as estratégias pedagógicas, bem como sobre os conteúdos produzidos e difundidos pelos profissionais de consultoria de marketing político para orientação de parcelas dos posicionamentos políticos dos indivíduos.

As disputas políticas nas eleições, que também são disputas simbólicas, encerram um tipo específico de

---

<sup>47</sup> A respeito das conexões entre mídia e educação e a emergência desta relação no Brasil cf. Setton, 2004, 2010, 2012; Prazeres, 2013.

socialização de disposições de *habitus*, tipo este que se refere a dimensões do agir e do pensar de um povo. Tal socialização é uma construção heterogênea e multidimensionada que envolve produção e recepção em larga escala e em massa, em diferentes meios e por diferentes instâncias sociais e indivíduos produtores de símbolos convergentes e divergentes. A partir de Norbert Elias (1997), entende-se por *habitus* nacional uma *segunda natureza*, um *saber social incorporado*, conjunto de conhecimento íntimo e detalhado sedimentado nos indivíduos que compõem a sociedade. Essa noção concebe a dinâmica do social de modo flexível e considera o equilíbrio de forças entre continuidade e mudança das formações societárias. Assim, compreende-se a participação do marketing na esfera social não apenas na influência específica sobre o voto, mas no seu envolvimento junto com outras instâncias sociais na orientação do pensamento político dos indivíduos que podem somar ou não esse conjunto de registros para as construções de suas percepções culturais.

Com base em uma inspiração maussiana, Maria da Graça Jacintho Setton (2012) compreende a socialização como um *fato social total*, um fenômeno geral e generalizado, considerando-a em sua dinâmica relacional, econômica, moral, estética e política. A partir de pesquisas realizadas no

Brasil, a autora observa que atualmente os *habitus* dos indivíduos e dos grupos de indivíduos são esquemas de ação coerentes, embora híbridos e fragmentados (Setton, 2012). Essa constatação sociológica é fundamentada em uma outra constatação de que, no mundo contemporâneo, especificamente urbano, o processo de formação social dos indivíduos ocorre a partir de uma interdependência de propostas pedagógicas de instâncias sociais e agentes (Setton, 2002).

Assim, propõe-se a pensar que a socialização nacional brasileira produz seu estoque de categorias do pensamento, do julgamento e da ação dos indivíduos a partir de *configurações* específicas de épocas, localidades e capacidades de persuasão de setores influentes sobre a cultura.<sup>48</sup> No Ocidente contemporâneo, as configurações sociais das crenças e das opiniões são constituídas com significativa influência dos processos de mundialização da cultura (Ortiz, 2006), porém, o senso comum é ainda fortemente nacional, tendo em vista a presença de

---

<sup>48</sup> O conceito de *configuração* em Norbert Elias (1970) indica a coexistência de instâncias sociais e indivíduos no jogo social, a partir do equilíbrio conjuntural de forças que estabelecem entre si um sistema de interdependência complexo, provisório, sintético e nem sempre ordenado. Para um melhor entendimento a esse respeito, cf. Setton, 2002.



instituições locais fortes, relevantes e decisivas responsáveis pela inculcação (Bourdieu, 2001).

Nessa direção, compreende-se que a configuração social brasileira é composta por diferentes instâncias socializadoras, mas nenhuma delas possui o monopólio das percepções. Não seria possível admitir, pois, que existam receptores passivos às mensagens midiáticas produzidas pelo rádio, pela internet, pela televisão, pelos impressos e pela propaganda (Martín-Barbero, 1997; Setton, 2002, 2010, 2012). Ao contrário, os indivíduos estabelecem relações de adesão, tensão, repulsão e conflito ao que lhes é proposto, a partir do conjunto de disposições particulares de seu *habitus*. Contudo, a existência dessas particularidades não invalida reflexões de macro-análise, tendo em vista que tais disposições são construídas a partir da hibridação de propostas e saberes no enlace entre indivíduo e sociedade (Setton, 2012). Por isso, entende-se que a partir da noção de socialização nacional pode-se sequenciar o exercício de macro-compreensão socioantropológica das práticas de cultura no país, das representações<sup>49</sup> e dos sentidos implicados nas ações de instâncias sociais, grupos e indivíduos.

---

<sup>49</sup> Não se trata, especificamente, de um estudo sobre representações. Recorre-se à noção como sinônima de repertório cultural, imagens, opiniões, convicções etc.

Estudar as atribuições de sentidos relacionadas à memória a partir da sociologia da educação é uma forma de compreender como os agentes e as instâncias sociais, os indivíduos e os coletivos, atuam não apenas para rememorar o passado em si mesmo, mas compreender como as utilizações do passado permitem construir, manipular e orientar o presente e o futuro. Portanto, entende-se que a memória na política é uma evocação conceitual que visa criar uma ambiência favorável à consolidação de um tipo de abordagem e de concepção que influa sobre a perspectiva do indivíduo e possa ser incorporada na crença e na ação. Observa-se no marketing político um viés educativo de massa, de caráter difuso, formalizado, intencional e esquematizado. Mais precisamente, observam-se as estratégias de uso da memória, enquanto método e conteúdo, com objetivo de organizar um estoque de elementos identitários e orientar a produção da crença.

## A MEMÓRIA NO PROCESSO DE INFLUÊNCIA

No marketing político, as categorias metamemoriais tais como “povo”, “nós”, “nosso”, “a gente”, “a cidade”, “o nosso estado”, “a nação”, “o Brasil”, “a nova classe média”, “os mais pobres”, “os estudantes”, “as mulheres” são empregadas com o propósito de criar uma macroidentificação dos eleitores e estimular a partilha de semelhanças de posições, sentimentos e pensamentos como fossem concretamente vivido por todos. Em outros termos, os discursos acerca das categorias de pertencimento local, profissional ou de marcadores sociais de diferenças nas campanhas eleitorais buscam construir o compartilhamento de um associativismo emocional que supostamente seria unificador e organizador da vida e das condutas de todos ou de seguimentos de interesse das campanhas.

Porém, vale ressaltar que não é somente no processo eleitoral que são elaborados discursos sobre pertencimento e compartilhamento de modos de ser, pensar e agir a partir de pressuposições de unidade nacional, local, regional ou emocional. Assim, como constatado por Joel Candau (2012) de que na França há uma supervalorização e inflação das

memórias locais com o objetivo de fundar uma identidade nacional, no Brasil, mesmo sob a égide da diversidade cultural, observa-se uma aguda narração de unidade sentimental, cultural e social em momentos de efervescência esportiva, ocasiões de crises políticas, situações de festividades, de eventos religiosos ou de festas públicas. De modo próximo, o processo eleitoral é uma das ocasiões em que, por meio da comunicação de massa, são fortalecidas as bases de construção não apenas das narrativas de identidade política - partido-candidato-eleitor -, mas também nele são estabelecidas conexões entre as identidades das campanhas e o caldo identitário corrente. Seria dizer que as campanhas elaboram um discurso holista acerca da cultura e das emoções como se houvesse uma unidade existencial e totalidades ou frações totalizantes de comportamentos e de posturas. Em outros termos, esses discursos são muitas vezes pautados em noções holistas correntes e unificadoras de certos aspectos da socialização de grupos e de seguimentos populacionais.

No caso do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) da cidade de Belém, capital do estado do Pará, - onde foi realizada parte da etnografia nas eleições para prefeito de 2012 - a categoria "povo" nas campanhas é um elemento utilizado desde antes do ano 1996, quando a maioria de seus

dirigentes era filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ajudara a eleger e a governar o município junto com Edmilson Rodrigues por dois mandatos. Nessas duas ocasiões, a administração utilizava como slogan o termo *Governo do Povo* como principal mote publicitário para dar visibilidade às políticas de participação popular nas decisões sobre obras públicas e demais ações administrativas (Novaes, 2012)<sup>50</sup>. Pode-se dizer que “povo” é uma categoria anterior a esse grupo partidário e utilizada de forma corrente no senso comum ou ainda por outros partidos e por outras campanhas. Porém, especificamente, para tal agrupamento, a categoria “povo” não é apenas um recurso de campanha eleitoral. O “povo” é a base da construção ideológica do grupo, pautada em sua visão socialista e marxista de união dos trabalhadores.

Nessa direção, há uma concordância entre os assessores de comunicação política do PSOL paraense que a utilização da categoria “povo” possui um viés pedagógico. Antes de ser uma realidade concreta, uma noção de fato compartilhada, é uma projeção para que as pessoas se reconheçam enquanto sujeito coletivo e incluam essa perspectiva na ação política. Observa-

---

<sup>50</sup> Edmilson Rodrigues foi eleito em 1996 e reeleito em 2000, sendo prefeito da cidade de Belém entre 1997 e 2004. Em 2012, então deputado estadual do Pará, buscava um terceiro mandato na Prefeitura.

se então uma intencionalidade didática e conteudista nessa estratégia midiática, que se fundamenta em interpretar comportamentos recorrentes dos seguimentos populares e reunir essas interpretações em uma síntese identitária, como se fossem parte de uma memória coletiva, para não apenas promover a aproximação entre o candidato e os eleitores, mas, sobretudo, para que aprendam a se verem como trabalhadores e, a partir dessa orientação de percepção, possam balizar seus sentimentos, seus pensamentos e suas ações.

Como descrito anteriormente, as memórias são disputadas e, frequentemente, estão no centro do conflito político. Nessa direção, as retóricas holística acerca da memória dos eleitores ou das carreiras e das identidades das campanhas e dos candidatos se confrontam com as retóricas holistas dos concorrentes que buscam também apresentar as contradições, as inverdades e as fragilidades das generalizações do outro.

As retóricas eleitorais são produtos de interpretações culturais realizadas pelo marketing político e difundidas com caráter socializador. Porém, é possível dizer que a memória no universo da política não é segura e, necessariamente, uma memória coletiva, porque a transmissão de lembranças nem

sempre promove os mesmos sentidos. No máximo, tal como propõe Candau que sugere pensar a memória através de níveis de força, seria possível afirmar que existem memórias fortes e memórias fracas para alguns seguimentos eleitorais, porém, não seriam memórias coletivas como por vezes reiterado pelas campanhas. Então, vale ressaltar certa ambiguidade do trabalho pedagógico dos consultores políticos, pois, se por um lado, no ato de planejamento das estratégias, eles afirmam a necessidade de pesquisa de opinião por razão da complexidade e da diversidade do comportamento eleitoral; por outro, no ato de publicidade, reúnem os elementos particulares como se fossem universais do conjunto da população ou dos grupos, passíveis de síntese e de *descomplexificação* e de unidade da diversidade. Chamam para si e para suas equipes a noção de agentes da tradução do pensamento político, cultural e social dos diferentes seguimentos.

As estratégias de socialização elaboradas pelo marketing político se sustentam sob certas condições, certos eventos e atos de memória. A evocação da memória contribui para a orientação dos modos de pensar, julgar e agir, mas também dos modos de recordar, como e sobre o que se lembrar e como reagir diante dessas recordações. A utilização

da memória na política como em qualquer outra instância, sempre é uma confrontação de perspectivas, pois sempre é a perspectiva do enunciador para um receptor e esse receptor já é um indivíduo que possui inúmeras percepções. Por isso, as condições de existência podem ser muito distintas e impor formas de saber, classificar e fazer diferentes diante das estratégias propostas.

Os consultores de marketing observam que a utilização da memória na política possui importâncias distintas em relação ao período eleitoral e sua *entressafra*. Porém, por conta de crises, os períodos que antecedem às eleições, podem contribuir para o sobrecarregamento das percepções quanto aos temas e aos agentes políticos. É no período eleitoral em que a memória alcança maior sentido enquanto recurso de pensamento e de ação. Porém, considerando que as recordações dos eleitores podem ser divergentes, ter níveis de forças diferentes ou reações distantes dos interesses políticos, esses consultores atuam como agentes do enquadramento. Um dos pressupostos é de que “os eleitores nem sempre estão atentos” aos recursos de construção de memória e de identidade já utilizados pelos candidatos no governo, no parlamento e nos discursos ao longo da *entressafra* eleitoral.



É consenso entre os consultores entrevistados que “acabou uma eleição começa a outra”. Por isso, especialmente aqueles consultores dos grandes partidos e dos candidatos com perspectivas de concorrer, utilizam as assessorias antes do período eleitoral para construir um discurso e orientar a visibilidade das ações políticas e até mesmo sugerir ações governamentais e parlamentares para que sejam identificadas e impactantes, de modo que, ao chegar o processo eleitoral, fique mais fácil produzir a memória. Produzem uma ideia de que o trabalho de marketing político pré-campanha articulado e sua a intensificação de estratégias persuasivas de mídia no período eleitoral daria coerência e unidade à construção e à apropriação dos elementos a serem recordados. A eficácia do discurso metamemorial dependeria então, como já mencionado, da repetição, porém, não apenas da repetição, mas de também dos testes de recepção que podem ser empreendidos em um período mais largo que os poucos meses que se resumem as eleições.

De acordo com uma lógica aliada à escola econômica do comportamento eleitoral, em situações em que o governo é bem avaliado os eleitores poderiam relativizar algumas ações que não consideram importantes para a classificação e o

juízo das candidaturas (Lavareda, 2009). Assim, há outro pressuposto de que as memórias de alguns seguimentos são mais maleáveis à mudança de percepção e em outros mais estáveis e difíceis de mudar de acordo com os contextos específicos de governos e de candidaturas. Por isso, os consultores agiriam com maior expertise que os candidatos na interpretação das percepções e das reações sendo capazes de propor ajustamentos e novos enquadramentos incluindo novas possibilidades de sentidos e registros. Essas memórias são maleáveis, especialmente, por condições de possibilidades impostas pelas conjunturas sociais, econômicas e políticas.

Pierre Bourdieu (2001) ponderou que a existência de uma pluralidade de memórias é consequência da pluralidade dos mundos e dos tempos vividos pelos indivíduos e pelos grupos. Por essa razão, nos interesses deste estudo, sublinha-se que o recurso à memória depende das condições de possibilidade em que os indivíduos estão expostos e essas condições podem ser variadas e isso impacta no modo como irão compor a memória de certos eventos, por vezes, impactando os resultados das pesquisas desenvolvidas pelo marketing político. Ou seja, a valorização ou não de certos elementos memoriais pode estar relacionada às experiências que os indivíduos e os grupos viveram ou enfrentam. Exemplo

disso, a dependência econômica pode ser um fator que influa sobre as percepções que facilitam a construção de memória positiva ou memória negativa a respeito de algum aspecto nas eleições tornando plural e mais complexo o conjunto de dados a serem sintetizados pelos consultores em suas peças de persuasão de massa. Em outros termos, tal como sugeriu Joel Candau (2012), as memórias plurais, móveis e mutáveis são coletadas na tentativa de construção de identidades que, por conta de algum interesse, são mobilizadas e essencializadas como sendo estáveis e duráveis.

Joel Candau aponta como hipótese de que ao invés de pensar que os indivíduos perdem a memória, ou como dizem “brasileiro não tem memória” e/ou “o povo tem memória curta”, deve-se considerar a obsessão contemporânea de que somos e devemos ser portadores de uma memória e sermos responsáveis por ela. Sob o “imperativo da mudança” são lançadas uma série de culpas sobre o esquecimento e desatenção (Candau, 2012, p. 203). Seria então uma ilusão pensar que a responsabilidade em relação à memória na política pode ser orientada com maior ênfase pela comunicação política ou que ela seria capaz de dar condições profundas de reflexão aos eleitores. Por isso, entende-se que, no marketing político, a ilusão de responsabilidade em relação

à memória é construída na inflação de recursos metamemoriais que selecionam, evocam e anunciam eventos, perspectivas e posturas de caráter unificadores e, por meio de uma retórica holista acerca dos modos de pensar, julgar e agir dos indivíduos que desconsidera outros elementos que seriam de justo conhecimento do eleitor. Ou ainda, a ilusão de responsabilidade em relação à memória se daria a partir de uma suposta noção de verdade dos fatos, de imparcialidade e de neutralidade dos meios e dos agentes que construíram narrativas antes e durante as eleições.

No combate ao esquecimento e na promoção de sínteses memoriais, busca-se construir estratégias que teriam maior legitimidade para a audiência dos programas eleitorais. Na divulgação de eventos, utilizam-se como artefatos de memória manchetes de jornais, gravações orais, fotografias como formas de visualização do recurso memorial que organiza e classifica informações com o objetivo de agregar confiabilidade ao próprio recurso e à própria informação<sup>51</sup>. O uso desses artefatos<sup>52</sup> no marketing político serve para

---

<sup>51</sup> É possível encontrar uma discussão próxima sobre organização e classificação no processo de rememoração em Jack Goody (1979).

<sup>52</sup> De modo semelhante, Anne Muxel considera que fotografia possibilita a constituição de elos do indivíduo com o seu passado, pois seria um "suporte" para a construção de uma "narrativa possível" do próprio indivíduo e da família (Muxel, 1996, p. 176).

classificar, ordenar e nomear de forma “palpável” - estável - informações e eventos passados, pois recordar e esquecer são operações de classificação (Jeudy, 1995) que se relacionam aos registros históricos, culturais, sociais, aos mecanismos de reunião das semelhanças e de separação das diferenças que de outro modo estariam em condição de caos (Perec, 1985). Por isso, midiaticizar uma série de reportagens, sons e imagens já midiaticizados por periódicos e telejornais com as mesmas informações busca conferir unidade legítima às semelhanças e separar as diferenças que as campanhas planejam ressaltar. Trata-se de uma classificação, uma ordenação e uma nomeação que em, primeira instância, é exterior ao indivíduo/eleitor - vem pronta da fábrica - para que seja avaliada e, quiçá, apropriada e reproduzida enquanto memória organizadora do pensamento. Em resumo, esse tipo de estratégia faz parte de uma batalha contra o esquecimento na política pautada em noções de legitimidade dos mecanismos de recordação.

Portanto, a materialidade da memória está na experiência social, na relação entre o indivíduo e a sociedade. O indivíduo sabe o que é útil, relevante e prestigioso de ser lembrado. Não se lembrar na política é uma forma de se abster da discussão, refutar o envolvimento e o

comprometimento com resultados da política. Não se lembrar de é uma forma de manter certo equilíbrio de relações sem tensões e sem maiores enfrentamentos. A amnésia eleitoral está muito menos relacionada à quantidade de partidos existentes e mais relacionada aos objetivos dos eleitores, dos políticos e dos meios de comunicação de massa interessados em recordar especificamente de alguns aspectos da história política dos agentes ou das instituições, de alguns eventos, de alguns fatos e não de outros. Assim, os consultores de marketing político conquistam papel privilegiado nas campanhas como possíveis intérpretes e estrategistas com a finalidade de organizar a lembrança e a amnésia. Isto é, produzir, difundir, negociar e mediar elementos memoriais que possam compor os vínculos sociais entre os agentes e as instituições políticas

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No duelo dentro da democracia, os indivíduos utilizam e recorrem à memória como uma prerrogativa do próprio sistema político. A lembrança e o esquecimento são produzidos de forma mais alargada, a partir de significações atribuídas ao passado que são distintas e contraditórias,

diferentemente das ditaduras onde a recordação e o esquecimento estão sob juízo das poucas autoridades impostas, bem como os meios de difusão estão ainda mais controlados. O recurso à memória na democracia implica em formação de visões diferentes entre os indivíduos acerca de acontecimentos e das práticas sociais. Porém, é constitutivo do jogo que as lideranças políticas planejem construir unidade de entendimento acerca do passado para a orientação das ações do presente e do futuro. Por isso, para os interesses daqueles que disputam na política, busca-se criar sinergia entre o marketing, os meios de comunicação e as demais instâncias socializadoras na tentativa de regular a construção da memória entre seguimentos amplos da população.

Neste contexto, é possível pensar os consultores políticos como organizadores da memória, desde a coleta de dados e a interpretação dos mesmos, passando pela produção de sínteses, transmitidas e difundidas por meio de materiais pedagógicos de caráter persuasivos até a avaliação do processo como um todo. Porém, sob o mesmo ponto de vista, é possível considerá-los também desorganizadores da memória, pois, nos interesses do confronto político, elencam novos aspectos para reflexão, põem em questão memórias fortes, questionam percepções arraigadas e indicam novas

posturas em relação a esses novos aspectos, pondo em suspense, em dúvida ou, às vezes, em xeque as demais construções metamemoriais dos concorrentes.

O marketing político através da televisão faz como se fosse um sobrevoo nas histórias de vida e nas propostas dos candidatos fazendo alusão às noções recorrentes da cultura. Por meio desse sobrevoo, tentam massificar informações que venham compor parte da memória dos eleitores, induzindo-os, na urna, votar em seus candidatos ou, no mínimo, vê-los positivamente para voltar apreciá-los em outras circunstâncias e, talvez, de acordo com os contextos, atribuírem seus votos.

Os consultores sabem que as pessoas não se lembram das mesmas coisas nas mesmas formas. Por conta dessa pluralidade, há um jogo duplo de organização de conteúdos que visa homogeneizar categorias de pensamento. Eles fortalecem aspectos identitários de mais fácil apreensão para facilitar a recordação positiva e, através de mecanismos considerados legítimos de recordação, buscam criar as condições para apropriação de novas informações. Nesses aspectos, buscam colaborar para que o indivíduo inclua em suas perspectivas as construções metamemoriais sugestionadas pelas campanhas, constituindo seu “sentido prático” na



dimensão política, ou estritamente, conjuntural e eleitoral, com foco no voto.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos consultores políticos constitui-se de um esforço por pensar o Brasil, as localidades, os entendimentos acerca da política. Com isso, produzem linhas de conhecimentos sociais com finalidade de massificação de certos elementos de memória que são de interesse de seus clientes. O papel desempenhado por eles em suas estratégias nos repõem a pensar o desenvolvimento de tendências de pensamento, de simbolizações das práticas sociais dos sujeitos e dos grupos. Compreender os consultores de marketing político enquanto *intérpretes da cultura* contribui para pensarmos os modos como os processos de rememoração e lembrança são instituídos, não apenas quanto à construção da identidade dos candidatos, dos partidos e das propostas, mas compreender como a memória entrelaça uma série de valores legítimos e ilegítimos que possibilita a distinção entre indivíduos e coletividades. É possível entender através do caráter interessado do uso da memória a organização de linhas de raciocínio daqueles que detêm certo poder operacional sobre parcela da educação política no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Ed. Minit.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Candau, J. (2012). *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto.
- Elias, N. (1970). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Elias, N. (1997). *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, F. (1960). *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira.
- Fernandes, F. (1971). Sociologia da educação como "sociologia especial". In L. Pereira & M.M. Foracchi. *Educação e Sociedade* (pp. 6-6). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minit.
- Jeudy, H-P. (1995). Palinodie. *Ethnologie Française* XXV (1), 65-71.
- Lavareda, A. (2009). *Emoções ocultas e estratégias eleitorais*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Martín-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan.
- Novaes, J. S. de. (2012). *Território e lugar: a construção democrática da metrópole - o Congresso da Cidade de Belém do Pará*. Tese de Doutorado em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo: Brasil.

Ortiz, R. (2006). *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.

Perec, G. (1985). *Penser/Classer*. Paris: Hachette.

Prazeres, M. (2013). *A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: Brasil.

Setton, M. G. J. (2002). Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Revista da Faculdade de Educação USP*, 28(1), 107-110.

Setton, M. G. J. (2004). Educação popular no Brasil: a cultura de massa. *Revista USP*, 6, 58-77.

Setton, M. G. J. (2010). *Mídia e educação*. Contexto: São Paulo.

Setton, M. G. J. (2012). *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume.



**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS:  
ESCOLAS, CONSTRUÇÃO  
DAS (IN)JUSTIÇAS E  
PROCURA DA  
QUALIDADE**

**4**



## O QUE NOS DIZEM AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS SOBRE AS OUTRAS DESIGUALDADES? UMA PERSPETIVA COMPARADA À ESCALA EUROPEIA

*Susana da Cruz Martins<sup>1</sup>,  
Nuno Nunes<sup>2</sup>,  
Rosário Mauritti<sup>3</sup>,  
António Firmino da Costa<sup>4</sup>*

### NOTAS INTRODUTÓRIAS

A análise das desigualdades educacionais tem sido um tema marcado por várias abordagens já consagradas (ver entre outros, Bernstein, 1975; Boudon, 1981; Bourdieu & Passeron, 1964; Bowles, S. & H. Gintis, 1976; Coleman *et al.*, 1966;

---

<sup>1</sup> ISCTE-IUL, CIES-IUL, Lisboa, Portugal. Contacto: susana.martins@iscte.pt.

<sup>2</sup> ISCTE-IUL, CIES-IUL, Lisboa, Portugal. Contacto: nuno.nunes@iscte.pt.

<sup>3</sup> ISCTE-IUL, CIES-IUL, Lisboa, Portugal. Contacto: rosario.mauritti@iscte.pt.

<sup>4</sup> ISCTE-IUL, CIES-IUL, Lisboa, Portugal. Contacto: antonio.costa@iscte.pt.

Duru-Bellat, 2002; Enguita, 2001; Lahire, 1995; Marks, 2005; Thélot & Vallet, 2000).

Algumas destas perspetivas estão centradas nas desigualdades geradas em sistemas educacionais e nos processos de aprendizagem; outras referem-se às desigualdades educacionais como uma desigual distribuição de recursos relevantes em sociedades muito exigentes do ponto de vista das qualificações e do conhecimento. Neste trabalho partiu-se, sobretudo, desta via de análise, relacionando vários tipos de desigualdades, desenvolvendo várias possibilidades comparativas em diferentes escalas e com novos indicadores. Apesar de não ser reconhecido por todos, a educação é uma dimensão muito influente na explicação de outras desigualdades e tal fica bem evidenciado nos dados que serão apresentados neste estudo.

Assim, teve-se em consideração o seguinte roteiro analítico:

- Reconhecimento das desigualdades e dinâmicas educacionais nas várias regiões do mundo (relativas ao último meio século);



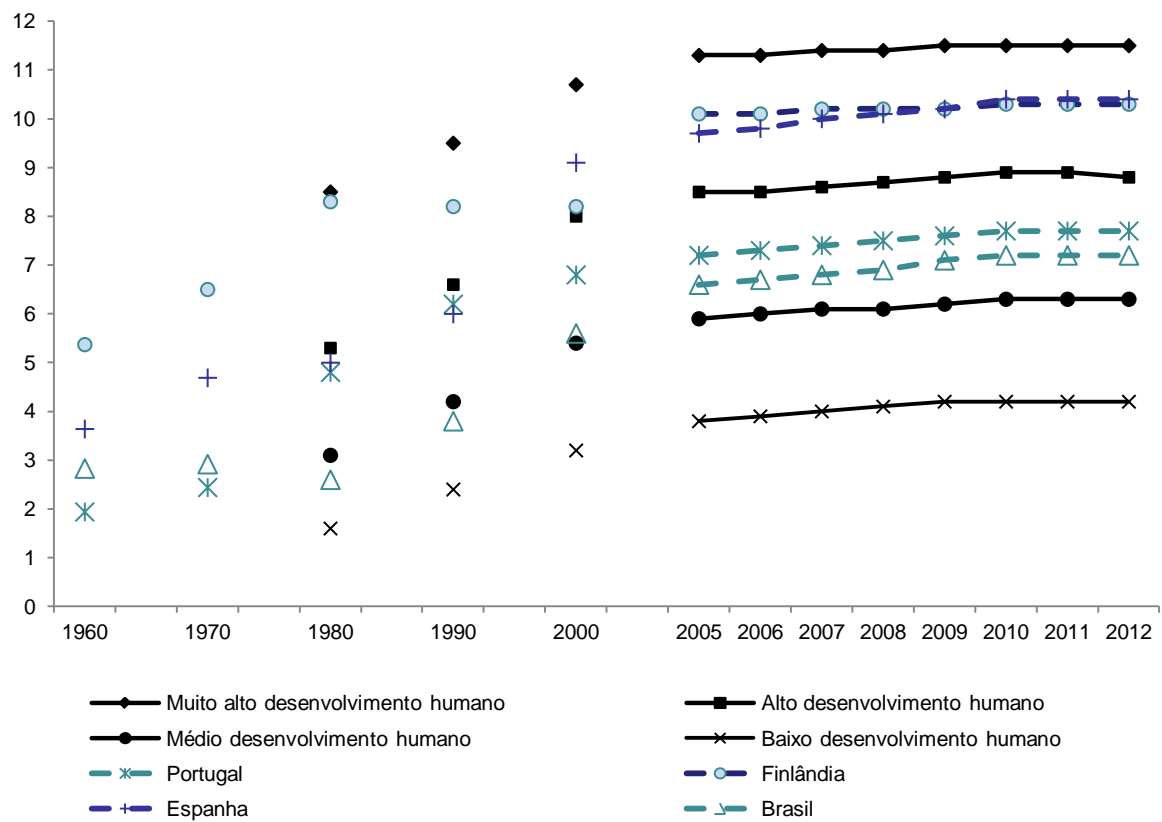
- Identificação da magnitude das desigualdades educacionais na Europa, no seu conjunto e na comparação entre países;
- Análise das desigualdades educacionais na Europa e suas implicações no reconhecimento e relação com outras desigualdades.

### DESIGUALDADES EDUCATIVAS NA EUROPA E NO MUNDO: RETRATOS E TENDÊNCIAS

Como se pode verificar, os processos de escolarização têm sido intensos, sobretudo nas décadas 80 e 90 do século passado, conhecendo recentemente um maior abrandamento. As diferenças neste indicador são muito pronunciadas de acordo com o desenvolvimento humano de cada país (ver figura 1): Os países de desenvolvimento muito alto contam hoje com quase 12 anos de escolaridade em média. Os de alto desenvolvimento possuem em média quase 9 anos. Os de médio têm à volta de 6 e os de baixo desenvolvimento 4 anos, registando-se em relação a estes um processo de grande défice educacional. Reconhece-se, pois, nos dados presentes

na figura, que a educação é um elemento nuclear no apuramento do desenvolvimento humano e social (como se evidencia também em Costa, 2012; PNUD, 2012; Wail, Said & Abdelhak, 2012).

Figura 1. Evolução da média de anos de escolaridade completos por grandes regiões do mundo, 1960-2012 (População com 25 e mais anos)

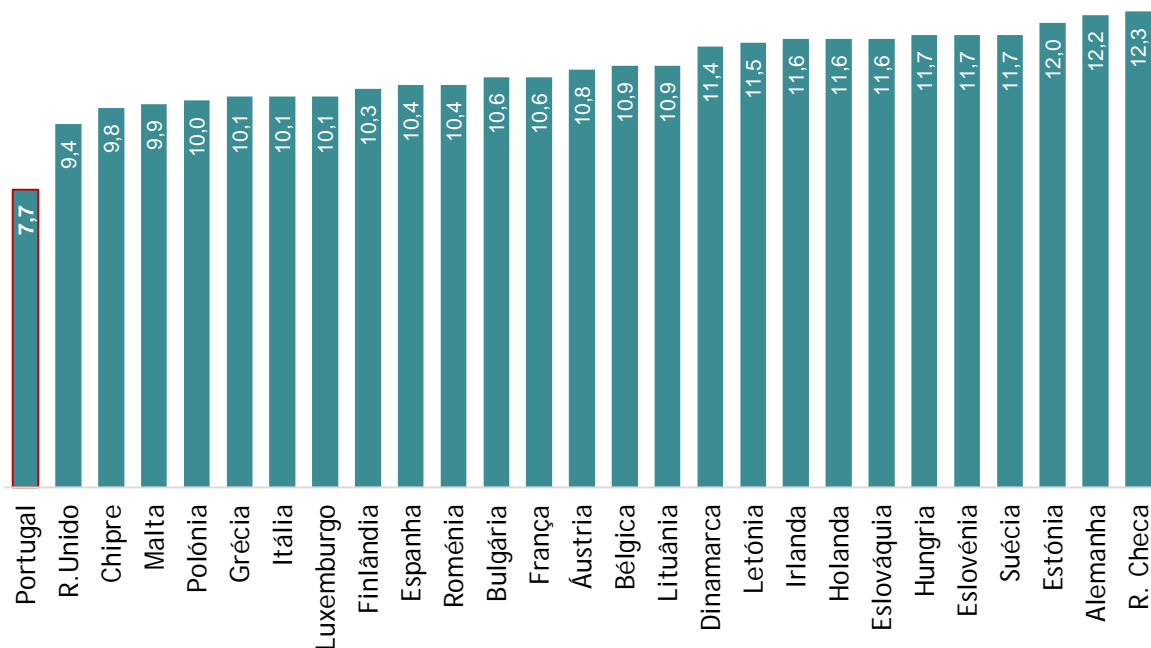


Nota: Metodologia de cálculo usada pela UNESCO and Barro and Lee (2000 e 2010).  
 Fonte: UNESCO Institute for Statistics data on education attainment (2012), disponível no PNUD (2012), Relatório de Desenvolvimento Humano. Barro-Lee Educational Attainment Dataset ([www.barrolee.com/](http://www.barrolee.com/)).

No que respeita ao número médio de anos de escolaridade, Portugal encontra-se entre os países de médio de desenvolvimento e de alto desenvolvimento humano. O seu crescimento mais relevante parece ter acontecido nos anos 70 e 80, dando consistência à conceção de que a mudança de regime em Portugal foi muito importante na expansão e intensificação da escolaridade (refletindo-se na tendência marcada por este tipo de indicador). Países como Espanha encontram-se, neste indicador, numa posição muito próxima de outros como a Finlândia e claramente entre aqueles que possuem um alto desenvolvimento humano.

É ainda interessante registar a dinâmica de países como o Brasil. Este país inicia um período de forte crescimento na década de 1990 e os anos 2000 são também de crescimento acentuado.

Figura 2. Média de anos de escolaridade completos na UE, 2012 (População com 25 e mais anos)



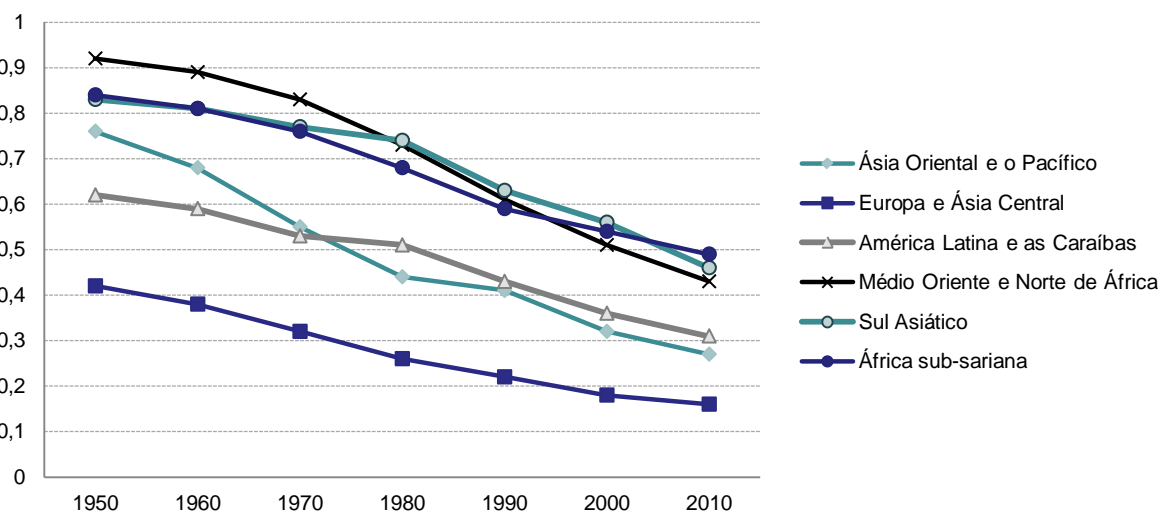
Nota: Metodologia de cálculo usada pela UNESCO and Barro and Lee (2010).

Fonte: UNESCO e disponível no PNUD (2012), Relatório de Desenvolvimento Humano.

No que respeita ao espaço da União Europeia, verifica-se, neste indicador, uma relativa proximidade. Não é grande a variação entre os quase 10 e os 12 anos em média. Portugal - com uma média de anos de escolaridade completos que não chega a 8 anos - é, ainda, o elemento de desfasamento deste padrão, ou seja, a grande exceção.

Um outro indicador, o coeficiente de Gini educacional, permite complementar o anterior, com uma leitura sobre as desigualdades educacionais numa perspetiva de 60 anos (ver figura 3).<sup>5</sup> Este indicador é especialmente produtivo do ponto de vista analítico quando estamos perante comparações internacionais (cf. Meschi & Scervini, 2012; Wail, Said & Abdelhak, 2012).

Figura 3. Gini Educacional, por região do mundo, 1950-2010 (População com 15 e mais anos) (variação entre 0 e 1)



Fonte: Wail, Said, and Abdelhak (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.

<sup>5</sup> Alguns autores apresentam propostas para medir esta desigualdade educacional através de coeficientes ou índices de vários tipos (para uma sistematização ver Formichella, 2014).

Em termos mundiais, as desigualdades educacionais nos meados do século XX (mais precisamente até aos anos 60) eram muito acentuadas, tanto no interior como entre regiões. A partir dos anos 70, e muito como sintoma da expansão quase generalizada dos sistemas educativos, a distribuição da escolaridade é muito mais igualitária, situando-se na Europa e na Ásia Central os melhores exemplos dessa recuperação.

Esta leitura global ou até mundial é relativamente diferente da leitura sincrónica focalizada na Europa (cf. Meschi & Scervini, 2012).

Genericamente, a União Europeia tem níveis de desigualdade educativa relativamente baixos (ver figura 4).

Figura 4. Gini educacional na UE (População nascida entre 1920 e 1980) (variação entre 0 e 100)



Fonte: Meschi, E. Scervini, F. (2012), Expansion of schooling and educational inequality in Europe: Educational Kuznets curve revisited. AIAS, GINI Discussion Paper 61. Indicador calculado a partir dos dados do European Social Survey.

Os casos de maior desigualdade são a Roménia, a Grécia, a Itália e a Espanha com valores superiores a 20 e Portugal com um coeficiente acima dos 30. A bacia do sul da Europa apresenta, assim, os piores resultados. Sendo este efetivamente o resultado de sistemas educativos com



dificuldades de generalização ou de alargamento tardio (Martins, 2012).

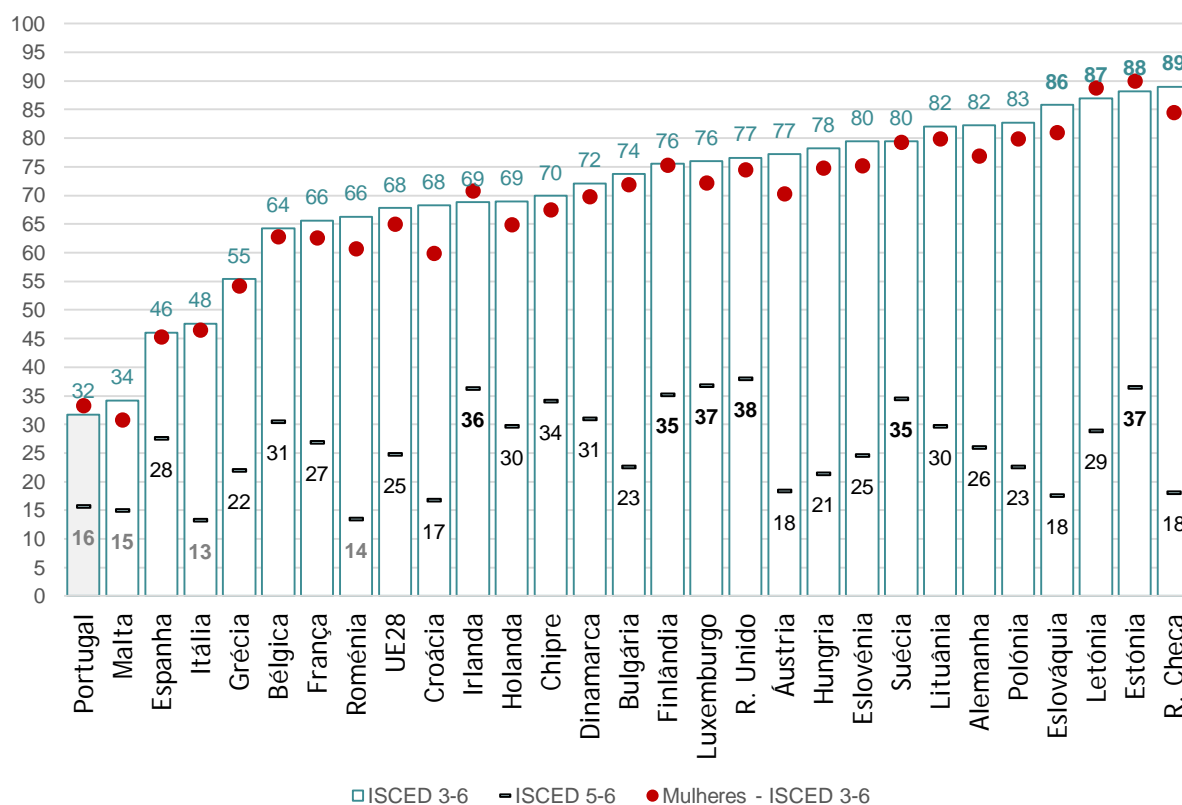
Em sentido contrário, estão alguns dos países de leste com melhor performance dos seus sistemas educativos (como a República Checa e a Eslováquia) e a Áustria, o Reino Unido, a Alemanha, a Irlanda e a Suécia.

A estrutura educativa na Europa apresenta grandes variações, ainda, entre os vários países (figura 5). Algumas destas diferenças têm tido, aliás, um carácter muito persistente. Na figura 5 um conjunto de países de leste da Europa, cuja população ronda os 90% com o ensino secundário e mais, encontra-se num padrão de topo (como se designa em Martins, 2012). E depois novamente a Europa do Sul num trilho de correção mas que não chega aos 60% da população nesses níveis de qualificação (*idem*, 2012).

No que respeita ao ensino superior, países da Europa do Norte e os anglo-saxónicos têm mais de um terço das suas respetivas populações, neste nível etário, com uma certificação de nível superior. Esta proporção de altas qualificações é bem visível relativamente ao Reino Unido, ao Luxemburgo, ao Chipre, à Irlanda, à Finlândia, à Suécia. Embora alguns países de leste também pontuem de forma

muito afirmativa neste indicador - veja-se o caso da Estónia - a certificação de ensino superior é aí, genericamente, menos preponderante.

Figura 5. População com o secundário e ensino superior na EU, 2013 (População com 25 e mais anos) (%)



Fonte: Eurostat, 2013 (consultado online em Maio de 2014).

Na maioria dos casos europeus, as mulheres não são tão qualificadas como os homens. Atenda-se, no entanto, ao escalão etário que se toma por referência (que inclui a população mais velha). A contrariar esta tendência, referida anteriormente, estão países como Portugal, Irlanda, Letónia e Estónia. A análise das distribuições diferenciais entre sexos, associada à leitura de outras variáveis, como a das classes sociais, permitem explicar melhor as desigualdades educacionais.<sup>6</sup>

Agora de que modo é que as desigualdades educativas estão relacionadas com outras concretizações sociais? Ou mesmo com outras manifestações de desigualdade?

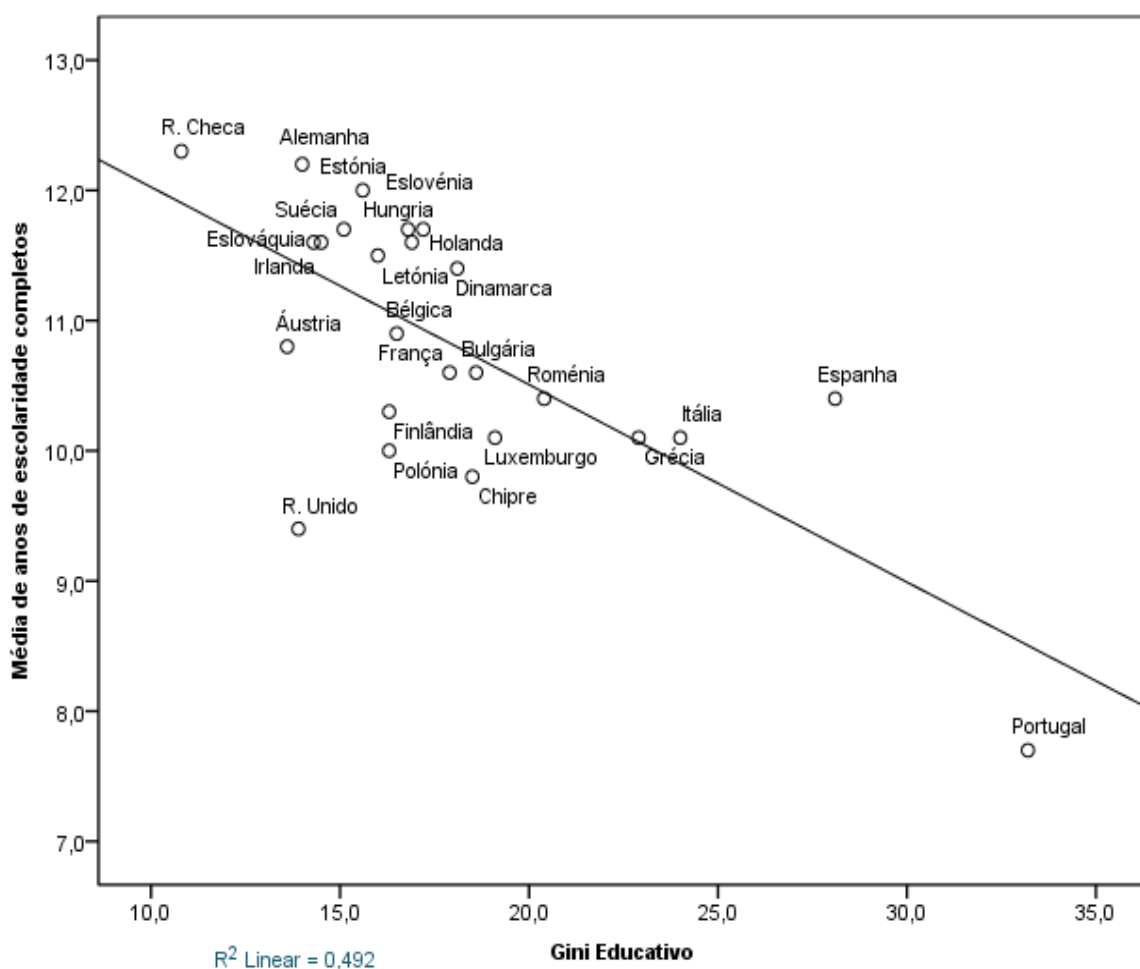
O que os dados nos dizem é que existe uma correlação negativa moderada entre o número médio de anos de escolaridade realizados e a desigualdade educativa.<sup>7</sup> Na figura 6, a linha que representa graficamente essa correlação é disso expressão.

---

<sup>6</sup> Veja-se a análise proposta por Breen, Luijkx, Müller e Pollak (2009).

<sup>7</sup> Genericamente verificada, também, em Wail, Said e Abdelhak (2012).

Figura 6. Gini Educacional (0 a 100) segundo a média de anos de escolaridade completos, UE



Fonte: Meschi, E. & Scervini, F. (2012) (*idem*) (Eixo X) e UNESCO (*idem*) (Eixo Y).

Espanha e Reino Unido são os países que se afastam mais dessa linha. Aquele país, com um número médio de anos de escolaridade importante e de crescimento recente (parte desta dinâmica explica-se, precisamente, com o aumento de escolaridades de nível de ensino superior), destaca-se no quadro europeu por possuir, ainda, uma forte desigualdade com origem na escola. O Reino Unido, por seu lado, tem feito um caminho efetivo de diminuição das desigualdades educacionais, mas ainda se apresenta como um dos que tem uma menor média de anos de escolaridade no quadro europeu.

No que respeita aos países da Europa de Leste, muitos com uma reconfiguração relativamente recente das suas próprias fronteiras e com uma experiência histórica e política de ligação ao Bloco Soviético, estabeleceram como uma das principais prioridades sociais e políticas, embora com realidades diferenciadas, a educação. É por esta razão que nesta região existem altas médias de anos completos de educação e, genericamente, poucas desigualdades educacionais internas.

A leitura cruzada entre as desigualdades educativas (medidas pelo Gini) e a estrutura socioprofissional parece fazer emergir duas “Europas” (ver figura 7).

Num primeiro conjunto mais a Ocidente e respeitante a uma primeira formação da Europa (UE15), existe uma clara correlação entre um registo de desigualdades educacionais e uma maior percentagem de trabalhadores não qualificados, colocando Portugal como o país com piores valores nesse tipo de desigualdade e um dos que apresenta uma maior proporção de inserções laborais não qualificadas.

A informação disponível no conjunto de países da UE15, para usar uma terminologia simples mas reconhecível, permite uma leitura quase linear na distribuição destes indicadores que, com algumas exceções, mostram que, tendencialmente, quanto mais escolarizadas são as populações destes países mais a sua integração no emprego se faz de forma qualificada.

Figura 7. Gini Educacional (0 a 100) segundo a percentagem de trabalhadores empregados não qualificados (Empregados executantes, Operários industriais, Assalariados agrícolas), com 25 e mais anos, 2013, UE

Fig. 7.1 UE15

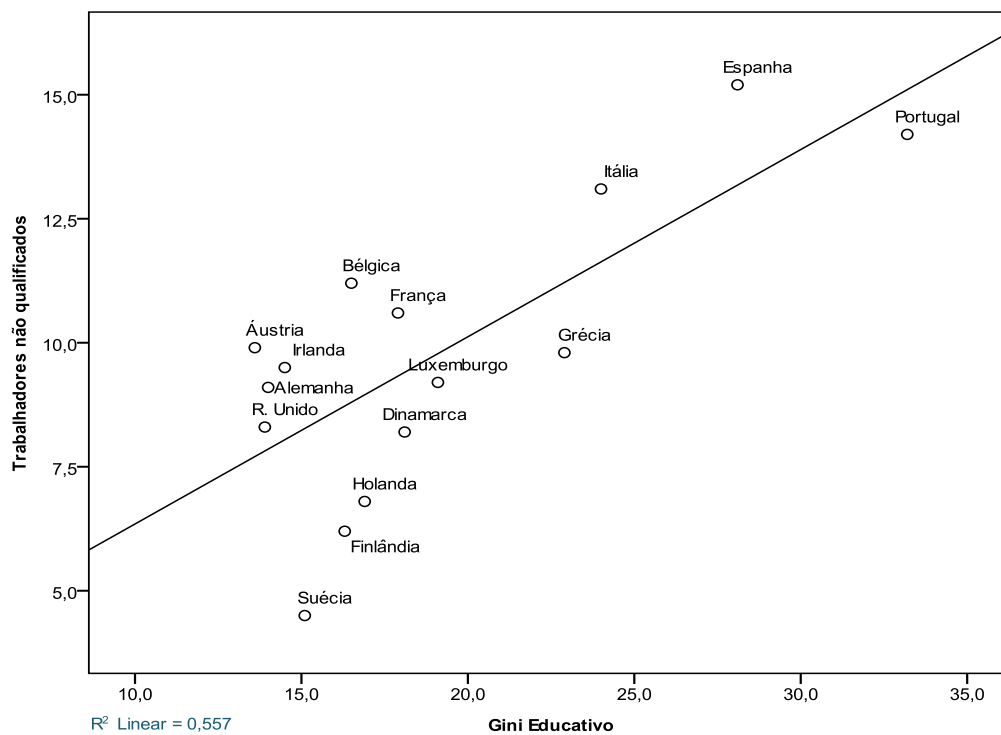
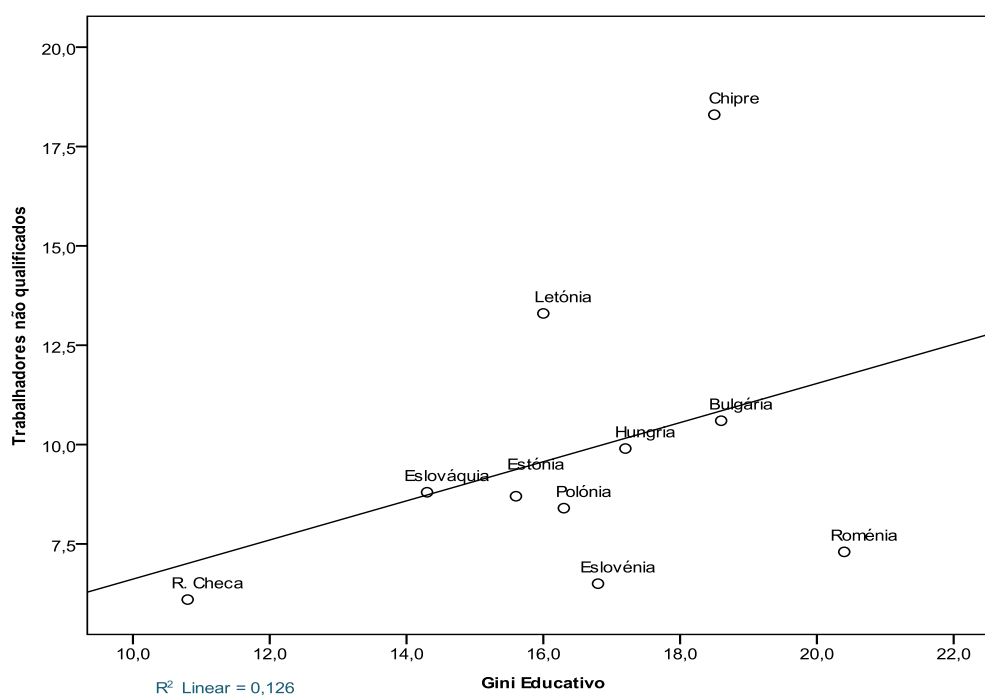


Fig. 7.2 EU novos países aderentes (UE npa)



Fonte: Meschi, E. Scervini, F. (2012) (*idem*) (Eixo X) e Eurostat, 2013 (consultado online em Maio de 2014) (Eixo Y).

O nosso país apresenta uma estrutura ocupacional muito desqualificada e isso está muito relacionado com o facto de os portugueses fazerem percursos de escolarização muito diferentes. Por outro lado, países como a Finlândia ou a Suécia dão conta de uma percentagem minguada deste tipo de



trabalhadores e as suas populações contam com menos desigualdade nos processos de escolarização (figura 7.1).

A Leste, com escolaridades altamente generalizadas, pelo menos até ao ensino secundário, mas numa economia e regimes em transição, este tipo de trabalhadores por vezes ainda se encontra no mercado de trabalho de forma flagrante, enfraquecendo a força desta relação.

Figura 8. Gini Educacional (0 a 100) segundo o Gini de rendimento, EU

Fig. 8.1 UE15

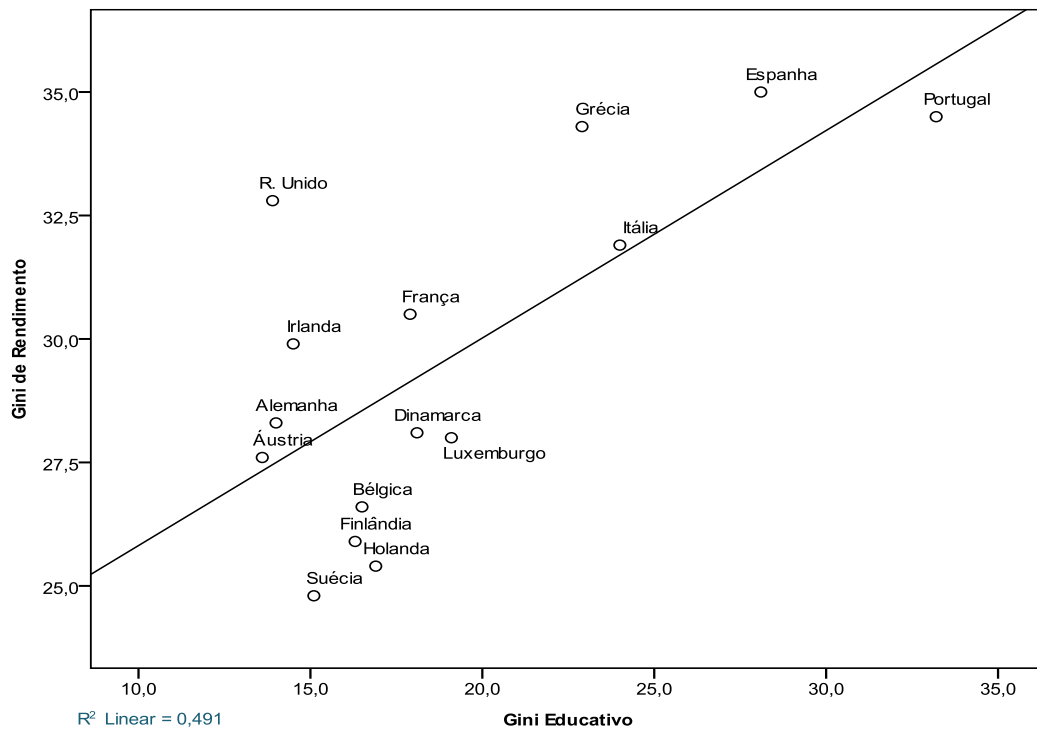
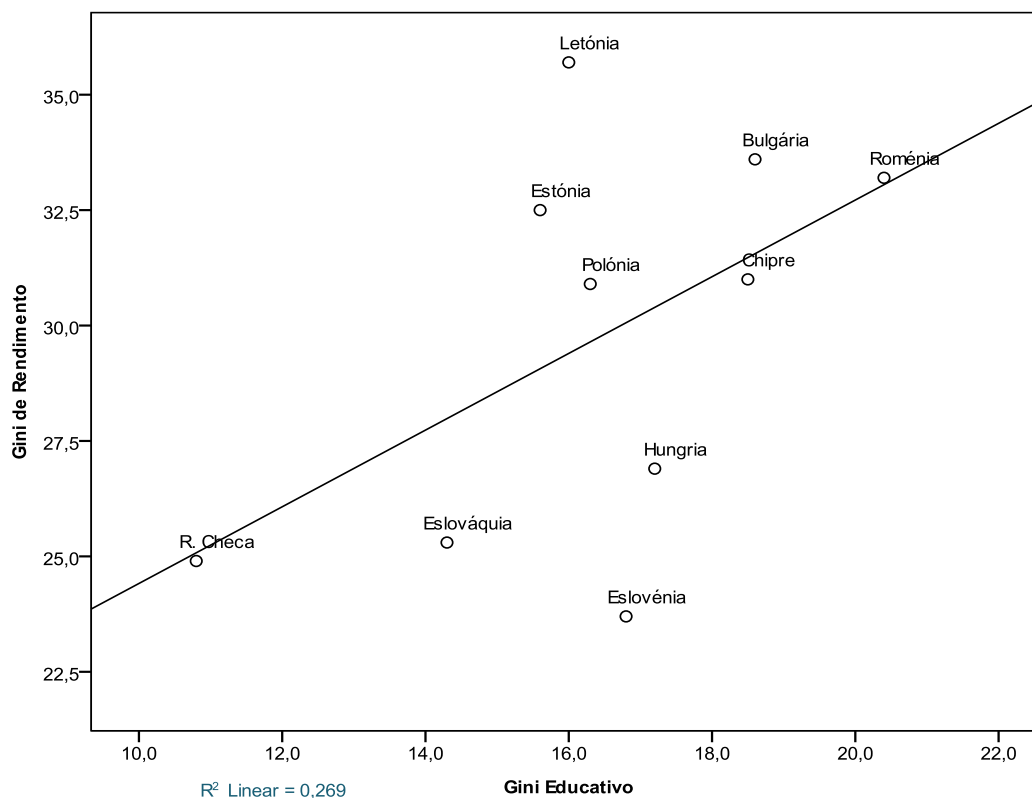


Fig. 8.2 UEnpa



Fonte: Meschi, E. Scervini, F. (2012) (idem) (Eixo X) e Eurostat, 2013 (consultado online em Maio de 2014) (Eixo Y).

Na anterior formação da UE, o peso dos recursos educativos tem um efeito importante na distribuição de rendimentos, sendo importante a relação entre a distribuição das qualificações com a distribuição de rendimentos. Nessa correlação, os países com menores desigualdades, quer

educacionais quer de rendimentos, situam-se sobretudo no Norte do espaço europeu, os mais desiguais nestes dois parâmetros estão sobretudo a sul.

Essa relação não é evidente a Leste. Países, como a Letónia, com fortes desigualdades de rendimentos, apresentam moderadas desigualdades educativas; por outro lado, a Eslovénia tem desigualdades educativas intermédias, mas baixas desigualdades de rendimentos.

### DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: ALGUMAS PERPLEXIDADES

Será útil para o debate sobre as desigualdades educacionais apresentar alguns pontos de reflexão que decorrem de uma leitura articulada e conjunta dos dados apresentados anteriormente. Assim, destaque-se entre outros os seguintes aspetos:

As dinâmicas educacionais (medidas em crescimento de anos de escolaridade) foram muito mais fortes nos anos precedentes do que na última década medida.

Do ponto de vista, ainda, do número de anos médios de escolaridade (e excetuando, sobretudo, o caso português) não se verificam grandes diferenças no espaço da UE.

As desigualdades educacionais parecem estar associadas a fases iniciais do processo de expansão escolar. Na UE, aquelas são mais visíveis em países de expansão escolar tardia e ainda com défices de generalização (como Portugal). Aliás autores como Meschi e Scervini (2012) dão conta que tal também se pode relacionar com a aplicação de medidas políticas universalistas e a sua implicação na diminuição das desigualdades relativas à educação.

As desigualdades educacionais (medidas através de um coeficiente de Gini) estão relacionadas com a distribuição de rendimentos e com a configuração da estrutura socioprofissional (nomeadamente, o peso das categorias menos qualificadas), mas tal constatação é visível sobretudo para a Europa Ocidental (UE15).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barro, R.J. & Lee, J.W. (2010). A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *NBER Working Paper*, N° 15902.
- Barro, Robert J. & Lee, J. W. (2000). "International Data on Educational Attainment: Updates and Implications." *CID working paper no. 42*, Center for International Development at Harvard University.
- Bernstein, B. (1975). *Language et Classe Social: Codes Socio-linguistiques et Contrôle Social*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boudon, R. (1981). *A Desigualdade de Oportunidades: A Mobilidade Social nas Sociedades Contemporâneas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Éd. De Minuit.
- Bowles, S. & H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2009). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review*, 26, 31-48.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Costa, A. F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Lisboa: Editora Mundos Sociais/CIES-IUL.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités Sociales À L'École: Genèse et Mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Enguita, M. F. (2001). *Educar en Tiempos Inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.

Formichella, M. M. (2014), Índice de Inequidad Educativa Básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (1), 1-23.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de Familles*. Paris: Gallimard (Hautes Études).

Marks, G. N. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20(4), 483-505.

Martins, S. da C. (2012). *Escola e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais/CIES-IUL

Meschi, E. & Scervini, F. (2012), Expansion of schooling and educational inequality in Europe: Educational Kuznets curve revisited. AIAS, *GINI Discussion Paper* 61.

PNUD (2012). *Relatório de Desenvolvimento Humano, 2012*. Nova Iorque: UNDP.

Thélot, C. & L. Vallet (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et Statistique*, 334, 3-32.

Wail, B.; Hanchane S. & Kamal, A. (2012), "A New Data Set of Educational Inequality in the World, 1950-2010: Gini Index of Education by Age Group", *Cahiers du LEAD*, 2012-1, 1-24.

## PRÁTICA DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR PARA AS DIFERENÇAS: ESTRATÉGIAS DE TRANSFORMAÇÃO DA ORDEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE

*Ana Paula Sefton*<sup>8</sup>

### PRÁTICA DOCENTE E SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR PARA AS DIFERENÇAS: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE TRANSFORMAÇÃO DA ORDEM DE GÊNERO E SEXUALIDADE

O estudo tem como elemento central o/a professor/a<sup>9</sup> de ensino fundamental e, como ambiente, a escola. Através da inter-relação do docente com demais elementos da rede de convivência no ambiente escolar e através da análise de estratégias socializadoras específicas, são apresentados

---

<sup>8</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (FEUSP - USP/Brasil). Contato: sefton.ana@gmail.com

<sup>9</sup> Serão recorridos aos artigos 'o' e 'a' ao final das palavras, como forma de minimizar as marcas de gênero dominante nos sistemas de expressão, e favorecer que todos/as indivíduos sejam reconhecidos/as nos termos usados. À exceção dos termos "sujeito" e "indivíduo" que não comportam.

aspectos dos processos pedagógicos escolares no que se refere à construção das disposições culturais para as diferenças de gênero e de sexualidade.

O objetivo da pesquisa foi responder a questão: como a prática docente, interpelada por um ambiente escolar favorável, embora imersa em uma sociedade sexista, tem condições de promulgar uma socialização para o convívio das diferenças?

É sabido que existe uma demanda da sociedade civil frente a estas questões e o interesse em encontrar meios de tornar a escola um ambiente não sexista ou, ao menos, minimizar tais práticas e seus efeitos subsequentes é recorrente e necessário, como bem corroboram outras pesquisas acadêmicas deste campo de estudo.

O foco está direcionado para tais práticas de profissionais da educação junto a alunos/as do Ensino Fundamental I. A proposta fundamentou-se em analisar essa experiência enquanto um estudo exploratório de práticas voltadas a uma socialização para o convívio das diferenças. Simultaneamente foram consideradas as tensões que permeiam o ambiente escolar, bem como a cultura sexista da sociedade ocidental na qual a escola está inserida.



## SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Para início do diálogo sobre socialização e educação, é importante considerar que o campo acadêmico sobre gênero e sexualidade foi estimulado por contextos sociais, culturais, filosóficos e políticos no mundo.

Se desde o século XIX o movimento feminista vem se ocupando de uma atividade política mais ampla, na década de 60 trouxe questões de caráter político específico, como, por exemplo, a denúncia da submissão feminina perante a opressão masculina. Desta forma, assumiu-se o caráter histórico e político interessado na construção social das mulheres (Louro, 1998). Já a partir da década de 80, estudiosos/as feministas passaram a criticar a percepção funcionalista da relação gênero/sexualidade/biologia, e seus esforços se concentraram em compreender a sexualidade como uma categoria diferente da categoria gênero, embora em algumas situações sejam categorias complementares para análise. Ademais, a produção de gênero e a produção da sexualidade são consideradas frutos de processos sociais.

Considera-se, ainda, que o pós-estruturalismo colabora com os estudos de gênero na medida em que se usa o conceito de desconstrução de Jacques Derrida e o conceito de poder de Michel Foucault. Com estes entendimentos, busca-se a quebra da bipolaridade e a crítica à hierarquia entre homem e mulher.

Joan Scott (1995) ressalta que, embora gênero não seja o único campo onde se articula o poder, é a primeira instância dentro da qual são articuladas as relações de poder, e que essa abarca outras questões sociais e históricas, como a sexualidade. E ao considerarmos os estudos sobre configuração social, o cerne está em compreender o movimento das forças vetoradas entre os processos relacionais, na busca de elucidar como ocorrem os jogos de negociação e as relações de poder (Elias, 1970).

Em se tratando de experiências sociais e circulação de identidades, mesmo que as instituições escolares não tenham unicamente para si tal fato, é fundamental reconhecer que os modelos, padrões, silenciamentos, bem como a contenção dos corpos e suas proibições, são produtores de significados. Produzem sentidos com 'efeitos de verdade' e se inter-relacionam com outros significados circulantes nos demais espaços e instâncias sociais.

Entre os estudiosos do campo de estudos da socialização, seria fácil alcançar a unanimidade ao afirmar que os processos de construção do indivíduo na contemporaneidade são tensos, complexos e contraditórios se comparados aos vividos em meados do século passado (Lahire, 2004, Setton, 2012). Assim, seria forçoso assegurar que a socialização se constitui em um conjunto expressivo de práticas com origem em matrizes diversas, com orientações distintas, que tensionam o cotidiano de gerações em múltiplos espaços de convívio social.

Nesse sentido, o conceito de configuração e a compreensão da socialização propiciam uma análise dos processos socializadores. O conceito de configuração é compreendido como o desenho das teias de interdependência entre os sujeitos. Permite ainda perceber a relação entre mudanças da sociedade e mudança de comportamento dos indivíduos<sup>10</sup>, especialmente de maneira a explicitar que sociedade e indivíduo não são esferas separadas (Elias, 1994a).

Entende-se socialização sob a perspectiva contemporânea, ou seja, um conjunto de práticas e trocas

---

<sup>10</sup> Neste texto, serão utilizados os termos “indivíduo” e “sujeito” a partir do significado de agentes sociais, embora seja sabido que são conceitos próprios e distintos entre si, conforme diferentes embasamentos teóricos.

culturais entre os indivíduos e entre estes e a sociedade. A socialização como espaço de produção, difusão e reprodução de formas de pensar, de sentir e de se relacionar, tende a considerar as esferas sociais, como escola e família, como matrizes da cultura. Também há de se considerar a socialização como processo formativo de disposições de cultura que permeiam as experiências dos sujeitos, disposições estas que circulam nas esferas sociais e colaboram de forma difusa para a construção da identidade dos indivíduos (Lahire 2002; Setton, 2005).

Sob esta perspectiva, se parte do pressuposto ainda de que as disposições de gênero e de sexualidade são apreendidas de maneira 'imperceptível', desde a mais tenra infância, predominantemente realizadas nas relações educativas não formais e não intencionais, no entanto, capazes de deixar marcas profundas na identidade dos indivíduos, uma verdadeira forma de violência simbólica (Setton & Vianna, 2013). Tal violência é provocada pelo caráter de tensão e, muitas vezes, de uma imposição velada, provenientes dos processos de socialização circulantes em diversas instâncias. Se por um lado temos a educação familiar e o processo educativo escolar como a busca por práticas intencionais e sistemáticas, por outro tem-se práticas difusas e intencionais

promovidas pelos e nos processos socializadores em outras instituições que se entrelaçam com a própria atuação familiar e escolar (Setton, 2011).

Considerando que o primeiro campo socializador do sujeito é a família, acredita-se ser neste ambiente e através das interações entre os sujeitos que dele fazem parte, que se constituem notadamente os valores, as crenças e as formas de compreender e descrever o seu entorno. Desta forma, *“as ações das crianças são reações que ‘se apóiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela”* (Lahire, 2004, p.17).

Para além da família e seus campos relacionais, enfatiza-se a escola como o segundo e importante ambiente social educativo e formador. A escola constitui-se em um fundamental espaço por onde a(s) cultura(s) circula(m) e onde tende a ocorrer outros processos de socialização e de modelação dos sujeitos. E nesse cenário, a figura docente é primordial, uma vez que é um dos principais atores/as para promover e legitimar valores.

Dessa forma, embora cada um dos espaços sociais acima mencionados exista de forma relativamente autônoma, ou

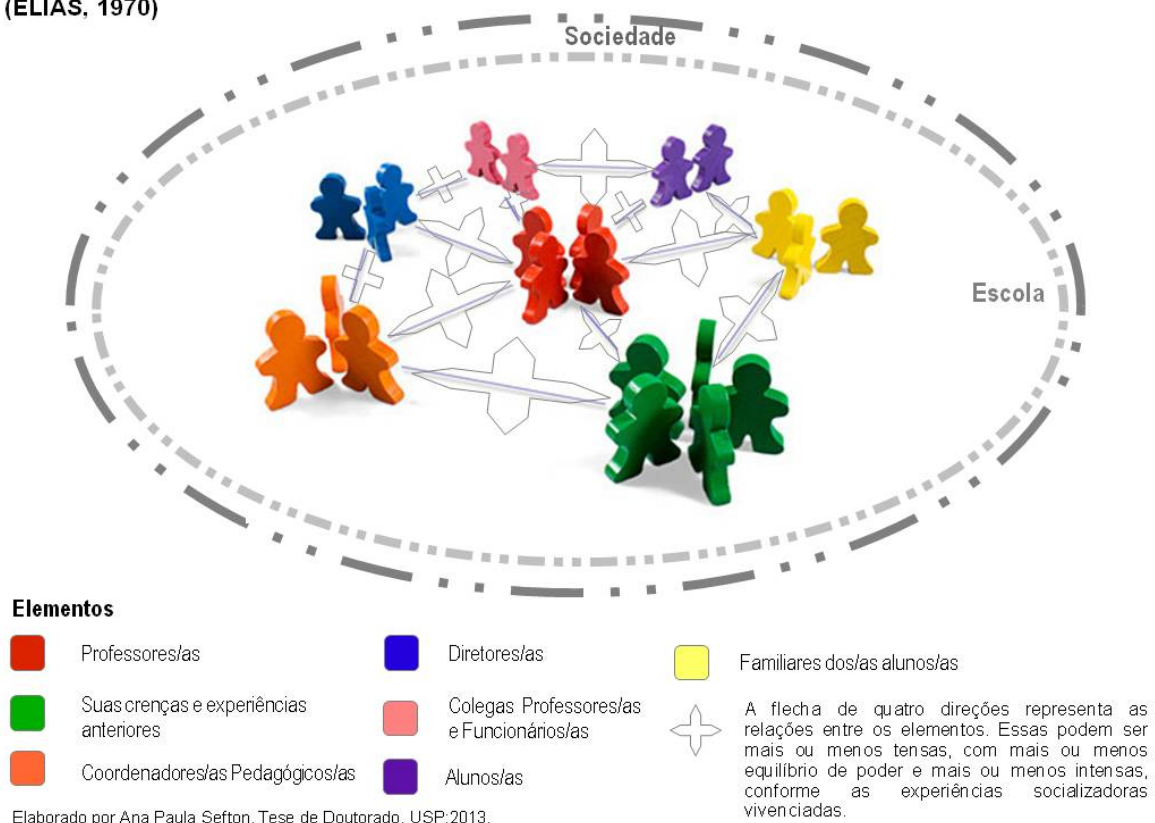
seja, circunscrevam esferas sociais distintas, são os próprios sujeitos que polinizam, fazem circular e produzir significados sobre as coisas que os cercam. E esse conjunto de significados ao mesmo tempo em que constroem o mundo, geram os elos de reconhecimento entre si, possibilitam a noção de pertencimento, semelhanças e diferenças, definindo distanciamentos e diferenciações (Setton, 2012). Em síntese, parte-se do pressuposto então que o espaço escolar tanto pode servir como um espaço responsável pela manutenção da ordem social, uma instituição de controle e de disciplinarização dos sujeitos (Foucault, 1990), como pode ser também, paradoxalmente, um ambiente transformador, desde que um feixe de condições históricas assim a possibilite (Setton, 2012).

Tratemos agora do docente como agente socializador e a rede de interdependência entre sujeitos. A ilustração a seguir, baseada de maneira livre no esquema apresentado por Norbert Elias no livro *Introdução à Sociologia* (1970), busca circunscrever imageticamente a teia de interdependência que não só as instituições sociais tecem nas formações societárias, mas sobretudo serve como imagem para se pensar os professores e seus parceiros na instituição escolar. Parte-se da ideia de que o corpo docente na sua prática profissional

estabelece de maneira intensa e tensa, um conjunto de interações com seu grupo de pares, familiares, funcionários da escola e demais autoridades da instituição.

Figura 1. Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (Elias, 1970).

**Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970)**



Para melhor compreender este argumento, é preciso considerar que a rede de interdependência entre os indivíduos é o que os conecta e que os estrutura de uma maneira mutuamente orientada e dependente. E esta estrutura denomina-se configuração, na qual os indivíduos se apresentam mais ou menos dependentes entre si. Primeiramente, ao nascer e na tenra idade, por questões biológicas os indivíduos se caracterizam como dependentes. No decorrer da vida, a dependência ocorre através de aprendizagens sociais, na educação, nos processos socializadores, nas relações afetivas etc. Desta forma, ao invés de considerar o indivíduo a partir de uma imagem isolada e ou solitária, deve-se utilizar a perspectiva de vários indivíduos interdependentes formando configurações, ou seja, grupos ou sociedades distintos entre si (Elias, 1994b).

O/A docente, nesse panorama, ao mesmo tempo em que é o/a agente socializador/a no ambiente escolar, também é interpelado pelas relações sociais das quais faz parte. Seu fazer pedagógico e sua constituição enquanto sujeito são constantemente formados no decorrer da configuração de suas interações. Cumpre ressaltar que a permanência de uma determinada ordem social ou, então, um espaço que incentive as mudanças sociais, dependerá dos valores, crenças,



verdades e interesses de quem integra tal rede de interdependência e, sobretudo, das forças e relações de poder presentes em maior ou menor grau nessa teia.

## O AMBIENTE ESCOLAR CORPUS DA PESQUISA

A definição pela escola apresentada a seguir não desconsidera outras iniciativas pedagógicas parcial ou inteiramente semelhantes. Importou para este estudo considerar uma experiência significativa sobre práticas docentes e, com isso, apontar caminhos interessantes sobre como é possível incentivar a convivência e o acolhimento ao outro ou a si perante as (próprias) diferenças. Dessa forma, ao invés de se propor a analisar um ambiente onde transborde problemáticas sexistas e de hierarquias de gênero, cujas críticas seriam sob a perspectiva de 'como deveria ser e não é', tal pesquisa propôs a analisar prioritariamente 'como é possível ser' pedagogicamente.

A instituição escolar analisada é privada e atende alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na zona

norte de Porto Alegre, Brasil<sup>11</sup>, tendo um histórico de trinta anos de funcionamento (fundada em 1984). No momento da pesquisa de campo, contava com total de 110 alunos e 26 educadores, sendo que, destes, 42 alunos e 15 professores integravam especificamente o ensino fundamental I<sup>12</sup>. A escola aponta como missão o incentivo ao acolhimento à diversidade e o respeito às particularidades de cada um, através de uma proposta pedagógica que alia construtivismo, valores éticos, além de ecologia e alimentação naturalista. A instituição traz em seu histórico uma trajetória marcada por acolhimento às diferenças<sup>13</sup>, o que lhe resultou alguns destaques em meios de comunicação e premiações.

---

<sup>11</sup> A pesquisadora no passado trabalhou nesta escola como professora e coordenadora pedagógica (março 2004 - junho 2008) e, estando há mais de três anos distante desta realidade escolar no período do desenvolvimento da pesquisa, foi possível gerar o distanciamento e o olhar de estranhamento necessários à investigação.

<sup>12</sup> As informações sobre a escola e sobre os atores/as pesquisados/as foram coletados no ano de 2011.

<sup>13</sup> Diversas reportagens na mídia local e nacional são realizadas na instituição devido ao trabalho de acolhimento à diversidade e de inclusão escolar. Ver <http://www.amigosdoverde.com.br/?p=impressos> e em

<http://mediacenter.clicrbs.com.br/templates/player.aspx?uf=1&contentID=59113&channel=40>. Em 2010, a escola recebeu o Prêmio Educação RS, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS; e em 2011 recebeu duas premiações em âmbito nacional - a de 'Boas práticas em educação infantil' e a de 'Melhores práticas em ensino fundamental', através de iniciativa de OMO/Unilever e Instituto Sidarta.

Em relação à descrição pedagógica, a escola se caracteriza pela linha sócio-construtivista, atrelada à ecologia, alimentação naturalista e valores éticos. Além de Vigotsky, Freinet e Emilia Ferreiro, o pensar e fazer educativo trazem as contribuições e referenciais de teóricos como Edgar Morin, Humberto Maturana e Rafael Yus.

Os/as educadores/as participam de seminários semestrais, planejamentos coletivos com o corpo docente, reuniões de orientação semanais com a coordenação pedagógica. O cotidiano do ensino fundamental é baseado em conteúdos programáticos integrados aos acontecimentos e experiências diárias, bem como integrados às aulas especializadas ofertadas para o ensino fundamental (inglês, educação física, agroecologia, música e biblioteca). A participação da família é constantemente exigida. Inclusive a figura paterna e masculina recebe incentivos constantes para participar, acompanhar e responsabilizar-se pela vida escolar da criança tanto quanto a figura materna e feminina. Com essas descrições, não significa dizer que as tensões nos quesitos de gênero, sexualidade e legitimação de verdades estejam ausentes nesse ambiente escolar. Elas existem, assim como em qualquer relação social entre indivíduos, mas talvez

com menos frequência por haver um alinhamento de pensares e atuações na teia relacional.

## OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os docentes da escola são os sujeitos centrais da pesquisa, e sua rede de interdependência, envolvendo gestores/as escolares, coordenadores/as pedagógicos/as, além dos/as próprios/as alunos/as e familiares, como visto anteriormente na imagem da teia de interdependência.

O objetivo de delimitar a prática docente como eixo da investigação respondeu à necessidade de se observar práticas e/ou estratégias de produção, legitimação e circulação de dispositivos e disposições culturais no ambiente escolar. A intenção de circunscrever a prática docente em uma ambiente específico traduziu, principalmente, a identificação de um espaço reflexivo e acolhedor sob a ótica das diferenças, tendo em seu cotidiano propositivas de diálogo e criticidade frente a discursos sobre modos de ser, sentir, pensar e agir. E, para tanto lançou-se, durante a investigação, a hipótese de uma ambiência promotora de práticas socializadoras com essa finalidade.

Considerando o grupo de professores desta escola, dos quinze docentes que atuavam em 2011 no ensino fundamental, tem-se: cinco docentes de sala, cinco docentes de apoio e cinco docentes especializados. O foco de análise foram os/as docentes de sala, embora os/as demais docentes tenham sido analisados/as no contexto escolar e a partir das relações entre si.

Todas docentes de sala possuem graduação completa e a maioria têm pós-graduação na área da Educação e todas já tinham experiência anterior como docente. Algumas das professoras ministravam aulas em outras escolas no turno inverso. São cinco professoras, todas mulheres, com idades entre 22 e 35 anos.

Compreendendo as práticas escolares relacionais e as atuações dos sujeitos, observa-se como um/a reverbera no/a outro/a. E quando o propósito é a mudança de disposições, revisão de valores e oportunidade de práticas socializadoras para as diferenças, é certo que as ressonâncias de práticas pontuais devem passar a ser cotidianas e integrantes do universo escolar. Como consequência, através da relevância e dos sentidos dados a estas práticas, as pessoas envolvidas tendem a se apropriar de novos e outros modos de ser, pensar, sentir e atuar em sociedade.

Para o desenvolvimento deste diálogo, foi necessário entender o sistema de interações permanentemente em movimento e compreender os processos relacionais marcados por indivíduos plurais. Da mesma maneira, foi preciso apreender a constituição de teias de interdependência configuradas de diversas formas, dentre elas a escolar (Elias, 2006).

## MODALIDADES ANALÍTICAS E RESULTADOS

Com o intuito de discorrer sobre o argumento central deste artigo, as modalidades de prática docente apresentam-se por meio de categorias de análise. Entretanto tomou-se a precaução de não diminuir a fluidez e as diferentes conexões possíveis entre as práticas docentes e os/as sujeitos envolvidos. Reitera-se que as categorias referentes às cinco modalidades docentes não funcionam isoladamente e, sim, são produtivas a partir, sobretudo das próprias tramas relacionais.

Seriam elas: (1) Estratégias institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola; (2) Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante

(trans)formação; (3) Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: prática docente e discentes; (4) Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos; (5) Pulverização e legitimação de novos olhares: entre docentes e famílias.

Para cada modalidade foram amarrados os principais atributos promotores daquela prática, bem como os conflitos e tensões esperados em qualquer experiência relacional. Os atributos sistematizaram-se em: *a) ambiente pedagógico favorável; b) formação de docentes e gestores/as; c) reflexão e atuação crítica em sala de aula; d) aprendizagem pela experiência significativa; e) relação confiante e participativa entre escola e família; f) resolução de tensões através do diálogo.* Ressalta-se que quatro deles, destacados em itálico, foram assiduamente recorrentes durante a análise.

Tais características, quando interconectadas a partir das práticas docentes e a partir da ambiência escolar, tenderam a ser promotoras de um conjunto de condições favoráveis para uma atuação docente, uma ação escolar e socializadora para as diferenças. Assim, as modalidades se interpenetram e são relacionais, sendo nutridas não somente pelas forças pontuais, como pelos vetores relacionais das

próprias relações da teia de interdependência. E as condições de possibilidade, deste modo, são o resultado do entrecruzamento do conjunto de modalidades e de seus atributos fundamentais, através do dispositivo pedagógico utilizado pela instituição.

Como resultados da pesquisa, portanto, tem-se o cenário de condições de possibilidade favoráveis às práticas acolhedoras de diferentes modos de pensar, sentir, ser e agir. Num exercício de síntese, cumpre destacar que os atributos não são estáticos e não atuam de forma isolada, pois são sempre potencializados quando se retroalimentam, igualmente como as categorias de modalidade de prática docente mencionadas anteriormente. Tudo leva a crer que é preciso uma combinação/articulação, certa afinidade eletiva entre eles para que se propicie um espaço promotor de práticas na construção, transmissão e legitimação de disposições para as diferenças. Com mesma importância, é necessário a interação dos/as atores/as da teia de interdependência para que se realizem as condições de possibilidade promotoras de um processo socializador transformador.

O ambiente escolar e as relações sociais dos envolvidos, nesse sentido, foi um cenário investigativo propício para o



diálogo sobre processos socializadores, foi um cenário para visualizar os processos de subjetivação dos indivíduos e um interessante espaço para verificar práticas interdependentes entre sujeitos em uma teia relacional. As disposições culturais presentes nas intermediações e os artefatos culturais utilizados como estratégias pedagógicas conferiram às análises do fazer educacional, problematizações relevantes quanto ao caráter construído, interessado e endereçado das disposições. Ademais, ressalta-se a atuação crítico/reflexiva incentivada junto aos/as alunos/as a partir de tais recursos. E, portanto, sendo as disposições culturais provisórias, abriu-se a possibilidade de interagir com disposições promotoras de respeito e de convivência com as diferenças, ao invés de reforçar disposições sexistas e dicotômicas.

De maneira convergente, dado o destaque às disposições de acolhimento às diferenças sexuais e equidade de gênero, foi esclarecedor explicitar o caráter construído e transitório das identidades, a desestabilização das normativas generificadas e sexistas frente ao leque de categorias sexuais e de fronteiras de gênero (Louro, 2004). Além disso, observou-se fundamental a premissa de que gênero e sexualidade devem ser relacionados não somente aos discursos e ideias, como também *“às instituições, às estruturas, às práticas*

*cotidianas, assim como os rituais e tudo o que constitui as relações sociais"* (Scott, 1995, p.115).

A presença de tensões nas práticas e relações sociais observadas foi ao mesmo tempo crucial para reafirmar que as mesmas são positivas e esperadas em qualquer posicionamento relacional. Os conflitos são constitutivos dos processos socializadores (Setton, 2012), são provenientes dos embates e das negociações estabelecidas entre os sujeitos, e entre estes e as disposições culturais e políticas que os circundam. E são através dessas situações que os/as sujeitos têm a oportunidade de atuar de forma reflexiva, crítica oportunizando outras formas de ser, pensar e agir.

Em suma, encontraram-se, como suporte aos resultados da pesquisa, os destaques a seguir: (i) um ambiente escolar favorável - no qual identificaram-se a sinergia entre propósitos pedagógicos, valores e representações docentes, pautados na convergência entre práticas pedagógicas e premissas escolares. (ii) Outro destaque foi a formação acadêmica de excelência verificada entre os/as docentes e gestores/as, incluindo a característica etária destes profissionais que tende a impulsionar uma postura aberta e reflexiva. O (iii) apoio familiar e da comunidade escolar, (iv) bem como o constante diálogo, convivência e acompanhamento do percurso escolar

dos/as filhos/as favoreceu que valores, experiências e significados fossem corroborados a propósitos que a escola inicialmente promovia. Em complemento, verificou-se (v) o incentivo à experiência significativa de aprendizagem à qual o/a discente foi convidado/a a integrar. A disposição para criação de projetos em sala de aula em consonância com suas curiosidades e inquietações, bem como os cotidianos estímulos ao auto(eco)conhecimento, à percepção do outro e à resolução dos conflitos através do diálogo e do acolhimento, favoreceram a percepção de que há diferentes modos de exercer as identidades e de interagir na teia de interdependência da qual fazem parte. Ou seja, um evidente estímulo e um suporte pedagógico que legitimou o tempo de reflexão, a preparação de recursos didáticos/discursivos frente às necessidades do corpo discente e as demandas de seu tempo e seu entorno.

Desta forma, este estudo apontou o quanto é possível, através de um ambiente educacional favorável, gerar experiências significativas para potenciais agentes da transformação (docentes), bem como para alunos/as e para seus familiares, enfatizando a percepção de que há mais de um jeito de ser, mais de uma identidade, mais de uma forma de se relacionar consigo e com os outros nos processos de

socialização para as diferenças. Em suma, a escola pode ser um espaço transformador desde que haja, em seu ambiente e em suas relações, um conjunto de condições que possibilite tal ambiência.

Não obstante, algumas ressalvas se fazem necessárias. A primeira é que, ainda que a escola consiga promover uma mudança de pensamento e atitude, ela e os sujeitos que da sua teia participam estão imersos em uma cultura machista e sexista. A segunda reserva trata do fato de que mesmo que a escola seja uma instância que possui uma responsabilidade parcial capaz de alterar em parte a ordem social, ela de fato contribui, mas obviamente não muda o sistema com um todo. A terceira advertência aborda a questão de que, embora a escola e a prática docente promovam experiências socializadoras inovadoras frente ao acolhimento das diferenças, as tensões estão presentes nesses processos e são compreendidas como produtoras de novos desafios e reflexões para a atuação pedagógica. A quarta, e última ressalva, alerta que embora o/a docente seja o/a potencial agente transformador/a e o/a mediador/as dessas mudanças, sua atuação depende da própria ambiência da escola e dos resultados das relações interdependentes entre os/as envolvidos/as na trama relacional.

## CONCLUSÃO

Para o campo de investigação dos processos socializadores, os *insights* ora apresentados contribuem para a busca de ações e estratégias educativas efetivas frente aos desafios educacionais. As instituições escolares em geral, mesmo que imersas numa história machista e sexista, têm a possibilidade e o potencial de atuar de forma transformadora. Para tanto, é necessário congregiar um feixe de condições de possibilidade.

Com o desafio de observar empiricamente a ambiguidade constitutiva da escola pesquisada, propôs-se analisar as condições de possibilidades existentes neste espaço, apostando numa ambiência que favorece uma socialização para as diferenças. Considerando que tais condições de possibilidades são formadas a partir de um feixe de condicionantes socioculturais, foi possível verificar também mudança nas estratégias socializadoras da escola, sobretudo aquelas voltadas às diferenças e equidades de gênero e sexualidade. Ainda que, em geral, as instituições escolares sejam caracterizadas como responsáveis pela conservação e manutenção da ordem moral, nesta pesquisa foi possível pensá-las igualmente como fórum de debate educacional e

incentivador da transformação social, a exemplo da escola pesquisada.

A inquietação da pesquisa alertou para a existência de um processo educativo escolar de acolhimento às diferenças de gênero e sexualidade. E que, para tanto, é necessário a tessitura de um conjunto de condições de possibilidade. Vale mais uma vez enumerá-los. De início, a) um caldo de cultura propício e circulante dentro e fora do ambiente escolar, em seguida, b) condições de socialização sob a perspectiva da pluralidade. Também integram c) o engajamento pedagógico escolar; d) as práticas docentes voltadas à convergência com atuações sistêmicas e estratégias institucionais; e) o entrecruzamento de valores entre docentes e entre esses e a escola; f) o incentivo à ações críticas e reflexivas de docentes e discentes; g) as estratégias didáticas sob a perspectiva de problematizar recursos discursivos e artefatos culturais; h) e a sinergia de tais práticas junto às famílias e comunidade escolar.

Nesse sentido, se a proposta foi fazer uma investigação que colaborasse e fosse útil à atuação docente no universo escolar, fornecendo pistas aplicáveis a um constante refazer pedagógico, considera-se a missão como realizada. Mas, se por fim o caso escolar analisado seja um exemplo desafiador

demais para ser diretamente colocado em prática em uma escola com número elevado de alunos/as por turma, ou com outras bases pedagógicas, é indiscutível a necessidade de se divulgar com mais frequência as experiências exitosas em instituições escolares, para que sirvam de inspiração e de mote às mudanças presentes e futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elias, N. (1970). *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Elias, N. (1994a). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (1994b). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (2006). *Escritos & Ensaios 1*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Foucault, M. (1990). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Lahire, B. (2002). *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. São Paulo: Editora Ática.
- Louro, G. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma estrutura pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Porto Alegre: Autêntica.
- Scot, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 2(20), 71-100.

Setton, M. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*. 17(2), 335-350.

Setton, M. (2011). Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e a sociedade. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 711-724.

Setton, M. (2012). *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: AnnaBlume.

Setton, M. & Vianna, C. (2014). Socialização de Gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In L. Gomes & M. dos Reis. (Orgs.). *Infância: sociologia e sociedade* (pp. 34-65). São Paulo: Attar Editorial.



## GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO: O FENÔMENO DO *GLASS CEILING* NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA<sup>14</sup>

*Vanisse Simone Alves Corrêa*<sup>15</sup>

### A HISTÓRIA DAS MULHERES, A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

É inegável que existe uma história das mulheres. Contínua, fluída, mutável, relacional e ininterrupta. Essa história porém, não se mostra facilmente. Para vê-la, é preciso estar muito atento/a, já que há algumas dificuldades consideráveis, como a “invisibilidade” das mulheres (Perrot, 2008). Delas pouco se falava e pouco se registrava. Assim, as mulheres não deixaram muitas pistas sobre sua caminhada histórica.

Outra dificuldade encontrada é “a autodestruição da memória feminina” (Perrot, 2008, p. 22), pois as mulheres,

---

<sup>14</sup> Texto retirado/adaptado da dissertação de Mestrado em Educação (2008/2010) da autora.

<sup>15</sup> Universidade Federal do Paraná - UFPR, Brasil. Contacto: vanisse.simone@gmail.com

convencidas de sua pouca importância, destruíam seus papéis sociais. A eliminação dos vestígios também ocorria de maneira “social e sexualmente seletiva”; por exemplo, de um casal cujo homem era notório, somente seriam conservados os documentos relativos ao marido. Todavia, o impedimento mais grave para se visualizar uma história das mulheres é o silêncio do relato. Escritos por homens, os relatos, obviamente sempre privilegiaram a figura do homem. Não deram nenhum destaque para a figura feminina.

Contemporaneamente, reconhece-se que há uma história das mulheres - “O advento da história das mulheres deu-se na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e na França uma década depois” (Perrot, 2008, p. 18). Fatores científicos, sociológicos e políticos contribuíram para colocar a mulher como objeto de estudo nas ciências humanas e na história. Na produção atual mais expressiva, há uma tentativa de recuperar poderes e lutas femininas, de se repensar rótulos e estereótipos<sup>16</sup>, de se retomar a ação das mulheres na história, entendidas como sujeitos ativos (Matos, 2009, p.

---

<sup>16</sup> Estereótipo é um conceito, uma imagem preconcebida e infundada sobre um determinado grupo social, que atribui a todos os seres desse grupo uma ou várias características, frequentemente depreciativas. Os estereótipos são usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade. Sua aceitação é ampla e culturalmente difundida, o que o torna uma fonte geradora de preconceito e discriminação. Adaptado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo> (acessado em 15/01/2010)

282). Nesse movimento, as imagens de uma história linear, de dominação da mulher, vista como um ser pacífico, ocioso e confinado somente a um único papel social, vêm sendo questionadas. Para a autora, torna-se urgente e necessário ir além da dicotomia da história tradicional, que vê a mulher como vítima - a história linear - porém, sem esquecer-se da opressão histórica sobre as mulheres (Matos, 2009, p. 282).

Contemporaneamente, a participação da mulher na sociedade tem aumentado em todos os níveis sociais nos espaços antes considerados "masculinos". Apesar desse avanço, um grande contingente de mulheres ainda trabalha em setores de atividades muito bem delimitados histórica e socialmente, os quais agrupam as profissões ditas "femininas". Segundo Abramo (2003, p.111), na América Latina, entre as décadas de 60 a 90, "o número de mulheres economicamente ativas mais que triplicou, aumentando de 18 para 57 milhões. Apesar disso, não se viu, na mesma proporção, uma diminuição das desigualdades profissionais entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito às questões salariais.

O presente trabalho procura analisar um recorte desta realidade, examinando especificamente um destes setores laborais considerado "feminino" - a Educação. Este estudo é uma tentativa de se responder à seguinte questão: Por que na

educação, em particular na condução e liderança de processos políticos e de gestão, os homens ocupam/dominam com mais presença que as mulheres, considerando-se que se trata de um campo predominantemente de presença feminina? Esta pergunta decorre do reconhecimento de que, no caso específico da Educação e no ambiente escolar, geralmente o que se observa, em muitas escolas, é que, embora apresentem um corpo docente predominantemente feminino, quem ascende às funções de direção e/ou vice-direção são homens. A este fenômeno, de se terem homens nos cargos hierarquicamente mais elevados, Hultin (2003) estudou pela ótica do *glass ceiling* (*teto de vidro*) e pode ser explicado da seguinte maneira: as mulheres avançam profissionalmente, até que, em determinado momento, não conseguem ir além. Aparentemente, não há nada que as impeça, mas se torna impossível avançar mais. É como se, em algum momento, elas encontrassem um *teto de vidro*, invisível; porém, inexpugnável.

A base teórica necessária envolve relações de poder e questões de gênero na gestão escolar e a base empírica desta pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), mais especificamente, os/as profissionais da educação. Tal escolha se justifica pelo reduzido número de profissionais homens

nesta rede de ensino (menos de 3%,) mas com uma presença proporcionalmente maior dos professores homens nas funções de direção escolar.

A pesquisa iniciou-se a partir da eleição para diretores/as da RME de Curitiba, ocorrida no dia 22/11/08, com a participação de 171 escolas. Os dados coletados apresentaram números surpreendentes<sup>17</sup>. Há 10.109 profissionais da Educação na rede pública de ensino de Curitiba. Destes, apenas 273 são homens (2,7%). Mesmo com tão poucos homens, muitos conseguem se eleger diretores.

Importa saber como estes homens, em número tão reduzido, conseguem chegar aos cargos de direção e vice-direção nas escolas, os maiores cargos dentro da gestão escolar e saber quais motivos movem as pessoas a optarem por um homem e não por uma mulher para a função de direção. E mais ainda, considerando que a maioria da escola é constituída por mulheres, o que levou tais mulheres a escolherem homens?

Quais mecanismos movimentam as estruturas de acesso à gestão escolar, compreendidas aí as questões de gênero e as

---

<sup>17</sup> Números fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, em outubro de 2008.

relações de poder? Neste trabalho a gestão é compreendida como uma rede de relações de poder, que se movimenta continuamente, alimentada pelas ações políticas das pessoas envolvidas. Assim, os objetivos centrais deste trabalho estão focalizados na análise das relações de gênero e poder no acesso aos cargos de comando (direção e vice-direção) na gestão escolar municipal de Curitiba e, a partir da análise realizada, constatar ou não a existência do fenômeno do *teto de vidro* (*glass ceiling*) bem como suas formas de manifestação neste processo. Os mecanismos utilizados para essa análise foram o estudo investigativo das eleições para diretores na RME e uma pesquisa empírica realizada por meio de um questionário *online* disponibilizado aos/às profissionais.

## O GLASS CEILING OU TETO DE VIDRO<sup>18</sup>

Segundo Steil (1997), o conceito do *glass ceiling* surgiu nos Estados Unidos, na década de 80, para descrever a barreira profissional que, de tão sutil, é transparente, mas

---

<sup>18</sup> Neste trabalho optou-se por privilegiar a expressão em inglês (*glass ceiling*) em virtude do grande número de pesquisas internacionais sobre o tema.

suficientemente forte para impedir o avanço profissional das mulheres. Nomear essas barreiras como *teto de vidro* se dá exatamente pelo fato de elas serem quase invisíveis e possuírem uma certa transparência, como o vidro. Apesar de invisíveis, são barreiras muito fortes e presentes no cotidiano profissional de muitas mulheres, que as impedem de seguir adiante e alcançar os níveis profissionais mais altos. Tal impedimento se dá exclusivamente em função da hierarquia de gênero.

A existência do *glass ceiling* não é facilmente perceptível, ela é muito sutil, embutida em brincadeiras e comentários, nas políticas administrativas, quase sempre favoráveis aos homens. Para Durbin (2002), o *glass ceiling* configura-se como um obstáculo cristalino e tênue, que se manifesta em ações negativas contra as mulheres, a fim de impedi-las de avançar profissionalmente.

A possibilidade de estudar as condições de trabalho feminino e suas perspectivas de acesso às funções de mando na Educação se justifica exatamente pelo fato de a Educação ser um campo onde há grande número de mulheres atuando e poucos homens, comparativamente. Nas escolas em que os homens, apesar de serem poucos, conseguem chegar aos maiores cargos fica evidente a existência do *glass ceiling*.

Estatisticamente seria mais difícil para os homens assumirem essas funções, não fosse a existência do *glass ceiling*, já que há muitas mulheres diretoras, mas há, proporcionalmente, mais homens na função. Conforme Goodman *et al.* (2003), a exclusão das mulheres dos cargos de liderança é a principal marca da discriminação e evidência do *glass ceiling*; o que leva as mulheres à essa exclusão são as práticas e características organizacionais institucionalizadas e perenizadas pelo exercício desse fenômeno.

Carreira *et al.* (2004) sustentam que “as mulheres enfrentam mais dificuldades para ascender a cargos de maior poder e mais bem remunerados. Geralmente, precisam apresentar mais tempo de escolaridade que os homens para disputar o mesmo posto. Mesmo em setores de ocupação femininos, como o da educação e o da saúde, os cargos de chefias são em grande parte exercidos pela minoria masculina” (p. 19).

Ao se deparar com este mundo masculino, muitas mulheres trabalhadoras, na tentativa de obterem o respeito profissional, começam a apresentar atitudes masculinizadas. Embora não haja uma “maneira feminina de administrar”, há este modelo masculino, muito enraizado, ligado ao simbolismo da força e da violência, associado ao respeito e ao poder. Nas



intrincadas relações sociais que acontecem dentro do espaço escolar, há uma tensão constante. Tais relações são, inegavelmente, relações de poder. Os/as profissionais, ao se relacionarem entre si, expressam sua visão de mundo, seus discursos e atos são sempre políticos, mediados por suas crenças e experiências. Na Educação, em que é grande a presença das mulheres, os homens conseguem chegar com mais facilidade aos maiores cargos da gestão escolar. Isso talvez decorra da visão masculina de mundo, na qual se acredita que os homens são mais competentes, mais capacitados a exercer o poder e, por conseguinte, mais aptos a comandar.

A busca de melhores condições de trabalho e de boas oportunidades profissionais para as mulheres é uma necessidade social. Atualmente grande parte das famílias é chefiada e sustentada por mulheres (Bruschini & Lombardi, 2007). A manutenção e a reprodução dos preconceitos e estereótipos relativos à mulher e seu papel no mercado de trabalho precisa ser superada. Entender e aceitar que a competência profissional não está ligada ao sexo é um avanço desejável para reduzir a discriminação contra a mulher e eliminar o *glass ceiling* de todas as organizações, inclusive das escolas. Uma das ações fundamentais para isto pode ser o

empoderamento das mulheres. Empoderamento, no sentido freireano (1986; 1987), é a caminhada que o sujeito realiza no sentido de adquirir autonomia para que ele mesmo possa realizar as transformações sociais necessárias para seu crescimento. Ou seja, seu progresso não depende de terceiros, externos ao seu ambiente e/ou condição, mas de si mesmo e das circunstâncias que o próprio sujeito cria.

### ELEIÇÕES 2008 PARA DIRETORES/ AS MUNICIPAIS EM CURITIBA

O universo de professores na RME de Curitiba é um espaço rico de experiências femininas (97% são mulheres). Em tese, o poder é ou deveria ser exercido por elas, que estão em maioria. Em contrapartida, os homens deveriam estar em desvantagem no que se refere à disputa por funções de mando. Para analisar esta questão, são apresentadas e discutidas duas fontes de dados:

- as eleições diretas para diretores/as das escolas municipais (2008);
- um questionário *on-line*, aplicado aos/às profissionais da educação, com 10 questões objetivas.

Em 22/11/08, 171 escolas municipais de Curitiba realizaram eleições para diretores/as e vices. Concorreram 269 chapas, totalizando 535<sup>19</sup> candidatos/as. Desses/as candidatos/as, 10 eram do sexo masculino para o cargo de direção e 7 para o cargo de vice-direção. O Núcleo Regional da Educação<sup>20</sup> (NRE) que mais apresentou candidatos homens foi o do Bairro Novo, com 5 candidatos a diretor e 2 a vice-diretor, seguidos pelo NRE do Boa Vista, que apresentou 2 chapas com homens concorrendo à vice-direção. Os NREs do Boqueirão e do Portão apresentaram, cada um, uma única chapa com homens candidatos a diretores. Ambos conseguiram se eleger. O NRE Cajuru apresentou uma única chapa com homem concorrendo ao cargo de vice-direção. Esta chapa também conseguiu se eleger. A exceção é o NRE Pinheirinho, que apresentou duas chapas com homens candidatos, em uma concorrendo ao cargo de diretor e a na outra concorrendo ao cargo de vice-diretor e não elegeu nenhuma delas. Os NREs da Matriz e Santa Felicidade não tiveram candidatos do sexo masculino.

---

19 535 e não 538 porque 3 chapas apresentaram somente candidatos a diretor.

20 Em Curitiba, a Secretaria Municipal da Educação possui uma divisão administrativa, representada pelos Núcleos Regionais da Educação (NRE). No total há 9 núcleos que administram as escolas: Bairro Novo, Portão, Boqueirão, CIC, Pinheirinho, Santa Felicidade, Boa Vista, Cajuru e Matriz.

O número total de concorrentes aos cargos de diretores e vice-diretores foi de 535. Desses, somente 17 eram homens, ou seja, havia 518 mulheres concorrendo, o que um percentual de 96,8% de mulheres e 3,2% de homens. O número de homens concorrentes, em termos percentuais, se aproxima bastante do número de homens na RME de Curitiba (2,7%). O total de homens candidatos foi de 17, sendo que 10 concorreram aos cargos de diretores e sete aos cargos de vice-diretores.

O resultado da eleição confirma a tese de que os homens conseguem chegar mais facilmente aos cargos superiores na gestão escolar. Dos 10 candidatos a diretor, 8 conseguiram vencer a disputa, o que dá um percentual de 80% de sucesso! Dos 7 candidatos a vice-diretor, 5 conseguiram se eleger, o que contabiliza 71,4% de êxito. Aqui é interessante notar que, quando disputaram o cargo mais alto (diretor), os homens tiveram mais resultado do que quando disputaram o cargo auxiliar (vice-diretor).

Se levarmos em conta o número de candidatos, independente do cargo ao qual concorriam, considerando que de 17, 14 foram eleitos, o percentual de aprovação masculina sobe para 82,35%. Nos NREs do Boqueirão, do Portão e do Cajuru, onde apenas uma única chapa com candidatos homens

surgiu, uma em cada núcleo, todas as chapas conseguiram se eleger. Os três NREs contabilizaram 103 chapas. Entre 103 chapas, as três únicas que tinham homens concorrendo se elegeram. Ao fim da eleição, esses três núcleos elegeram 62 chapas. Entre estas, as três com candidatos homens se elegeram. É possível pensar que essas três chapas conseguiram se eleger porque, ao agregar homens como candidatos, agregaram também toda a imagem positiva que o masculino carrega. Não é mera coincidência que as três, as únicas compostas com homens, elegeram-se. O movimento que levou esses homens ao poder, como se fosse seu lugar natural, desde sempre, são as profundas estruturas simbólicas que permeiam as relações sociais. Dentre essas estruturas, a visão androcêntrica do mundo permanece como uma força subjetiva que leva as pessoas, homens ou mulheres, a eternizar a força do masculino. A vantagem que os homens levam em relação às mulheres se apresenta como uma coisa natural, motivada pelo fato de que são homens. Para Bourdieu (2007), a força da ordem masculina se impõe naturalmente, sem necessidade de justificação.

O gênero é a maneira inicial de dar significado às relações de poder, segundo Scott (1990, p. 14). É sabido que as relações de gênero demarcam as relações entre homens e

mulheres, em todas as áreas. Na RME de Curitiba, no processo de escolha de homens e mulheres aos cargos de direção e vice-direção, fica evidente que o peso do gênero tem grande influência. Como já foi dito, o número total de profissionais da educação da RME de Curitiba é de 10.109, sendo que destes, somente 273 são homens, aproximadamente 2,7%. Com um percentual tão baixo em relação às mulheres, ainda assim, os homens conseguem galgar postos de direção e vice-direção nas escolas. Comandando 8 escolas de 171, eles têm o controle de aproximadamente 4,6% delas. Se contarmos os homens que estão na vice-direção (5), o número de escolas comandadas sobe para 13, então o percentual de controle vai para 7,6%. É um número muito alto, comparado ao contingente masculino de profissionais (2,7%), pois há aproximadamente e proporcionalmente 281% a mais homens diretores do que homens professores na RME de Curitiba.

### GESTÃO E GÊNERO: O QUE PENSAM OS/AS PROFISSIONAIS DA RME DE CURITIBA?

Em 13/07/09 foi disponibilizado o questionário *on-line*. Ele ficou no ar durante 81 dias. O número de respondentes

totalizou 247. O questionário investigou vários aspectos referentes à gestão e gênero mas, neste trabalho, a análise se voltará exclusivamente para as seguintes questões: chances que as mulheres têm de alcançar as funções de comando e preparo para as funções.

As respostas sobre as chances das mulheres alcançarem as funções mostram que 60% dos homens acreditam que, quando há homens concorrendo contra as mulheres, as chances delas diminuem; das mulheres, 16,6% têm essa crença e somente 4,9% delas acreditam que suas chances aumentam. Por outro lado, um grande número de mulheres (78,5%) acredita que as suas chances não aumentam nem diminuem quando concorrem contra os homens. Dos homens, 40% acreditam que não haja diferença quanto ao sexo neste quesito e *nenhum* homem acha que as chances delas aumentam quando há homens concorrendo contra elas no acesso aos cargos de direção vice-direção. Esses números mostram ainda que as mulheres e os homens reconhecem a existência da discriminação e das dificuldades potenciais para as mulheres. Esse reconhecimento é muito importante para a superação do quadro de discriminação.

Quando a pergunta refere-se às chances das mulheres, no caso de concorrerem junto com os homens (em chapas

mistas), observa-se que somente 14,3% dos homens acredita que as chances das mulheres diminuem e 52,4% acredita que as chances aumentam. Já entre as mulheres, apenas 2,7% afirmam que as chances diminuem, 18,8% avaliam que as chances aumentam e um elevado número de mulheres respondentes (78,5%) avaliam que não se alteram as chances. Entre os homens, 33% avaliam que não há alteração nas chances para chapas mistas.

Se levarmos em conta o alto percentual dos homens que acreditam que as mulheres estão em desvantagem quando concorrem contra os homens (60%) e em vantagem quando concorrem ao lado deles nas chapas mistas (52,4%), é evidente que os homens têm noção de seu valor simbólico e atribuem a si mesmos a capacidade de angariar votos para a conquista da direção ou vice-direção.

Esse entendimento de que a simples associação com o homem leva a mulher a uma posição de vantagem decorre, como já dito anteriormente, da crença já naturalizada de que ao homem cabem as funções mais nobres, de mais prestígio e poder. Sendo a função de direção uma possibilidade de acesso (em alguma medida e de um modo muito específico) ao poder, importa entender essa "divisão de poderes" baseada no sexo. Perrot (1988), ao falar sobre a divisão dos poderes entre



homens e mulheres, esclarece que os homens teriam o poder do Estado, o poder político, o poder de decidir, enfim. Quanto às mulheres, elas teriam os poderes informais (domésticos, de bastidores, etc). Essas crenças, baseadas em conceitos há muito perpetuados, ainda hoje fazem eco na gestão escolar municipal de Curitiba. Os dados aqui apresentados não deixam dúvidas.

Quanto ao preparo para as funções, o questionário demonstrou que 40% dos homens acreditam que estão mais preparados para assumirem as funções de direção vice-direção do que as mulheres, enquanto que 5,3% das mulheres também acredita nisso. Das mulheres, somente 12% acreditam que estão mais preparadas do que os homens para assumir cargos de comando na escola, com o que concordam 10% dos homens. Quanto à crença de que ambos estão igualmente preparados para assumirem cargos de comando, metade dos homens e 83% das mulheres acreditam nisso.

As respostas encontradas demonstram traços muito perceptíveis da desigualdade profissional a que as mulheres são submetidas por crenças há muito enraizadas. Os homens acreditam mais no seu potencial para liderar do que as mulheres em sua própria capacidade. A luta das mulheres parece ser mais pelo reconhecimento e pela igualdade,

enquanto que para os homens parece ser natural se assumir em posição de chefia. Isso é resultado das desigualdades de gênero. Scott (1995, p. 86) esclarece que “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre o sexo”. Além disso, continua a autora, o gênero implica quatro elementos relacionados. Entre eles destacam-se os “símbolos culturalmente disponíveis que trazem evocações simbólicas”; em “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos” (*idem*). Esses conceitos se originam nas doutrinas religiosas, científicas, jurídicas e asseveram “de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino” (*idem*). Tais conceitos, arraigados no subconsciente de cada um, seja homem ou mulher, atuam fortemente para manter as desigualdades entre os sexos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se buscou com esta pesquisa foi identificar a existência do *glass ceiling* na educação pública brasileira. Para isso analisou-se, em um recorte específico, as eleições para diretores/as da RME de Curitiba e em que medida o *glass ceiling* atuava neste processo. Os dados demonstraram, de

maneira geral, a vantagem que os homens têm para ascender às posições de comando na gestão escolar. A vantagem não é numérica, pois há muito mais mulheres diretoras do que homens diretores. É uma vantagem implícita, quase escondida, proporcional. Essa vantagem masculina, que se traduz em desvantagem para as mulheres, essa quase invisibilidade do fator vantajoso é característica do fenômeno do *teto de vidro*, que, de tão sutil, é quase “transparente”, daí o nome tão sugestivo.

A superioridade masculina acontece de maneira muito *natural*, quase sem ser questionada, quase imperceptível. Na esteira de Bourdieu (2007), a dominação masculina é exercida naturalmente, sem necessidade de justificação. Ou seja, os homens, cujo conceito no imaginário coletivo é sempre associado ao melhor, ao mais competente, ao mais correto, chegam muito mais facilmente do que as mulheres aos cargos. E o grupo de homens e mulheres atua nesse sentido, fortalecendo essa crença, de maneira quase automática.

O estudo concluiu que o fenômeno do *glass ceiling* está presente em Curitiba e se manifesta de maneira inquestionável, pois quando há um homem concorrendo contra uma mulher, o coletivo acredita que ela fica, automaticamente, em desvantagem. A recíproca também é

verdadeira: quando concorre em parceria com os homens, acredita-se que a mulher leva mais vantagem nas eleições.

A discussão passou pelo gênero e nessa perspectiva, acredita-se que as mulheres têm uma história e que ajudam a escrevê-la (Perrot, 2008), em meio a embates e relações de poder. Na gestão escolar municipal de Curitiba, as mulheres e homens que lá se relacionam exercem o poder, uns sobre os outros, em um movimento contínuo (Foucault, 2004). Em termos numéricos, as mulheres são superiores aos homens. A mulher profissional da educação não é uma vítima oprimida dos homens, ela é ativa neste processo histórico e atua politicamente. Se há a manutenção da imagem da superioridade masculina e essa se reflete nas eleições, é porque as próprias mulheres ajudam a perenizar esses conceitos, auxiliando a criar e a manter para si mesmas, as barreiras quase invisíveis que as prejudicam na disputa de poder com os homens. A divisão sexual, fundamentada em uma visão androcêntrica de mundo (Bourdieu, 2007) leva à perpetuação da dominação masculina. Para mudar esse quadro, é necessário que as mulheres conheçam suas condições e assumam a responsabilidade pelas mudanças necessárias. Nesse sentido, o empoderamento, no sentido

freireano do termo é fundamental para que as mulheres alterem essa realidade.

O *glass ceiling*, presente em praticamente todas as áreas profissionais, na educação revela seu lado mais cruel: persiste, apesar do número absolutamente superior das mulheres. O fato de a Educação ser uma profissão “feminizada” não impede os homens de assumirem os cargos de mando, como se fosse o seu lugar natural. Para além de uma discussão teórica, quer-se, com a pesquisa realizada, promover uma reflexão sobre o tema e a partir disso, possibilitar mudanças que concorram na busca de uma sociedade mais justa e igualitária entre homens e mulheres em todos os campos, inclusive no profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, L. (2003). A situação da mulher latino-americana - O mercado de trabalho no contexto da reestruturação. In D. G. Delgado, P. Capellin e V. Soares (Orgs.). *Mulher e Trabalho - experiências de ação afirmativa* (pp. 11- 19). São Paulo: Boitempo Editorial.
- Abramo, L (2007). Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In H. Hirata e L. Segnini (Orgs), *Organização, trabalho e gênero*, (pp. 21-41). São Paulo: Editora Senac.
- Bourdieu, P. (2007). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Bruschini, C. & Lombardi, M. R. (2007). Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In H. Hirata e L. Segnini (Orgs). *Organização, trabalho e gênero* (pp. 43-87). São Paulo: Editora Senac.
- Carreira, D. (2004). *Igualdade de gênero no mundo do trabalho: projetos brasileiros que fazem a diferença*. São Paulo: Cortez.
- Chamon, M. (2005). *Trajétoria da Feminização do Magistério. Ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Durbin, S. (2002). Women, power and the glass ceiling: current perspectives. *Work, employment and society*, 16(4), 755-759. Consultado em 10/01/09 em <http://jmi.sagepub.com>
- Foucault, M. (1985). *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Foucault, M. (2004). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal.
- Freire, P.; Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodmann, J. S., Dail, L F. & Blum, T. C. (2003). Cracks in the Glass Ceiling. In *What kinds of organizations do women make it to the top? Group and organization Management*. 28(4), 475-501.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Consultado no período de 2008-2009 em <http://www.inep.gov.br>.
- Hultin, M. (2003). Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation. *Work and occupations*, 30(1), 30-61.
- Matos, I. M. (2009). História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas. In H. Melo *et al.* (Orgs.). *Olhares Feministas* (pp. 277-289). Brasília: Ministério da Educação e UNESCO.

- Meier, K. J. & Wilkins, V. M. (2002). Gender differences in agency head salaries: the case of public education. *Public Administration Review*, 62(4), 404-411.
- Meyer, D. E. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In G. Louro, J.F. Neckel, S.V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade - um debate contemporâneo na educação* (pp. 9-27). Rio de Janeiro: Vozes.
- Perrot, M. (2008). *Minha história das mulheres*. São Paulo: Editora Contexto.
- Scott, J. (1995). Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*, 20(2), 71-99.
- Steil, A. V. (1997). Organizações, gênero e posição hierárquica - compreendendo o fenômeno do teto de vidro, *RAUSP - Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 32(3), 62-69.
- Weber, M. (2002). *Conceitos Básicos de Sociologia*. São Paulo: Centauro.





## O DESEMPENHO ESCOLAR DE JOVENS PORTUGUESES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS, EM CONTEXTO RURAL E URBANO

*Carla Malafaia*<sup>21</sup>  
*Isabel Menezes*  
*Tiago Neves*

### O DESEMPENHO ESCOLAR JUVENIL

É amplamente reconhecido e valorizado o papel da escola na formação dos jovens, constituindo-se um contexto fulcral de socialização. No entanto, levantam-se atualmente preocupações relativas à descredibilização desta instituição, que já não consegue garantir percursos futuros estáveis e seguros. É crucial termos em conta o contexto atual, de

---

<sup>21</sup> Centro de Investigação e Intervenção Educativas - CIIE - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCE.UP, Portugal. Contactos: carla.malafaia@hotmail.com; imenezes@fpce.up.pt; tiago@fpce.up.pt.

imprevisibilidade e crise, que torna difícil para qualquer jovem em idade escolar perspetivar concretamente o que outrora se desenhava como uma relação linear e previsível: a direção proporcionalmente estável entre a progressão no nível educacional e a inserção e ocupação de um determinado lugar no mercado de trabalho e, posterior, progressão na carreira (Goodman, Gregg, 2010). Luiz Gustavo Lima Freire (2009) fala-nos do impacto das transformações sociais, políticas e tecnológicas na educação, sublinhando a necessidade de mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem, tornando incontornável repensar-se o modo como o conhecimento é construído, para se criar dinâmicas que formem jovens e futuros/as adultos/as autónomos/as, reflexivos/as e com um papel crítico na sociedade em que vivem. No sentido de reconstruir e preservar a função do sistema educativo como garante de equidade, coesão social e cidadania ativa (Araújo *et al.*, 2008; Barroso, 2002; Campolieti *et al.*, 2010), tem-se tornado importante regular e até avaliar a eficiência das instituições de ensino (Clímaco, 2005). A isto acresce a monitorização dos resultados escolares dos/as jovens e a sua permanência no sistema de ensino regular. As políticas educativas nacionais e europeias espelham estas preocupações, enfatizando a necessidade de prevenção do abandono escolar e de se apostar na inovação educacional, de

modo a garantir competitividade europeia (OCDE, 2011). Nesta linha, o desenvolvimento de competências de compreensão dos conteúdos de modo crítico, de estudo autónomo e com pares, bem como a apetência de auto-regulação da aprendizagem afiguram-se cruciais num desempenho escolar relevante, significativo e com sucesso.

Neste contexto, que exige aos/às jovens que sejam capazes de lidar com imprevistos, de gerir percursos e futuros incertos, não basta dominar conteúdos curriculares e, portanto, “*compete [à escola] educar os estudantes para que eles saibam de uma forma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida*” (Silva *et al.*, 2004, p.12). Não se trata de anular a figura do/a professor/a tradicional, mas antes de assumir que é esperado mais: a capacidade de estimular os/as estudantes a ter um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens e, portanto, a integração da auto-regulação da aprendizagem nos processos educativos (Freire, 2009). Segundo o autor, a construção de significados pessoais da compreensão dos conteúdos escolares, baseada no controlo e auto-regulação consciente do processo de aprendizagem favorecerá práticas emancipadoras, de crescimento pessoal e académico dos/as jovens.

Estas questões remetem-nos para um conceito que tem inegavelmente contribuído para a melhoria da aprendizagem e atividade escolar. Falamos da metacognição. Reconhecendo que na promoção do sucesso escolar dos/as jovens é importante considerarmos a utilização de estratégias de aprendizagem, mas também o conhecimento sobre quando e como utilizá-las (Pressley, 1986), parece-nos fundamental incluir esta variável quando falamos nos trajetos escolares juvenis. A metacognição refere-se a uma consciência mais alargada do indivíduo sobre o modo como age e pensa. Por outras palavras, trata-se de uma cognição de segunda ordem, no sentido em que são pensamentos sobre pensamentos, reflexões sobre ações (Weinert, 1987). A partir da reflexão sobre as variáveis que influenciam os resultados da sua atividade cognitiva, o/a estudante avalia conscientemente o grau de sucesso que está a conseguir alcançar na realização de uma determinada tarefa (Flavell & Wellman, 1977). Assim, este conceito tem sido visto pelo campo educacional a partir de duas vertentes essenciais: o conhecimento sobre os processos cognitivos (tomada de consciência desses processos e das competências necessárias para realizar uma determinada tarefa com sucesso) e a auto-regulação do conhecimento (avaliação da forma como essa tarefa está a ser levada a cabo e como modificar a atividade cognitiva de modo

a agir/realizar a tarefa eficazmente) (Ribeiro, 2003). Alguns/a autores/as têm concluído que a capacidade de conscientemente conseguir mobilizar estratégias para adquirir, organizar e utilizar o conhecimento, mas também para regular esse processo, distingue claramente os/as bons/as estudantes (Flavell & Wellman, 1977).

Adicionalmente, também a auto-eficácia acadêmica está diretamente implicada nos níveis de sucesso escolar (Pressley, 1986). Trata-se também de um conceito com poder explicativo na compreensão dos trajetos escolares dos/as jovens, na medida em que influencia as suas escolhas nas estratégias e planos que delineiam (Schunk, 1991; Bandura, 1996). A auto-eficácia acadêmica - que é a dimensão que aqui nos interessa - pode ser entendida a partir das crenças e expectativas que os/as jovens têm acerca das suas capacidades para realizar determinadas tarefas e para alcançar determinados objetivos com vista à realização escolar (Pina Neves & Faria, 2006). Este é um conceito cuja ligação com o desempenho escolar é evidente, e que em articulação com a metacognição nos parece útil para o explicarmos de um modo mais completo e para podermos pensá-lo em contexto, dada a importância que assume na integração social.

Estudarmos o desempenho escolar juvenil exige que atendamos a todos estes fatores e ao contexto social, económico e político atual, reconhecendo-se que os percursos e transições juvenis já não são lineares (Silva, 2011), que as desigualdades sociais em espaços como a escola se agudizam (Gorard, 2010), e que paralelamente se exige cada vez mais do contexto escolar. Neste sentido, entendemos que esta comunicação deve integrar estes elementos no contributo que pretende ser no entendimento sobre o modo como os/as jovens portugueses/as percecionam e avaliam o seu desempenho escolar. Sublinha-se ainda que este entendimento não poderá descurar os diferentes modos de se ser jovem, em diferentes contextos e instituições de ensino, que contribuem para vivências escolares diferenciadas.

### A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO E DO TIPO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR

Quando analisamos o desempenho escolar dos/as jovens sabemos que o tipo de instituição escolar (privada ou pública) e o contexto em que ela se insere (meio rural ou urbano) influenciam largamente o modo como se perceciona a vivência

escolar. Os resultados da investigação que compara o sucesso académico de jovens que estudam em contextos rurais e urbanos são diversos.

Uma parte da investigação afirma que os/as estudantes de contextos urbanos possuem níveis mais elevados de conhecimento metacognitivo e de motivação académica (Mottahedi *et al.*, 2011), associando-se aos contextos rurais problemas relacionados com maior pobreza das famílias, menos oportunidades e serviços disponíveis, menores expectativas dos/as professores/as relativamente aos/as estudantes e, conseqüentemente, menos motivação para o estudo por parte destes/as (Becker & Luthar, 2002). Os/as jovens de escolas rurais tendem a ter menores aspirações relativamente a percursos escolares futuros, menos motivação e uma realização escolar mais frágil (Beaulieu *et al.*, 2003), que se deve também a uma disponibilização de recursos mais deficitária por parte da escola (baixo financiamento local, corpo docente tendencialmente menos qualificado, etc.) (Rosigno, *et al.*, 2006).

Por outro lado, Barley e Beesley (2007) realçam a este respeito que os meios mais rurais beneficiam de relações e laços sociais mais fortes e sólidos: a relação escola-família é pessoal e próxima, os/as professores/as demonstram

preocupar-se muito mais com os/as estudantes - uma preocupação que vai para além da esfera escolar -, existindo assim um acompanhamento mais holístico do/a jovem, que se reflete, conseqüentemente, em bons resultados académicos. Os laços de reciprocidade e confiança generalizada que muitas vezes caracterizam estes meios conduzem a níveis mais elevados de capital social, que se reproduzem nos percursos escolares juvenis e na centralidade que a escola assume nestes contextos (Redding & Walberg, 2012).

Mary Ann Demi e colegas (2010) desenvolveram uma investigação acerca da influência do contexto rural na progressão pós-ensino secundário, sublinhando a importância de se ter em conta o clima escolar percebido pelo/a jovem, especialmente em localizações rurais, onde a escola é um elemento central na comunidade. As perceções sobre o clima escolar estão diretamente relacionadas com a possibilidade de progressão escolar, na auto-eficácia académica e no desempenho académico demonstrado (*Ibidem*). Como sublinham as autoras, esta é uma questão importante, nomeadamente pelo facto de se considerar existir uma maior possibilidade de nos contextos rurais o ambiente familiar não ser particularmente estimulante à progressão escolar. Aliás, o modelo apresentado por estas investigadoras mostra que o



efeito do clima escolar no ingresso no ensino superior suplanta o efeito das variáveis ligadas às características familiares. Um estudo realizado no Brasil analisa os fatores que impactam no desempenho escolar, comparando escolas localizadas em áreas urbanas e em áreas rurais (Bezerra & Kassouf, 2006). Nesta investigação sublinha-se a influência particular da motivação para o estudo nos/as estudantes do meio rural.

A consideração do contexto, urbano ou rural, em que os/as jovens vivem o período de estudo é crucial na análise sobre o desempenho escolar juvenil. No entanto, também o tipo de instituição de ensino, privada ou pública, determina em grande medida as oportunidades e condições em que aquela vivência se desenvolve, principalmente ao assumirmos a relevante influência dos recursos nos percursos escolares juvenis. A este respeito, estudos clássicos e recentes parecem sugerir que as escolas privadas promovem mais condições que facilitam o sucesso académico dos/as jovens (Willms 1984; Hofman *et al.*, 2002). Investigações desenvolvidas por Scott e Meyer (1994) demonstram que as escolas (básicas e secundárias) privadas, em oposição às escolas públicas, demonstram um nível de complexidade menor em termos administrativos, mais coerência nos seus objetivos e garantem maior autonomia à comunidade escolar nos processos de

tomada de decisão. É incontornável associar-se a estes resultados os processos de reprodução social associados aos diferenciais no capital cultural e económico que se detém, e portanto ao tão significativo 'efeito de auto-seleção' (Sander & Krautmann, 1995; Gamoran, 1996) que é ainda reforçado pela 'benevolência' das escolas privadas na avaliação de seus/as estudantes (Neves *et al.*, 2013). Ou seja, o capital cultural dos pais, que intimamente se relaciona com a sua desenvoltura económica, bem como as condições familiares em que se cresce - mais ou menos harmonizadas com a cultura legítima - (Bourdieu, 2010 [1979]) são fatores decisivos na possibilidade de um/a jovem estudar numa escola pública ou privada, influenciando assim os seus resultados escolares (Gamoran, 1996; Teddlie & Reynolds, 2000) e até a permanência no sistema de ensino (Gorard, 2010).

Considerando a importância que as dimensões relacionadas com a metacognição e a auto-eficácia académica assumem no desempenho escolar dos/as jovens portugueses/as, pretendemos integrá-la na análise em que esta comunicação se foca; simultaneamente, procuramos que esta análise visibilize possíveis indicadores e fontes de injustiça, pelo facto de o contexto e o tipo de escola poderem determinar significativamente os percursos escolares. Parece-

nos que a relação entre estes fatores - individuais e contextuais - é um contributo imprescindível numa leitura sólida sobre os processos de ensino-aprendizagem. Só assim poderemos, eventualmente, desenhar intervenções adequadas relativamente a injustiças e desigualdades educacionais, que se reproduzem e refletem em esferas mais amplas.

## MÉTODO: AMOSTRA E PROCEDIMENTOS

Os dados mobilizados para esta comunicação reportam-se à administração de inquéritos por questionário a uma amostra de 1114 jovens portugueses, estudantes dos segundos anos de cada ciclo de ensino [3º ciclo do ensino básico (8º ano), ensino secundário (11º ano) e 1º ciclo do ensino superior (2º ano)] - de modo a evitar possíveis variações ligadas ao processo de adaptação e integração no primeiro de um ciclo de estudos -, em diferentes localizações (semi-urbana e semi-rural) e por cada tipo de instituição (pública e privada). A sub-amostra do 8º ano é composta por 177 rapazes e 174 raparigas ( $n = 351$ ); a sub-amostra do 11º ano apresenta 166 rapazes e 222 raparigas ( $n = 388$ ); a sub-amostra do 2º ano integra 89 rapazes e 286 raparigas ( $n = 375$ ) - tabela 1. A administração

dos questionários ocorreu em escolas da área metropolitana do Porto, mas também em escolas de outros distritos, como Vila Real, Viseu e Coimbra. A análise dos dados foi efetuada recorrendo-se ao *software* de análise estatística SPSS 22.

Tabela 1: Amostra

Ciclo de ensino	8º Ano (3º ciclo ensino básico)		11º Ano (ensino secundário)		2º Ano (ensino superior)		TOTAL
	maculino	feminino	maculino	feminino	maculino	feminino	
Rural-Público	41	39	40	49	25	72	266
Rural-Privado	48	31	46	47	20	64	256
Urbano-Público	31	48	36	79	27	88	309
Urbano-Privado	57	56	44	47	17	62	283
TOTAL	177	174	166	222	89	286	1114
	351		388		375		

De modo a concretizarmos os objetivos a que nos propomos para esta comunicação, iremos centrar-nos nas subescalas relativas às Estratégias Cognitivas e Metacognitivas:

subescala da Elaboração ( $a = .81$ ) - e.g., *Tento relacionar ideias desta disciplina com ideias de outras disciplinas sempre que possível* -, e a subescala do Pensamento Crítico ( $a = .85$ ) - e.g., *Trato a matéria da disciplina como um ponto de partida e tento desenvolver as minhas próprias ideias acerca dela* -; e nas subescalas ligadas às Estratégias de Gestão de Recursos: Regulação de Esforço ( $a = .70$ ) - e.g., *Mesmo quando as matérias da disciplina são aborrecidas e desinteressantes, eu consigo continuar a trabalhar até terminar* -, e a subescala Aprendizagem com Colegas ( $a = .62$ ) - e.g., *Tento trabalhar com outros colegas desta disciplina para completar os trabalhos que tenho de fazer*. Além disto, apresentaremos também os resultados da escala da auto-eficácia académica ( $a = .78$ ), composta por 7 itens (e.g., *Acredito que conseguirei completar os meus estudos; Considero que consigo desenvolver boas competências de estudo; Acho que vou conseguir ter boas notas; Considero que vou conseguir estudar até onde eu quiser*), a escala do sentido de pertença à escola ( $a = .78$ ) - e.g., *"Sinto-me bem em estudar nesta escola"*; e, por fim, o item de auto-avaliação do desempenho escolar. As dimensões mobilizadas como variáveis dependentes foram respondidas numa escala de Lickert de 5 pontos: 1 - "Discordo totalmente" a 5 - "Concordo totalmente"; e no caso da auto-avaliação do desempenho escolar, pede-se ao/à inquirido/a

que considere esta avaliação desde 1 (“Insuficiente”) a 5 (“Excelente”).

## APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Realizámos testes de análise multivariada (MANOVA) para explorarmos diferenças de grupos baseadas no tipo de contexto e instituição escolar (rural/urbano e escola pública/privada) e na perceção sobre a existência de problemas financeiros em casa, relativamente às dimensões referidas acima (metacognição, da auto-eficácia académica, da pertença à escola e da auto-avaliação do desempenho escolar). Estas análises foram efetuadas por cada um dos ciclos de estudo considerados (8º ano, 11º ano e 2º ano do ensino superior).

Esta análise revela que no que diz respeito ao ensino superior não há efeitos significativos de contexto [Pillai’s Trace = .064,  $F(1.093)$ ,  $p = .349$ ] nem da perceção sobre a existência de problemas financeiros em casa [Pillai’s Trace = .027,  $F(.458)$ ,  $p = .983$ ] relativamente às dimensões que estamos a mobilizar. No caso do 8º ano não há efeito dos *problemas financeiros* [Pillai’s Trace = .070,  $F(1.106)$ ,  $p =$

.334], mas há um efeito significativo do *contexto* [Pillai's Trace = .187,  $F(3.068)$ ,  $p = .000$ ], em todas as dimensões mobilizadas, à exceção da auto-eficácia acadêmica: os/as estudantes de rural-público e do urbano-privado apresentam níveis mais elevados de elaboração (capacidade de integrar e ligar a nova informação ao conhecimento previamente adquirido e de armazenar informação na memória a longo prazo); de pensamento crítico e de aprendizagem com colegas, sendo que no contexto urbano-público os/as jovens apresentam os níveis mais baixos nestas três dimensões. No caso da regulação da aprendizagem e da escala do sentido de pertença à escola, são os/as jovens de escolas situadas em meios urbanos que apresentam melhores resultados. Além disso, são os/as estudantes de escolas privadas que melhor avaliam o seu desempenho escolar, com o contexto rural-público a pontuar mais baixo (figura 1 e 2).

Figura 1: Efeito Contexto (8º Ano)

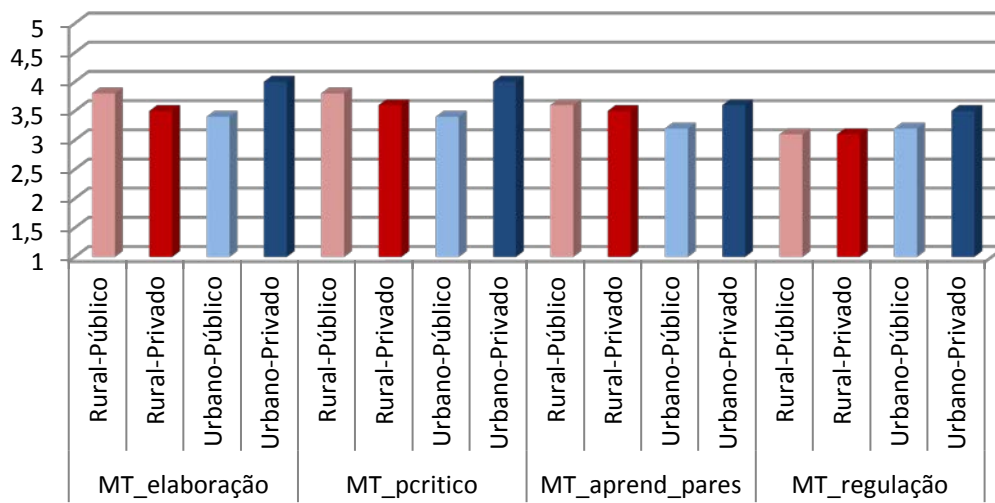
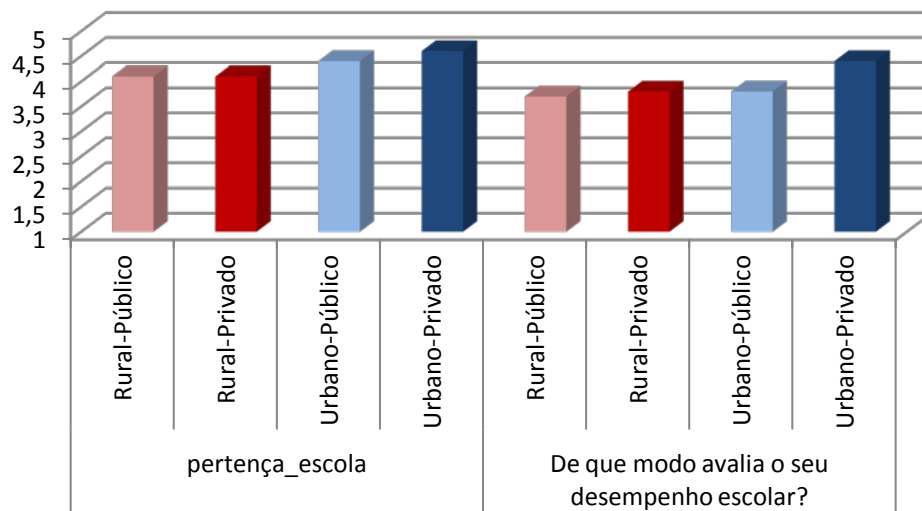


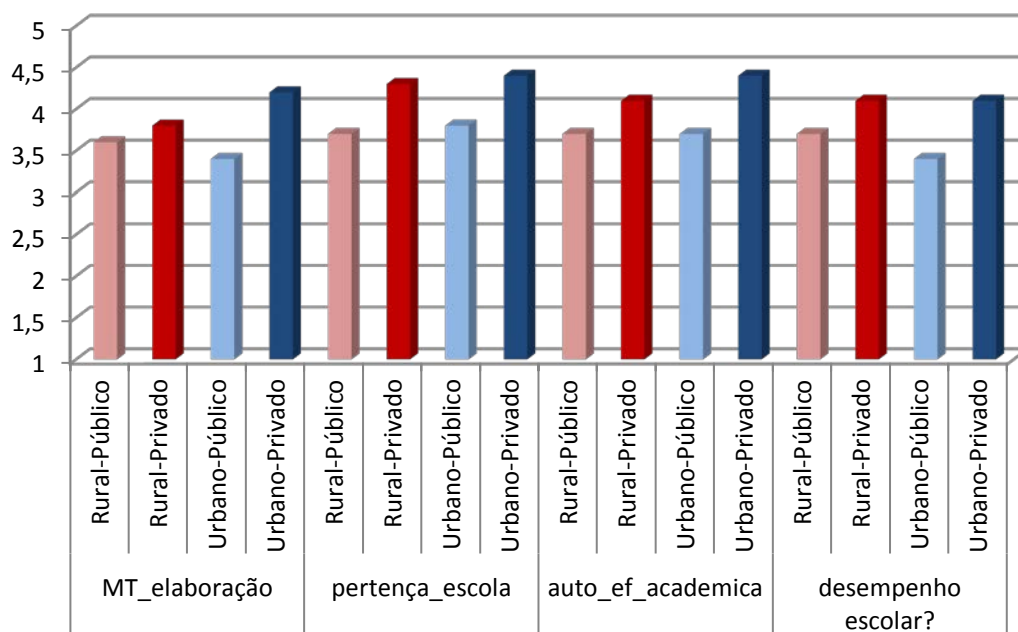
Figura 2: Efeito Contexto (8º Ano)





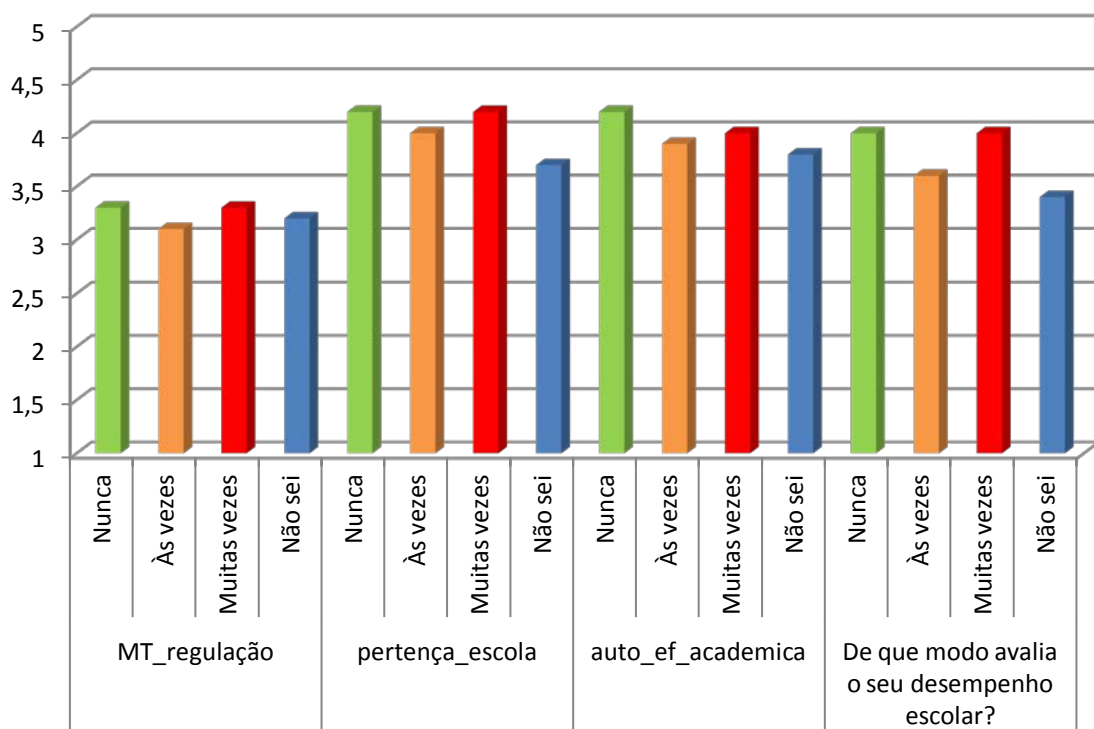
Relativamente ao 11º ano, a análise revela efeitos significativos de *contexto* [Pillai's Trace = .111,  $F(1.971)$ ,  $p = .000$ ], e da perceção sobre *problemas financeiros* [Pillai's Trace = .144,  $F(2.575)$ ,  $p = .000$ ]. No respeito ao *contexto*, o efeito é significativo na elaboração, na pertença à escola, na auto-eficácia académica e no desempenho escolar: são os/as jovens das escolas privadas que melhor avaliam o seu desempenho escolar, que apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia académica, de competências de elaboração, e também maiores níveis de pertença à escola (Figura 3).

Figura 3: Efeito Contexto (11º Ano)



A percepção sobre a existência de *problemas financeiros* em casa demonstra ter efeitos significativos na dimensão metacognitiva da regulação de esforço, no sentido de pertença à escola, na auto-eficácia acadêmica e na auto-avaliação do desempenho escolar. Quanto mais baixa for a percepção sobre a existência de problemas financeiros, maior será a capacidade de os estudantes se comprometerem com o estudo e completarem os objetivos a que se propõem, mesmo quando há dificuldades ou distrações. Verifica-se um padrão similar na auto-eficácia acadêmica, embora mais suave. E nas restantes dimensões percebemos que acontece o oposto: o sentido de pertença à escola e auto-avaliação do desempenho escolar aumentam nos jovens que referem sentir “muitas vezes” a existência de problemas financeiros em suas casas. Note-se ainda que mesmo relativamente à dimensão da regulação, esta é quase tão alta nos jovens que afirmam sentir “muitas vezes” a existência de problemas financeiros em casa, do que naqueles que dizem “nunca” sentir esses problemas (figura 4).

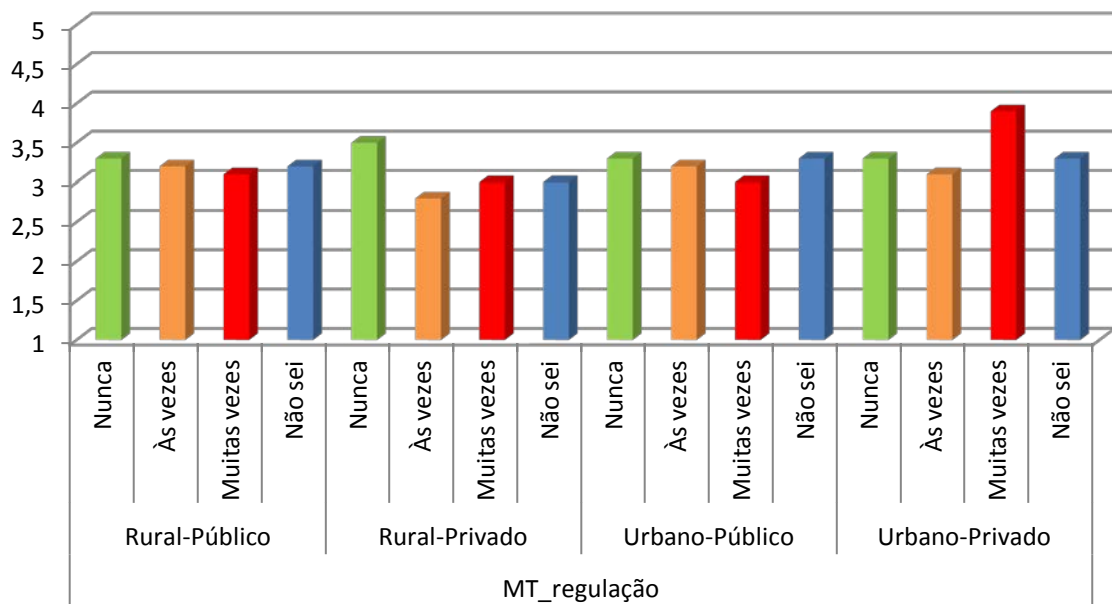
Figura 4: Efeito Problemas Financeiros (11º Ano)



Adicionalmente, no caso dos jovens do 11º ano, a análise multivariada mostra-nos também um efeito de interação significativo entre o contexto e a perceção sobre os problemas financeiros em casa [Pillai's Trace = .205,  $F(1.363)$ ,  $p = .039$ ] na dimensão da regulação de esforço. Sugere, portanto, que em diferentes contextos (localização e tipo de escola: rural-público, rural-privado, urbano-público e urbano-

privado) os/as estudantes entre os 15 e os 19 anos de idade apresentam padrões de desempenho escolar diferenciados de acordo com a percepção que têm sobre a existência de problemas financeiros em suas casas. Este efeito é significativo no que diz respeito às competências de regulação de estratégias de aprendizagem, mesmo em situações de estudo adversas. Os/as estudantes de escolas privadas apresentam resultados completamente diferentes consoante o contexto seja rural ou urbano: enquanto no contexto rural, o facto de “nunca” sentir a existência de problemas financeiros em casa aumentar consideravelmente os níveis de regulação de esforço; no contexto urbano, este aumento acontece quando os/as jovens assinalam que sentem esses problemas financeiros “muitas vezes” (figura 5).

Figura 5: Efeito Contexto\*Problemas Financeiros (11º Ano)



## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise apresentada sugere-nos resultados interessantes no que diz respeito à influência que o tipo de instituição e a localização de estudo exerce nos/as jovens dos segundos anos de cada ciclo de estudo. Desde logo, é interessante verificar que estas questões da localização e da natureza da escola não têm um impacto significativo no

desempenho escolar dos/as jovens que estudam no ensino superior, sugerindo que as discrepâncias nestes níveis são relevantes sobretudo antes da chegada à universidade. Aliás, este é um fator que poderá explicar as variações percebidas nos dois restantes ciclos de estudo. A este respeito, percebemos que no caso do 8º ano, em que esta fase de transição escolar se encontra ainda distante, as diferenças causadas pelo ensino público e privado tendem a esbater-se; sendo que no caso destes/as jovens pré-adolescentes a questão da localização (rural/urbano) parece diferenciar o desempenho escolar de uma forma mais relevante, com os estudantes das escolas urbanas a terem níveis quase sempre superiores, à exceção da aprendizagem entre pares. Este último ponto poderá ser lido à luz das investigações anteriormente referidas que sublinhavam a importância que os laços sociais, bem como as relações de reciprocidade e de confiança assumem nos contextos mais rurais (Redding & Walberg, 2012).

O tipo de instituição de ensino tem então um efeito mais forte no percurso de jovens adolescentes, sendo que também aqui os problemas financeiros existentes em suas casas passa a ter um papel importante na sua vivência escolar. Assim, à medida que se progride no sistema escolar

percebemos que as diferenças entre meio rural e meio urbano desaparecem em praticamente todas as dimensões da metacognição; passando a ser mais importante as possíveis discrepâncias causadas pelo ensino público e privado. A visibilidade dos problemas financeiros no 11º ano pode ser justificada, eventualmente, por uma maior tomada de consciência desses problemas, mas também por se tratar de uma fase escolar em que os/as jovens já convivem com discursos ligados à entrada no ensino superior. Por outras palavras, relativamente a esta última questão, é necessário termos em conta que, não raras vezes, as famílias matriculam os/as jovens no ensino privado no 3º ciclo de ensino, com o objetivo de os/as prepararem para a entrada na universidade e, nalguns casos, beneficiarem da tal “benevolência” associada às escolas privadas na atribuição de notas (Neves *et al.*, 2013). Neste sentido, os esforços financeiros que as famílias fazem influenciam os/as jovens, que por sua vez se sentem compelidos/as a corresponder, retribuindo com esforço e empenho no estudo, e resultando numa boa auto-avaliação do desempenho escolar. Esta parece-nos uma explicação válida para o efeito de interação entre contexto e problemas financeiros, cujos resultados indicam que os/as estudantes do 11º ano de escolas urbanas-privadas, apresentam níveis de regulação de esforço mais elevados

quando sentem “muitas vezes” a existência de problemas financeiros em casa. Aqui, condições adversas parecem estimular o desenvolvimento de competências de estudo particulares. No entanto, é também de assinalar que apesar do acesso ao ensino superior se colocar de igual forma nos contextos rurais, o padrão é precisamente o oposto. E aqui uma espécie de condicionamento grupal pode estar em jogo. Ou seja, no urbano, ao contrário do rural, os/as jovens poderão sentir mais fortemente o diferencial existente em termos de capital económico obtido e exibido pela maioria dos/as colegas - no sentido em que quem não detém este tipo de capital é uma minoria; Além disso, deve ter-se também em conta que nos centros urbanos a desigualdade social tende a ganhar contornos mais claros e concretos e, portanto, maior relevância na construção dos trajetos escolares, e de vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, P. (2011). Lost Generation? New strategies for youth and education. *Educational Futures*, 3(1), 39-51.
- Araújo, H. C., Fonseca, L. & da Silva, S. M. (2008). *Young people school and communities biographies on school drop-out*. Presented at ECER 2008: From Teaching to Learning?. Faculty of Education, University of Gothenburg, Sweden.



- Bandura, A. (1996). Ontological and epistemological terrains revisited. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 27, 323-345.
- Barley, Z. A. & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22, 1-16.
- Barroso, J. M. (2002). *Working together for growth and jobs A new start for the Lisbon Strategy*. Communication to the spring European Council. Brussels, February 2.
- Beaulieu, L. J., Israel, G. D. & Wimberly, R. C. (2003). Promoting educational achievement: A partnership of families, schools and communities. In D. L. Brown & L. E. Swanson (Orgs.), *Challenges for rural America in the twenty-first century* (pp. 273-289). University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Becker, B.E. & Luthar, S.S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197-214.
- Bezerra, M. G. & Kassouf, A. L. (2006). Análise dos fatores que afetam o desempenho escolar nas escolas das áreas urbanas e rurais do Brasil. Comunicação apresentada no XLIV Congresso da Sober "Questões Agrárias, Educação no Campo de Desenvolvimento", Fortaleza. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Consultado em 26 de junho de 2014, em [ageconsearch.umn.edu/bitstream/144811/2/169.pdf](http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/144811/2/169.pdf)
- Bourdieu, P. (2010 [1979]). *A Distinção. Uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70.
- Campolieti, M., Fang, T. & Gunderson, M. (2010). Labour Market Outcomes and Skill Acquisition of High-School Dropouts. *Journal of Labor Research*, 31(1), 39-52.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Demi, M., Coleman-Jensen, A. & Snyder, A. (2010). The rural context and post-secondary school enrollment: An ecological systems approach. *Journal of Research in Rural Education*, 25(7), 1-26.

- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), *Perspetives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 14(2), 276-286.
- Gamoran, A. (1996) Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools. *Educational Evaluation and Policy*, 18(1), 1-18.
- Goodman, A., Gregg, P. & Chowdry, H. (2010). *Poorer children's educational attainment: How Important are attitudes and behaviour?* York: Joseph Rowntree Foundation.
- Gorard, S. (2010). School experience as a potential determinant of post-compulsory participation. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 3-17.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A. & Guldemon, H. (2002). School governance, culture, and student achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 5(3), 249-272.
- Mottahedi, A., Keykhosravani, M. & Dehghani, M. (2011). A Comparative Survey of Meta Cognition and Academic Motivation in Urban and Rural Girl and Boy Students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 1(1), 4-12.
- Neves, T., Pereira, M. J. & Nata, G. (2013). Escolas privadas são "generosas" na atribuição de notas? *A Página da Educação*, 200, 28-29.
- Pina Neves, S. & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da escala de auto-eficácia académica (EAEA). *Psicologia*, XX (2). Lisboa: Edições Colibri.
- Pressley, M. (1986). The relevance of good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychologist*, 21, 139-161.
- Redding, S. & Walberg, H. J. (2012). *Promoting Learning in Rural Schools*. Illinois: Center on Innovation & Improvement.

- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.
- Roscigno, V. J., Tomaskovic-Devey, D. & Crowley, M., (2006). Education and the inequalities of place. *Social Forces*, 84(4), 2121-2145.
- Sander, W. & Krautmann, A. C. (1995) Catholic schools, dropout rates and educational attainment. *Economic Inquiry*, 33, 217-233.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Scott, W. R. & Meyer, J. W. (1994). Environmental linkages and organizational complexity. In W. R. Scott & J. W. Meyer (Orgs.), *Institutional Environments and Organizations, Structural Complexity and Individualism* (pp. 137-159). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Silva, S. M. (2011). *Da Casa da Juventude aos confins do mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Weinert, F. E. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Willms, J. D. (1984). School effectiveness within the public and private sectors. *Evaluation Review*, 8(1), 113-135.



## A DIFERENÇA QUE A ESCOLA PODE FAZER: ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DA ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA

*Teresa Seabra*<sup>22</sup>

*Maria Manuel Vieira*<sup>23</sup>

*Inês Baptista*<sup>24</sup>

*Leonor Castro*<sup>25</sup>

### O ESTUDO E AS SUAS QUESTÕES

Desde os anos sessenta do século passado, se tem procurado identificar o que pode potenciar a eficácia de uma escola e diagnosticar os efeitos que os professores podem ter no processo de aprendizagem dos seus alunos. Tem sido possível identificar um conjunto de variáveis que revelam ter

---

<sup>22</sup> ISCTE-IUL (Portugal). Contato: teresa.seabra@iscte.pt

<sup>23</sup> ICS-ULisboa (Portugal). Contato: mmfonseca@ulisboa.pt

<sup>24</sup> CIES-IUL (Portugal). Contato: leonorduartecastro@gmail.com

<sup>25</sup> CIES-IUL (Portugal). Contato: inesdbaptista@gmail.com

um efeito positivo sobre o desempenho escolar dos alunos mas, como salienta Thrupp (1999), “a classe social tem estado ausente do foco das pesquisas sobre eficácia e melhoria das escolas” (p. 5-6), resultando numa falta de contextualização e, conseqüentemente, num falso sentimento de que estes fatores de desigualdade estrutural podem ser simplesmente anulados.

O conhecimento científico produzido em torno do desempenho escolar tem revelado a forma como este se entrecruza com uma constelação muito diversificada de variáveis (Seabra, 2010) e tem sido inequivocamente confirmada a relevância das condições sociais das famílias dos alunos na explicação da variação dos resultados. Uma vez que os resultados obtidos pelas escolas, apresentados em rankings anuais, não têm em consideração as condições sociais dos alunos (nível de escolaridade familiar, classe social ou origem nacional), reduz-se a possibilidade de comparação entre as escolas, assim como dos benefícios resultantes do trabalho dos professores. Apenas controlando o efeito destas condições sociais nos resultados acadêmicos se poderá identificar escolas que fazem “acima do esperado” e obter assim uma melhor compreensão do que torna essa “excelência” possível. No caso português, e com a exceção de um artigo publicado

recentemente no Boletim Económico do Banco de Portugal (Pereira, 2010), não localizámos investigação publicada que elucide as variáveis de ordem organizacional que podem sustentar um melhor desempenho da escola.

Tendo por base a problemática do “efeito-escola” e do efeito-professor”, o projeto “Escolas que fazem melhor: o desempenho escolar dos descendentes de imigrantes na escola básica” compara resultados em provas estandardizadas obtidos por diferentes escolas, tendo em conta as condições socioculturais dos alunos que as prestaram.

A pesquisa teve três principais objectivos: i) relacionar resultados escolares e condições sociais e culturais dos alunos; ii) comparar o desempenho das escolas, considerando o perfil sociocultural da população escolar e iii) apreender as especificidades escolares que potenciam o *poder da escola* de promover a igualdade de oportunidades, ou, por outras palavras, avaliar a capacidade da escola produzir “valor acrescentado” que torne possível a mobilidade social ascendente.

O que se apresenta centra-se exclusivamente no terceiro objectivo e dá conta de resultados parciais obtidos na comparação entre duas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Através do confronto entre as dinâmicas, processos e condições intraescolares existentes nestas escolas - a que revelou um desempenho acima do “expectável” e a que, tendo população escolar com perfil social semelhante, não consegue idênticos resultados - identificaremos um conjunto de especificidades escolares produtoras de (in)sucesso escolar.

## METODOLOGIA

O estudo comparativo entre escolas decorreu das fases anteriores da investigação em que, tendo por base os resultados dos alunos do 4º e 6º ano de escolaridade de todas as escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML) nas provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática, em três anos lectivos consecutivos (2008-09 a 2010-11), foi possível identificar escolas que tendo perfil social semelhante obtiveram uma média de resultados diferente ou, ainda, escolas que tendo perfis sociais dissemelhantes obtiveram resultados equivalentes. De entre este conjunto de possibilidades, foram seleccionadas 4 escolas (2 do 1º ciclo e 2



do 2º-3º ciclos do ensino básico) e nestas se desenvolveram os estudos de caso.<sup>26</sup>

A abordagem intensiva requerida pelos *estudos de caso* foi materializada pela recolha de informação diversificada tendo por base fontes diferentes: i) a informação estatística disponível na base de dados fornecida pela Direção- Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e a disponibilizada pela escola; ii) os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas (AE) (em papel ou suporte digital); iii) as visitas realizadas pela equipa às escolas; iv) as entrevistas realizadas a diferentes membros da comunidade escolar e v) os textos produzidos pelos alunos que realizaram as provas nacionais no período em estudo.

Em cada escola, procurou-se reconstruir, o mais possível, a realidade escolar vivida nos anos da realização das provas nacionais que sustentam o presente estudo, não sendo, no entanto, equivalente à mesma realidade, pois só podemos ter acesso ao que os interlocutores recontam desse passado, para além dos documentos produzidos a essa data. As entrevistas, semi-estruturadas, realizaram-se durante o ano lectivo de 2013/14.

---

<sup>26</sup> Ver os critérios de selecção desenvolvidos no Relatório Final da pesquisa (Seabra *et al.*, 2014).

No caso do 1º ciclo, procurou-se aceder aos docentes que tiveram os alunos que prestaram prova nacional nos anos em estudo, estando presentes na escola a quase totalidade dos mesmos. Para além desta entrevista, tentámos conhecer de modo aprofundado as respectivas turmas e alunos em estudo, recorrendo, por regra, ao dossier que reúne a informação relativa a cada turma, designado por Plano Curricular da Turma. Não foi possível obter, para o 1º ciclo, textos dos alunos que frequentavam as duas escolas à época. Seguidamente, são identificados os documentos consultados em cada escola e o perfil dos entrevistados.

Tabela 1. Documentos consultados na Escola A

Relatório de Avaliação Externa Março de 2010 Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE
Contraditório ao Relatório de Avaliação Externa apresentado pelo AE
Regulamento Interno (Maio de 2011)
Projecto educativo de Agrupamento - 2011-2015
Planos curriculares de turma

Tabela 2. Perfil dos entrevistados na Escola A

Código	Cargos atuais que desempenha	Formação	Anos de serviço (na escola)	Sexo (idade)
CE	Coordenadora de estabelecimento	NR	NR	F/NR
MAE	Membro da direcção do AE representante do 1º ciclo	NR	NR	F/NR
DAE	Diretor do Agrupamento	NR	NR	M/NR
D1	Professor titular	N	8 anos	F/52 anos
D2	Professor titular	Licenciatura em Ensino	12 anos	F/55 anos
D3	Professor titular	Mestrado em Biologia	10 anos	F/55 anos
AO	Assistente operacional	6º ano	8 anos	F/41 anos

Tabela 3. Documentos consultados na Escola B

Projeto Educativo /Quadriénio 2009-2013
Regulamento Interno (Março de 2013)
Relatório de Avaliação Externa, Dezembro 2009 Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE
Contraditório ao Relatório de Avaliação Externa apresentado pelo AE
Planos curriculares de turma

Tabela 4. Perfil dos entrevistados na Escola B

código	Cargos atuais que desempenha	Formação	Anos de serviço	Sexo (idade)
CE	Coordenadora de estabelecimento	NR	NR	F/NR
DAE	Membro da direcção do AE	Licenciatura em Agronomia	25 anos	F/NR
D1	Professor titular	Licenciatura em Professor do Ensino Básico (Matemática-Ciências)	9 anos	M/NR
D2	Professor titular	Licenciatura em Ensino - 1º ciclo	8 anos	F/36 anos
D3	Professor titular	Licenciatura em ensino- 2º ciclo, variante de Português-Francês	10 anos	F/36 anos
D4	Professor titular	Bacharelato em 1ºciclo; Licenciatura em Matemática-Ciências	17 anos	F/45 anos
D5	Professor titular	Licenciatura em ensino- 2º ciclo (Português-Inglês)	16 anos	M/41 anos
AO	Assistente operacional	NR	11 anos	F/NR

## AS ESCOLAS E OS SEUS RESULTADOS

As duas escolas do 1º ciclo de ensino básico apresentam características fortemente contrastantes, quer no que respeita à sua área de implantação geográfica, instalações e recursos, quer no que concerne o perfil das suas populações docente e discente, bem como às dinâmicas de funcionamento e às práticas e organização pedagógicas desenvolvidas. Sem prejuízo de outros fatores igualmente decisivos que contribuem para as dimensões do *efeito escola* que poderão estar na base dos resultados escolares diferenciados obtidos pelos respectivos alunos, neste texto iremos debruçar-nos especificamente sobre um desses fatores: as dinâmicas de funcionamento de cada escola analisada. Nesta comparação, a escola A corresponde à *escola de controle* e a B foi identificada como a escola que “fazia melhor”.

Embora situadas na Área Metropolitana de Lisboa, as escolas em referência estão implantadas em contextos geográficos distintos. A escola A inscreve-se num dos extremos norte da cidade de Lisboa, numa das suas freguesias mais populosas, constituída por vários bairros residenciais construídos a partir da década de 60 do século passado, bem

servida pela rede de transportes públicos (nomeadamente o metro), e usufruindo de alguns parques verdes.

Por seu turno, a escola B fica situada numa freguesia bastante populosa do concelho de Sintra, resultado da expansão urbana, igualmente na década de 60 do século passado, de um pequeno núcleo rural instalado em torno de um Palácio Nacional. Servida por uma das linhas de comboio urbanas que parte da cidade de Lisboa, a freguesia cresceu de forma algo caótica com função de espaço-dormitório da capital, com excessiva construção edificada e poucos espaços verdes. A escola está implantada no topo de uma colina algo ventosa, no coração de um bairro social, já em processo de envelhecimento, que tem servido de alojamento a populações de origem autóctone e de etnia cigana.

O perfil algo contrastante das duas escolas tem tradução na população discente que recrutam (cf. tabela 5). A primeira tem uma população heterogénea do ponto de vista social, mas em que a proporção de alunos originários de famílias com escolaridade média e superior é algo relevante. A escola B, ao contrário, acolheu desde sempre populações desfavorecidas: habitantes do bairro social envolvente, no início, os seus descendentes (já por vezes na 3ª geração), agora, aos quais se têm juntado populações de origem

imigrante (Palops & Brasil, essencialmente) que habitam em casas arrendadas já fora do bairro social, mas pertencendo à mesma área de recrutamento escolar.

Tabela 5. Caracterização da população escolar do 4º ano (2009/2010)

	Escola A	Escola B
Nº de alunos matriculados	68	99
Nº de alunos caracterização	65	98
	% total de alunos	% total de alunos
Alunos do sexo feminino	52,9	43,4
Alunos descendentes de imigrantes	17,7	41,2
Alunos com origem nos PALOP	3,2	36,1
Alunos com Ação Social Escolar (ASE)	51,5	49,5
Pais com baixa escolaridade (até 2º Ciclo Ensino Básico)	25,0	36,2
Pais com alta escolaridade (Ensino Superior)	31,7	5,8
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	3,7	6,9
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	46,3	12,1
Operários Industriais	5,6	19,0
Classificação média nas provas de aferição	3,03	3,80

Não obstante, os resultados quer nas classificações internas das turmas, quer nas provas de aferição, demonstram o melhor desempenho da escola B. Olhando em detalhe o perfil social dos alunos do 4º ano de cada escola e os resultados por eles obtidos - neste caso tomando como referência o ano letivo de 2009/2010, o único para o qual possuímos toda a informação, aluno a aluno - comprova-se que a escola B *faz melhor* com os alunos que tem.

Aliás, esta prevalência de melhores resultados obtidos pelos alunos da escola B ocorre quer nas provas de aferição de Língua Portuguesa, quer nas de Matemática, como se verifica na tabela 6.

Tabela 6. Média obtida nas PA a Língua Portuguesa e a Matemática

		2008/09	2009/10	2010/11
Língua Portuguesa	Escola A	3,24	2,98	3,67
	Escola B	3,21	3,60	3,68
Matemática	Escola A	3,09	3,08	3,93
	Escola B	3,76	4,00	3,68



O que estará por detrás destes resultados terá certamente a ver com a forma como cada escola elege para si própria certos princípios orientadores e identifica um conjunto de prioridades de acção, bem como a forma como operacionaliza (ou não) tais orientações, através das suas dinâmicas de funcionamento, organização pedagógica e estilo de liderança. Vejamos por ora, em maior detalhe, como tais dinâmicas de funcionamento se revestem nestes dois estudos de caso.

### DO QUOTIDIANO ESCOLAR: ROTINAS, DESAFIOS E PROCEDIMENTOS

O acesso da equipa de investigação a cada uma das escolas proporcionou uma primeira incursão às suas dinâmicas e aos seus modos de funcionamento.

A escola A evidenciou procedimentos e rotinas mais auto-centradas e individualizadas de funcionamento. De facto, ao ser pedida a consulta documental de materiais de registo escolar relativo aos três anos em análise constatou-se que a escola não detém informação sobre si mesma: os dados de

monitorização (pautas finais por ano, pautas das provas de aferição do 4º ano, entre outros) encontram-se centralizados na sede do Agrupamento e o fornecimento dos materiais de consulta solicitados (i.e. o Plano Curricular de Turma, ou seja, o dossier que regista toda a informação sobre cada turma) está condicionado à autorização prévia de cada professor, enquanto guardião desses documentos - como se estes fossem verdadeiramente “propriedade privada” de cada um. Neste caso, não existe registo dos Planos Curriculares das Turmas relativas aos professores que entretanto abandonaram a escola, tendo estes levado-os consigo.

Ao invés, o acesso à escola B permitiu entrever modalidades mais abertas ao escrutínio, coletivas e reflexivas de funcionamento. A escola detém informação sobre si mesma, cuja coordenadora prontamente fez chegar à equipa de investigação, sem restrições ao seu manuseamento - quer se trate de dados de monitorização, quer se trate dos dossiers das turmas, mesmo daquelas cujo professor titular já não se encontra a lecionar na escola - revelando com isso o carácter de “bem público” que o material da escola assume.

Semelhante diferenciação confirmou-se nas deslocações subsequentes às escolas, na observação direta de algumas práticas e nos discursos dos entrevistados.

A tabela 7 condensa os principais resultados obtidos na comparação entre as duas escolas no que concerne as suas dinâmicas de funcionamento. A dimensão mais contrastante refere-se ao trabalho docente: se, na escola A, a individualização das práticas pedagógicas constitui a regra, na escola B tais práticas beneficiam da troca coletiva de experiências, sobretudo quando se trata de encontrar respostas a situações educativas (de aprendizagem ou comportamentais) mais exigentes. Por sua vez, a relação famílias-escola segue sentidos opostos: na escola A, a mobilização parental em torno da escolaridade dos filhos traduz-se numa intervenção muito atuante na vida escolar; na escola B, ela é ativada insistentemente junto das famílias pelos professores, através de iniciativas que apelam à participação parental.

Tabela 7. Dinâmicas de funcionamento das escolas

	Escola A	Escola B
<b>Interação interna</b>	Individualização pedagógica (docentes trabalham de forma isolada); trabalho comum só nos momentos formais de coordenação	Cooperação pedagógica informal entre docentes (trocam estratégias, ideias, etc.), para além dos momentos formais de coordenação
<b>Relações com a comunidade</b>	<p>Parcerias consolidadas: CML e Juntas de freguesia (CAF)</p> <p>Associação de Pais muito atuante (ex: contrata AECs com apoio da Câmara Municipal)</p> <p>Não há referências à participação das famílias na escola; pais só chamados à escola em casos de problema</p>	<p>Parcerias consolidadas: AECs, ATLS, Biblioteca local</p> <p>Associação de Pais pouco atuante e representativa</p> <p>Trabalho com as famílias: pais acolhidos desde o início do ano e mobilizados pela escola para colaborar (Ex: trabalhos, exposições)</p> <p>Direção disponível para os pais em qualquer altura/horário</p>

Vejamos de forma mais detalhada as múltiplas dinâmicas de funcionamento observadas. Em ambas as escolas os actores entrevistados - docentes e assistentes operacionais - fazem uma apreciação bastante satisfatória das relações internas, em particular entre os adultos educadores - *“nós damo-nos muito bem entre todas”* (Assistente Operacional Escola A, AO), *“a nível da direção há boa comunicação entre*

*os docentes e a direcção” (Professora Escola A, D3), “eu acho que nesta escola e ao longo destes anos de experiência há um bom entrosamento entre colegas, há camaradagem (Professor Escola B, D1). No entanto, apesar dos esforços acrescidos de coordenação decorrentes do confronto com resultados escolares menos conseguidos, na escola A parece continuar a predominar no quotidiano um trabalho solitário, individualizado, pouco partilhado entre docentes que, exceptuando as obrigatórias reuniões de coordenação, parece pouco contactarem entre si:*

A escola mesmo pela construção, estamos muito isolados uns dos outros, está a ver, as salas são por núcleo e são distantes... às vezes há semanas que eu não vejo as colegas daqui... e vice-versa, a não ser na sala dos professores, que agora é menos utilizada (Professora Escola A, D2).

Esta prática contrasta vivamente com o clima de partilha relatado na Escola B, como forma de combater as adversidades. Os desafios de aprendizagem que muitos dos alunos desta escola colocam aos professores são enormes - quer por que não têm o Português como língua materna, quer por que os baixos níveis habilitacionais familiares não favorecem um acompanhamento profícuo dos estudos, quer por que alguns alunos vivem situações de carência económica

e/ou afetiva acentuada pouco propícia ao investimento no estudo. Como confessa um professor:

Um dos grandes problemas (e nisso tiro o chapéu aos meus colegas)... esta é uma escola com uma "audiência" difícil. São famílias muito complicadas e o nosso trabalho muitas vezes é muito desgastante nesse sentido. Muitas vezes somos só nós e o aluno, não há ninguém "atrás". São miúdos muito complicados e nós temos que fazer um trabalho a nível afectivo, mais do que qualquer outra coisa. E isso é complicado. Não temos alguém que nos ajude a responsabilizar o aluno ou que seja responsável por ele, e isso é muito complicado (...) desgastante, mas nesse sentido eu acho que esta escola faz um bom trabalho e gosto da escola por causa disso (Professor Escola B, D1).

A resposta desta escola a tais desafios tem sido, pois, a colaboração intensa entre todos os docentes:

(...) porque nós estamos muito unidos, e há uma situação "olha, preciso duma ficha, preciso de um material...", há muita troca de ideias, de materiais, de opiniões, nisso nós funcionamos muito bem enquanto escola e enquanto grupo de professores (Professora Escola B, D3).

Aliás, o conhecimento generalizado das dificuldades de vária ordem sentidas pelos alunos suscita nos adultos escolares sentimentos de compaixão e afecto e gera disposições favoráveis à ajuda e proteção das crianças que estão à sua guarda - ou seja, parece responsabilizá-los positivamente pela

sua ação educativa. Tal é desde logo reconhecido pela própria coordenadora da escola:

No fundo é porque eles são crianças dóceis, são crianças carentes, são crianças... querem mais, e o muito que têm é levado aqui da escola (Professora Escola B, CE).

No que é secundada pelos restantes actores educativos:

Pronto, como já deve saber nós recebemos todo o tipo de alunos e há muitos miúdos que são miúdos muito carentes, têm aquela falta de acompanhamento em casa e nós aqui tentamos sempre ajudá-los o máximo possível (Assistente Operacional, Escola B, AO).

(esta escola) tem bons professores, modéstia à parte, e nos alunos, apesar de tudo, apesar de viverem num meio pobre, a maior parte deles gostam, nota-se que gostam de cá estar e gostam de aprender. E eles também... esforçam-se, a maior parte (Professor Escola B, D5).

Nesse sentido, as actividades propostas aos alunos visam o envolvimento e a integração de todos no espaço escolar, quer na vertente cognitiva das aprendizagens, quer na vertente da promoção dos valores de cidadania e das regras de convivência cívica. O desenvolvimento de inúmeros projetos com os alunos ao longo do ano, articulados com as aprendizagens curriculares, visa justamente a intensa participação de todos - o que se estende muitas vezes às próprias famílias. A consulta dos projetos curriculares de

escola desenvolvidos ao longo dos três anos em análise comprova a intensidade dessas atividades “paralelas” que pretendem cimentar um clima de comunidade educativa, de aprendizagem e de envolvimento dos alunos e pais na escola. A título de exemplo, veja-se os projectos elencados no ano letivo de 2010/11: “Acções de sensibilização: Acção de 1º ciclo “Segurança Infantil e Prevenção Rodoviária”; Dia da Matemática, workshops de Expressão Plástica, Actividades Desportivas, Jogos Tradicionais, “Erradicação da Pobreza”, a Festa do Outono, Festa de Natal, Festa de Carnaval, Jornal Escolar, “Dádiva de Sangue”, Semana da Natureza - Horta Pedagógica, Experiências em Ciências (Balão Foguetão), Semana da Leitura/Livro Infantil, Dia Mundial da Criança, Semana Cultural, Festa final de Ano/Encerramento do Ano Letivo”. Para além destes é referido o Projecto “Alimentação Saudável” nos seguintes termos: “(é necessário) todos os docentes e alunos participarem neste projecto. Considera-se importante continuar a envolver também a comunidade escolar pois a participação dos EE, no geral, foi bastante positiva”. É, pois, através dos projetos e das exposições de trabalhos realizados pelos alunos que a escola pretende mobilizar as famílias, já que estas genericamente pouco se mobilizam de modo autónomo para intervir na escola. E é também através destas iniciativas coletivas que a escola



pretende reforçar, nos alunos, a partilha de um espírito coletivo propício à sua adesão às normas escolares.

De facto, há referência nos professores entrevistados a situações de indisciplina na escola, ainda que este fenómeno não seja central nos seus discursos. Embora aparentemente estas ocorrências sejam hoje menores do que já terão sido no passado, continua a existir de um conjunto de procedimentos habitualmente postos em prática para enfrentar os incumprimentos das regras. Os comportamentos desadequados, quer em sala de aula quer nos recreios, são desejavelmente resolvidos no momento pelo próprio professor ou pelo assistente operacional. Quando a gravidade da situação o exige, o caso é reportado à coordenadora da escola que tenta resolver a situação, muitas vezes com os pais do aluno faltoso. Em casos extremos, quando a situação não se consegue resolver à escala local, recorre-se à direcção do agrupamento, que poderá envolver a equipa escolar - nomeadamente a psicóloga - na solução para o problema.

Paradoxalmente, tendo em conta o perfil da sua população escolar, a indisciplina e a violência dos alunos assumem um lugar central nos entrevistados da escola A. Ela parece ter vindo a assumir proporções mais graves nos últimos anos, segundo as palavras do director do agrupamento:

Aquilo que se passa relativamente ao 1º ciclo, nós temos vindo a ficar desagradavelmente surpreendidos por que notamos um acréscimo muito significativo de incidentes disciplinares... não estávamos à espera, nem porventura nos tínhamos preparado... mas são coisas, enfim, são falta de regras que depois levam a coisas... lembro-me de um miúdo de 7 anos que dá pontapés na professora... mas pelos vistos dava pontapés na professora como dava na mãe (...) (Diretor Agrupamento Escola A, DAE).

Perante tais comportamentos considerados inadequados, desenvolviam-se no passado certos procedimentos de gestão de conflitos de índole local, autónoma, confinados à escola de 1º ciclo que agora, com a integração no agrupamento vertical, sofreram algumas alterações no sentido da homogeneização de procedimentos em todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento. Assim, parecem ter-se importado para as crianças da escola A as regras aplicadas aos alunos dos ciclos subsequentes.

Há também problemas de indisciplina e de violência no 1º ciclo. Tem sido uma orientação também conhecida pelos docentes, e apoiada pela direcção, a de referenciar. Esses casos, na maioria das vezes, falava-se com o encarregado de educação e as coisas eram professora titular, encarregado de educação, sala de aula - e as coisas ficavam por aqui. Agora, a indicação é que se as coisas acontecem é preciso referenciar, é preciso mandar para a direcção os acontecimentos, e já foram aplicadas aqui no agrupamento algumas suspensões de um dia, dois dias, uma semana. O ano passado já foram

aplicadas algumas suspensões às AECs, que era onde surgiam os maiores problemas (Professora Escola A, D3).

Tais efeitos de homogeneização de práticas organizativas, no sentido de uma maior burocratização de procedimentos, provocados pela inclusão num agrupamento vertical e pela proximidade física com a escola sede do agrupamento não parece ter afectado dramaticamente o ambiente coletivo da escola A. Na verdade, a escola pauta-se por um clima de cumprimento estrito dos normativos legais - programas a cumprir, número de reuniões estipuladas, horários dos professores restritos às aulas, etc. - que se coaduna com os princípios da regulação burocrática. Os alunos são vistos como figuras inerentes à escola e objeto da acção pedagógica e profissional dos professores, mas sem que dos discursos dos entrevistados sobressaía um reconhecimento afetivo da criança que está *para além* do aluno.

Temos menos carenciados, eu tenho 10 meninos que são carenciados, mas não quer dizer que se calhar sejam assim tão necessitados quanto nós podemos imaginar pelo facto de eles terem acesso aos subsídios, e de facto, isso não corresponde a maior parte das vezes a essas realidades, por que eu tenho miúdos aqui do SASE que os pais vêm trazê-los de carro (...). Agora, tenho meninos que por exemplo não compram os livros todos, e isso dificulta o nosso trabalho. E mesmo os meninos que têm o subsídios...os livros são obtidos gratuitamente, e nunca estão cá no arranque das aulas, vêm sempre mais tarde,

e isso complica-nos o trabalho, lá está (Professora escola A, D1).

Aos professores cabe, pois, a tarefa de ensinar e aos alunos a tarefa de aprender - preferencialmente apoiados pelas famílias. Nesse sentido, não se vislumbra nesta escola a necessidade ou o interesse em desenvolver um trabalho coletivo, partilhado, entre professores prevalecendo, como já referimos, uma forte individualização de práticas pedagógicas. O desenvolvimento de projectos, tal como a assunção de cargos e responsabilidades adicionais, é visto como sinónimo de trabalho suplementar às aulas a que os entrevistados não estão muito dispostos a investir

Quer dizer, eu cargos e assim ponho-me um bocado à parte disso...é que a vida de professora já é tão complicada que ainda ter cargos também...mas eu acho que isto é muito, professor ter de preparar aulas e depois ainda ter cargos... é complicado, puxa muito por nós... (Professora Escola A, D2).

Contudo, tratando-se de projetos de escola ou mesmo de agrupamento, são actividades a que os professores não se podem furtar. Nesse sentido, a coordenadora da escola elencou vários projectos que a escola promove anualmente tais como a Semana da Matemática, a Semana da Leitura, o Dia do Agrupamento.

Esta é justamente uma oportunidade para os pais colaborarem com a escola, uma vez que esta os convida a participar em algumas atividades ou a preparar alguns materiais. Mas neste caso, ao contrário do que ocorre na escola B, muitos destes pais intervêm efetivamente na escola. A Associação de Pais é ativa e gere contratação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) da escola; para além disso, alguns pais participam de outras formas na vida escolar - nomeadamente exigindo aos professores e à direção um ensino de qualidade para os filhos e pressionando-os para que os distúrbios comportamentais de alguns não perturbem o desempenho dos outros:

(...) são casos pontuais que nós vamos tentando resolver, estamos a tratar com as famílias também, que reconhecem algumas..., de facto aquilo não é um comportamento aceitável. Sei lá!... tirar os sapatos e pendurá-los nas orelhas não me parece, não é... mas existe e eles fazem. Mas há pais preocupados e que já perceberam que é assim: ou eles se adaptam aqui ou então eles têm de pensar seriamente numa escola diferente para os filhos, não é? (Coordenadora Escola A, CE).

A participação dos pais na escola assume os contornos de alguma tensão que a escola é forçada a gerir: por um lado, a escola está de certa forma refém dos pais mais reivindicativos - ou seja, presumivelmente dos pais de classe média - que a pressionam no sentido de a moldar à sua

imagem; mas por outro lado, a escola, sendo pública, tem como missão acolher todos os alunos que a procuram e dar resposta aos múltiplos desafios que a diversidade comporta...

### PARA TERMINAR...

Em síntese, da comparação entre as escolas, e depois de analisarmos as semelhanças e as diferenças entre elas, no que toca especificamente às dinâmicas de funcionamento, evidenciam-se algumas dimensões que constituem hipóteses explicativas de um melhor desempenho das escolas:

Dinâmica cooperativa entre os professores traduzida numa troca permanente de ideias, experiências e equacionamento de soluções à medida do problema específico;

Iniciativas de envolvimento direto das famílias em actividades que requerem a sua contribuição, nomeadamente no que se refere aos problemas de aprendizagem.

Para além destas, outras dimensões parecem também participar na produção das diferenças verificadas entre as

escolas - de tal daremos conta em futuras publicações do projeto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pereira, M. (2010). Desempenho educativo e igualdade de oportunidades em Portugal e na Europa: o papel da escola e a influência da família, *Boletim Económico*, Banco de Portugal, Inverno, 25-48.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: ICS-UL.
- Seabra, T.; M. M. Vieira; P. Ávila; L. Castro; I. Baptista & S. Mateus (2014). *Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica - Relatório Final*. FCT/CIES.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making difference: let 's be realistic! - school mix, school effectiveness and social limits of reform*. Buckingham: Open University Press.





## EFEITO DAS ESCOLAS, CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E A COMPOSIÇÃO POR GÊNERO E RAÇA<sup>27</sup>

*Flavia Pereira Xavier*<sup>28</sup>

*Maria Teresa Gonzaga Alves*<sup>29</sup>

### INTRODUÇÃO

No Brasil, as pesquisas sobre o efeito das escolas se desenvolveram, a partir dos anos de 1990, com a disponibilidade de dados produzidos pelas avaliações educacionais em larga escala. As avaliações revelaram que universalização do acesso à educação não estava garantindo o aprendizado dos alunos. Esses resultados, congruentes com os

---

<sup>27</sup> Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (PRPq/ UFMG) pelo apoio à pesquisa.

<sup>28</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (FaE/UFMG). Contato: flaviapx@fae.ufmg.br.

<sup>29</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (FaE/UFMG). Contato: mtga@ufmg.br.

estudos internacionais, eram explicados, sobretudo, pelas características socioeconômicas dos alunos (Alves & Franco, 2008).

A educação brasileira parece viver um paradoxo. Por um lado, o monitoramento propiciou a implementação de políticas focalizadas que contribuíram para melhora no desempenho médio dos alunos brasileiros. Por outro lado, a associação entre características socioeconômicas e demográficas dos alunos e o desempenho médio tem revelado um padrão persistente ao longo dos anos. Os alunos que estudam em escolas privadas, que são brancos, possuem um nível socioeconômico mais alto e têm uma trajetória escolar regular, apresentam resultados médios sistematicamente melhores. Além disso, pouco se alterou o percentual de escolas que possuem práticas internas que levam seus alunos a resultados melhores do que era esperado (elevado efeito escola) (Soares & Alves, 2013; Andrade & Soares, 2008).

Esse fenômeno pode ser descrito como uma translação da estrutura de desempenho escolar para o alto, em analogia à análise feita por Bourdieu (1998) sobre a expansão da escolarização em seu país, na segunda metade do século XX, quando a melhoria dos níveis educacionais da população em geral não alterou a ordem, as distâncias e diferenças entre as

classes sociais. No caso do Brasil, como o desempenho dos alunos é, em geral, muito baixo, há muito espaço para crescimento das médias, o que acaba ofuscando a diferença entre os grupos sociais (Soares & Marota, 2009).

Uma possível explicação reside na adoção da média do desempenho escolar como a principal medida de resultados. A média é muito sensível a valores extremos. Em países extremamente desiguais, é provável que o desempenho médio dos alunos reflita os melhores resultados de grupos de alunos em algumas escolas. Assim, o crescimento nas médias das proficiências pode mascarar o fato de que grande parte deles não tem o desempenho em nível adequado para o ano escolar em que se encontram. Isto é mais grave quando os resultados ruins se associam à alguns grupos sociais.

Tendo em vista a compreensão das desigualdades escolares no Brasil, pretendeu-se responder às seguintes questões: i) Qual o efeito das escolas em tirar os alunos dos níveis mais baixos da escala de proficiência para os níveis mais elevados?; ii) Esses efeitos são diferentes segundo o contexto socioeconômico e a composição dessas escolas?; iii) Qual o impacto do contexto e da composição das escolas nas chances dos seus alunos permanecerem numa situação de exclusão ou no nível de aprendizagem adequado?

## ABORDAGEM ANALÍTICA

O campo de pesquisa sobre efeito escola se constituiu em torno dos estudos que punham em dúvida a ideia de que as escolas não fazem diferença, sustentada pelas conclusões do Relatório Coleman, da década de 1960, e outros trabalhos semelhantes (Brooke & Soares, 2008).

Sem negar o impacto dos fatores extraescolares, principalmente a origem social dos alunos, Rutter e colaboradores (1979) argumentavam que se as escolas explicarem 20% a 25% da variação no desempenho dos alunos isso não deve ser negligenciado tendo em vista o tempo que o aluno fica na escola. Willms (1992) demonstrou que o efeito das características dos alunos no desempenho escolar é potencializado pelo contexto escolar - definido pela composição social dos alunos - que resulta na distribuição desigual de oportunidades educacionais. Assim, somente com o controle das características dos alunos e do contexto escolar é possível mensurar o efeito das escolas (Raudenbush & Willms, 1995).

A literatura com base em dados brasileiros indica que o efeito do contexto escolar é particularmente forte. Esse efeito tem sido mensurado pelo nível socioeconômico médio das

escolas. A evidência é de que as escolas reproduzem no seu contexto a desigualdade social do país tornando-as fortemente segregadas (Andrade & Laros, 2007; Andrade & Soares, 2008).

Dentre os fatores que caracterizam o contexto escolar, um tema ainda pouco estudado é a proporção de meninas e de alunos negros por escola. A literatura mostra que as meninas possuem resultados menos favoráveis em matemática, mas a presença maior destas na escola afeta positivamente a média de desempenho de todos os alunos, fato que pode estar ligado à criação de um ambiente mais disciplinado e favorável ao aprendizado (Soares & Alves, 2013).

Os alunos negros também têm desempenho pior do que os alunos brancos e pardos. Porém, em sentido oposto ao observado em relação à presença de meninas na escola, a maior proporção de alunos negros afeta negativamente a média de desempenho da escola (Andrade & Laros, 2007). Soares & Alves (2003) demonstraram que as diferenças entre alunos negros e brancos se acentuam à medida que as escolas passam a dispor de melhores condições de funcionamento. A equidade racial é um cenário mais provável nas piores escolas, o que não é um resultado pretendido. Ou seja, a qualidade da educação - medida pela média de desempenho do conjunto

das escolas - e a equidade - a ausência de viés racial, de gênero, social em educação - têm sido objetivos distintos.

Mais recentemente, esse fenômeno passou a ser investigado pela análise da exclusão intraescolar, que caracteriza a situação do aluno matriculado na escola, mas cujo desempenho escolar é insuficiente para a série que ele cursa. Ou seja, a exclusão intraescolar informa sobre a ausência de aprendizado dentro da escola (Soares *et al.*, 2012).

O ponto central reside no fato de que os níveis insuficientes de aprendizagem não estão aleatoriamente distribuídos. Neste sentido, espera-se que os grupos com maiores desvantagens socioeconômicas, culturais e de trajetória escolar irregular estejam sobrerrepresentados nos níveis mais baixos e sub-representados nos grupos de desempenho mais elevado. Do mesmo modo, espera-se que nas escolas com sobrerrepresentação de grupos em desvantagem social e econômica, a composição destas escolas afete negativamente o desempenho do conjunto dos seus alunos.

Analisar os resultados segundo níveis de desempenho é uma forma alternativa à abordagem convencional que analisa

o efeito de fatores individuais e escolares sobre a proficiência média dos alunos. A grande vantagem desta abordagem é que ela permite analisar a distribuição dos resultados em toda a escala de proficiência, atribuir sentido normativo a intervalos da escala de acordo com uma interpretação pedagógica apropriada para cada nível e evidenciar situações de exclusão (Soares, 2009).

A média da proficiência pode esconder situações de exclusão, pois é possível que a média de desempenho de uma escola ou de um sistema melhore pelo aumento da proficiência dos alunos mais capazes e não necessariamente pela diminuição das desigualdades entre os alunos. A exclusão educacional relativa ao desempenho tem consequências perversas para a aquisição educacional do aluno, principalmente aos níveis mais altos de ensino e ao acesso aos melhores centros, e para a entrada qualificada deste no mercado de trabalho. Portanto, a novidade deste trabalho é tratar tanto os efeitos das escolas quanto a estimação dos impactos da composição escolar por níveis de desempenho.

## METODOLOGIA

### Dados

Foram utilizados os dados de 2007, 2009 e 2011 da Prova Brasil, que é uma avaliação censitária com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas brasileiras<sup>30</sup>.

As análises foram feitas com a proficiência em matemática dos alunos. Foram incluídos apenas os alunos das escolas estaduais e municipais. Essas redes atendem juntas a 86% das matrículas nesta etapa de ensino, segundo o Censo Escolar de 2011. Finalmente, foram incluídos apenas os alunos autotclassificados como brancos, pretos ou pardos, uma vez que o número de alunos amarelos e indígenas é pequeno.

### Modelo e variáveis

A proficiência em matemática, discretizada em três níveis de desempenho, é a variável resposta. Para criar os três níveis, utilizou-se como referência a interpretação pedagógica

---

<sup>30</sup> Mais informações disponíveis em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>.



proposta por Soares (2009). O autor propõe quatro níveis de desempenho, quais sejam: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Atualmente observa-se percentual muito baixo de alunos no nível avançado. Por isso, trabalhou-se com apenas três níveis: *Insuficiente*, *Básico*, e *Adequado/Avançado*, este último constituído pela junção dos dois últimos níveis.

A análise consistiu na estimação de quatro modelos multinomiais hierárquicos (Raudenbush *et al.*, 2011). Nos modelos, o nível básico foi tomado como categoria de referência<sup>31</sup>. Assim estimaram-se (1) chances de um aluno estar no nível insuficiente, comparado à chance de estar no nível básico e; (2) chances de um aluno estar no nível proficiente, comparado às chances de estar no nível básico.

Como era objetivo desse trabalho estimar o efeito de cada escola de educação básica em cada um das três edições da Prova Brasil (2007, 2009 e 2011), foi necessária a criação de um novo identificador de escola que a distinguisse nas três edições. Com este procedimento foram obtidos 161,444 novos códigos de escolas (pseudo-escolas), entre os quais foram distribuídos os 12,660,302 alunos. Chama-se de pseudo-escola

---

<sup>31</sup> As equações de cada modelo podem ser solicitadas à primeira autora.

a unidade de nível 2 que possui função no modelo estatístico utilizado.

O efeito de cada escola, corresponde ao acréscimo na probabilidade de se observar um dado nível de proficiência, pelo fato de o aluno estar matriculado em uma dada escola. A média da distribuição dos efeitos é fixada em zero, uma restrição necessária para o seu cálculo (Raudenbush & Willms, 2002). Os alunos de escolas com efeitos negativos têm maiores probabilidades de estarem no nível insuficiente ou no básico, do que no nível proficiente. Como os efeitos das escolas nas diferentes edições foram estimados conjuntamente, os valores obtidos são comparáveis ao longo das três edições da Prova Brasil.

O Modelo 1 não contém variáveis no nível 2. Assim, os efeitos estimados não consideram a composição social e econômica das escolas. Incluiu-se apenas as variáveis referentes às características dos alunos (nível 1), variáveis fora do controle imediato da escola. Também foi incluída uma variável indicadora do ano escolar, 5º ou 9º, que o aluno frequentava quando da realização do teste. A rigor, os efeitos estimados não constituiriam o efeito-escola, pois não consideraram outras características do contexto que também estão fora do controle da escola. Contudo, o objetivo da

estimação dos efeitos pelo modelo 1 foi compreender como estes estão associados à composição socioeconômica, racial e por gênero dos estabelecimentos.

O nível socioeconômico (NSE) do aluno é obtido através da síntese em uma única medida de vários itens do questionário contextual, respondido pelos estudantes, relacionados à escolaridade e setor ocupacional de seus pais, a posse de vários itens de conforto e a contratação de empregados domésticos no domicílio. Os detalhes sobre o cálculo do NSE estão em outro artigo dos autores (Alves, Soares & Xavier, 2014).

O atraso escolar mede a diferença entre a idade do aluno e a idade esperada para o ano escolar em que ele se encontrava, quando da realização do teste.

O Modelo 2, além das variáveis de nível 1, inclui como variável de controle de nível 2, o nível socioeconômico médio da escola, valor também obtido por Alves, Soares & Xavier (2014). Como resultado do ajuste deste modelo, foi possível observar a distribuição dos efeitos pela composição racial e de gênero, independentemente do contexto socioeconômico das escolas.

O Modelo 3 teve como objetivo analisar o eventual impacto da composição social e econômica das escolas. Para isso o modelo utilizado inclui, como variáveis de controle, as mesmas variáveis usadas no Modelo 2 e também a proporção de meninas e de pretos por escola. Foi incluída também a infraestrutura das escolas.

A medida de infraestrutura foi desenvolvida a partir das informações do questionário contextual da Prova Brasil e das informações que constam no Censo Escolar de 2010 sobre instalações e recursos disponíveis. Foi calculado um indicador utilizando-se um modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI) para respostas graduadas. A escala original em desvios-padrão foi transformada numa escala de 0 a 10 pontos.

O objetivo do Modelo 4 foi estimar o impacto do nível socioeconômico das escolas sobre o efeito da raça e do sexo do aluno sobre o seu desempenho. Ou seja, o interesse está na interação entre essas variáveis.

As variáveis dos diferentes modelos podem ser visualizadas nas tabelas 1 e 2 do Apêndice A.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como consequência do modelo de análise, dois efeitos para cada escola são produzidos. O efeito 1 traduz a capacidade de uma dada escola levar o aluno do nível *insuficiente* para o *básico*. Pode-se dizer que esse efeito é a expressão da capacidade de uma escola de retirar seus alunos da exclusão.

O efeito 2 estima as chances de um aluno estar no nível *proficiente* em relação a estar no nível *básico*. Este efeito deve ser interpretado como a capacidade da escola de garantir que seus alunos estão preparados para dar continuidade aos estudos, ter uma trajetória escolar regular que lhes garanta uma vida adulta produtiva e o exercício da cidadania. Ou seja, a capacidade de a escola garantir o direito básico à educação.

Valores negativos dos efeitos da primeira equação são desejáveis, uma vez que se espera que uma boa escola diminua as chances dos seus alunos permanecerem no nível *insuficiente*. Já os efeitos negativos da segunda equação são indesejáveis, tendo em vista que não se espera que uma escola diminua as chances de seus alunos estarem no nível *proficiente*. Para a simplicidade da apresentação, optou-se

por colocar os efeitos 1 e 2 na mesma direção. Para isto, os efeitos 1 foram multiplicados por -1.

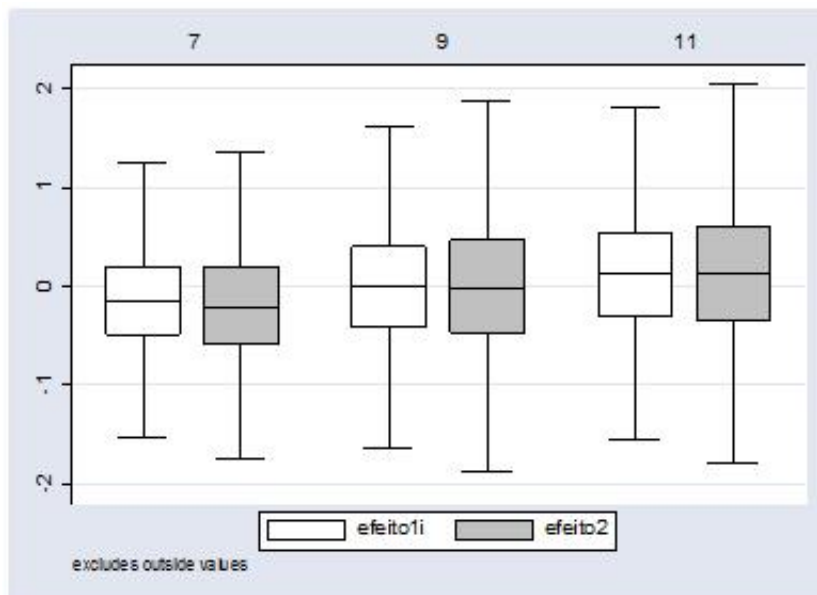
Assim, no que se segue, as escolas com efeitos negativos ou iguais a zero indicam que as práticas internas, prevalentes no conjunto destas escolas, não ajudam no aprendizado dos seus alunos, enquanto as que têm efeitos positivos são escolas que levam seus alunos além do que é esperado pelas suas características socioculturais. Os efeitos das escolas são a expressão da parcela do desempenho acadêmico dos alunos que pode ser atribuído às práticas da escola, excluídas as características pessoais e familiares de seus alunos e também características do ambiente escolar que estão fora do controle da escola. Os resultados dos modelos 1 e 2 mostram que para a estimação dos efeitos das escolas brasileiras é importante se considerar não apenas a composição socioeconômica, mas também a racial e a de gênero.

### Efeito das escolas ao longo do tempo

O gráfico 1 apresenta os efeitos das escolas obtidos pelo Modelo 1. Ele mostra que as médias do Efeito 1 e do Efeito 2

aumentam ao longo do tempo. Em 2011, as médias são positivas, indicando uma melhoria ao longo do tempo tanto na capacidade de as escolas retirar seus alunos da exclusão (efeito 1), quanto na de promovê-los aos níveis adequados de aprendizagem (efeito 2). Entretanto, a melhoria pode refletir apenas diferenças entre o contexto socioeconômico das escolas, uma vez que o Modelo 1 não inclui este fator como controle. Para investigar esta relação pode-se verificar, na tabela 1, a média dos efeitos estimados pelo Modelo 1 pelos fatores contextuais das escolas.

Gráfico 1 - Efeitos das escolas por edição da Prova Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011.

Pela tabela 1, nota-se que quanto maior o nível socioeconômico das escolas, maiores são os efeitos produzidos por elas. Em outros termos, as escolas podem produzir bons resultados simplesmente porque ela trabalha em contexto mais favorável.

Em relação à proporção de pretos na escola o quintil 1 representa a menor presença de pretos e o quintil 5 a maior presença desse grupo. Observa-se que quanto maior a proporção de pretos na escola, menores são os efeitos produzidos por ela (tabela 1). Há duas hipóteses para explicar essa distribuição: i) a distribuição evidencia um componente de desvalorização e discriminação deste grupo no sistema escolar que aparece no nível do contexto da escola e; ii) não é possível falar de discriminação porque a distribuição observada para escolas com maior proporção de pretos é resultante da desvantagem econômicas das escolas nas quais eles estudam.

Lembra-se que o Modelo 1 foi controlado pelas características dos alunos: seu nível socioeconômico, sua cor, seu sexo, sua trajetória escolar e a série que frequenta. Nesse modelo não havia controle de variáveis relacionadas ao contexto escolar.



Em relação à proporção de meninas, quanto maior o número de meninas na escola, maiores são os efeitos produzidos, exceto no último quintil (tabela 1). Uma suposição para este resultado pode residir no fato de que embora o maior número de meninas criem um ambiente disciplinar mais propício à aprendizagem, uma escola composta predominantemente por meninas independentemente da composição socioeconômica da escola pode não fazer diferença em termos de melhoria dos efeitos.

**Tabela 1** - Média dos efeitos das escolas (Modelo 1) por quintis do nível socioeconômico das escolas, da proporção de pretos e meninas por escola

Quintis do nível socioeconómico da escola	Efeito 1	Efeito 2
1	-, 421	-, 455
2	-, 188	-, 225
3	, 050	, 035
4	, 160	, 177
5	, 399	, 467
Quintis de proporção de pretos	Efeito 1	Efeito 2
1	, 152	, 173
2	, 086	, 104
3	, 005	, 012
4	-, 083	-, 090
5	-, 163	-, 201
Quintis de proporção de meninas	Efeito 1	Efeito 2
1	-, 111	-, 124
2	-, 001	, 007
3	, 050	, 062
4	, 069	, 073
5	-, 007	-, 019

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011.

As hipóteses relacionadas à proporção de pretos e à proporção de meninas pode ser verificada ao observarmos a distribuição dos efeitos calculados pelo Modelo 2, o qual insere o nível socioeconômico das escolas como variável de controle (tabela 2).

Verifica-se que o padrão de distribuição dos efeitos é muito semelhante àquele observado na tabela 1. Entretanto, a magnitude dos efeitos na tabela 2 é menor. É possível observar também que, ao controlar pela média do nível socioeconômicos das escolas, os efeitos do último quintil da proporção de meninas por escola, tornam-se positivos.

Assim, até agora, pode-se dizer as desvantagens das escolas com maior número de pretos não se deve ao nível socioeconômico destes grupos nem à média do nível socioeconômico das escolas. Estes fenômenos são independentes como mostra a tabela 2. Pode-se afirmar também que, independentemente do nível socioeconômico das escolas, o maior número de meninas tende a oferecer à escola maiores condições de produzir efeitos positivos tanto para a retirada de seus alunos da exclusão quanto para a promoção destes ao nível de aprendizagem adequado.

**Tabela 2** - Média dos efeitos das escolas (Modelo 2) por quintis da proporção de pretos e meninas por escola

Quintis de proporção de pretos	Efeito 1	Efeito 2
1	, 127	, 145
2	, 057	, 071
3	-, 010	, 004
4	-, 075	-, 0810
5	-, 101	-, 132

Quintis de proporção de meninas	Efeito 1	Efeito 2
1	-, 052	-, 057
2	-, 040	-, 037
3	-, 007	-, 001
4	, 034	, 034
5	-, 065	-, 061

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011.

Em síntese, a análise da distribuição dos efeitos das escolas indica que estes efeitos variam segundo a composição socioeconômica e social dos estabelecimentos, portanto para estimar o efeito-escola de modo mais rigoroso é importante

considerar o nível socioeconômico das escolas e a proporção de pretos e meninas por escola.

### Fatores associados ao desempenho escolar

O Modelo 3 apresenta a medida do impacto de todos os fatores associados ao desempenho escolar, usados como controles - sexo, cor, NSE e atraso escolar do aluno e série que o aluno está cursando. Além desses, a infraestrutura das escolas. Finalmente, o modelo inclui as variáveis explicativas - o nível socioeconômico das escolas e a proporção de pretos e meninas por escola - com o objetivo de obter uma medida de seu impacto. A tabela 3 mostra a razão de chances por nível de desempenho. O nível básico é a categoria de referência.

Observa-se que quanto maior o nível socioeconômico das escolas menores são as chances de um aluno permanecer no nível insuficiente de aprendizagem e maior as chances de um aluno estar no nível adequado. Ressalta-se que na população de escolas deste estudo não estão incluídas as escolas públicas federais nem as escolas privadas.

Quanto maior a proporção de pretos, independentemente de quaisquer outras características das escolas e de seus alunos controladas pelo modelo, maiores são as chances de um aluno permanecer no nível insuficiente e menores são as suas chances de passar para o nível adequado. Ou seja, mesmo um aluno branco que estuda numa escola com maior proporção de pretos teria suas chances de estar no nível adequado reduzidas.

Já quanto maior a proporção de meninas, menores são as chances de um aluno permanecer no nível insuficiente e maiores são as suas chances de passar para o nível adequado. Isso quer dizer que embora as meninas possuam desvantagens em relação aos meninos no desempenho de matemática, o maior número de meninas na escola proporciona um ambiente acadêmico mais favorável à aprendizagem.

Quanto maior a infraestrutura das escolas menores são as chances de um aluno permanecer no nível insuficiente e maiores são suas chances de passar para o nível adequado.

Pelas variáveis do nível individual, alunos com nível socioeconômico mais alto, no 9º ano, meninos, brancos e sem atraso escolar são menos prováveis de estarem no nível

insuficiente. Têm mais chances de estarem no nível adequado os alunos com maior nível socioeconômico e brancos.

Observa-se que a razão de chances dos alunos pretos em permanecer no nível insuficiente é positiva, indicando que eles têm mais chances de estarem nesse nível comparados aos pardos. Adicionalmente, observa-se que comparados aos pardos, eles têm menos chances de estarem no nível adequado. A desvantagem desse grupo social, independentemente de fatores socioeconômicos, também se manifesta em termos coletivos, quando analisamos a composição das escolas por cor. Alunos sejam eles brancos, pardos ou pretos, quando estudam em escolas com uma concentração maior de pretos apresentam resultados piores do que se estudassem numa escola com maior concentração de brancos.

Tabela 3 - Razão de chances por nível de desempenho em matemática - modelo de regressão do intercepto como resposta

	Probabilidade de estar no nível insuficiente	Probabilidade de estar no nível proficiente e avançado (1)
Intercepto Y00	0, 503	0, 717
Nível socioeconómico das escolas, Y01	0, 622	1, 629
Proporção de pretos, Y02	2, 649	0, 209
Proporção das meninas; Y03	0, 705	1, 085
Infraestrutura, Y04	0, 933	1, 119
Nível socioeconómico dos alunos, Y10	0, 938	1, 143
Série, Y20	0, 898	0, 271
Sexo, Y30	1, 168	0, 764
Missing sexo, Y40	1, 908	0, 510
Branco, Y50	1, 012	1, 138
Preto, Y60	1, 251	0, 721
Missing cor, Y70	1, 347	0, 804
Atraso escolar, Y80	1, 778	0, 516
Missing atraso escolar, Y90	1, 374	0, 864

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011.

(1) Categoria de referência: Nível Básico.

(2) Todos os coeficientes são significativos ao nível de 0,01.



Para explorar as desvantagens de meninas e pretos, o Modelo 4 inclui a interação entre nível socioeconômico das escolas e sexo e cor. Este é um modelo cujos os coeficientes de meninas, brancos e pretos se tornam a variável resposta no nível 2 do modelo hierárquico, sendo que, no nosso caso, o nível socioeconômico das escolas é a variável explicativa.

O aumento da média do nível socioeconômico da escola leva a três observações: isso diminui as chances das meninas em permanecer no nível insuficiente e aumenta as chances delas em passarem para o nível adequado de matemática; diminui as chances dos brancos em permanecer no nível insuficiente e aumenta as chances deles em passarem para o nível adequado de matemática; e diminui as chances dos pretos em permanecer no nível insuficiente, mas não aumenta as chances deles em passarem para o nível adequado de matemática.

Tabela 4 - Razão de chances por nível de desempenho em matemática - modelo do intercepto e da inclinação como resposta

	Probabilidade de estar no nível insuficiente	Probabilidade de estar no nível proficiente e avançado (1)
Intercepto <i>Y00</i>	0, 500	0, 727
Nível socioeconómico das escolas, <i>Y01</i>	0, 698	1, 576
Proporção de pretos, <i>Y02</i>	2, 660	0, 200
Proporção das meninas; <i>Y03</i>	0, 685	1, 119
Infraestrutura, <i>Y04</i>	0, 932	1, 120
Nível socioeconómico dos alunos, <i>Y10</i>	0, 899	1, 142
Série, <i>Y20</i>	0, 898	0, 270
Sexo, <i>Y30</i>	1, 168	0, 764
NSE das escolas* sexo, <i>Y31</i>	0, 856	1, 014
Missing sexo, <i>Y40</i>	1, 915	0, 510
Branco, <i>Y50</i>	1, 033	1, 083
NSE das escolas* branco, <i>Y51</i>	0, 868	1, 115
Preto, <i>Y60</i>	1, 243	0, 745
NSE das escolas* preto, <i>Y61</i>	1, 067	0, 910

Missing cor, Y70	1, 347	0, 804
Atraso escolar, Y80	1, 779	0, 516
Missing atraso escolar, Y90	1, 382	0, 864

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011.

(1) Categoria de referência: Nível Básico.

(2) Todos os coeficientes são significativos ao nível de 0,01.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa adotou uma abordagem alternativa para a análise do desempenho escolar que visa explorar a dimensão das desigualdades, estimando os efeitos das escolas e também os impactos da composição escolar por níveis de desempenho

Um primeiro conjunto de achados, referente à estimação do efeito das escolas, indica que, mesmo considerando o nível socioeconômico das escolas, quanto maior a proporção de meninas numa escola, mais fácil será para esta produzir efeito para a retirada dos seus alunos da exclusão ou em promovê-los ao nível adequado. Uma explicação possível para este resultado é o clima acadêmico possibilitado pela maior presença de meninas, pois estas

supostamente estariam mais propensas a um comportamento esperado de bom aluno. Este fato merece investigações futuras.

Em relação à proporção de pretos, a escola enfrenta mais dificuldades em produzir efeitos tanto para a retirada dos seus alunos da exclusão, quanto para a promoção destes ao nível de adequação. O que se verifica é que a composição por raça é um fator independente da composição socioeconômica. Uma explicação plausível pode residir nas expectativas quanto ao sucesso desses alunos pretos provocando um nivelamento por baixo.

Um segundo conjunto de achados se refere à estimação das chances de um aluno sair de uma situação de exclusão ou de permanecer no nível de adequação, considerando suas características individuais e escolares. Encontramos que o aluno com maior nível socioeconômico e as meninas possuem probabilidade mais baixa de estarem no nível insuficiente de aprendizagem. Os alunos pretos possuem mais chances de permanecerem no nível insuficiente. Já são os alunos com maior nível socioeconômico, os meninos e brancos que possuem mais chances de estarem no nível de aprendizagem adequado.

Quanto maiores os coeficientes relativos ao nível socioeconômico das escolas e à proporção de meninas, menores são as chances dos alunos permanecerem no nível insuficiente e maiores são as suas chances de estarem no nível adequado. E quanto maior a proporção de alunos pretos por escola maiores são as chances dos alunos permanecerem no nível insuficiente e menos as suas chances de estarem no nível adequado ou avançado.

Por fim, o aumento do nível socioeconômico das escolas diminui as chances das meninas em permanecerem no nível insuficiente e aumenta as suas chances de passarem para o nível adequado. O aumento do nível socioeconômico das escolas também diminui as chances de exclusão dos alunos pretos, mas não aumenta as chances destes alunos passarem o nível de adequação.

Observou-se também que a melhor infraestrutura da escola aumenta as chances de retirar o aluno do nível insuficiente e de estar no nível adequado. Entretanto, é preciso investigar mais os fatores escolares que contribuir para reduzir o efeito das características sociais e do contexto escolar nas chances de exclusão, sobretudo os relacionados com a organização do trabalho pedagógico e aos processos de ensino e aprendizagem. Isto deverá ser buscando na

continuidade deste programa de pesquisas sobre exclusão educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. T. G., Soares, J. F. & Xavier, F. P. (2014). Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(84), 671-703.
- Alves, M. T. G. & Soares, J. F. (2008). A Pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In Nigel Brooke & José Francisco Soares (Ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias* (pp. 482-500). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Andrade, J. M. de & Laros, J. A. (2007). Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), 33-41.
- Andrade, R. J. de & Soares, J. F. (2008). O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 379-406.
- Bourdieu, P. (1998). Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In, M. A. Nogueira & A. Catani (Ed.). *Escritos de Educação* (pp.145-183). Petrópolis: Editora Vozes.
- Raudenbush, S. W. *et al.* (2011). *HLM 7: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, S. A. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Raudenbush, S. W. & Willms, J. D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), 307-335.

- Rutter, M. *et al.* (1979). *Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Somerst: Open Books.
- Soares, J. F. *et al.* (2012). *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009*. Brasília: Unesco (Série Debates ED).
- Soares, J. F. (2009). Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo - IDESP: Bases metodológicas. *São Paulo Perspectivas*, 23(1), 29-41.
- Soares, J. F. & Alves, M. T. G. (2013). Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 492-517.
- Soares, J. F. & Alves, M. T. G. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 147-165.
- Soares, J. F. & Marotta, L. (2009). Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. In F. Veloso *et al* (Ed.). *Educação Básica no Brasil: construindo o país do Futuro* (pp.73-93). Rio de Janeiro: Campus-Elsevier.
- Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: a guide for educators*. Washington, D.C.: Falmer XIII.

## APÊNDICE A

Tabela 1 - Variáveis incluídas no nível 1 - nível dos alunos

Variável	Tipo	Descrição	Centralização**
Nível socioeconómico do aluno	Contínua	Escala de 0 a 20	Centralizada na grande média
Série	Binária	1 = 9º ano e 0 = 5º ano	Não centralizada
Sexo	Binária	1 = feminino e 0 = masculino	Não centralizada
Missing sexo	Binária	1 = missing e 0 = outros valores	Não centralizada
Branco	Binária	1 = branco e 0 = pardo	Não centralizada
Preto	Binária	1 = preto e 0 = pardo	Não centralizada
Missing cor	Binária	1 = missing e 0 = outros valores	Não centralizada
Atraso escolar	Binária	1 = um ano ou mais de atraso e 0 = não possuiu atraso	Não centralizada
Missing atraso escolar	Binária	1 = missing e 0 = outros valores	Não centralizada

Notas: \* Nos quatro modelos são incluídas todas as variáveis descritas no quadro.

\*\* Sobre centralização das variáveis nos dois níveis ver Raudenbush e Bryk, 2002.



Tabela 2 - Variáveis incluídas no nível 2 - nível das escolas

Variável	Tipo	Descrição	Centralização*
Nível socioeconómico médio das escolas**	Contínua	Média do nível socioeconómico dos alunos por escola - escala de 0-10	Centralizada na grande média
Infrastructure ***	Contínua	Escala de 0 a 10	Centralizada na grande média
Proporção de meninas por escola***	Contínua	Escala de 0 a 1	Centralizada na grande média
Proporção de pretos por escola***	Contínua	Escala de 0 a 1	Centralizada na grande média

Notas: \* Sobre centralização das variáveis nos dois níveis ver Raudenbush e Bryk, 2002.

\*\* Variáveis não incluídas no Modelo 1. \*\*\* Variáveis não incluídas nos Modelos 1 e 2.



## DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: O PROGRAMA DE ESCOLHA DA ESCOLA PELA FAMÍLIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

*Ana Lorena de Oliveira Bruel*<sup>32</sup>

### SITUANDO O DEBATE

Este artigo apresenta resultados parciais do trabalho de doutoramento que procurou conhecer os processos e procedimentos adotados pelo poder público municipal da cidade do Rio de Janeiro para organizar a oferta de educação escolar para o Ensino Fundamental regular, as características dos estabelecimentos que concentram a demanda das famílias e o perfil dos candidatos às vagas disponíveis, considerando a estrutura de oportunidades consolidada. (Bruel, 2014)

---

<sup>32</sup> Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Contato: analorena@ufpr.br

A pesquisa que deu origem a este artigo se propôs a estudar uma política específica de distribuição de vagas, implantada a partir de 2010 na rede pública municipal de ensino, que adota um dispositivo de distribuição aleatória para a primeira matrícula e transferências, em convivência com os formatos tradicionais de acesso a vagas escolares. Para análise da distribuição das oportunidades educacionais no município, construída a partir dos dados empíricos, o artigo apresenta o seguinte desenho: 1. Apresentação sucinta dos procedimentos de inscrição no modelo da matrícula informatizada; 2. Construção de uma hierarquização dos estabelecimentos de ensino baseada nas características de concentração de demanda, em comparação com o desempenho na Prova Brasil, infraestrutura e funcionamento interno, que possibilitou uma comparação entre os perfis das instituições e a demanda manifesta por meio da matrícula informatizada; 3. Análise do perfil dos estudantes e famílias que participaram do procedimento, comparando os perfis identificados com as escolhas das escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo, com caráter predominantemente quantitativo e descritivo, utilizou como fontes: 1. a normatização municipal que regulamenta a realização da matrícula; 2. bases

de dados construídas a partir de informações sobre os procedimentos de escolha das famílias, o cadastro dos estudantes e a movimentação dos mesmos entre as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ); 3. bancos de dados disponibilizados pelo INEP, relativos ao Censo Escolar (2011) e à Prova Brasil (2011). Neste artigo serão apresentadas algumas reflexões sobre a relação entre oferta e demanda por Ensino Fundamental, em relação às séries iniciais desta etapa da Educação Básica. As demais análises, construídas ao longo da pesquisa, relacionadas à Educação Infantil, às séries finais do Ensino Fundamental e outras reflexões, podem ser consultadas em Bruel (2014).

Os dados empíricos foram cotejados com teorias e estudos realizados em outros contextos. As reflexões acerca da distribuição de oportunidades tomaram como referência análises sobre ecologia de mercado, políticas e experiências de organização de quase mercados educacionais, de escolha da escola pela família (*school choice*) e seus impactos sobre a produção de desigualdades. (Yair, 1999; Gorard, 2003; Glenn, 2009; Van Zanten, 2009; Poupeau, François, 2008; Felouzis *et al.*, 2013; Costa, Koslinski, 2012; Costa *et al.*, 2010)

## O PROGRAMA DE INFORMATIZAÇÃO DA MATRÍCULA

Foi possível perceber que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro permanece com uma grande variedade de processos de distribuição de oportunidades escolares entre estudantes, pois o procedimento informatizado de solicitação de matrícula convive com as estratégias tradicionais anteriormente estabelecidas e consolidadas pela cultura institucional. A escolha da escola pelas famílias e a aleatorização da distribuição de vagas abrangem as solicitações de matrícula para Pré-Escola e Ensino Fundamental, sem incluir as turmas de Creche (0 a 3 anos de idade)<sup>33</sup>, e se realizam em períodos específicos, sem interferir na busca dos estudantes por vagas diretamente nas instituições de ensino e Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs)<sup>34</sup> durante o restante do ano letivo.

O procedimento informatizado de distribuição das vagas disponíveis entre os candidatos envolve dois momentos de inscrição. No primeiro momento, realizado no final do ano

---

<sup>33</sup> Ressalta-se que este artigo tratará dos dados referentes apenas às séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>34</sup> Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) são órgãos intermediários da burocracia interna da Secretaria Municipal de Educação.

letivo anterior, há quatro etapas: 1. o candidato ou responsável efetua uma pré-matrícula, por meio do preenchimento de um formulário disponível na internet, indicando as opções de escola (no máximo cinco) e outras informações a respeito do estudante; 2. a SME/RJ (com a utilização de um *software* específico) realiza um sorteio das vagas disponíveis entre os candidatos, considerando as prioridades estabelecidas pela normatização municipal; 3. as famílias recebem uma confirmação da vaga reservada, indicando a escola e o prazo para confirmar a matrícula; 4. os estudantes ou seus responsáveis confirmam a matrícula junto à Unidade Escolar.

No segundo momento de inscrição, realizado no início do ano civil e antes do ano letivo, há duas etapas: 1. o candidato efetua a pré-matrícula, por meio do preenchimento de um formulário disponível na internet, indicando uma opção de escola dentre as que possuem vagas ociosas, reservando automaticamente a vaga; 2. Os estudantes ou seus responsáveis confirmam a matrícula junto à Unidade Escolar. Desta forma, o segundo momento de inscrição não envolve sorteio das vagas entre os candidatos inscritos, pois cada

estudante ou família reserva a vaga imediatamente, ao consolidar sua inscrição.<sup>35</sup>

Foi possível observar um crescimento da demanda manifesta por meio do procedimento informatizado durante o período analisado, entre 2010 e 2013. Verificou-se aumento do número absoluto de inscritos bem como da parcela de estudantes que se candidata a vagas em relação ao total de matrículas na rede, por série/ano. A ampliação da quantidade de estudantes que procura a inscrição *online* fortalece a hipótese de que há um aprendizado de uso do sistema, o que leva um número crescente de famílias a participar da escolha.

Compreende-se que a atribuição aleatória da escola entre os candidatos que solicitam vagas para a mesma instituição, no primeiro momento de inscrição, pode gerar uma tendência de maior heterogeneidade dos estabelecimentos mais concorridos uma vez que a distribuição informatizada retira da escola e da burocracia local o poder de decisão sobre a matrícula do estudante. As escolas e CREs passam a ter menor poder de seleção dos estudantes, o que pode levar a uma composição mais heterogênea do conjunto

---

<sup>35</sup> A descrição dos procedimentos de inscrição foi elaborada a partir da análise detalhada da normatização municipal que estabelece as regras para a matrícula e de entrevistas realizadas junto a servidores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. (Bruehl, 2014)



de estudantes que se matriculam nos estabelecimentos que concentram a demanda.

Assumir que as escolhas não se realizam abstratamente implica também considerar que refletem, em certa medida, a estrutura de oportunidades. Ou seja, uma parte importante da escolha é definida pela oferta, uma vez que esta conforma a possibilidade de solicitar a matrícula nas escolas que possuem vagas. Há um número fixo e predeterminado de vagas em cada instituição escolar, que limita as oportunidades de acesso a cada uma delas. Daí a importância de conhecer a estrutura de oportunidades e compreender que as escolhas se baseiam na forma como as vagas estão distribuídas entre as escolas e na ecologia do quase-mercado educacional (Yair, 1996).

### CONCENTRAÇÃO DA DEMANDA EM ESTABELECIMENTOS MUNICIPAIS DE ENSINO

A reflexão sobre a estrutura de oportunidades foi construída a partir das informações sobre as características dos estabelecimentos de ensino que oferecem vagas para os candidatos inscritos por meio da matrícula informatizada,

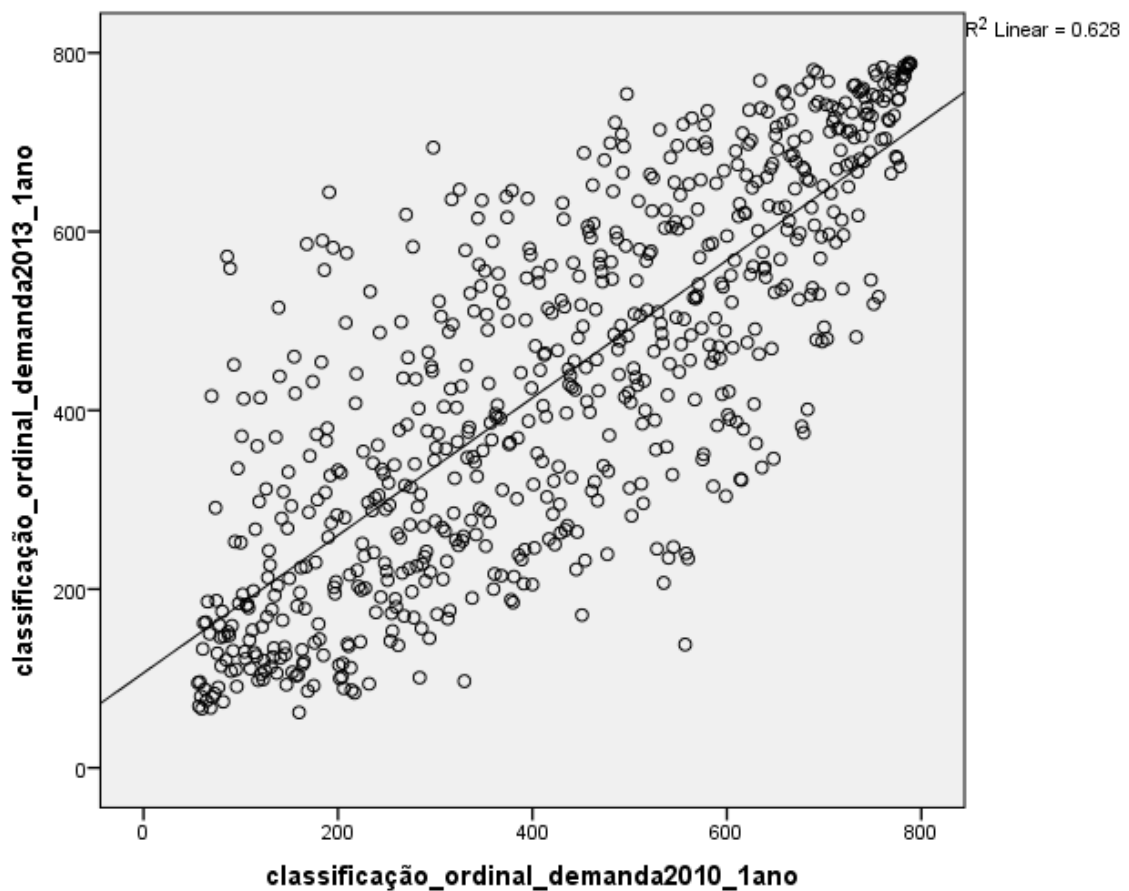
considerando a concentração de demanda em relação à quantidade de vagas em cada instituição.

A comparação entre as escolas foi possível por meio da construção de um indicador ordinal de demanda<sup>36</sup> que considerou a distribuição hierárquica dos estabelecimentos. Verificou-se que há uma correlação linear positiva entre as variáveis criadas, como indica o Gráfico 1. Ou seja, há manutenção na distribuição ordinal das instituições entre 2010 e 2013, com poucas exceções. O Coeficiente de Determinação demonstra que 63% da variação da classificação ordinal dos estabelecimentos em 2013 pode ser descrita pela classificação de 2010. Essa manutenção sinaliza certa estabilidade na distribuição.

---

<sup>36</sup> Calculou-se a demanda ponderada por série/ano para cada escola a cada ano, considerando-se pesos diferenciados para as escolhas feitas pelos estudantes e famílias. À primeira opção foi atribuído peso 1; à segunda opção foi atribuído peso  $\frac{1}{2}$ ; à terceira opção, peso  $\frac{1}{3}$ ; à quarta foi atribuído peso  $\frac{1}{4}$ ; e à quinta opção, peso  $\frac{1}{5}$ .

Gráfico 1 - Dispersão das instituições que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com a classificação ordinal de demanda por vaga no 1.º ano, em 2010 e 2013



Fonte: Bancos de dados sobre escolha, SME-RJ (2010 e 2013).

O perfil das escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental e concentram maior demanda por vaga indica que essas instituições apresentam médias mais elevadas nas notas conferidas pelas avaliações externas, bem como menor percentual de estudantes com proficiência abaixo do nível considerado adequado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos estabelecimentos que recebem menor demanda por número de vagas disponíveis. Essas escolas também demonstram menor índice de carências pedagógicas, falta de profissionais e escassez de recursos financeiros, bem como melhores condições de manutenção e de segurança interna.

As escolas que concentram maior quantidade de candidatos por vaga recebem mais solicitações para matrícula de famílias que não residem no seu entorno do que escolas com pouca demanda relativa. Verificou-se ainda que há crescimento do percentual de candidatos que não possuem inscrição em Programas Sociais e decréscimo correspondente do percentual de crianças e adolescentes com inscrição em Programas Sociais à medida que se amplia a concorrência por vagas nos estabelecimentos de ensino. Outro aspecto observado foi a existência de menor quantidade de vagas

disponíveis em estabelecimentos com melhores condições físicas e materiais.

Essas associações não comprovam a existência de uma relação direta de causa e efeito entre demanda, desempenho e condições de qualidade, mas pode indicar a presença de um circuito virtuoso que envolve principalmente as instituições que concentram maior demanda por quantidade de vagas. A maior concorrência pode ser um indício de que o estabelecimento de ensino oferece boas condições para aprendizagem, o que é reconhecido pela população que busca vagas nessas instituições, fortalecendo a sua posição de prestígio (Costa & Koslinski, 2012).

Com a implementação do procedimento de solicitação da matrícula por meio eletrônico, o acesso a esses estabelecimentos de ensino de maior prestígio e que concentram maior concorrência passou a ser, parcialmente, aleatório. O mecanismo de aleatorização da alocação dos candidatos pode produzir impactos sobre o acesso às oportunidades educacionais na medida em que amplia o alcance das escolhas das famílias que apresentam condições menos favorecidas, que passam a ter alguma chance de obter sucesso em suas escolhas, quando ousam optar por escolas seletivas.

## PERFIL DE ESTUDANTES E FAMÍLIAS QUE PARTICIPARAM DO PROCEDIMENTO INFORMATIZADO DE MATRÍCULA

Os dados analisados indicam ainda que o acesso da população à matrícula informatizada pode não ser aleatório. As análises construídas a partir das informações sobre o perfil dos candidatos que se inscrevem no procedimento informatizado de matrícula e o conjunto de estudantes da rede municipal de ensino possibilitaram a constatação de que o acesso ao procedimento também pode ser considerado segmentado.

O percentual de pais com escolaridade considerada mais alta (Ensino Médio ou Educação Superior) é 10% maior entre os candidatos inscritos no procedimento informatizado em 2010 do que no universo de estudantes da rede no mesmo ano. O percentual de estudantes que possuem inscrição em programas sociais cai de 31% para 25,5% quando se estabelece a comparação entre o universo e os estudantes que fizeram sua inscrição pela internet no mesmo ano. É razoável supor que essas diferenças não sejam aleatórias.

O conjunto das informações analisadas permite concluir que o perfil dos estudantes que se inscrevem pelo

procedimento de matrícula informatizada difere do perfil médio dos estudantes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em 2010. As características dos candidatos a vagas em escolas da rede municipal indicam que esse grupo concentra maior percentual de estudantes: 1. brancos; 2. que moram com suas mães; 3. cujos pais possuem pelo menos o Ensino Médio completo; 4. que não estão inscritos em Programas Sociais.

A partir dessa comparação entre o perfil dos estudantes que se candidataram ao procedimento *online* e do universo de estudantes da rede municipal torna-se razoável a suposição de que o acesso à matrícula informatizada se realiza de maneira segmentada, ou seja, alguns grupos possuem mais oportunidades de acesso ao procedimento analisado do que outros. É possível que algumas das variações encontradas sejam ocasionais, o que sugere a necessidade de comparação da composição do grupo de candidatos que participou do procedimento informatizado em outros anos.

A pesquisa realizada a partir das escolhas feitas pelas famílias e estudantes indicou que diferentes famílias, com distintos recursos e “capitais”, realizam escolhas diferentes. Tal conclusão advém da comparação entre os perfis dos candidatos em relação ao grau de escolaridade dos pais e as

características dos estabelecimentos de ensino indicados como primeira opção das famílias.

Em geral, as escolas escolhidas como primeira opção dos candidatos a vagas para os anos iniciais do Ensino Fundamental cujos pais apresentam escolaridade mais alta (equivalente ao Ensino Médio e Educação Superior) possuem:

1. médias mais elevadas nas avaliações da Prova Brasil (2011);
2. percentual menor de estudantes com proficiência abaixo do adequado;
3. melhores índices de condições materiais - ICME (Schneider, 2010), condições físicas e de segurança interna; e
4. indicadores de carências que demonstram menor incidência de problemas de caráter pedagógico, falta de profissionais e escassez de recursos financeiros.

Os coeficientes de correlação entre as variáveis que indicam o grau de escolaridade dos pais dos candidatos que se inscreveram para participar do procedimento informatizado de matrícula para o ano de 2010 e o desempenho (nas avaliações promovidas pela Prova Brasil de 2011) das escolas indicadas como primeira opção de cada candidato no momento da inscrição revelam que, embora fracas, todas as correlações são significativas.



Além das notas e médias dos estabelecimentos de ensino nas duas áreas do conhecimento avaliadas pela Prova Brasil, a tabela 1 apresenta também, nas duas últimas colunas, a média do valor percentual de estudantes que obtiveram desempenho abaixo do considerado adequado para a série/ano por escola. Considerou-se interessante a apresentação dessa informação, pois além da nota da escola, calculada a partir da nota média dos estudantes, esse percentual pode contribuir para compreender em que medida o conjunto de estudantes da instituição se apropriou dos conhecimentos considerados adequados.

**Tabela 1** - Coeficientes de correlação entre o grau de escolaridade dos pais e o desempenho das escolas indicadas pelas famílias no procedimento de matrícula *online*, 2010

Desempenho das escolas de 5.º ano (indicadas como 1ª opção)					
		Nota Português	Nota Matemática	% estudantes abaixo do adequado LP	% estudantes abaixo do adequado Mat.
Escolaridade dos pais dos candidatos aos anos iniciais	Pearson Correlation	.162**	.144**	-.159**	-.141**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.000
	N	15079	15079	15092	15092
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Fonte: Bancos de dados sobre escolha, vagas e cadastro de matrícula, SME-RJ (2010); Prova Brasil, INEP (2011).

Mesmo fracas, as correlações contribuem para indicar a pertinência das análises desenvolvidas. O sinal positivo dos coeficientes de correlação entre escolaridade dos pais e a nota da escola selecionada como primeira opção das famílias indica que há associação linear entre as duas variáveis no mesmo sentido, ou seja, o maior grau de escolaridade está

associado a escolhas de escolas com maiores notas na Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.

Já os sinais negativos das correlações entre escolaridade e percentual de estudantes com proficiência abaixo do adequado indica que essas associações se estabelecem no sentido inverso. Quanto maior o grau de escolaridade dos pais, menor o percentual de estudantes com desempenho inadequado nas escolas indicadas como primeira opção em 2010.

Além do desempenho dos estudantes e das instituições de ensino nas avaliações externas, foi possível perceber que há diferença também em relação a outras características dos estabelecimentos indicados como primeira opção dos candidatos, quando controladas pelo grau de escolaridade dos pais. Foram testadas quatro variáveis relacionadas às características físicas e organizacionais das instituições: Índice de Condições Materiais da Escola - ICME (Schneider, 2010); Carências pedagógicas, profissionais e financeiras; Condições físicas; e Segurança interna<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Foram criadas variáveis sintéticas para indicar condições físicas dos estabelecimentos; de segurança interna; e de carências pedagógicas, profissionais e financeiras; considerando as informações dos questionários da Prova Brasil de 2011 respondidos pelos aplicadores das

A tabela 2 apresenta média, número de casos e desvio padrão em relação às variáveis destacadas, agrupadas de acordo com o grau de escolaridade dos pais dos candidatos aos anos iniciais do Ensino Fundamental que indicaram essas instituições como primeira opção de matrícula para 2010.

Tabela 2 - Características das instituições escolhidas como primeira opção em relação ao grau de escolaridade dos pais dos candidatos, anos iniciais do Ensino Fundamental, 2010.

Grau de escolaridade dos pais		ICME*	Condições físicas	Segurança interna	Carências pedagógicas, profissionais, financeiras
Sem instrução	Média	.6922	-.1175561	-.0438748	-.0619762
	N	86	77	77	77
	Desvio Padrão	.19216	1.14682351	1.03390930	.89705060
Ensino Fundamental incompleto	Média	.7055	.0681251	.0440643	-.1311006
	N	3994	3603	3603	3603
	Desvio Padrão	.17690	.83818045	.82757723	.90569458
Ensino Fundamental completo	Média	.7147	.0800237	.0804333	-.1991555
	N	5590	5160	5160	5160
	Desvio Padrão	.16195	.89591411	.81491288	.84664335

provas, gestores escolares e docentes. O detalhamento dessas variáveis pode ser encontrado em Bruel (2014).

Ensino Médio	Média	.7128	.1218833	.1477999	-.2395701
	N	6122	5636	5636	5636
	Desvio Padrão	.16442	.88494774	.70898327	.84072584
Educação Superior	Média	.7212	.1680899	.1928124	-.1849969
	N	707	661	661	661
	Desvio Padrão	.14698	.71666849	.61697089	.94405291
Total	Média	.7120	.0956178	.1011343	-.1966882
	N	16499	15137	15137	15137
	Desvio Padrão	.16620	.87310030	.77501011	.86451129

Nota: \*Índice construído por Gabriela Schneider (2010) e gentilmente cedido pela autora.

Fonte: Bancos de dados sobre escolha, vagas e cadastro de matrícula, SME-RJ (2010); Prova Brasil, INEP (2011); Censo Escolar, INEP (2011).

Em relação ao ICME (Schneider, 2010), verifica-se que as médias relacionadas às condições materiais das instituições de ensino crescem no mesmo sentido do grau de escolaridade dos pais dos candidatos às vagas em escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se que a diferença entre o grupo de pais com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio é bastante reduzida, mas a tendência de crescimento das duas variáveis se mantém.

As variáveis “Condições físicas” e “Segurança interna” também se apresentam mais fortes à medida que o grau de escolaridade se amplia. É possível constatar que há crescimento contínuo dos indicadores, acompanhando a elevação de escolaridade dos pais, sendo que entre os grupos com escolaridade equivalente ao Ensino Médio e Educação Superior, além das médias serem mais altas, a dispersão é menor, o que indica que as instituições se encontram mais próximas da média nesses dois grupos do que nos demais. Seria possível afirmar que há maior homogeneidade entre as instituições desses dois grupos, o que não significa negar as diferenças entre os estabelecimentos de ensino. As diferenças existem, mas são menores do que nos demais grupos.<sup>38</sup>

É importante lembrar que a variável que indica “Carências pedagógicas, profissionais, financeiras” precisa ser lida considerando que os maiores índices de carências indicam as piores situações das escolas nesse aspecto. Portanto, quanto mais baixo o valor do indicador, melhores são as características medidas por essa variável. O indicador de

---

<sup>38</sup> Optou-se pela permanência e comparação das duas variáveis, pois o ICME mostrou-se mais completo e abrangente do que a variável construída apenas a partir das informações obtidas por meio do questionário da Prova Brasil (2011). Ao mesmo tempo, como as demais variáveis foram elaboradas a partir da mesma fonte, considerou-se relevante apresentá-las de forma articulada.

carências se reduz continuamente de acordo com o grau de escolaridade dos pais dos candidatos inscritos em 2010, da faixa que compreende as famílias sem instrução até o Ensino Médio. O grupo de escolas escolhidas como primeira opção pelos pais com Educação Superior não segue a tendência, destoando da distribuição das demais variáveis observadas. Essa foi a única exceção verificada, e não compromete a afirmação de que, tendencialmente, as famílias com escolaridade mais elevada selecionam escolas com melhores condições de qualidade.

Considerando o indicador de grau de escolaridade como uma *proxy* de nível socioeconômico dos candidatos e suas famílias, é possível afirmar que a estratificação social está associada à estratificação das escolhas. A literatura demonstra que as famílias que conseguem mobilizar mais recursos para realizar suas escolhas usualmente buscam e conseguem acesso às escolas mais seletivas. (Van Zanten, 2009; Felouzis *et al.*, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução da aleatorização da alocação dos candidatos não impede a manifestação dessa capacidade de escolha, mas é possível que amplie as chances de quem possui menos recursos concorrer a vagas nas mesmas escolas, uma vez que os estabelecimentos de ensino não podem intervir no processo de alocação com ações que gerem a seleção dos estudantes.

Considera-se, portanto, que embora as escolhas realizadas sejam orientadas pelas experiências, pelas trajetórias de vida, percepções de mundo e conhecimentos construídos pelos estudantes e suas famílias, a distribuição aleatória das vagas entre os candidatos por meio do sorteio pode ser um fator de mudança na composição do alunado dos estabelecimentos municipais de ensino.

Contudo, os resultados indicam que o procedimento informatizado convive com outras estratégias de busca ativa por vagas diretamente nas escolas (ou CREs), o que pode contribuir para a continuidade de situações de seleção dos estudantes pela burocracia local.



Neste sentido, espera-se que esta reflexão possa contribuir para aprofundar a compreensão sobre o funcionamento do quase-mercado oculto, ou seja, da ação da burocracia e das famílias nesse processo de distribuição de oportunidades escolares. Os achados desta análise reforçam a hipótese de que há um fator importante relacionado ao aprendizado do funcionamento dos procedimentos de distribuição das vagas existentes nos estabelecimentos de ensino entre os estudantes que as demandam.

Este estudo procurou analisar as características da estrutura de oportunidades educacionais na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e as características de estudantes e famílias que apresentam demanda por acesso aos estabelecimentos de ensino que a compõem, em um contexto onde há vagas em quantidade suficiente para matricular todos os candidatos. Os resultados da pesquisa sugerem que a reflexão sobre a democratização do acesso ao Ensino Fundamental não se esgota na existência de vagas e atendimento à demanda manifesta, tendo em vista a diversificação de oportunidades e a segmentação das escolas e das famílias que a elas acessam, mesmo nas redes públicas de ensino.

As conclusões que o desenvolvimento desta pesquisa permitiu construir indicam a necessidade de continuidade e aprofundamento dos estudos aqui iniciados. Será importante averiguar a existência de possíveis impactos da loteria sobre a segregação escolar, por meio de análises comparativas que considerem a composição dos estabelecimentos escolares antes e depois da implementação da matrícula informatizada. Será possível avaliar os índices de segregação a partir das variáveis já construídas, calculando a distribuição percentual de estudantes em relação à situação de atraso escolar, ao grau de escolaridade dos pais, à indicação de participação em programas sociais, ao percentual de estudantes com desempenho abaixo do considerado adequado nas avaliações externas, entre outras.

Ainda que não tenha sido possível verificar o impacto da aleatorização da matrícula sobre a segregação escolar e a produção de desigualdades, considera-se que há evidências de que o procedimento informatizado afeta significativamente o quase-mercado escolar oculto instituído na rede municipal de ensino. Os novos procedimentos informatizados interferem na forma como as burocracias locais realizavam a distribuição das vagas existentes nos estabelecimentos de ensino, sobretudo naqueles que concentram a demanda.

Considera-se necessária a continuidade dos estudos apresentados neste artigo, buscando a construção de bancos de dados que permitam uma análise longitudinal, a fim de verificar o potencial do mecanismo de aleatorização no sentido da redução das desigualdades educacionais, como observado na Inglaterra por Gorard, Taylor e Fitz (2003).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruel, A. L. (2014). *Distribuição de oportunidades educacionais: o programa de escolha da escola pela família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese de doutoramento, UFRJ, Rio de Janeiro.
- Costa, M. & Koslinski, M. (2012). Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pró-Posições*, 23(2), 195-213.
- Costa, M., Koslinski, M., Ribeiro, L. C. & Alves, F. (2010). Quase-mercado escolar em contexto de proximidade espacial e distância social: o caso do Rio de Janeiro. In M. M. Vieira, J. Resende, M. A. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins & A. Calha (Orgs.), *Habitar a Escola e as Suas Margens: Geografias Plurais em Confronto* (pp. 37-47). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Felouzis, G., Maroy C. & Van Zanten, A. (2013). *Les Marchés Scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de Frances.
- Glenn, C. (2009). School Segregation and Virtuous Markets. Communication présentée au colloque "Penser les marches scolaires" Rappe - Genève: Suisse: Université de Genève.

- Gorard, S., Taylor, C. & Fitz, J. (2003). *Schools, markets and choice policies*. New York: Routledge Falmer.
- Poupeau, F. & François, J. C. (2008). *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*. Paris: Raisons d'Agir Éditions.
- Schneider, G. (2010). *Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola*. Dissertação de mestrado, UFPR, Curitiba.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Yair, G. (1996). School Organization and Market Ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 453-471.

## INFLUÊNCIA DAS REDES RELIGIOSAS NO ACESSO E PERMANÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS COM BONS RESULTADOS ESCOLARES

*Maria Elizabete Neves Ramos*<sup>39</sup>  
*Cynthia Paes de Carvalho*<sup>40</sup>

### INTRODUÇÃO

Nesse trabalho<sup>41</sup>, além de situar as questões de pesquisa no campo da sociologia da educação, e em particular na análise das desigualdades educacionais, discutimos as mudanças no campo religioso nas últimas décadas, a partir do Censo Demográfico de 2010, recorrendo também às

---

<sup>39</sup> Psicóloga pela UFRJ e Mestre em Educação pela PUC-Rio, Brasil. Contato: mbete.ramos@gmail.com.

<sup>40</sup> Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, Brasil. Contato: cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br.

<sup>41</sup> A pesquisa que originou o presente trabalho contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ - Brasil.

contribuições do campo da sociologia da religião. A perspectiva é contribuir para a compreensão dos processos de produção de desigualdades sociais e escolares, investigando diferentes fatores que podem influir nas condições de acesso, fluxo e desempenho educacional. Mais especificamente, a pesquisa procurou investigar até que ponto diferentes redes religiosas podem intervir na distribuição desigual de vagas nas diferentes escolas de uma rede pública de ensino.

Algumas pesquisas têm apontado que as escolas de maior prestígio e maior demanda por vagas apresentam algumas características em comum, dentre as quais se destaca o nível socioeconômico mais elevado dos discentes, oriundos de famílias, geralmente de estrutura biparental, que têm mais acesso a informações sobre a escola, frequentam mais atividades de lazer e se declaram mais religiosas. Em oposição, nas escolas de menor prestígio, o nível socioeconômico é mais baixo, há mais famílias monoparentais, com menor acesso às informações sobre a rede de ensino, que dedicam menos tempo às atividades de lazer e se declaram menos religiosas (Costa *et al.*, 2012, p. 173). A literatura educacional, que há muito tem mostrado a associação entre nível socioeconômico e sucesso escolar, mais recentemente tem também apontado para a possível influência da religião -

conforme declarada pelas famílias - nos resultados das escolas de alto desempenho (Costa, 2008; Costa *et al.*, 2012).

Diante da correlação entre declarar professar determinada religião e matricular os filhos numa escola de prestígio, caberia perguntar se ocorre uma prevalência de alguma religião em particular em detrimento de outras. A literatura (Neri, 2011; Darnell & Sherkat, 1997) mostra que algumas religiões são próprias de estratos mais altos da sociedade, enquanto outras parecem corresponder a estratos mais baixos. Desse ponto de vista, cabe indagar até que ponto seria a posição de prestígio que explicaria a religiosidade ou a religiosidade que possibilitaria a aquisição de uma posição de prestígio?

O tema das escolhas familiares pode ser visto como um dos mecanismos de aprofundamento das desigualdades educacionais. A literatura sociológica tem assinalado que existe uma grande diferença na escolha em função da escolaridade dos pais, mas ainda são muito poucos os estudos que também discutem a influência da filiação a determinadas redes religiosas e como esta interage com os demais aspectos abrangidos pelo nível socioeconômico das famílias, como pretendeu este estudo.

## RELIGIÃO NO BRASIL

O Brasil vem passando por importantes mudanças no campo religioso nestas últimas décadas. Pierucci (2004) analisando as informações do Censo Demográfico/IBGE<sup>42</sup> dos últimos anos observa que enquanto nos anos 1960, o tom dominante era o do “declínio do religioso”, a partir dos anos 1990 assistimos ao “retorno do religioso”. O autor assinala o declínio das religiões por ele identificadas como tradicionais como o catolicismo, o protestantismo e a umbanda ao lado de um crescente aumento dos que se declaram sem religião, definidos como aqueles que não professam qualquer religião. Além dos principais grupos religiosos - católicos, evangélicos pentecostais e evangélicos de missão - outras religiões são praticadas no país.

As religiões judaica e muçulmana, duas das confissões religiosas mais praticadas no mundo, possuem poucos fiéis no Brasil, enquanto outras encontraram um terreno favorável, como o espiritismo e as religiões afro-brasileiras (Jacob *et al.*,

---

<sup>42</sup> As perguntas sobre religião no questionário do censo do IBGE são apresentadas apenas para uma amostra representativa da população como um quesito aberto, o que no Censo Demográfico de 2010 resultou na coleta de 2.080 respostas diferentes para a questão (“qual é a sua religião ou culto?”), que foram categorizados em 52 grupos de religiões, de acordo com os critérios do IBGE.



2003, p. 101). Estes autores, também baseados nos dados do IBGE, sinalizam algumas mudanças significativas como o declínio do número de católicos: de 89% até 1980 para 64,7%, em 2010. Inversamente, o contingente de evangélicos passou de 6,6% em 1980 para 22,2% em 2010. Por outro lado, o número de pessoas que se declaram *sem religião* encontra-se em crescimento no Brasil - verificando-se um aumento entre 1980 e 2010 de 6,4 pontos percentuais e ocupam no Censo 2010 o terceiro lugar no país, após os católicos e os evangélicos pentecostais (Jacob, 2013). A tabela 1, a seguir, mostra que particularmente a partir de 1980 a pluralidade religiosa ficou mais evidente. Cabe observar que a categoria 'outras' se refere principalmente às religiões espíritas e afro-brasileiras (denominação que inclui umbanda e candomblé).

Tabela 1 - Religiões do Brasil de 1940 a 2010, em percentagem<sup>43</sup>

Religião	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Católicos	95,3	93,7	93,1	91,1	89,3	83,3	73,8	64,7
Evangélicos	2,6	3,4	4,0	5,8	6,6	9,0	15,4	22,2
Outras	1,9	2,4	2,4	2,3	2,5	2,9	3,5	5,1
Sem religião	0,2	0,5	0,5	0,8	1,6	4,8	7,3	8,0
TOTAL (*)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(\*) Não inclui religião não declarada e não determinada.

Fonte: IBGE, Censos demográficos.

No caso do município do Rio de Janeiro a tabela 2 a seguir apresenta a distribuição da população em termos de filiação religiosa, em que se observa um menor percentual daqueles que se declaram católicos e um percentual das categorias “outros” e “sem religião” superior a média nacional no mesmo ano.

<sup>43</sup> Os dados da tabela 1 até o ano 2000 foram obtidos a partir do trabalho de Pierucci (2004), e complementados pela autora com informações do Censo Demográfico 2010/ IBGE.

Tabela 2 - Religiões por agrupamento<sup>44</sup>, em 2010, em termos percentuais:

Município do Rio de Janeiro	
Católico	51,1
Evangélico	23,4
Outras	11,7
Sem religião	13,6
Não resposta	0,2
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Censo Demográfico 2010/ IBGE.

Segundo informações da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro<sup>45</sup> entre os 56.040 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental em 2011, 46,3% são católicos, 26,3% são evangélicos, 21,8% se declararam sem religião e apenas 1,4% declaram filiação a outras religiões. É curioso observar o contraste com os percentuais dos diferentes agrupamentos na cidade em 2010, sugerindo que haveria um predomínio de

---

<sup>44</sup> O percentual do município do Rio de Janeiro foi calculado sobre um total de 6.320.446, conforme Censo Demográfico 2010/ IBGE. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

<sup>45</sup> Trata-se das informações das fichas cadastrais que são preenchidas no ato da matrícula, onde a informação acerca da religião também é registrada.

evangélicos e dos sem religião nas famílias dos estudantes de 5º ano na rede pública de ensino. O contraste no que se refere a filiação a outras confissões religiosas estaria associado a uma subnotificação por se tratar do fornecimento de uma informação a um órgão público que historicamente reconheceu com mais facilidade as religiões tradicionais?

### RELIGIÃO DECLARADA, ESCOLARIDADE, COR E RENDA

A tabela 3 apresentada a seguir traz dados do Censo 2010 correspondentes ao município do Rio de Janeiro<sup>46</sup>, relacionando a religião declarada ao grau de escolaridade, cor autodeclarada e renda, em uma análise bivariada. O grau de escolaridade foi agrupado em duas categorias: quem estudou até o ensino fundamental completo e quem completou o ensino médio ou o superior. A cor declarada foi agrupada também em duas categorias: branco ou não branco. De forma similar agrupamos a renda familiar em duas categorias: até um salário mínimo *per capita* e dois ou mais salários mínimos *per capita*. Considerou-se como rendimento nominal mensal

---

<sup>46</sup> População total de 6.320.446 habitantes.

domiciliar *per capita* a divisão do rendimento mensal domiciliar pelo número de moradores do domicílio, expresso em salários-mínimos<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Naquele ano (2010) o salário mínimo era R\$ 510,00 e equivalia aproximadamente a USD291.

**Tabela 3:** Análise bivariada entre religião, cor declarada, escolaridade e renda no município do Rio de Janeiro

	Branco	Não Branco	Até Ensino Fundamental	Ensino Médio / Superior	Até 1 sal. mín. p/cap.	2 ou mais sal. mín. p/cap.	Total
Católica	56,5%	43,5%	56,5%	43,5%	63,6%	36,4%	100,0%
Evangélico de Missão	50,2%	49,8%	55,2%	44,8%	68,0%	32,0%	100,0%
Evangélico Pentecostal	36,7%	63,3%	71,6%	28,4%	84,9%	15,1%	100,0%
Evangélico não determinado	43,0%	57,0%	62,1%	37,9%	75,2%	24,8%	100,0%
Espírita	63,8%	36,2%	35,9%	64,1%	45,0%	55,0%	100,0%
Umbanda ou candomblé	43,7%	56,3%	48,9%	51,1%	64,0%	36,0%	100,0%
Sem religião	42,9%	57,1%	65,7%	34,3%	75,4%	24,6%	100,0%
Ateu ou agnóstico	64,3%	35,7%	38,0%	62,0%	45,3%	54,7%	100,0%
Outras religiosidades	52,8%	47,2%	55,3%	44,7%	64,6%	35,4%	100,0%
Não determinada ou múltiplo pertencimen-to	50,1%	49,9%	61,1%	38,9%	69,1%	30,9%	100,0%
Não sabiam ou sem declaração	38,2%	61,8%	80,8%	19,2%	75,6%	24,4%	100,0%
Total	51,3%	48,7%	58,4%	41,6%	67,5%	32,5%	100,0%

Fonte: Censo demográfico 2010/ IBGE.

Verificam-se algumas semelhanças entre os percentuais de católicos e evangélicos de missão, no tocante à escolaridade (43,5% e 44,8% respectivamente para quem possui ensino médio ou superior). Outras semelhanças são percebidas tanto no que se refere à cor (56,5% e 50,2% para os que se declaram brancos), quanto no caso da renda (36,4% e 32% para os que recebem dois ou mais salários mínimos *per capita*). Esses resultados são bem distintos dos percentuais dos evangélicos pentecostais, entre os quais 71,6% possuíam somente o ensino fundamental completo e 28,4% ensino médio ou superior, perfazendo uma diferença de 43,2 pontos percentuais. Em relação à cor, 63,3% se declaram não brancos; e com relação à renda, 84,9% dos evangélicos pentecostais recebem até um salário mínimo *per capita*. Os percentuais dos que se declararam evangélicos não determinados e dos sem religião também estão muito próximos dos encontrados no grupo de evangélicos pentecostais.

Outro aspecto interessante são os percentuais correspondentes aos grupos espírita e ateu ou agnóstico, que apresentam respectivamente 35,9% e 38,0% entre os que estudaram até o ensino fundamental completo, em contraste com 64,1%, e 62,0%, respectivamente, para os que

ingressaram no ensino médio ou superior. No que tange à cor autodeclarada, 63,8% dos espíritas e 64,3% dos ateus ou agnósticos se declaram brancos. E em relação à renda, são 55% os espíritas que recebem dois ou mais salários mínimos *per capita*, e no grupo ateu ou agnóstico são 54,7% os que declaram receber dois ou mais salários mínimos *per capita*.

Entre aqueles que declaram filiação à Umbanda ou Candomblé 51,1% possuem ensino médio ou superior. Em relação à cor autodeclarada, embora a maioria se declare não branco, o percentual de não brancos é superior entre outras confissões (como os evangélicos pentecostais, por exemplo). No que se refere à renda *per capita*, este grupo de aproxima bastante da distribuição observada entre católicos e evangélicos de missão.

Em síntese, pode-se afirmar a partir destes dados que os evangélicos pentecostais e não determinados, bem como os sem religião, via de regra, integram os estratos sociais com menor renda e escolaridade mais baixa, e são majoritariamente não brancos.

A análise das informações sobre religião no censo demográfico de 2010 fornece elementos para discutir se a associação entre estar matriculado em uma escola de prestígio



e declarar professar determinada religião é apenas uma expressão da distribuição demográfica, ou se existe uma tendência que discrimine as características do corpo discente conforme a declaração acerca de sua confissão religiosa nas escolas com resultados altos ou baixos nas avaliações nacionais.

## PERCEPÇÕES DOS AGENTES ESCOLARES E DAS FAMÍLIAS

A análise quantitativa da pesquisa foi desenvolvida a partir das informações das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro que oferecem apenas o primeiro segmento do ensino fundamental. A delimitação ao atendimento até o 5º ano do Ensino Fundamental, que marca o fim do 1º segmento, foi uma opção que pôs em relevo a necessidade do aluno mudar de unidade escolar e as famílias precisarem considerar um novo processo de escolha. Buscamos as percepções dos agentes escolares e das famílias em quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, sendo duas delas escolas com resultados acima da média do município nas avaliações externas e duas escolas com resultados abaixo da média. O critério utilizado para definir as escolas para a pesquisa foi seus resultados em

sucessivas avaliações externas. As escolas investigadas são da rede pública municipal de ensino e pertencem a mesma Coordenadoria Regional de Educação - CRE<sup>48</sup>. A perspectiva foi possibilitar o contraste na avaliação sobre as estratégias familiares de escolha do estabelecimento de ensino e a possível relação entre práticas familiares que favorecem a escolarização bem sucedida dos filhos e a participação da família em determinada rede religiosa, a partir das percepções de diretores, professores e pais. A escolha das escolas considerou também, além dos índices de desempenho, o tamanho da escola (número de alunos e séries oferecidas), de forma a caracterizar ambientes escolares com parâmetros semelhantes. As quatro escolas investigadas funcionam com horário parcial de dois turnos e oferecem turmas desde a educação infantil ao 5º ano. No decorrer da pesquisa foram realizadas ao todo 30 visitas às diferentes unidades escolares.

As questões das entrevistas com os profissionais da educação buscaram colher suas percepções sobre as avaliações externas, bem como as percepções acerca das práticas escolares, tais como a realização das tarefas de casa solicitadas pela escola, a participação dos pais nas reuniões

---

<sup>48</sup> A estrutura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que cobrem as diferentes regiões do município.

convocadas pela escola, assiduidade, pontualidade e participação em sala de aula. As questões das entrevistas com os responsáveis buscaram colher as percepções acerca das unidades escolares que escolheram e identificar as informações a que tiveram acesso para a escolha da escola, considerando o campo de possibilidades no qual cada um está inserido, sua participação em redes sociais, sua confissão religiosa e práticas correlatas e a oferta escolar na região.

A partir de entrevistas com os familiares dos alunos e dos dados das fichas de matrícula nas escolas fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi possível construir um perfil das famílias cujos filhos são atendidos nessas escolas, investigando as possíveis correlações entre fluxo escolar, práticas familiares e filiação religiosa. A consolidação dos dados sobre as escolas estudadas indicou que a concentração de alunos de uma mesma religião nas unidades com bons resultados em avaliações externas está fortemente associada ao nível socioeconômico e ao tipo de arranjo familiar.

A análise dos resultados apontou algumas correlações entre a religião professada pelas famílias e outras variáveis possivelmente associadas ao desempenho no processo de escolarização, tais como: o grau de escolaridade dos pais, a

cor autodeclarada e a prevalência de arranjo familiar. A análise foi desenvolvida sob dois pontos de vista: o das escolas e o das famílias.

## O PONTO DE VISTA DAS ESCOLAS

Pode-se considerar que os resultados encontrados em pesquisas anteriores (Costa, 2008), onde cerca de 80% dos alunos de escolas de alto prestígio declaravam professar uma religião, esteja simplesmente refletindo a distribuição da população em diferentes credos religiosos como mostra o levantamento do censo demográfico. Nas escolas escolhidas para essa pesquisa, tanto as que apresentam resultados acima da média do município como as que apresentam resultados abaixo da média do município apresentam no seu corpo discente alta concentração de pais declarando professar alguma religião.

Segundo os gestores e professores entrevistados, não existiria uma relação entre desempenho dos alunos e a religião que as famílias declaram professar. Em três das quatro escolas investigadas, segundo os profissionais

entrevistados, a composição dos alunos é de metade católica e metade evangélica, embora esta percepção não seja corroborada pelos dados estatísticos do Censo Demográfico para o município e tampouco para aquelas das fichas de matrícula da Secretaria Municipal de Educação para os alunos do 5º ano da rede, como já apresentado. Na quarta escola os agentes escolares avaliam que seu corpo discente é de maioria evangélica. Cabe então levantar a hipótese de que haveria nas escolas da rede pública municipal uma concentração de famílias que se declaram católicas ou evangélicas bem superior - em particular no caso das evangélicas - do que na população em geral.

Por si só, este resultado, mesmo considerando o limitado número de entrevistas realizado, parece confirmar a relevância de posteriores estudos sobre o tema na rede pública de ensino.

Não foram encontrados relatos sobre alguma influência relevante do pertencimento ou participação em redes religiosas nos processos escolares, com exceção de uma escola, em que segundo a diretora, os líderes das igrejas do entorno têm grande ascendência sobre as famílias cujos filhos estudam nessa escola. Segundo ela, a própria escola por sua vez, os aciona para interferir junto aos responsáveis pelos

alunos, numa dinâmica de parceria marcada pela proximidade da localização das igrejas. O fato da escola em tela ter sido construída há pouco tempo em um espaço que antes era utilizado pelos moradores do entorno parece também impor essa articulação, que inclui também o empréstimo frequente da quadra esportiva às igrejas ou associações de moradores.

Por outro lado, alguns professores e gestores relataram perceber uma forte influência da estrutura familiar no desempenho dos alunos. Canedo (2013) sinaliza que a visão da Sociologia da Educação sobre as relações entre famílias e escolas tem-se transformado em virtude do reconhecimento de uma extensa gama de formações familiares, decorrentes de novas combinações de estrutura e valores. Dessa maneira, em vez de família-escola no singular, a autora discute famílias-escolas no plural.

Em relação às composições familiares, Romanelli (2013) assinala que, além da família nuclear, composta pelo casal e filhos, tem aumentado o número de famílias chefiadas por mulheres; de famílias ampliadas, nas quais parentes se agregam ao modelo nuclear; de famílias recompostas, em que um ou ambos os cônjuges têm filhos de união anterior e constituem novo arranjo doméstico; e de famílias patrifocais, em que o pai tem a guarda dos filhos e vive com eles.

A informação acerca do arranjo familiar tomou por base as respostas de quem mora com a criança, se o pai, a mãe, ou ambos, ou nenhum dos dois, a partir do quesito “com quem mora o aluno?” Chegamos a seguinte conclusão: 47,6% dos alunos que estavam no 5º ano em 2011 moravam com pai e mãe; 33,3% moravam apenas com a mãe e 3,7% dos alunos moravam apenas com o pai. São 15,5% os alunos que não moravam nem com pai e nem com a mãe, provavelmente com os avós, que nessa pesquisa compareceram com grande frequência às entrevistas.

Embora quase metade (47,6%) dos alunos de 5º ano do município do Rio de Janeiro, em 2011, morasse com pai e mãe, podem-se observar variações relevantes na distribuição segundo a religião declarada. Percebe-se uma concentração um pouco superior (57,8%, 54,6% e 53,8%) de famílias biparentais entre os que se declaram evangélicos (não determinado, de missão e pentecostal, respectivamente).

Foram relatadas em várias entrevistas, situações de conflito como resposta à pergunta sobre de que maneira a confissão religiosa poderia se refletir em algum aspecto da escolarização. Alguns entrevistados relataram que as festas juninas eram boicotadas pelos alunos evangélicos, por serem consideradas comemorações de santos católicos. Uma

coordenadora pedagógica lembrou ainda que a comemoração pelo dia de São Cosme e São Damião também é outra situação que causa constrangimento porque os evangélicos se recusam a receber doces, geralmente distribuídos nesse dia. Ela relatou que, às vezes, algumas professoras distribuem doces e os alunos evangélicos que recusam os doces são criticados pelos colegas. Estes relatos indicam que a convivência inter-religiosa na escola não é ausente de conflitos e constrangimentos, ainda que estes se reflitam somente nas relações internas e, até onde se pode apreender das entrevistas, não nos processos propriamente escolares de ensino-aprendizagem.

## O PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS

Nas duas escolas que tinham resultados acima da média do município nas avaliações nacionais, as famílias dos alunos declaravam professar alguma religião, e na maioria se declaram católicas ou evangélicas no momento da matrícula. O mesmo ocorre numa das duas escolas com piores resultados, entretanto, na outra escola com resultados abaixo da média do município, segundo os gestores, a maioria era evangélica.



Os responsáveis que foram entrevistados afirmaram que utilizaram informações acerca das escolas e de seus resultados para escolhê-las para matricular seus filhos. Entretanto, os relatos coletados junto às famílias sobre os processos de escolha e de efetivação da matrícula indicaram que elas não necessariamente a decisão se orientou pelos bons resultados, mas que, muitas vezes, se constituiu numa também como estratégia para evitar outras escolas, consideradas indesejáveis por sua localização, clientela, grau de organização de seu funcionamento e segurança. Esse movimento em direção a determinadas escolas em detrimento de outras em alguns dos casos observados, baseou-se não poucas vezes na preocupação com a segurança dos filhos (portão trancado, vigilância permanente) ou ainda com outros atributos, tais como tempo do diretor naquela escola, assiduidade dos professores, valorização dos trabalhos de casa, até certo ponto, de forma independente do indicador de resultado reconhecido e divulgado (IDEB) ser alto ou não.

A pergunta sobre escolha da escola trouxe à tona a preocupação dos pais com a questão da segurança de seus filhos. Muitas vezes, nas entrevistas, os responsáveis pelos alunos sinalizavam que os critérios observados para a escolha estavam relacionados a presença de câmeras de segurança,

portões fechados, cadeados e algum funcionário que cuidasse do portão. Em todas as escolas, nas entrevistas com os pais, esse aspecto foi considerado, embora tenha assumido interpretações diferentes. Em algumas escolas a preocupação era decorrente da violência no entorno, mas em outras situações a preocupação era com o controle mesmo das crianças, ora porque a escola ficava próxima a alguma via de trânsito de alta velocidade, ora porque os pais queriam ter certeza de onde seus filhos estavam no período do dia abrangido pelo horário escolar. Às vezes a preocupação com a segurança também incluía a confiança na direção da escola, que na sua forma de conduzir a disciplina escolar, seria responsável pelo controle dos conflitos entre os alunos. Nesse caso, a preocupação da segurança parecia girar em torno do ambiente e dos colegas com quem o filho estudava.

Constatou-se que as famílias que se encontram presentes nas escolas de resultados acima da média do município do Rio de Janeiro possuem escolaridade mais elevada, o que se constitui em um indicador bastante consistente - no contexto brasileiro especialmente - de condição ou nível socioeconômico, parecendo indicar que esta condição se sobrepõe a filiação religiosa declarada ou, com

ela se articula, como sugere a tabela 3 discutida anteriormente.

Parte da literatura no campo da sociologia da educação aponta que no processo de escolha por escolas, um dos critérios que aparece com frequência é a intenção das famílias que seus filhos estudem em escolas com nível socioeconômico semelhante ao delas, e por isso leva em consideração o status econômico do corpo discente (Holme, 2002; Elacqua, 2006). Em uma das entrevistas, uma mãe explicou ter escolhido aquela escola porque outras próximas absorviam alunos da favela (enquanto aquela não). Outro comentário se referia ao fato de que naquela escola era preciso se educar, não só estudar, parecendo uma alusão a um modo de se comportar que distingue os alunos daquele estabelecimento de alunos de outras escolas.

Pode-se considerar assim uma hipótese de existência de uma racionalidade instrumental dos atores envolvidos expressa nessa postura ativa em relação à escolha dos estabelecimentos escolares. Tratar-se-ia então de um cálculo entre meios e fins em que, num sistema concorrencial de conquista por vagas no sistema educacional, buscam conseguir posições mais vantajosas em escolas de maior prestígio ou de produção de resultados percebidos como melhores ou mais valorizados.

Uma das grandes preocupações no processo de avaliação do sistema educacional é diminuir a distorção idade-série. Analisando a idade dos alunos que estavam cursando o 5º ano em 2011, as informações do cadastro de matrículas da Secretaria Municipal de Educação foram reagrupadas a partir do critério idade com a qual foram matriculados no 5º ano. O grupo dos alunos cursando essa série com até 11 anos completos foi nomeado 'não defasado' e aqueles com 12 anos ou mais foram denominados 'defasados'. No município do Rio de Janeiro são 80,9% alunos cursando o 5º ano regular com menos de 12 anos. A partir de uma correspondência entre a declaração religiosa e o grau de defasagem dos alunos, percebeu-se que entre os alunos que se declaram evangélicos de missão e evangélicos não determinados, o percentual dos que se encontram defasados em relação ao 5º ano do ensino regular é menor que em outras confissões religiosas. As confissões religiosas que correspondem aos maiores percentuais de alunos defasados no 5º ano do ensino regular pertencem ao grupo dos que se declaram sem religião (21,4%). Em que pese a relevância destes resultados, dentro dos limites dos dados coletados, apesar destes contrastes, não foi possível encontrar uma correlação estatisticamente significativa, indicando a necessidade de aprofundamento da pesquisa sobre o tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema dessa pesquisa se mostrou extremamente importante e atual. O desenvolvimento do trabalho, que combinou uma análise quantitativa e qualitativa, se baseou na aproximação entre as percepções dos gestores e professores, resultados escolares e entrevistas com os pais e responsáveis, além de dados nacionais de domínio público, que permitiu uma abordagem micro e macrosociológica. As reflexões propiciadas pela análise dos resultados indicam a pertinência do desenvolvimento de novos estudos mais refinados, considerando a relevância do tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canedo, M. L. (2013). Um olhar a partir das famílias. In A. Xavier, M. L. Canedo & Z. Brandão (Orgs.), *Construção da qualidade de ensino: achado e tensões de uma década de pesquisas* (pp. 85-100). Rio de Janeiro: Forma e Ação Editora.
- Costa, M. (2008). Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 455-469.
- Costa, M., Prado, A. & Rosistolato, R. (2012). "Talvez se eu tivesse algum conhecimento...": caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. *Interseções*, 14(1), 165-193.

- Darnell, A. & Sherkat, D. E. (1997). The impact of protestant fundamentalism on educational attainment. *American Sociological Review*, 63, 306-315.
- Elacqua, G., Schneider, M. & Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it Class or the Classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577-601.
- Holme, J.J. (2002). Buying Homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177-205.
- Jacob, C., Hees, D. & Waniez, P. (2013). *Religião e território no Brasil 1991/2010*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Jacob, C., Hees, D., Waniez, P. & Brustlein, V. (2003). *Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Neri, M. (2011). *Novo Mapa das Religiões*. Rio de Janeiro: FGV-CPS.
- Pierucci, A. F. (2004). "Bye, bye, Brasil" - o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. *Estudos avançados*, 18(52), 17-28.
- Romanelli, G. (2013). Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In G. Romanelli, M. A. Nogueira & N. Zago (Orgs.), *Família e Escola: novas perspectivas de análise* (pp. 29-60). Petrópolis: Vozes.

## DESIGUALDADES, DIFERENÇAS: O QUE É POSSÍVEL DIZER SOBRE A ESCOLA JUSTA?

*Flávia Schilling*<sup>49</sup>

### APRESENTAÇÃO

Este texto é o resultado de uma pesquisa<sup>50</sup> intitulada “Direitos Humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa”. Tratou-se de uma investigação que teve como objetivo geral articular a redução/tratamento da violência no ambiente escolar com a temática dos direitos humanos, tendo como foco a construção de uma escola justa. Para tanto se propôs um estudo que sistematizou os debates contemporâneos sobre o tema, com ênfase na tensão entre igualdade/diferença, como elemento chave para a construção

---

<sup>49</sup>Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. É membro da Cátedra da UNESCO de Educação em Direitos Humanos da USP e membro do Conselho Municipal de Educação em Direitos Humanos. FEUSP, Brasil, Contato: flaviaischilling@gmail.com

<sup>50</sup>Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre os anos de 2009 e 2012.

de uma ideia de justiça. Além disso, foi realizado um estudo sobre as pesquisas existentes acerca da justiça e das percepções de justiça/injustiça nos vários âmbitos da sociedade brasileira, com ênfase nas análises que investigam o cotidiano escolar; foi desenvolvida também uma pesquisa empírica sobre as percepções acerca do que seria uma escola justa, tanto entre alunas/os da Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), quanto com professores e alunos do Ensino Médio<sup>51</sup> (citada adiante como E. E. P. N. E), situada na cidade de São Paulo, no distrito de Parelheiros, zona sul da cidade de São Paulo, região com grandes problemas sociais e violência.

Havia (e há) como ponto de partida, a constatação do impasse que cerca o debate sobre a violência no cotidiano escolar, discussão que se tornou bastante circular<sup>52</sup>, envolvendo recorrentes questões: Como lidar com os conflitos que aí acontecem, de forma, quem sabe, mais estrutural, mais profunda, lidando com as demandas por uma escola mais

---

<sup>51</sup> Segundo a legislação da educação brasileira, o Ensino Médio corresponde ao nível secundário da educação básica.

<sup>52</sup> Cabe destacar, como um esforço para escapar a essa circularidade, Henning, L.M.P. e Abbud, M.L.M. (2010). Nessa coletânea há uma tentativa de ampliação do escopo das análises, com estudos da área de psicologia, história, filosofia, sociologia, arquitetura, artes, direito. Cf. também Schilling e Flávia (2010), disponível no formato e-book.



justa? O que seria uma escola justa? Seria aquela que trata de maneira integrada os direitos humanos em seu cotidiano? O que se compreende por “direitos humanos” nas escolas? Enfim, foi essa constatação de uma repetição e da existência de uma desarticulação entre temas que compõem o debate que levou a uma primeira pesquisa exploratória das percepções sobre a escola justa, na visão de seus protagonistas. Foi assim, uma tentativa de mudar a perspectiva para - talvez - produzir conhecimentos que possam orientar de outra maneira as ações no cotidiano escolar e políticas públicas vinculadas.

Tratou-se, assim, de produzir uma vizinhança entre temáticas que, por momentos, apresentavam-se separadas, desarticuladas. Essa tentativa de articulação, mais reconhecida nas discussões sobre segurança pública e Justiça (no sentido estrito), como, por exemplo, nas análises sobre as formas de punir contemporâneas<sup>53</sup>, é pouco tratada no âmbito da microjustiça escolar, e, especialmente, quando desvinculada de práticas formalizadas, como as da justiça

---

<sup>53</sup> Cf., por exemplo, Slakmon, C., Machado, M. R. e Bottini, P. C. (Orgs.) (2006). Nesse livro há uma multiplicidade de possibilidades de articulação entre justiça, governança, segurança, punição. Há uma forte ênfase nas formas alternativas de resolução de conflito como chave para a resolução dos impasses do judiciário.

restaurativa, círculo restaurativo, mediação.<sup>54</sup> Tais temas, porém, sugeririam novas maneiras de inter-relação, não podendo ser discutidos de forma isolada ou separada. Bauman (1998) levanta esta questão quando propõe discutir a justiça no marco da democracia e dos direitos humanos, tendo como seu horizonte a redução da violência:

Não é preciso mencionar que o problema da justiça não pode ser sequer postulado a menos que já haja um regime democrático de tolerância que assegure, em sua constituição e na prática política, os direitos humanos - ou seja, o direito de conservar a própria identidade e singularidade, sem risco de perseguição (Bauman, 1998, p. 82).

### PROCURANDO PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA JUSTA, ENCONTRAMOS PERCEPÇÕES SOBRE A INJUSTIÇA<sup>55</sup>

Realizamos dois estudos empíricos sistemáticos sobre as percepções do justo/injusto. Estas pesquisas haviam sido

---

<sup>54</sup> Esta foi uma questão explorada em pesquisa por mim orientada que analisou os documentos emitidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, "Normas de Conduta e Sistema de Proteção Escolar". Cf. Tibério, W. (2011).

<sup>55</sup> Cito a iniciação científica que auxiliou no trabalho de campo: Marko, G. (2010). Esta pesquisa foi objeto de uma menção honrosa no 18º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo (SIICUSP), de 2010.

precedidas por uma série de pesquisas anteriores, vinculadas a trabalhos de sala de aula, quando discutíamos a escola justa.

Alguns resultados que havíamos obtido sobre o tema nos mostraram o quão difícil e desafiador é imaginar a escola justa. Mesmo o ponto de partida da sistematização, o dado por Dubet (2008a), revela-se problemático, sempre precário, instável, conforme seus apontamentos sobre a escola justa. As ações propostas configuram dilemas e possibilidades que permeiam a ação das escolas, mas que derivam de uma confiança primeira, ou seja, na existência de espaços de independência entre as esferas que fazem com que as escolas não reproduzam ou recriem cegamente as desigualdades e injustiças sociais:

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdades e injustiças novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera (Dubet, 2004, p. 549).

Um sistema justo deveria assegurar certa independência entre estas esferas. Dubet (2004) sugere que esta independência pode existir e as ações justas - ou que tendem a não reproduzir mecanicamente a injustiça - deveriam

comportar uma combinação das ações listadas: modelo meritocrático, discriminação positiva, acesso a bens escolares fundamentais, um mínimo escolar, utilidade dos diplomas, velar para que as desigualdades escolares não reproduzam as desigualdades sociais, tratar bem os “vencidos”.

A dificuldade, portanto, em definir o “justo”, é reconhecida na literatura sobre o tema:

Ao contrário dos desastres que podem ser universalmente reconhecidos como prejudiciais e indesejáveis, uma vez que golpeiam a esmo e não prestam atenção a privilégios conquistados ou herdados, a justiça é um ponto notoriamente contencioso (Bauman, 1998, p. 74).

Ponto contencioso, que se apresenta precário e, ao mesmo tempo, urgente:

“Ora, a justiça, por mais inapresentável que permaneça, não espera. Ela é aquilo que não deve esperar. Para ser direto, simples e breve, digamos isto: uma decisão justa é sempre requerida imediatamente, de pronto, o mais rápido possível” (Derrida, 2007, p. 51).

Nessa pesquisa sobre as percepções dos sujeitos, ainda no pré-teste, foi obtida uma boa síntese desse contencioso, urgente, que recupera a irreduzível alteridade do outro, que estabelece a palavra em contraposição ao corpo-a-corpo,

composto por elementos heterogêneos e sempre disposto a falhas, entre as/os aluna/os do curso de Pedagogia:

“Justiça é tratar com igualdade, mas não indiferença. É quando há igualdade de direitos e oportunidades. Quando há direitos respeitados, não apenas dos alunos, mas dos professores. Quando garante todos os direitos do ser humano. Uma escola justa pode ser aquela onde as coisas são decididas coletivamente” (Resposta de Aluna(o)s do curso Sociologia II, Educação e Atualidade, 2007. In: Schilling, 2012, p. 135.)

## ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Para a pesquisa aqui relatada, optou-se pela utilização de um questionário, por configurar um instrumento qualitativo muito interessante para coletar as percepções de grupos grandes. Além de uma primeira parte com algumas questões que traçavam um perfil do respondente, tínhamos poucas questões, duas das quais abertas e uma terceira organizada a partir das propostas de Dubet (2004) sobre a escola justa, já mencionadas anteriormente.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> No questionário pedíamos o relato sobre: a) uma situação percebida como justa/ injusta no mundo (o que se passou, com quem, como foi, quais os resultados) e b) uma situação percebida como justa/ injusta na escola.

Uma primeira tomada de percepções sobre a escola justa ocorreu na própria Faculdade de Educação, com alunas/os do primeiro ano de pedagogia, do vespertino e noturno, totalizando 80 questionários respondidos. Foram elaborados quadros analíticos para analisar as respostas abertas (a maioria das questões eram abertas) e uma análise quantitativa do perfil dos respondentes. É um público feminino (82,5%), jovem (33,75% tem até 19 anos), que já trabalha majoritariamente em educação (63,75% já trabalham, dos quais 75% na área).

Realizamos e concluímos um segundo estudo empírico em uma escola estadual na zona sul da cidade de São Paulo, em Parelheiros, região com índices relevantes de pobreza e violência. A escola em questão foi escolhida por ser uma escola pública de boa qualidade, sem problemas evidentes de violência ou outras queixas, uma escola em que as questões de acesso e qualidade de ensino são tratadas pela equipe de professores, gestores e dirigentes. Nessa escola, colhemos e analisamos 81 questionários distribuídos entre alunos(as) da 3ª série do Ensino Médio regular, alunos(as) da 3ª série do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), professores(as) e gestores(as).

A questão que queremos comentar neste breve resumo da pesquisa é a da presença dominante de relatos de injustiça frente à questão: “Faça um breve relato sobre uma situação reconhecida por você como justa ou injusta. Diga onde, com quem, circunstâncias, resultado”, que foi proposta para os respondentes em dois níveis, em relação ao “mundo em geral” e na escola.<sup>57</sup>

Em busca de considerações acerca da escola justa, acabamos nos deparando com relatos de injustiças, repercutindo e confirmando as afirmações de vários teóricos sobre a Justiça (Ricoeur, 2008; Bauman, 1998; Moore, 1987; Derrida, 2007; Freire, 2009). Uma breve citação de Ricoeur (2008): “De fato, nosso senso de injustiça costuma ser mais confiável do que nosso senso de justiça” (p. 85), retomando Rawls, quando este diz que não duvidamos que a intolerância religiosa e a discriminação racial são injustas e comentando o impacto que tem sobre nós a vivência ou o relato de uma injustiça vista ou vivida, reconhecida imediatamente como tal, a partir, claro, de nosso conjunto de valores e normas sociais. Considera também, em sua análise, a tradição de

---

<sup>57</sup> Ou seja, esta questão se desdobrou em duas questões, uma especificamente solicitando um relato de uma situação justa/injusta no mundo em geral e outra especificamente solicitando um relato de uma situação justa/injusta na escola.

Platão e Aristóteles, ao colocar e citar o injusto antes do justo:

“Nosso primeiro ingresso na região do direito não terá sido marcado pelo grito; É injusto! É esse o grito da indignação (...) ora, procuremos lembrar quais foram as situações em que nossa indignação se inflamou. Foram, por um lado, as das divisões desiguais, que achávamos inaceitáveis (...) Foram, por outro lado, as das promessas não cumpridas (...) foram, também, as das punições que nos pareciam desproporcionais (...) Retribuições desproporcionais, promessas traídas, divisões desiguais (...) Mais que isso: não discernimos na indignação uma expectativa precisa, a da palavra que instauraria entre os antagonistas a justa distância que daria fim a seu corpo-a-corpo? Nessa confusa expectativa da vitória da palavra sobre a violência consiste a intenção moral da indignação” (Ricoeur, 2008, p. 5).

As(os) alunas(os) de Pedagogia, das 160 possíveis respostas, apresentam 131 situações injustas, portanto 81,8%. No caso da E. E. P. N. E., 133 das 162 possuem a mesma característica, 82,0% do total. Já a justiça aparece em 22 relatos na Pedagogia, 16%, e em 24 relatos na E.E.P.N.E, 16.2.8%. O dado é o seguinte: se no mundo são relatados 7 casos de justiça (8.6%), na escola aparecem 17 sobre situações justas (20.9%). Já na Pedagogia o número de relatos de justiça



no mundo e na escola é exatamente o mesmo (13,7% para cada uma das situações).<sup>58</sup>

Tabela 1 - Onde estão as injustiças? Pedagogia

Onde - Pedagogia	Injusto	Justo
No mundo	80%	13,7%
Na escola	82,5%	13,7%

Tabela 2 - Onde estão as injustiças? E.E.P.N.E.

Onde - E.E.P.N.E.	Injusto	Justo
No mundo	86,4%	8,6%
Na escola	77,7%	20,9%

Citando Barrington Moore (1987), Bauman comenta:

“Sabemos, pela meticulosa e perceptiva análise histórica conduzida por Barrington Moore Jr., que ao mesmo tempo em que as “massas” não fazem idéia ou, na melhor das hipóteses fazem uma idéia vaga, da noção abstrata de “justiça como tal”, elas tendem a reconhecer infalivelmente um caso de injustiça. Em oposição ao que a lógica do vocabulário sugere,

---

<sup>58</sup> Há relatos que contemplam ambas as situações, há alguns que não responderam a uma ou a outra questão. Daí os totais não coincidirem. Lembrando que o total da pedagogia é 80 questionários e o da E.E.P.N.E é 81.

“injustiça” é uma noção “positiva”, enquanto “justiça” é a “negativa” (Bauman, 1998, p. 75).

Não nos deteremos, neste texto, na análise do perfil das respostas sobre a injustiça, apenas assinalando que as categorias construídas a partir da verificação dos tipos de injustiça narrados apresentam relações vitais entre elas, de tal modo que dependem ou fazem parte umas das outras em uma intrincada relação. A primeira se refere à (des)igualdade de direitos, a segunda ao (des)respeito às diferenças e particularidades (discriminação). No caso da escola, um campo de conflito é entre os/as educadores(as) e os/as educandos(as) e entre os grupos diferenciados de alunos e alunas. Os casos relatados refletem a difícil e injusta comunicação entre estes atores, possibilitando que se criasse uma categoria que apontou para a questão do diálogo e da participação como uma categoria de análise. A retribuição injusta e o não reconhecimento do mérito são, além de complementares aos outros três grupos, muito próximos entre si.

Outro ponto que assinalaremos que emerge da pesquisa foi o que trabalhou com um quadro proveniente da análise de Dubet (2008) sobre a escola justa que inquiriu sobre a maior

ou menor relevância (para uma escola justa) das seguintes questões:

a) Basear-se estritamente no mérito, premiando os esforços individuais;

b) Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, a partir de ações afirmativas;

c) Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências;

d) Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação;

e) Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar.

Aqui encontramos diferenças significativas entre as respostas das aluna/os da Pedagogia e professores e coordenadores da E.E.P.N.P. Enquanto o item “d” é apontado como mais relevante por 46,25% na primeira tomada (e o item referente ao mérito encontra um apoio por parte de 3,75%), na escola o item mais relevante é o “e”, com 29,17% (com o mérito sendo visto como o mais relevante por 8,33%). São questões curiosas que nos levaram a um levantamento e uma

leitura mais cuidadosa sobre a questão do mérito (Barbosa, 1996, 2003; Duru-Bellat, 2005, 2006) a partir da constatação de que uma “ausência” desse porte é digna de ser mais estudada: é a meritocracia percebida como a única forma, numa democracia, de produção de uma desigualdade justa?

### APONTAMENTOS PARA UMA ESCOLA JUSTA

Como conclusão desse pequeno balanço da pesquisa realizada e que leva a desdobramentos, apresento alguns apontamentos iniciais sobre a escola justa.

Levando em consideração todos os relatos coletados entre as duas pesquisas, foi possível estabelecer seis pontos principais que caracterizariam, inicialmente, a escola justa. Seriam:

- Respeito à igualdade de direitos, recusa da desigualdade do tratamento. Se todos e todas são iguais perante as leis, regras e combinados - sejam estes formalizados ou sociais, cotidianos, o justo é que não existam “dois pesos e duas medidas”.

- Respeito às diferenças, recusa da discriminação e do preconceito.

- Em caso de violação de lei, norma, regra ou combinado, que exista uma punição (retribuição) justa e proporcional a determinada ação.

- Que reconheça o mérito.

- Onde exista o diálogo, a comunicação, a possibilidade de participação nas relações escolares.

- Onde exista a qualidade de ensino, princípios pedagógicos. Nesse caso, a função pedagógica-metodológica da escola do ponto de vista da instrução, dos conteúdos, da formação é exposta como fundamental para possibilitar a escola justa.

Haveria, assim, uma série de pontos aparentemente bastante claros que definiriam o que é uma escola justa, sempre considerando a dificuldade em se definir - abstratamente - o justo. Poderíamos pensar que saímos da abstração quando pensamos no cotidiano escolar como um lugar - difícil e conflituoso - de encontro.

A ideia de justiça é concebida no momento de encontro entre a experiência da singularidade (como se dá na responsabilidade moral pelo Outro) e a experiência da

multiplicidade de outros (como se dá na vida social) (Bauman, 1998, p. 68).

Essa é a questão, também apenas aparentemente singela. É a escola um lugar de encontro? É possível pensar em uma microjustiça dissociada das formas jurídicas, não formalizada, que implique um respeito ao olhar do outro?

Seguindo Derrida (2007):

A justiça permanece por vir, ela tem por-vir, ela é por-vir, ela abre a própria dimensão de acontecimentos irredutivelmente porvir. (...) Talvez seja por isso que a justiça, na medida em que ela não é somente um conceito jurídico ou político, abre ao porvir a transformação, a refundição ou a refundação do direito e da política.

“Talvez”, é preciso sempre dizer talvez quanto à justiça. Há um porvir para a justiça, e só há justiça na medida em que seja possível o acontecimento que, como acontecimento, excede ao cálculo, às regras, aos programas, às antecipações, etc. A justiça, como experiência da alteridade absoluta, é inapresentável, mas é a chance do acontecimento e a condição da história (Derrida, 2007, p. 54-55).

Este movimento pode ser contido em um programa, projeto, política pública, regras de conduta, normas? Quando se chega ao momento em que há uma aproximação ao final de uma pesquisa, inúmeras novas perguntas se colocam: quais seriam os novos caminhos que responderiam - pelo menos parcialmente - às inquietações e angústias que emergiram da

verificação (ainda que sempre parcial) das percepções sobre justiça/ injustiça em suas articulações com os direitos - humanos - e a violência? Como lidar, no cotidiano escolar com o "talvez" da justiça, com as dissonâncias e encontros entre os alunos e os professores que lá estão, com a forte demanda detectada de igualdade, respeito, reciprocidade, diálogo? É esse o desafio, encarar o "talvez", a possibilidade de uma escola justa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, L. (1996). Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil. In *Revista do Serviço Público*, 120(3), 58-102.
- Barbosa, L. (2003). *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Boonen, P. M. (2011). *A justiça restaurativa, um desafio para a educação*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: Brasil. Consultado em: <http://www.teses.usp.br/teses./disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344/pt-br.php>.
- Derrida, J. (1997). *Sobre la hospitalidad*. Consultado em: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm>.

- Derrida, J. (2005). O perdão, a verdade, a reconciliação: qual gênero? In E. Nascimento (Org.) *Jacques Derrida: pensar a desconstrução* (pp. 45-92). São Paulo: Estação Liberdade.
- Derrida, J. (2007). *Força de Lei*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubet, F. (2004) O que é uma escola justa? In *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>.
- Dubet, F. (2006). *Injustices: l' experience des inégalités au travail*. Paris: Ed. Du Seuil.
- Dubet, F. (2008a). *O que é uma escola justa: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- Dubet, F. (2008b). Democratização escolar e justiça da escola. In *Revista Educação*, Santa Maria, 33 (3), 381-394. Consultado em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/79/53>.
- Duru-Bellat, M. (2005). Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 13-30.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Consultado em <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2292>.
- Duru-Bellat, M. & Brisbaum, Y. (2006). La méritocratie, une ideologie partagée? In *2ème Congrès de l'AFS, Bordeaux, Septembre*. Consultado em <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00101453/en>.
- Freire, J. (2007). Sociologia pragmatista, operações críticas e democracia: percepções de justiça e competências de liderança em Nova Iguaçu (estado do Rio de Janeiro ). In *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. Florianópolis: UFSC. Consultado em [http://www.sociologia.ufsc.br/npms/jussara\\_freire.pdf](http://www.sociologia.ufsc.br/npms/jussara_freire.pdf).
- Freire, J. (2009). Engajamento, gramáticas políticas e regimes de ação coletiva: as arenas públicas de Nova Iguaçu (estado do Rio de Janeiro). In *VIII Reunião de Antropologia do MERCOSUL (RAM)*. Consultado em <http://www.ram2009.unsam.edu.ar>.



- Henning, L.M.P. & Abbud, M.L.M. (Orgs.). (2010). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- Marko, G. (2010). *O que é uma escola justa? Um estudo sobre a percepção de professores*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Consultado em <http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public6/trab/a017.html>.
- Moore, B., Jr. (1987). *Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta*. São Paulo: Brasiliense.
- Ricoeur, P. (2008). *O justo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Schilling, F. (Org.) (2005). *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Schilling, F. (2010). Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença. In L. M. P. Henning & M. L. M. Abbud (Orgs.) (2010). *Violência, indisciplina e educação*. (pp. 127-138). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- Schilling, F. (2012). *Direitos, violência, justiça: reflexões*. Tese de Livre Docência, 229p. Consultado em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../48/.../SchillingFlaviaTeseLD.pdf>.
- Schilling, F. (2013). Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? In *Educação e Pesquisa*, 39(1) 31-48. Consultado em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100003).
- Schilling, F. (2014a). *Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Editora Cortez.
- Schilling, F. (2014b). *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Editora Summus.
- Slakmon, C., Machado, M. R. & Bottini, P. C. (Orgs.). (2006). *Novas direções na governança da justiça e da segurança*. Brasília: Distrito Federal/Ministério da Justiça.

Tibério, W. (2011). *A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: Brasil. Consultado em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-143218/pt-br.php>.

## SOCIALIZAÇÃO E INDIVIDUAÇÃO: A BUSCA PELO RECONHECIMENTO E A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO

*Maria da Graça Jacintho Setton*<sup>59</sup>

### INTRODUÇÃO

Esta reflexão tem como intenção circunscrever aspectos teóricos de análises cujo fundamento é o princípio da construção de híbridas disposições de *habitus*<sup>60</sup>. Num exercício de síntese, busca-se uma interpretação que auxilie a compreensão relacional do fenômeno da socialização do ponto de vista macroestrutural, bem como do ponto de vista microindividual, oferecendo um instrumental para explanações acerca *das relações entre indivíduo e sociedade*.

É intenção, ainda, explicitar algumas considerações acerca dos processos de socialização vividos pelos indivíduos

---

<sup>59</sup> Professora de Sociologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE-USP - Brasil.

<sup>60</sup> Refere-se ao conceito de Garcia-Canclini, 1997.

na contemporaneidade, a fim de dialogar com a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu. O intuito é apontar a possibilidade de um sistema de disposições de cultura *sui generis*, sistema de disposições híbrido, construído e adaptado segundo o princípio da fusão, da articulação, pois condições específicas de socialização assim o permitiram.

Esta reflexão tem a intenção ainda de dialogar com parte das recentes sociologias do indivíduo, mais propriamente a teoria disposicionalista de Bernard Lahire (2004a) e a sociologia da individuação de Danilo Martuccelli (2007). Tal sistematização propõe a possibilidade de articular pontos de vista epistemológicos, um olhar relacional entre inflexões analíticas de ordem grupal e individual, na tentativa de sugerir uma leitura ampla dos processos formativos na contemporaneidade. Fazendo uso de aportes teóricos diversos, buscou-se a apropriação de um e de outro autor, suas contribuições, no sentido de se recuperar o que cada uma deixou na sombra e ou não enfatizou. Retomando Bourdieu, (1982, p. 28), foi (é) *preciso situar-se no ponto de onde se torna possível perceber, ao mesmo tempo, o que pode e o que não pode ser percebido a partir de cada um dos pontos de vista.*

## A PERSPECTIVA ESTRUTURAL, SISTÊMICA, CONTUDO DIALÉTICA, DE PIERRE BOURDIEU

Concebendo a sociedade ocidental capitalista como uma sociedade hierarquizada, organizada segundo uma divisão de poderes desigual, a perspectiva bourdieusiana compreende o social de maneira relacional e sistêmica. Para apreender as interações hierarquizadas entre os indivíduos seria preciso observar diacrônica e sincronicamente as posições que os grupos sociais ocupam segundo uma distribuição de recursos acumulados em suas diferentes trajetórias de socialização.

A família e a escola seriam espaços produtores de valores morais e identitários, extensões formadoras de consciência, matrizes socializadoras responsáveis por um conjunto de experiências, disposições e práticas de cultura. Ambas seriam capazes de forjar, em tensas e intensas relações, disposições de *habitus*, um *modus operandi* de pensamento, além de um sistema de disposições que orientaria as escolhas de uma variedade infinita de práticas de cultura e seus diferentes estilos.

Assim, a noção de *habitus* encerra uma posição estratégica na teoria sociológica de Bourdieu (1979) à medida

que possibilita articular a) influências externas de socialização, b) influências conjunturais na composição e formação cultural dos indivíduos e c) a construção de suas subjetividades. O *habitus* emerge como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre a realidade exterior e as realidades individuais; é instrumento conceitual capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca, no entanto, não linear, entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades.

Concebe-se o *habitus* como um sistema de esquemas, individual e socialmente constituído, de disposições estruturadas e estruturantes, adquirido *na* e *pelas* experiências práticas, constantemente orientado para funções e ações do agir quotidiano. Dessa forma, é concebido como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, experimentado e posto em prática, à medida que a história, a ambiência cultural e a percepção de indivíduos assim o estimulam.

Isto posto, é compreensível que a relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e *campo* seja condição para seu pleno entendimento (Bourdieu, 1992). Ou seja, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe-se uma relação *dialética*, portanto não linear, entre sujeito e

sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Sob essa ótica, as ações, comportamentos, *escolhas* ou aspirações individuais - a escolha do projeto escolar, por exemplo, de alguns indivíduos - não derivam apenas de cálculos ou planejamentos: são, antes de tudo e também, produtos da relação entre suas disposições de *habitus* e as pressões e estímulos de uma configuração histórica e familiar dada, subjetivamente apropriada por eles. Assim sendo, o *habitus* grupal ou individual não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. É possível vê-lo como um sistema de disposição que predispõem os sujeitos à reflexão e a certa consciência das práticas, pois estão submetidos a um feixe de condições históricas que assim o permitiu <sup>61</sup>.

É preciso lembrar que em condição de modernidade o *habitus* individual ou de grupo são formulados e construídos com base em referências diferenciadas entre si. No que se refere ao universo das práticas culturais dos indivíduos na

---

<sup>61</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre esse aspecto, consultar Setton (2002, 2009a, 2012).

contemporaneidade, constantemente regido por diferentes temporalidades e orientações, isto é, aberto a constantes transformações, as disposições relativas às suas tendências devem ser pensadas com base nesse entendimento. Ou seja, um *habitus* submetido a um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. A opção por este ou aquele gênero musical, ou prática de lazer, por exemplo, expressam, muitas vezes, de maneira modelar a condição de construção de um *conjunto de disposições* afinado à configuração de um modo particular de se socializar. Nesse sentido, tudo leva a crer que as disposições de *habitus* na atualidade podem ser fundadas em categorias de percepção, apropriação e ação híbridas que tenderiam a ser acionadas conforme os contextos de sua produção e realização.

## UMA SOCIOLOGIA HISTÓRICA

No entanto, articulado no interior da teoria de Pierre Bourdieu, o conceito de *habitus*, já há algum tempo tem sido questionado de diferentes maneiras. Formulado e concebido com base em uma teoria sistêmica do social, ensejou críticas



pois admite ser um conjunto de disposições de cultura homeopaticamente apropriado pelos sujeitos, em diferentes instituições formadoras (família, escola, trabalho, entre outras), conceito fundamentalmente devedor de estruturas sociais consolidadas.

Para os interesses dessa discussão, destaca-se a crítica realizada por Bernard Lahire (2004a, 2004b), que trata da incapacidade, segundo o autor, de se pensar as condutas individuais a partir de um único princípio de conduta. Segundo ele, as experiências de socialização, desde meados do século passado, têm como base uma multiplicidade de princípios de orientação, o que certamente poria em xeque a teoria do *habitus* enquanto sistema unitário de experiências. Os indivíduos não agiriam de forma homogênea em muitas situações de vida, não atuariam coerentemente o tempo todo com base em um sistema de disposições homogêneo, nem tampouco transfeririam linearmente tendências em diferentes práticas ou dimensões da vida cotidiana. Apoiado no conceito de *habitus*, Lahire afirma que Bourdieu constrói um homem perfeito, enquanto a realidade demonstra ser o indivíduo altamente complexo.

Ainda que se possa concordar com grande parte das afirmações de Lahire, julga-se que a crítica sobre a teoria do

*habitus* tecida pelo autor parte de uma perspectiva a histórica; ou seja, a teoria do *habitus* é vista por ele a partir de apenas uma de suas características; qual seja, seu princípio ativo de unificação das práticas e representações. Apropriando-se do raciocínio de Lahire (2002, 2004a, 2006), lembrar-se-ia que a questão da unicidade ou da pluralidade do *habitus* é certamente uma questão histórica e teórica. Portanto, intenta-se perguntar: quais são as condições sócio históricas que tornam possível um ator plural ou um ator caracterizado por uma profunda unicidade? Conforme esse raciocínio, o paradoxo da crítica de Lahire é não tentar pensar a teoria do *habitus* num contexto moderno, altamente heterogêneo. Prefere abandoná-lo enquanto operador analítico e dialético entre estruturas sociais e estruturas mentais.

Por outro lado, concordando com Lahire, observa-se nas experiências individuais (Setton, 2012) que a produção homogênea de um conjunto de disposições de *habitus* em todas as esferas da vida está cada vez mais difícil. A coerência dos esquemas de ação, em outras palavras, as disposições de *habitus* que os atores interiorizam dependem da coerência dos princípios de socialização aos quais estão submetidos. É compreensível que desde que um ator esteja simultânea e

sucessivamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e, às vezes, contraditórios, (ele) seja exposto a um estoque de esquemas de ação ou de disposições de *habitus* não homogêneos, não unificados e, conseqüentemente, sujeito a práticas híbridas e/ou com diferentes orientações. Em síntese, todo indivíduo exposto a uma pluralidade de mundos sociais submeter-se-ia aos princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios e, assim sendo, não responderia ou agiria segundo um sistema único de disposições de *habitus*. Ao contrário, responderia a um sistema híbrido de disposição de cultura. Deste modo, diferentemente de Lahire acredita-se ser possível e necessário para historicizar o conceito de *habitus*, enfatizar a possibilidade de não homogeneidade. Discordando de Lahire, considera-se que o conceito de *habitus* continua sendo um instrumento de análise relevante para se compreender os processos formativos e/ou socializadores na contemporaneidade dado que permite observar as texturas sociais diferenciadas, ora coerentes ora heterogêneas, enquanto formas de organização e/ou significação de condutas (Martuccelli, 2010).

Em obras anteriores, expôs-se o entendimento sobre essa questão (Setton, 2002, 2009b, 2012). *Habitus*, segundo

essa leitura, é um conceito e, portanto, deve ser circunstanciado historicamente; é uma definição que expressa a mediação, ainda que não linear, entre indivíduo e sociedade; é princípio analítico das práticas e das representações de indivíduos em conjunturas específicas e particulares. *Habitus* deve ser visto, pois, como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos; um conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, passíveis de se modificarem e de se realizarem como respostas aos momentos de necessidade. As análises de depoimentos individuais podem concretizar esse entendimento (Setton, 2014). Sendo espontâneos nas ocasiões de tranquilidade identitária ou repensados, em momentos de crise e ou conflito, as disposições de *habitus* ou as estruturas de significações realizadas pelos atores não precisam ser coerentes e homogêneas para se constituírem como um sistema de orientação de condutas. O princípio de unicidade dos *habitus* seria a capacidade de mesclar disposições de cultura. Desta forma, o *habitus* pode ser construído por disposições híbridas, desde que as condições de socialização assim o determinem. Ou mais, forjada em contextos societários em que a coexistência de múltiplas referências de valores é constitutiva de uma história, a hibridação de

comportamentos deve ser vista como uma possibilidade teórica e simultaneamente histórica.

Nesse sentido, crê-se que o sistema orientador de condutas construído por disposições híbridas deveria ser denominado não como incoerente ou plural. Deve-se admitir a ideia de criação, amálgama, mistura realizada pela vivência e pela capacidade de cada um montar uma experiência identitária. A obediência ao princípio da articulação conduz os indivíduos a soluções práticas originais e extensivas a todas dimensões de sua vida (Setton, 2014). O repensar da teoria do *habitus* com base em sua hibridação é sociologicamente pertinente, pois auxilia na reflexão acerca dos processos de conjunção de elementos de matrizes de cultura díspares, por exemplo, o moderno da escola e da cultura letrada mediado pelo tradicional da cultura popular e da oralidade.

Nesse sentido, o sujeito da modernidade não é incoerente ou destituído de um *conjunto* de disposições de cultura; quando se analisa experiências modernas de socialização verifica-se um *sistema* heterogêneo de experiências de formação cultural que particulariza cada um. Assim, é possível pensar o *habitus* dos muitos segmentos sociais, que vivem em formações de cultura atravessadas por

tendências de orientação distintas, entre elas as modernas ou tradicionais.

Ademais, ao pensar a articulação de um conjunto de disposições híbridas na origem das práticas e ações, evidencia-se uma ferramenta conceitual que foge do entendimento da neutralidade dos sincretismos culturais. Historicamente marcado por um imaginário positivo, o princípio da hibridação aqui utilizado, ao contrário, chama a atenção para as armadilhas hierárquicas que as sociedades multiculturais podem encerrar. A noção de disposições híbridas de *habitus* é capaz de revelar que a composição e/ou as escolhas por determinados valores e determinadas práticas podem corresponder a uma leitura singular que os sujeitos realizam em situações específicas. O princípio de hibridação utilizado obedece a uma percepção de valores e/ou de orientações bem sucedidos em determinado contexto social; ou melhor, valores que poderiam ser capitalizados a partir do julgamento e da avaliação das condições e limitações a que se tem acesso. Espaço de escolhas que respondem a uma hierarquização, em que valores legitimados ou com maior apelo social, como a educação escolar, por exemplo, são apropriados em detrimento de outros desacreditados.

A hibridação de disposições realizada pelo indivíduo contemporâneo, portanto, não é indiscriminada ou neutra. Não se mescla, não se funde ou mesmo não se escolhe práticas arbitrariamente. As opções de orientação e de prática que se pode abraçar correspondem a estratégias de aceitação, respondem a demandas sociais derivadas de uma avaliação sobre a realidade que cerca e constrange os indivíduos. Como princípio explicativo, o uso interpretativo da expressão *disposições híbridas de habitus* reside na necessidade de se fazer das interações e trocas simbólicas vividas por todos, mais do que simples simbioses culturais. Busca-se compreender os processos e as estratégias de significação produzidas por agentes conjunturalmente situados e premidos por texturas de valores hierarquicamente dispostos. Procura-se resistir a uma análise que reduz o plano das trocas culturais, a certa reificação, como algo homogêneo ou como mera bagagem e ou herança cultural. Pretendendo chegar a uma interpretação plausível, crê-se ser capaz de alcançar novos processos de coexistência e produção de sentidos; processos realizados pelos sujeitos como estratégias de subjetivação e compreensão de novos signos de identidade e ou individuação (Monteiro, 2003).

## AS SOCIOLOGIAS DO INDIVÍDUO - A NÃO LINEARIDADE DAS RELAÇÕES INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Corroborando a discussão, relembra-se aqui também a contribuição de Martuccelli (2010), dado ele oferecer um instrumental que auxilia o processo dialógico entre experiências singulares e cartografias sociais. A sociologia da individuação permite fazer uma espécie de macrosociologia que parte da vivência individual, com vistas a chegar ao comum de cada sociedade. Fazendo ponderações críticas acerca do conceito de socialização clássico e dos autores que observam os processos de individualização unicamente a partir do enfoque institucional, Martuccelli (2010) interpela a experiência do ator social que, pouco a pouco, tem se realizado por fora, contra ou diferente das instituições. Para ele, muitos indivíduos, em especial os que vivem na América Latina, forjam suas existências a partir de uma gestão relacional, certo individualismo relacional em intercâmbios sociais extensos, a fim de garantirem a sobrevivência.

Para Martuccelli, já há algum tempo, a crise da sociologia tem se desenhado em função da dificuldade de ajustar linearmente experiências individuais e processos estruturais. Se, de certa forma, a noção de *sociedade* veio



responder a um tipo de interpretação e a uma inquietação intelectual relativa à ordem social, hoje ela oferece limites. Uma visão sistêmica do mundo social a partir da noção de *sociedade* foi responsável pela articulação linear entre instituições e agentes sociais. Segundo ele, não se deve esquecer que a sociologia surge como disciplina em um momento de grande perturbação social e que as noções de *indivíduo* e *sociedade* nascem simultaneamente. Contudo, se a última noção sempre ocupou maior privilégio, ao longo do século XX, essa proposição vem passando por revisões. Para ele, na modernidade tardia, a partir de meados do século passado, a diferenciação social, a pluralidade dos círculos sociais e a dinâmica experiência urbana impõem novas formas de socializar os indivíduos.

Mais especificamente, se até recentemente a tarefa da sociologia, independente das escolas sociológicas, foi compreender as experiências pessoais a partir de sistemas e lógicas grupais e societárias, é preciso hoje assumir novos recortes. O antigo modelo interpretativo tem apresentado dificuldades de explicação, na medida em que a noção de uma *sociedade* integrada desfaz-se com o surgimento de vivências contingentes e incertas. Não se trata de romper com uma leitura posicional, segundo Martuccelli; trata-se de uma

necessidade histórica e teórica de se compreender as incertezas de um mundo atravessado por uma variedade de orientações e de modos de existências em constante disputa. Os indivíduos, não seriam efeitos diretos das circunstâncias econômicas, políticas ou sócio históricas. Estas devem ser vistas como um espaço de jogo, cuja elasticidade obriga reconhecer e considerar o trabalho que os indivíduos desenvolvem sobre si.

De acordo com Martuccelli (2007), o espaço das *escolhas* individuais e da ação social é dado pelas texturas, pelas consistências sociais, isto é, os agentes fazem uso de soluções biográficas no interior das contradições sistêmicas. Os indivíduos não são mais obrigados a se espelhar nas autoridades (familiar e escolar); ao contrário, estabelecem comportamentos menos obedientes e mais reflexivos frente às dificuldades que encontram ao longo de suas experiências socializadoras. É possível, pois, observar o surgimento de um ator que transforma e reage a seu entorno; os indivíduos podem se tornar mais indivíduo ao enfrentar experiências; revela-se a condição de um agente que cria estratégias ou táticas para se manter vivo; enfim, um sujeito que busca suporte, tece redes e enfrenta preconceitos (Martuccelli, 2013).

Neste sentido, a sociologia da individuação serviria como uma alternativa complementar de compreensão da realidade social a qual interroga sobre o tipo de indivíduo estruturalmente produzido por uma sociedade em um período histórico. Perscrutando acerca do trabalho que indivíduos fazem consigo mesmo, pode-se observar respostas singulares a dificuldades comuns, respostas diferentes que resultam de uma pluralidade de posições, recursos, estratégias e habilidades articuladas. O exercício da sociologia do indivíduo a partir da realidade de indivíduos singulares permite, pois, identificar os desafios comuns de uma época e localidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, enfatiza-se as noções de *reconhecimento* e *escolha* como eixos interpretativos de trajetórias pessoais, trajetórias traçadas em contextos sociais específicos. Segundo Honneth (2006), a busca pelo *reconhecimento* realiza-se no encontro de uma sociedade ao mesmo tempo competitiva, exigente e profundamente hierárquica. A busca ou *escolha* por uma visibilidade ou legitimidade, em síntese a necessidade de se fazer notar, passa a ser uma exigência desejada por todos. A luta pelo *reconhecimento* revela ser, em muitas ocasiões,

um sentimento subjetivo até certo ponto compreensível, visto que o princípio de justiça ou a divisão igualitária das oportunidades e recursos pode-se apresentar enquanto uma quimera. Decerto, pode-se compreender as *escolhas* individuais como uma resposta a situações de desprestígio e demérito. O desenvolvimento de uma *boa vontade cultural* e a *escolha* por um caminho via escolarização pode ser uma delas.

Assim, as expressões de *reconhecimento* e de *escolha* podem ser capazes de concretizar a *mediação* entre constrangimentos externos e realizações subjetivas. Ambas impõem a uma análise sociológica indutiva; a primeira noção surge da necessidade de se concretizar ações, segundo a expectativa de grupo a que se pertence; a segunda permite identificar algumas práticas como produto de um estado psíquico interno, subjetivo, fruto de pressões exteriores: diálogo entre *interioridade* e *exterioridade* mas que enfatizaria o cenário histórico específico, permeado de tensões, desvios, aventuras, ou seja, cercado do imponderável das realizações sociais. A ambiguidade que cerca a expressão de *reconhecimento* revela-se na sombria situação de injustiça e na simultânea crença positiva de sua superação.

Neste sentido, dando encaminhamento a essa perspectiva, a noção de *reconhecimento* exige lembrar a

origem em um sentimento de iniquidade vivido pelos indivíduos contemporâneos, remete a uma denúncia de direitos não garantidos ou até o sentimento de desclassificação de um pertencimento social. O mal estar subjetivo experimentado por muitos é uma resposta específica a um universo de sentido estruturado verticalmente (Arteaga & Martuccelli, 2012). Logo, as noções de *reconhecimento* e *escolha* permitem visualizar o diálogo com a teoria do *habitus* enquanto um social subjetivado. Ambas noções auxiliam a imaginar analiticamente a ideia de *configuração* no interior da qual as *relações sociais* vividas encerram um sentido, uma história. Isto posto, talvez não seja demasiado afirmar que tais noções poderiam ser úteis para outras análises de casos de trajetórias singulares, outras experiências de vida explicitando a dialética e a tensa correspondência entre *indivíduo* e *sociedade*. Elas são capazes de revelar as relações de interdependência entre os processos da *socialização* e da *individuação*; evidenciam o diálogo de que se perceber como sujeito/pessoa é indissociável do reconhecimento que se recebe dos outros. As *escolhas* que fazemos resultam de um contínuo, são produtos de uma intersubjetividade. As apostas individuais respondem a certa intuição de que, para se ver reconhecido, é necessário tecer um terreno favorável, considerar uma ambiência, uma via, um percurso viável. A

escolarização e seus efeitos nos rumos profissionais é uma delas na trajetória de muitos. A educação formal e escolar revela-se como fenômeno, como prática que evidencia um contexto histórico, corrobora *valores* que permeiam vidas *individuais* e que *estruturam* a desigual distribuição de poderes.

Desta forma, é factível pensar um *habitus* enquanto individual ou grupal, um social subjetivado; disposições de *habitus* sendo forjadas, constituídas por múltiplas dimensões estruturais da sociedade, dentre elas, as experiências de escolarização; condição de classe ou grupo de origem, relações de gênero, mas também em semelhante diapasão um *habitus* constituído por uma ambiência sociocultural específica, mais ou menos aberta à desestabilizações de relevantes marcadores sociais; por fim, mas não por ordem de importância, um *habitus* produto da ação contingente do sujeito e de sua capacidade emocional e cognitiva de articulação das texturas sociais.

Por fim, seguindo ensinamentos há muito difundidos acerca das relações de interdependência entre *indivíduo* e *sociedade*, bem como acompanhando o movimento das inflexões sociológicas contemporâneas, o esforço empreendido nessas reflexões ensejou apresentar uma contribuição à teoria

da socialização. Abandonando o entendimento de que haveria uma correspondência estreita entre ator e sistema, estruturas mentais e sociais, buscou-se investigar a origem efetiva da vida social, os sentidos e as razões históricas e estruturais que levariam os indivíduos a articularem referências sociais distintas. Neste sentido, optou-se por uma perspectiva que não se ocupou exclusivamente nem no *sistema* nem no *ator*, mas do intermeio tecido entre os dois, ou seja, da história e dos sentidos. As condições objetivas não possuiriam relações diretas com os sentimentos subjetivos. Estes seriam respostas processual e historicamente construídas pelos indivíduos em função de seus universos de sentido (Martuccelli, 2007).

A história do indivíduo contemporâneo retrata pois o inexorável processo de articulação de distintas disposições de cultura. Observa-se que no interior dessas experiências, apesar de condicionadas por marcadores sociais como classe e de gênero, abrem-se diferentes alternativas que podem ser realizadas. A diversidade de orientações a que se tem acesso, embora plurais, estão sempre permeadas por relações hierárquicas de poder. As *escolhas* que se realiza na busca de um *reconhecimento* são construídas ao longo de um percurso, a partir de uma singular percepção de interesses em disputa. Partindo-se do pressuposto de que a nova ordem mundial

implica mudanças na natureza das instituições, considera-se novas formas de se produzir indivíduos, suas maneiras de ser, agir e imaginar. O ambiente contemporâneo é a base sobre a qual se explicita algumas dessas novas configurações ou consistências sociais (Martuccelli, 2007). Neste contexto, a noção de *disposições híbridas de habitus* torna-se um operador analítico necessário para se pensar sobre processos culturais e formativos nas sociedades contemporâneas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, C. A. & Martuccelli, D. (2012). Neoliberalismo, corporativismo y experiencias posicionales. Los casos del Chile y Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 275-302.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction - critique social du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1992). *Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant - Réponses*. Paris: Seuil.
- Garcia Canclini, N. (1997). *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp.
- Honneth, A. (2006). Les conflits sociaux sont des luttes pour la reconnaissance (entretien avec Axel Honneth). *Revue Sciences Humaines*, 172.
- Lahire, B. (2002). *O Homem Plural - os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- Lahire, B. (2004a). Trajetória acadêmica e pensamento sociológico. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 315-321.



- Lahire, B. (2004b). *Retratos Sociológicos - disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Lahire, B. (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.
- Martuccelli, D. (2005). *La consistance du social. Une sociologie pour la modernité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo - la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2010). *Existe indivíduos en el Sur?* Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2013). Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 247-267.
- Mauss, M. (1974 [1994]). Ensaio sobre a dádiva, forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In F, Ferrari (Org.), *Sociologia e Antropologia* (pp. 183-314). São Paulo: EPU/EDUSP.
- Monteiro, P. (2003). O problema do sincretismo. *Teoria e Sociedade*, número especial, 112-119.
- Setton, M. G. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70.
- Setton, M. G. J. (2009a). A socialização como fenômeno social total - notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 296-307
- Setton, M. G. J. (2009b). A sociologia de Bernard Lahire. *Revista de Educação - Pedagogia Contemporânea: educação, escola e desigualdade*, 28-43
- Setton, M. G. J. (2012). *Socialização e Cultura. Ensaio teóricos*. São Paulo: AnnaBlume.
- Setton, M. G. J. (2014). *Relatório Final de Pesquisa*. FAPESP: São Paulo.



## CONFIGURAÇÕES DA DISTINÇÃO ESCOLAR NOS PLANOS NACIONAL E INTERNACIONAL

*Leonor Lima Torres*<sup>62</sup>

*Maria Luísa Quaresma*<sup>63</sup>

### INTRODUÇÃO

À medida que o avanço das políticas neoliberais em educação se vai intensificando à escala global, assiste-se ao recrudescimento do debate em torno da missão da escola pública. Não que alguma vez no passado este debate tivesse esmorecido; porém, agora emerge com outro fervor, colocando em tensão máxima as funções democratizadora e meritocrática do sistema escolar. Vários grupos de pesquisa, sobretudo europeus e americanos, têm vindo a colocar no centro da agenda investigativa o estudo do dilema mais-

---

<sup>62</sup> Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM), Portugal. Contacto: leonort@ie.uminho.pt

<sup>63</sup> Universidade Autónoma do Chile (UA). Contacto: quaresma.ml@gmail.com

melhor escola ou, por outras palavras, a relação de forças entre os mandatos democrático e meritocrático da escola pública. A realidade francesa tem tomado a dianteira da produção científica e animado o mercado editorial com um vasto leque de trabalhos - cf. por exemplo, Laval (2004), Hirtt (2005), Van Zanten (2000, 2009), Duru-Bellat (2006, 2009), Baudelot e Establet (2009), Dubet (2010). No outro lado do atlântico, a publicação da coletânea *Equity and Excellence. Towards Maximal Learning, Opportunities for all Students* (Branden, Avermaet & Houtte, Eds., 2011), irrompe com vários estudos que procuram aprofundar a atual situação dos sistemas educativos perante a dupla missão de promover a inclusão e a excelência. No contexto da realidade portuguesa, esta problemática tem vindo timidamente a despontar as atenções investigativas, embora o seu estudo seja ainda parcelar e pouco sistemático (cf. Torres & Palhares, 2014).

A crescente pressão dos sistemas escolares para a produção de resultados sobressai visivelmente como ideia dominante nos estudos referidos. As organizações escolares encontram-se num espaço-tempo de dupla compressão: por um lado, condicionadas por políticas educativas de inspiração gerencialista e, por outro, pressionadas pelas famílias e comunidades locais para a promoção do sucesso educativo.

Este movimento simultâneo e convergente (*top-down* e *down-top*) tem vindo, paulatinamente, a reconfigurar as prioridades da escola, empurrando-as para a valorização cada vez mais assumida dos valores da eficácia, da excelência e da performatividade, deixando na penumbra a sua missão inclusiva e democrática. A expressão mais clara de que estamos perante uma “radicalização do mandato neomeritocrático” (Afonso, 2013) é a adesão alargada das instituições escolares a práticas de distinção dos melhores alunos, um prenúncio de que “on est ainsi entré dans une culture anxieuse du résultat” (Baudelot & Establet, 2009: 9).

Integrada num projeto de investigação mais vasto<sup>64</sup>, esta comunicação visa conhecer a amplitude e as gradações das práticas de distinção académica nas escolas e agrupamentos de escolas com ensino secundário. Fenómeno tão recente quanto voltado à invisibilidade investigativa, os rituais de distinção recobrem múltiplas manifestações carregadas de valor simbólico no processo de socialização das jovens gerações numa cultura marcadamente performativa. Num primeiro momento, apresentaremos uma abordagem

---

<sup>64</sup> Este trabalho é 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*.

panorâmica de âmbito internacional, com o objetivo de mapear algumas práticas implementadas na Europa (tomando como exemplo França), Estados Unidos da América e Brasil. Num segundo momento, focaremos a análise no contexto da realidade portuguesa, mostrando a amplitude, a extensão e as especificidades que estes cerimoniais apresentam ao nível do território nacional.

Os dados apresentados resultaram de uma pesquisa extensiva desenvolvida a partir de duas vias. A primeira, incidindo sobre o contexto internacional, baseou-se essencialmente na consulta a fontes oficiais dos respetivos países, notícias e reportagens e ainda Projetos Educativos de algumas escolas. A segunda, relativa à realidade portuguesa apoiou-se na análise de conteúdo dos documentos estruturantes dos estabelecimentos escolares com ensino secundário, complementada com a observação das suas páginas de internet e com a análise das notícias publicadas pela comunicação social. De um total de 490 instituições com ensino secundário analisadas (395 agrupamentos de escolas e 95 escolas não agrupadas), resultou a consulta de mais de 600 documentos, com a finalidade de identificar o tipo de distinção predominante na escola pública portuguesa.

## POLÍTICAS E PRÁTICAS DE DISTINÇÃO NO CONTEXTO INTERNACIONAL

A crescente permeabilização, a partir dos anos 80 e à escala mundial, das agendas políticas e educativas à cultura da performatividade e da avaliação do desempenho escolar e à apologia da qualidade, do mérito e do desempenho individual é indissociável da emergência de mecanismos de distinção escolar verificada, também, além-fronteiras. Nesta breve reflexão, centrar-nos-emos apenas em três dos países analisados, situados em diferentes continentes, caracterizados por distintas realidades socioeconómicas e confrontados com tensões e desafios heterogêneos mas, como veremos, unidos em torno do ideal meritocrático: França, Estados Unidos da América e Brasil.

### França

A promoção do sucesso educativo e da excelência integra as preocupações dos responsáveis ministeriais franceses, a avaliar pela criação, em 2013, do “Dia Nacional do Sucesso Educativo” e do “Observatório do sucesso

educativo”, este último visando fomentar a cooperação entre todos os atores envolvidos na construção do êxito escolar, assumido como uma “grande causa nacional”<sup>65</sup>. Os “Internats d’Excellence”, lançados em 2008 como “um instrumento eficaz de promoção dos alunos “com mérito” provenientes das classes populares (Rayou & Glasman, s/d,p.9), inscrevem-se neste mesmo propósito ministerial de incentivar o mérito nas escolas francesas, cujos regulamentos internos<sup>66</sup> preveem, aliás, recompensas para os alunos que se distingam pela qualidade do trabalho ou pelos esforços desenvolvidos. Registadas no dossier do aluno, elas podem ir do “encorajamento” à “inscrição no quadro de honra”, passando pelos “parabéns” e pelas “felicitações”.

Uma pesquisa não exaustiva a regulamentos internos das escolas e a algumas “Chartes des conseils de classe” revela uma menor presença do quadro de honra relativamente às restantes menções. Estas terão caráter formativo, segundo a Charte da academia de Aix-Marseille<sup>67</sup>, visando os

---

<sup>65</sup> Observatoire de la réussite éducative Dossier de Presse (2013), p.11. Disponível em [http://cache.media.education.gouv.fr/file/07\\_Juillet/66/8/Mise-en-place-Observatoire-de-la-reussite-educative\\_262668.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/07_Juillet/66/8/Mise-en-place-Observatoire-de-la-reussite-educative_262668.pdf)

<sup>66</sup> Mais informações em: <http://www.education.gouv.fr/cid52690/de-l-ecole-au-college-quels-changements.html>

<sup>67</sup> Mais informações em:



“encorajamentos”, os “parabéns” e as “felicitações” reconhecer, respetivamente, o “investimento significativo no trabalho, mesmo que os resultados sejam modestos, que se traduz nomeadamente por sinais de esforços, de investimento, de interesse, de esforço [...]” (p. 1), “o bom nível dos resultados e uma atitude positiva face ao trabalho” (p.2) e a “excelência dos resultados e do comportamento face ao trabalho” (p. 2).

Com margem de autonomia nesta matéria, algumas escolas especificam as médias de acesso às diferentes distinções (14/20 e 16/20 para as duas últimas distinções, por exemplo<sup>68</sup>; outras, como o Collège Max-Dussuchal<sup>69</sup>, organizam cerimónias públicas para entrega de prémios (“Prix d’excellence”, “Prix d’honneur”). A imprensa local dá grande relevo a estes momentos de consagração da excelência. “O liceu reata com as tradições e o ritual”<sup>70</sup> ou “Liceu Wittmer - O Liceu celebra o sucesso”<sup>71</sup> são exemplos de títulos de

---

<http://www.clg-marseilleveyre.ac-aix-marseille.fr/actualites/documents/chartecc.pdf>

<sup>68</sup> Consultar o site do Collège Eugène Noel - Montville: <http://montville-col.spip.ac-rouen.fr/>

<sup>69</sup> Consultar o site do Collège Max-Dussuchal <http://www.lunion.presse.fr/region/college-max-dussuchal-des-recompenses-aux-eleves-meritants-jna3b26n144920>

<sup>70</sup> <http://www.lest-eclair.fr/article/societe/le-lycee-renoue-avec-les-traditions-et-le-rituel>

<sup>71</sup> <http://www.lejisl.com/pays-charolais/2013/11/11/le-lycee-celebre-la-reussite>

notícias, sempre acompanhadas por fotografias alusivas aos eventos.

Um outro mecanismo de distinção da excelência, já com longa tradição, reside no prestigiado Concours Général des Lycées et des Métiers. Fundado no século XVIII, ele visa premiar e valorizar os melhores alunos e aprendizes de première e dos anos terminais dos liceus que, depois de selecionados pelos respetivos professores em função dos resultados académicos, se evidenciam pela excelência do seu desempenho nestas exigentes provas nacionais. A presença do Ministro da Educação na cerimónia de entrega destes prémios confere uma solenidade acrescida a este prestigiado evento<sup>72</sup>.

## Estados Unidos da América

O sistema de incentivos e recompensas marca presença nas escolas de vários distritos dos Estados Unidos da América. Ofertas de natureza variada - dinheiro, mp3 e até, para os mais pequenos, Happy Meals patrocinados por uma cadeia de

---

<sup>72</sup> <http://eduscol.education.fr/pid23173/concours-general-des-lycees-et-des-metiers.html>

fast food<sup>73</sup> - recompensam os alunos com bons resultados acadêmicos, bom comportamento ou assiduidade (Raymond, 2008). É nas Charter Schools que o sistema de incentivos/recompensas tem mais tradição, como diz Raymond (2008), que no seu estudo constatou a adoção deste tipo de programas por 57% das 186 escolas que responderam ao seu inquérito. Cerca de 40% usam um sistema de pontos convertíveis em prémios e cerca de 25% recorrem a “incentivos negativos” (p.6), retirando pontos ao total acumulado, havendo 93% que premeiam o desempenho académico (cumprimento das tarefas escolares, classificações, assiduidade...) e a conduta dos alunos (comportamento na aula, relação com os adultos, com colegas, cidadania, esforço...), mantidas sob avaliação constante em cerca de 44,15% de escolas. Poucas valorizam apenas a dimensão académica (4 escolas) ou apenas a comportamental (3 escolas). Os prémios mais frequentes são ingressos em atividades ( 82,1% ), certificados de mérito (63,2%) e a oferta de artigos de papelaria da escola (53,8%). Mais raras são as recompensas monetárias (8,5%), por constrangimentos financeiros das escolas (Raymond, 2008). Controversos, estes programas têm suscitado a atenção de investigadores como Fryer (2011), cujas conclusões sobre o

---

<sup>73</sup> [http://www.nytimes.com/2007/12/06/business/media/06adco.html?pagewanted=all&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2007/12/06/business/media/06adco.html?pagewanted=all&_r=0)

reduzido impacto no desempenho dos alunos carecem, no entanto, de uma investigação mais aprofundada (AAVV, 2012).

## Brasil

Incentivar e premiar a excelência é também o objetivo do Ministério da Educação brasileiro ao promover e/ou apoiar um leque variado de Olimpíadas (Física, Informática, Língua Portuguesa...) para alunos do setor público e privado. A vontade de “afirmar a excelência como valor no ensino público”<sup>74</sup> determinou a realização deste tipo de competições só para alunos da rede estatal, como é o caso da Olimpíada Brasileira de Matemática da Escolas Públicas (OBMEP). Lançada em 2005, ela envolveu, no ano de 2011, 44,6 mil escolas públicas e 18,7 milhões de estudantes, selecionados pelos estabelecimentos de ensino. Os prêmios, que também contemplam os respectivos professores e escolas, vão desde medalhas - de ouro, de prata e de bronze - até certificados de Menção Honrosa. Nesse mesmo ano, foram distribuídas 500 medalhas de ouro, 900 de prata, 1.802 de bronze e 30.000 menções honrosas durante uma cerimónia que contou, tal

---

<sup>74</sup> <http://obmep2010.obmep.org.br/apresentacao.html>

como habitualmente, com a presença das mais altas figuras do Estado, como é o caso do Ministro da Educação e da Presidente da República, que então definiu este evento como uma “festa da meritocracia”.

Também os Governos Estaduais assumem um papel ativo no incentivo e recompensa ao mérito escolar dos alunos do respetivo Estado. A promoção da qualidade de ensino das escolas sob alçada estadual é, aliás, uma das preocupações das autoridades locais, de que é exemplo a realização no Rio de Janeiro da “Prova Rio”: uma avaliação de desempenho a Matemática e Português dos alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos da rede municipal, que dá lugar a prémios aos melhores classificados. Há registo, nos diferentes Estados do Brasil, de iniciativas de natureza meritocrática, algumas delas com patrocínio privado, mas todas distribuindo prémios - tablets, netbooks, bicicletas - e envolvendo a realização de cerimónias solenes com a presença de familiares, autoridades locais e imprensa. Identificamos, por exemplo, “Escola para o Sucesso”, que em 2010 premiou cerca de 5.000 alunos; “Aluno Exemplo”; “Prémio Estudar Ciência”, patrocinado por uma Fundação privada e dirigido aos melhores alunos das Ciências Exatas; “Aluno Nota 10”, também de iniciativa privada, para os alunos com “Supermédia” ou “Superconceito”, no caso de a

avaliação ser qualitativa; “Prémio Mérito Estudantil”, desenvolvido em parceria com a Ordem dos Advogados (AO) e dirigido aos dois melhores alunos das escolas da rede municipal de ensino fundamental que integraram o projeto de formação para a cidadania promovido por aquele organismo profissional; “Prémio Poupança-aluno”, que em 2013 distinguiu 10.000 alunos da rede pública estadual de Góias<sup>75</sup>; “Prémio Mérito-Escolar”, atribuído pelo Município do Rio de Janeiro, no meio de alguma controvérsia gerada pelo carácter pecuniário do prémio, posteriormente substituído por um computador, por determinação do prefeito da cidade.

Ao nível das escolas, há também registo de iniciativas de estímulo à excelência, cujas designações são esclarecedoras: “Programa premiação por mérito”, “Aluno Bom da Escola”, “Aluno Destaque”, “Aluno Brilhante” ou “Projeto Nota Azul”. Os critérios académicos prevalecem, ainda que algumas escolas integrem no perfil de aluno excelente requisitos ao nível da disciplina, da assiduidade e do envolvimento em projetos escolares opcionais. O Quadro de Honra, instrumento privilegiado de celebração da excelência no início do século XX (Azevedo, 2011), estará hoje remetido

---

<sup>75</sup> Ver artigo *Poupança aluno para 391 estudantes*, do Diário do Norte, 9 a 15 de Dezembro de 2013.

para o âmbito do desporto, do escutismo ou do ensino superior, como a pesquisa permite compreender. Atualmente, é através de medalhas, de diplomas e de certificados de Honra ao Mérito que as escolas distinguem os seus melhores alunos. Digno de registo pela originalidade e simbolismo, é o prémio atribuído no Colégio Pedro II, uma prestigiada escola pública fundada em 1827 por aquele monarca: uma pena de ouro, réplica da pena usada pela princesa regente para assinar, em 1833, a Lei Áurea, que consagraria a abolição da escravatura no Brasil.

### AS PRÁTICAS DE DISTINÇÃO PREVISTAS NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES PORTUGUESAS

O estudo por nós efetuado no contexto português aponta para uma adesão significativa das instituições escolares à adoção de práticas de distinção dos melhores alunos. Apesar destes dispositivos estarem normativamente regulamentados desde 1990 através do Decreto-Lei n.º 281/90, de 12 de setembro e duas décadas mais tarde consagrados como “direitos do aluno” no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), constatou-se que nem todas

as escolas (5,9%) contemplam estas práticas nos seus documentos orientadores. Mesmo assim, é de relevar a presença deste ritual na esmagadora maioria das escolas (91,7%), embora sob diferentes formatos e com formas de operacionalização diversas.

Da análise efetuada ao extenso *corpus* de informação foi possível identificar três tipos de distinção focados em diferentes dimensões da aprendizagem: i) nos resultados académicos; ii) nos valores e comportamentos; iii) nos resultados e nos valores e comportamentos (distinção mista). A tabela 1 dá-nos conta de uma tendência clara para a valorização da distinção mista, com cerca de 70% das escolas a inscreve-la formalmente na sua ação estratégica. Apesar de apenas 16,5% das escolas prever formalmente um tipo de distinção exclusivamente centrado nos resultados, na verdade, quando confrontamos o plano formal-legal com as práticas efetivamente instituídas, este valor aumenta exponencialmente<sup>76</sup>. De resto, uma análise mais minuciosa das práticas instituídas e publicitadas desvela a presença de um ideário meritocrático no processo de socialização escolar.

---

<sup>76</sup> A análise desta vertente será objeto de discussão em próximos textos.



Tabela 1 - Tipo de distinção formalmente previsto (ano letivo 2013/14)

Tipos de distinção	n	%
Distinção focada exclusivamente nos resultados	81	16,5
Distinção focada exclusivamente nos valores/comportamentos	7	1,4
Distinção mista (resultados e valores/comportamentos)	361	73,7
Sem distinção	29	5,9
Sem Informação	12	2,4
Total	490	100,0

Fonte: Documentos orientadores das escolas/agrupamentos com ensino secundário (ano letivo 2013/14)

No quadro destas três formas de premiação do desempenho, as escolas fazem uso de diferentes mecanismos de distinção, nuns casos reproduzindo o que está previsto nos diplomas legais, noutros casos, instituindo outras modalidades possivelmente mais ajustadas aos propósitos educativos da instituição. A tabela 2 apresenta a variedade de mecanismos existentes nas escolas consoante o tipo de distinção previsto. Constata-se a preferência pela implementação dos quadros de excelência (focados na média ponderada das classificações internas obtidas às várias disciplinas) combinada com os quadros de valor (focados nos comportamentos e atitudes), conferindo assim o estatuto de distinção mista. De notar que o

critério mais utilizado para a integração dos alunos no quadro de excelência consiste na obtenção de classificações internas superiores a 17,5 valores, muito embora, do ponto de vista formal-legal, a condição mínima de candidatura esteja fixada em 16 valores (Despacho normativo nº 102/90, artigo 5º, ponto 5).

Tabela 2 - Mecanismos de distinção formalmente previstos (ano letivo 2013/14)

Tipos de distinção	Mecanismos de distinção	%
Distinção focada nos resultados	Quadro de excelência/mérito/honra	8,0%
	Prêmios de mérito	6,4%
	Bolsas/diplomas de mérito, louvor de mérito	3,5%
Distinção focada nos valores	Quadro de valor, título de mérito	1,5%
Distinção mista	Quadro de excelência + quadro de valor	51,6%
	Prémio de mérito misto	16,9%
	Bolsas de mérito + diplomas de mérito	12,6%

Fonte: Documentos orientadores das escolas/agrupamentos com ensino secundário (ano letivo 2013/14).

A análise da informação contida nos portais eletrónicos das escolas ajudou a compreender a importância institucional conferida às práticas de distinção, deduzida a partir da sua presença e destaque em termos de divulgação pública. Assim,

do total das escolas que aderiram formalmente a esta prática, cerca de 40,3%, publicitou-a de forma explícita no seu portal, em muitos casos em lugar de destaque e a figurar por longo tempo nas “novidades”. Porém, convém ressaltar que o desfasamento entre o período temporal em que decorreu esta pesquisa (início do ano letivo) e o período em que ocorreu a atribuição das distinções (final do ano letivo anterior) poderá ter induzido uma certa subrepresentação desta informação no portal, pois é provável que a mesma tenha sido retirada e/ou substituída por outra relativa ao arranque do ano escolar.

A grande maioria das escolas que implementa práticas de distinção realiza uma cerimónia pública de entrega de prémios e diplomas (83%), com a presença dos alunos, dos pais e encarregados de educação, dos representantes da comunidade local e, em muitos casos, dos órgãos de comunicação social. Apesar de o ritual obedecer, regra geral, ao mesmo formato, a carga simbólica conferida pela comunidade escolar a este momento difere, podendo o mesmo ser remetido para o final de um dia de aulas, como ser estrategicamente realizado durante um dia inteiro, enquadrado em eventos e iniciativas várias e culminando com o ato solene de entrega dos prémios ou diplomas aos melhores alunos.

Gráfico 1 - Publicitação da distinção

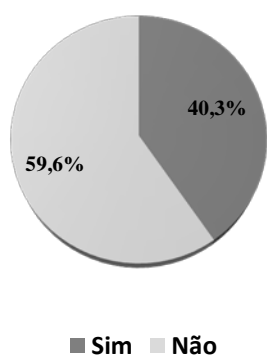
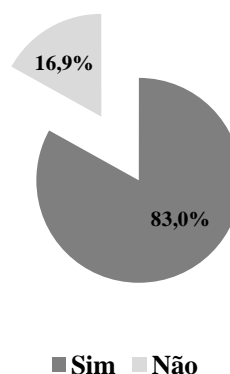


Gráfico 2 - Realização de cerimónia pública



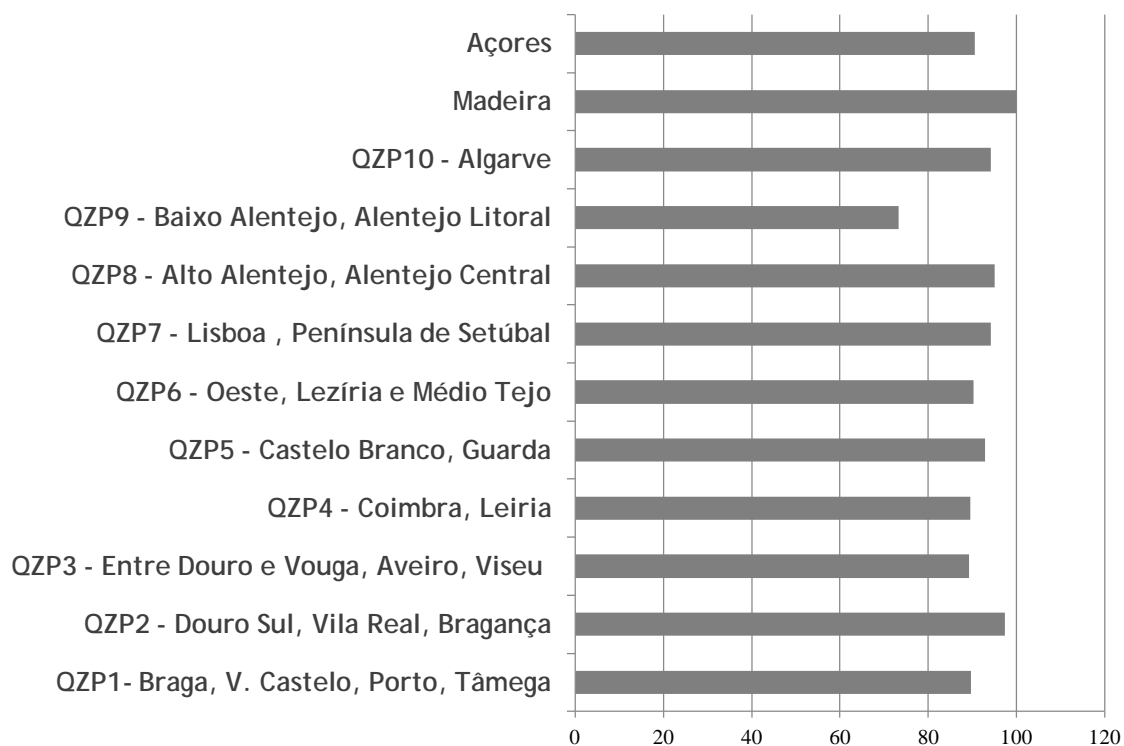
Fonte: Documentos orientadores (ano letivo 2013/14), sites das escolas/agrupamentos com ensino secundário e notícias publicadas na comunicação social.

Apesar de preliminar, esta primeira abordagem destaca a importância que os mecanismos de consagração do mérito e de comportamentos de cidadania têm vindo a conquistar nos mais variados contextos escolares, bem como a diversidade de dispositivos postos em ação para concretizar o reconhecimento da excelência. Importa, agora, aferir qual a amplitude desta orientação a nível do sistema escolar nacional, incluindo as regiões autónomas da Madeira e dos Açores.

## A CONFIGURAÇÃO DO RITUAL: TENDÊNCIAS E ESPECIFICIDADES

O gráfico 3 apresenta o mapeamento nacional das práticas de distinção, mostrando a sua presença nas diferentes zonas pedagógicas, assim como nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores. Algumas tendências gerais merecem registo: i) a ausência de assimetrias regionais de relevo; ii) a presença expressiva desta prática de norte a sul do país, com valores acima dos 94% na Madeira, na região norte e centro interior, nas zonas do Alto Alentejo, em Lisboa e no Algarve; iii) a menor adesão aos mecanismos de distinção na região do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral.

Gráfico 3 - Instituição de mecanismos de distinção, segundo os documentos orientadores

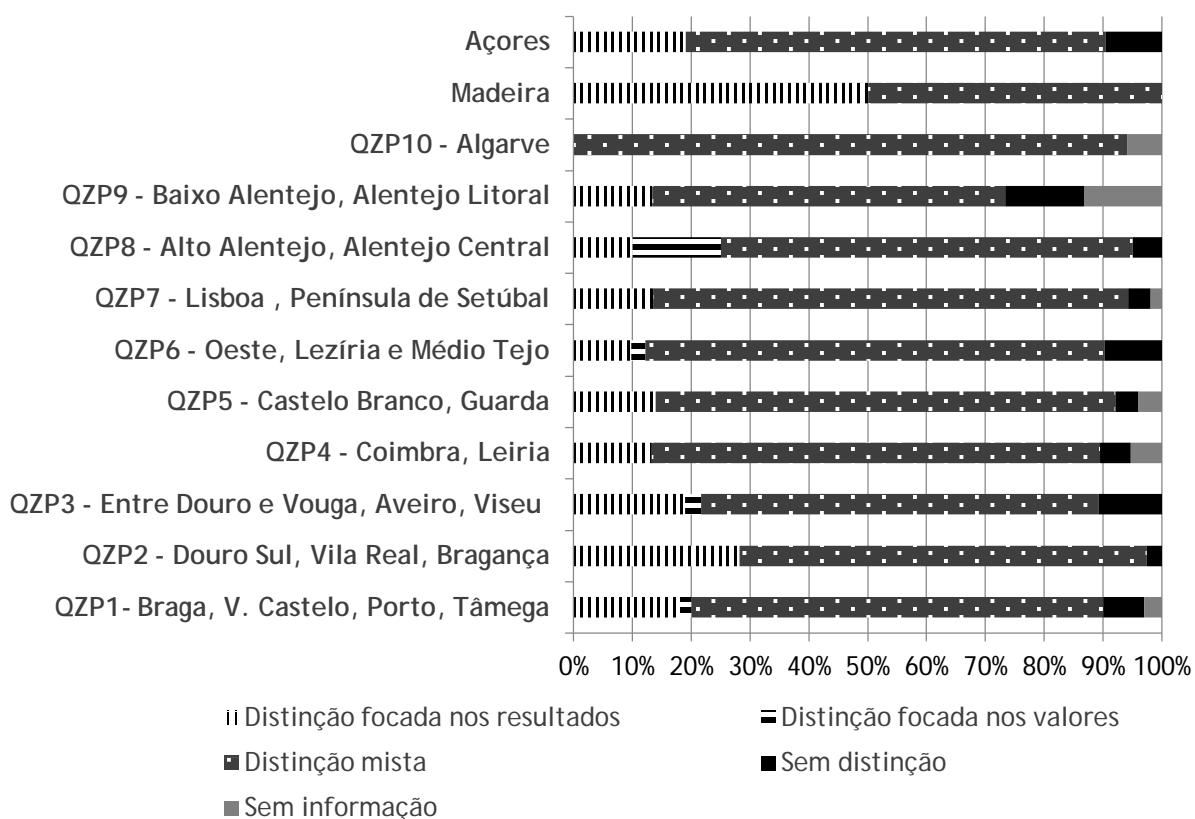


Fonte: Documentos orientadores das escolas/agrupamentos com ensino secundário (ano letivo 2013/14)

Ainda na rota das tendências gerais, o gráfico 4 ilustra com clareza a predominância da distinção mista como a prática mais utilizada nas escolas e agrupamentos localizados nas várias regiões do país. Contudo, algumas especificidades

regionais apontam para fenómenos sociologicamente interessantes: i) um maior peso da distinção centrada nos resultados na Madeira (50%), na região do norte interior (28,2%), no centro litoral (19%) e na região norte litoral (18,1%); ii) a distinção nos valores apenas presente na região do Alto Alentejo e Alentejo Central (15%) e residualmente na zona centro litoral (3%), no Oeste, Lezíria e Médio Tejo (2%) e norte litoral (2%), iii) a região de Baixo Alentejo e Alentejo Litoral com a percentagem mais elevada de escolas e agrupamentos sem mecanismos de distinção (13%).

Gráfico 4 - Tipo de distinção por região



Fonte: Documentos orientadores das escolas/agrupamentos com ensino secundário (ano letivo 2013/14)



## CONCLUSÕES

As iniciativas de incentivo à excelência escolar e de reconhecimento e distinção dos melhores alunos parecem afirmar-se como parte integrante da realidade educativa quer internacional quer nacional. A par da dinamização de exigentes e prestigiantes Concursos Nacionais e Olimpíadas onde o mérito escolar dos alunos é posto à prova, países como a França, os Estados Unidos da América ou o Brasil contam com o envolvimento das escolas e até das autoridades locais para distinguir os alunos de excelência através de prémios de natureza tão diversa como meros Happy Meals, menções de apreço no dossier escolar, ou medalhas de ouro, cuja entrega se faz em cerimónias solenes que chegam a contar com a presença do próprio Ministro da Educação. Em Portugal é também visível a adesão da esmagadora maioria das escolas e agrupamentos de escolas do ensino secundário a práticas de distinção dos melhores alunos, ainda que também operacionalizadas de formas diversas. É igualmente notória a preferência da maioria das escolas em análise por distinções de tipo misto, apenas preteridas por algumas regiões entre as quais se destaca a Madeira, onde se regista o maior peso das distinções de natureza académica. Porém, convém ressaltar que esta análise incidiu fundamentalmente sobre o plano

normativo, que apenas contempla as práticas de distinção previstas nos documentos estruturantes. A confrontação entre este plano e as práticas efetivas abrirá, com certeza, novos desafios interpretativos que orientarão os nossos próximos trabalhos.

Ao premiar os resultados acadêmicos e os valores e comportamentos dos alunos, as distinções de tipo misto apontam no sentido de ser hoje prevalecente, na generalidade das escolas públicas, uma concetualização holística da educação (pelo menos ao nível retórico) que foi identificada em vários estudos como traço identitário das elites e dos seus estabelecimentos de ensino (Mension-Rigau, 2007; Pinçon & Pinçon, Charlot, 2007), mas que terá extravasado destes redutos sociais e escolares até por exigências da sociedade, onde a família perdeu o seu protagonismo socializador, e da economia, cujos modelos de produção exigem, para serem competitivos, profissionais com um perfil de “indivíduos completos” (Tedesco, 2007). No que diz respeito aos mecanismos de distinção, prevalecem nas escolas portuguesas o Quadro de Excelência e o Quadro de Valor. Destinados a premiar, respetivamente, a dimensão académica e a dimensão de valores e comportamentos, eles serão, afinal, o resultado da reformulação democrática do tradicional quadro de honra

dos liceus de antes do 25 de Abril, de que muitos portugueses teriam guardado más recordações por evocar a escola do fascismo e, segundo Cunha (1997), pela sua identificação com um instrumento “[...] reducionista nos seus objetivos, ideológico nos seus requisitos, elitista nos seus resultados” (p.103). Há também a registar, na maioria das escolas, a realização de cerimónias de entrega destes prémios e distinções aos melhores alunos - momentos de consagração pública do mérito com óbvias expectativas de servir de “exemplo” e de ter um efeito multiplicador, cuja carga simbólica se vê reforçada pela presença de toda a comunidade educativa, das famílias e também dos representantes do poder local e, em muitos dos casos, da imprensa.

O mapeamento nacional das práticas em análise dá conta de uma transversalidade regional no que diz respeito à forte incidência da previsão da distinção e da cerimonialização e à tímida aposta na publicitação destas iniciativas, deixando em aberto novas pistas de reflexão que a seu tempo irão sendo desbravadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2013). Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Xplica internacional. Panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp. 167-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AAVV (2012). *Can money or other rewards motivate students?* Washington: Center on Education Policy.
- Azevedo, C. (2011). Celebração do civismo e promoção da educação: o cotidiano ritualizado dos Grupos Escolares de Sergipe no início do século XX. *Revista Brasileira de História*, 31(62), 93-115.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil.
- Branden, K., Avermaet, P. & Houtte, M. (Eds.) (2011). *Equity and Excellence. Towards maximal learning. Opportunities for all students*. New York: Routledge.
- Cunha, P. O. (1997). Excelência e qualidade em educação. In P. O. Cunha (Org.), *Educação em debate* (pp. 83-11). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Fryer, R. (2011). Financial incentives and student achievement: Evidence from randomized trials. *Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1755-1798.
- Hirtt, N. (2005). *Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Paris: éditions Aden asbl.

- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: Éditions la Découverte.
- Mension-Rigau, E. (2007). *Aristocrates et grands bourgeois*. Perrin: Éditions Plon.
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2007). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte.
- Raymond, M. (2008). *Paying for A's: Na early exploration of student reward and incentive programs in Charter Schools*. Stanford: Stanford University.
- Rayou, P. & Glasman, D. (s/d). *Les internats d'excellence: un nouveau défi éducatif?* Institut Français de l'Éducation. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon.
- Tedesco, J. C. (2007). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2014) (Orgs.). *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.
- Van Zanten, A. (Org.) (2000). *L'École l'état des savoirs*. Paris: Éditions la Découverte.



**POLÍTICAS DE  
ESCOLARIZAÇÃO,  
COMPENSAÇÃO E  
AVALIAÇÃO**

**5**





# ATUAÇÃO EMPRESARIAL E RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

*Erika Moreira Martins*<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A participação do empresariado na educação brasileira não se constitui como uma novidade. Ao contrário, o envolvimento dos empresários nas políticas públicas para educação remonta ao século XIX e se estende até os dias atuais. Historicamente, a trajetória da atuação empresarial nas políticas públicas para educação teve distintas fases e, em alguns períodos, pode-se observar a realização de grandes empreendimentos destacando a importância da educação como base para a industrialização brasileira. Por sua vez, os governos brasileiros, historicamente, adotaram certas posições comuns com o empresariado em relação à educação e ao desenvolvimento (Cunha, 1977). Soma-se a isso a questão de que, as reformas que se iniciam na década de 1990, ocorridas

---

<sup>1</sup> UNICAMP / Brasil. Contacto: erikammartins@gmail.com

sob a lógica da “modernização”, reforçam a subordinação da educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional.

Krawczyk (2005) chama atenção para um processo próprio das últimas décadas, no qual um novo modelo de regulação supõe uma mudança radical da categoria ‘sociedade civil’ e ‘cidadania’ e vem sendo concretizado a partir uma nova dinâmica descentralizadora. Em tal dinâmica, diversos setores passam a disputar o espaço educacional como um espaço de poder. Representando um desses setores, o empresariado, a partir de sua posição de poder privilegiada, têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias no sentido de influenciar discussões, desenho, implementação e decisão dos rumos das políticas junto aos governos. Valendo-se da possibilidade de uma reconfiguração do espaço público e, a partir de sua condição de sujeitos da sociedade civil, grupos de empresários têm, cada vez mais, ocupado espaço nos processos de mudanças das políticas sociais, particularmente no campo educacional. Suas estratégias se efetivam através de uma ação organizada que ultrapassa o âmbito da produção e da lucratividade imediata: esses grupos fomentam a “Nova Filantropia” (Ball & Olmedo, 2013; Verger, 2012); procuram

influenciar políticas públicas no âmbito de sua formulação e implementação por meio de *advocacy* (Brelàz, 2007); a partir da mobilização social, buscam construir consensos em torno das suas propostas, e, ao mesmo tempo em que influenciam a sociedade e os governos, recebem, por parte deste último, um forte apoio (Krawczyk, 2014).

Nesse contexto, grupos empresariais, que já possuíam um histórico de atuação junto à educação pública, promoveram o movimento Todos Pela Educação - TPE. Os dados apresentados a seguir, são fruto do desenvolvimento da pesquisa " 'Movimento Todos pela Educação': um projeto de nação para a educação brasileira" (Martins, 2013), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

## O SURGIMENTO DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

O TPE surge em um contexto no qual a situação econômica brasileira faz com que o país procure incluir novas prioridades em sua agenda: ao lado do crescimento econômico, disponibilidade de mão de obra e de geração de

emprego, intensifica-se a formulação de uma nova estratégia de projeção internacional, em que estão incluídas as reformas no sistema educacional nacional. Para Freitas (2011):

Economicamente, o Brasil é hoje muito diferente do que à época das primeiras tentativas liberais de implantar esta política educacional. Hoje é um candidato a país emergente com alto grau de investimentos produtivos e que, portanto, chama a atenção do capital internacional como palco de alocação de recursos. Isso faz com que as corporações se organizem para garantir as condições gerais de funcionamento adequadas à realização do lucro sobre os investimentos, envolvendo redução da miséria (e conseqüentemente das turbulências que ela causa, as quais afugentam o capital); o desenvolvimento da infraestrutura (o PAC) e, é claro, a melhoria da qualidade da educação, entendida esta como um subsistema da produção - entre outros aspectos. Estes fatores exercem fortes pressões de curto prazo, em especial no campo da política educacional (Freitas, 2011, p. 4-5.)

A partir de seu recente protagonismo como potência emergente na economia mundial, o Brasil passou a integrar o grupo de países com grandes mercados potenciais, os BRICS, que, juntos, representam 22% da economia mundial (Flemes, 2010, p. 150). A expectativa de crescimento econômico fez com que instituições financeiras e grupos econômicos internacionais passassem a acompanhar as taxas de crescimento brasileiras e indicar prioridades para o país. A Goldman Sachs, por exemplo, recomenda que o governo

brasileiro realize reformas educacionais, pois os índices de crescimento e a produtividade brasileira não acompanham as taxas dos outros integrantes BRICS devido às deficiências na qualidade do ensino (Golman Sachs, 2007, p. 75). Além disso, para os empresários brasileiros, os péssimos resultados em exames como o PISA (OCDE) poderiam afetar a competitividade, o crescimento econômico e a coesão social do país (GIFE, 2006). Tal problemática apresentava a necessidade de mudanças na educação pública.

Constatada a desarticulação entre as propostas dos governos, investidores privados, organismos internacionais e outros setores da sociedade, significava a abertura de um campo de atuação, o TPE inicia seu trabalho. Lançado em 2006, o TPE denomina-se como uma aliança nacional apartidária entre iniciativa privada, organizações sociais, e governos. Sua origem está associada a empresas como Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril, dentre outros. Seu objetivo é incidir em políticas educacionais nacionalmente, para tanto, este grupo lançou 5 metas mensuráveis: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) Todo aluno com

aprendizado adequado a sua série; 4) Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido (Todos Pela Educação, 2012).

A forma de atuação desse grupo baseia-se no princípio do direito à educação de qualidade, reforçando preceitos constitucionais, resgatando e ressignificando bandeiras de lutas políticas da década de 1980, incorporando novas pautas na agenda educacional e, ao mesmo tempo, justificando sua atuação a partir de sua experiência empresarial. O TPE parte do princípio do direito à educação de qualidade, no qual a “qualidade” é equiparada aos preceitos empresariais. Sua ação é justificada pelo pressuposto da corresponsabilidade pela educação, e assim, busca envolver a sociedade nas reformas pretendidas, compartilhando a responsabilidade pela educação.

Assim, atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte dos empresários brasileiros, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação pública, que, a partir da mudança na relação entre sociedade e Estado, atenderia ao mesmo tempo a demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e as novas necessidades de formação para o

trabalho e para a produtividade. Nesse processo, o TPE destaca-se pela sua atuação junto aos governos, incidindo nas políticas educacionais nacionalmente.

### INCIDÊNCIA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA

Desde seu lançamento, o TPE tem participado ativamente do processo de formulação e implementação de políticas educacionais junto ao governo federal.

A sintonia entre governo federal e este Movimento é evidenciada no caso emblemático do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Em 2007 o MEC, ao apresentar o PDE à sociedade, lança para sua consolidação o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” através do Decreto 6.094/07 (BRASIL, 2007). Segundo o TPE, o PDE recebeu tal nome dada a sintonia existente entre as metas do Movimento e as do plano (Todos Pela Educação, 2007).

É preciso ressaltar que o IDEB, uma das principais ações que compõem o PDE, conjuga desempenho e fluxo escolar sintetizando duas das metas propostas pelo TPE (meta 3 e 4).

A mobilização do TPE em torno do novo Plano Nacional de Educação - PNE (2011 - 2020) - Projeto de Lei n. 8.035/10 (Brasil, 2010) - revela outras estratégias de atuação empregadas por este Movimento. O TPE participou da comissão organizadora e de sete conferências da CONAE, ocupando a cadeira de representante dos "Movimentos em Defesa da Educação" na condição de suplente. Além disso, em parceria com instituições nacionais e internacionais, o TPE promoveu um evento de grande porte, o Congresso Internacional "Educação: Uma agenda Urgente", em 2011. O evento foi realizado na sede do Conselho Nacional de Educação - CNE em Brasília, e seu objetivo foi o de promover um debate em níveis técnico e político que subsidiasse um documento com as principais convergências e reflexões sobre temas do PNE.

Concomitante à tramitação do PL n. 8.035/10 (PNE 2011-2020) no Congresso Nacional, ocorre a discussão de um conjunto de propostas para a criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional - LRE. A questão da responsabilização é fundamental para o TPE. Por isso, o Movimento vem trabalhando junto a parlamentares e ao governo federal no sentido de implementar uma LRE com determinadas características. Para o Movimento as



*“obrigações constitucionais e legais relativas à educação básica pública na abrangência da ação civil pública fariam com que desvios e fraudes envolvendo verba do Fundeb, por exemplo, fossem abarcadas pela LRE”* (Duarte, 2011). Outro argumento utilizado pelo TPE é o de que uma LRE poderia contribuir para a adoção de critérios de longo prazo para a Educação brasileira. Segundo o Movimento, o Brasil necessita de tal alteração no marco regulatório, pois passa por uma crise de *“accountability”*<sup>2</sup>, por isso, uma LRE deve estabelecer parâmetros de ação para todas as esferas de governo na área da educação, tais como o estabelecimento de metas e a limitação de gastos - envolvendo sanções em caso de seu descumprimento.

Desde 2008 o TPE participa ativamente de debates preliminares a respeito da LRE, que teria contornos semelhantes à Lei de Responsabilidade Fiscal. Em sua forma de atuação, o Movimento passou a acompanhar e promover articulações no sentido de agilizar o processo de trâmite da LRE, assim como realizar debates sobre o tema na mídia e em

---

<sup>2</sup> Conforme aponta Afonso (2009), a *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever consequências no caso do não alcance destes resultados. Por isso, os dados são quantitativos e os métodos de mensuração são padronizados. Desta forma, explica o autor, “não é, portanto, por acaso que algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes standardizados no âmbito de avaliações externas” (Afonso, 2009).

diversos eventos realizados pelo movimento (Todos Pela Educação, 2009, p. 45).

Já em 2008, no Congresso Nacional, o TPE em parceria com a Unesco do Brasil e a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, realizou o seminário internacional “Ética e Responsabilidade na Educação: Compromisso e Resultados”. Este seminário teve o objetivo de estabelecer marcos regulatórios de responsabilidade dos governantes para a área da Educação. Segundo o TPE *“o seminário resultou em um texto norteador legitimado para uma Lei de Responsabilidade Educacional”* (Todos Pela Educação, 2009, p. 40). Dentre os debatedores, destacavam-se o então senador Cristovam Buarque (PDT-DF), a então deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO), e a presidente do CONSED, Maria Auxiliadora Rezende - todos sócios fundadores do TPE. Após a realização deste seminário o debate a respeito da LRE (PL 7420/06 e apensados) se fortalece entre seus defensores na Câmara Federal dos Deputados.

Para o TPE, além da Lei de Responsabilidade Educacional e dos Planos Articulado de Educação, devem conformar um Sistema Nacional de Educação também o Regime de colaboração. Isso porque, na concepção do TPE, o regime de colaboração definiria *“com clareza o papel e a*

*responsabilização de cada ente federado na oferta educacional”* (Cruz, 2012, p. 146).

Dessa forma, o TPE, em parceria com os três níveis de governo, fundações e institutos de empresas, iniciou a operacionalização do chamado Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE). Segundo o TPE, trata-se de um trabalho em rede, em que um grupo de municípios, com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes, busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação. Priscila Cruz, diretora executiva do TPE, explica que *“os ADE’s seriam, assim, instrumentos indutores de cooperação e colaboração entre municípios, articulados com os estados e a União, e contando, quando necessário, com a contribuição transversal dos institutos e fundações”* (Cruz, 2012, p. 148). Na perspectiva do Movimento, os ADE’s possuem uma dimensão estratégica para o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território brasileiro, ordenado, por sua vez, pela lógica de arranjo educativo.

Embora não seja uma novidade do PDE, a concepção de ADE’s aparece de forma sistemática já no documento do “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, quando este afirma que:

reduzir desigualdades sociais e regionais na educação, exige pensa-la no plano de país. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo (BRASIL, 2007, p. 6).

Entretanto, tal como apresenta Araújo (2012, p. 517), a efetivação dos ADE's "começou a ganhar forma quando o Instituto Votorantim entrou em contato com o TPE, no ano de 2008, para encontrar maneiras de atuar coletivamente em 12 (doze) municípios do Recôncavo Baiano" (Araújo, 2012, p. 518).

O TPE justifica sua iniciativa em relação aos ADE's, a partir do reconhecimento da fragilidade do ente municipal e da necessidade em fortalecê-lo em função do papel estratégico que exerce na oferta educacional. Assim, a partir da mobilização empreendida pelo TPE, institutos e fundações, exercendo sua "corresponsabilidade social", estabelecem parcerias com os municípios para a execução dos ADE's. A execução dos ADE's conta com o apoio da ONG Comunidade Educativa - CEDAC, da Fundação Vale, do Serviço Social da Indústria -SESI, da *Symnetics*, dentre outros (Araújo, 2012). De acordo com CEDAC (2011), até 2011, cerca de 100 municípios brasileiros dos estados do Maranhão, Pará, Tocantins, Sergipe, Minas Gerais e Espírito Santo já haviam recebido sua assessoria

para a gestão das escolas e das políticas educacionais, por meio dos ADE's. A metodologia utilizada no ADE's conforma o programa "Ação Educação" do CEDAC, no entanto, essa metodologia, seria de iniciativa do TPE. *"Na prática, a organização [CEDAC] assessora o poder público municipal na implantação e acompanhamento de programas de educação dos governos federal e estaduais, tendo como eixo estruturante o Plano de Ações Articuladas - PAR"* (CEDAC, 2011).

O próprio TPE apoiou e incubou, em parceria com Instituto Votorantim, em 2009, a experiência de cooperação entre municípios do Recôncavo Baiano. De acordo com Cruz (2012 p. 147), o Instituto Votorantim, a partir do reconhecimento dos baixos índices educacionais, decidiu atuar na educação da região, ultrapassando os limites de um só município, evitando não só *"alguns dos problemas gerados pelas discontinuidades dos governos"*, como também contribuindo *"para a promoção de um ambiente mais colaborativo"* (Cruz, 2012 p. 147).

A incidência em educação pública por parte do TPE também pode ser identificada no caso dos ADE's. Isso porque o PL nº 8.035/2010, relativo ao PNE 2011-2020, em tramitação no Congresso Nacional, incorporou o modelo de ADE *"como*

*mecanismo eficaz para o fortalecimento do regime de colaboração”* (Cruz, 2012, p. 148-149). Em 2011, o MEC homologa o parecer N°:9/2011 do CNE, a respeito da “Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação”.

Estes são apenas alguns exemplos de como parte do empresariado brasileiro tem operacionalizado, através do TPE, sua incidência em políticas educacionais na tentativa de alcançar seus objetivos. Essa operacionalização denota as mudanças no espaço de formulação de implementação das políticas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento do TPE coincide com uma mudança em relação ao lugar que educação pública passa a ocupar no projeto de desenvolvimento do Brasil do início do século XXI. Mudança essa que foi compartilhada, concomitantemente, por frações de classes burguesa e pela frente política que passou a ocupar o poder nacional a partir da ascensão de Lula da Silva à presidência.

O TPE parte do princípio do direito à educação de qualidade, no qual a “qualidade” é equiparada aos preceitos empresariais. Sua ação é justificada pelo pressuposto da corresponsabilidade pela educação, e assim, busca envolver a sociedade nas reformas pretendidas, universalizando a responsabilidade pela educação, reforçando preceitos constitucionais, incorporando e negociando demandas históricas de diferentes segmentos da sociedade, sem, no entanto, se sobrepôr aos interesses e à liderança de grupos empresariais.

Na análise de Shiroma *et al.* (2011), a recomposição da agenda empresarial no âmbito da educação oferece novas referências para a redefinição da atuação da chamada “sociedade civil”. Para as autoras, o TPE visa criar uma “nova consciência” em relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Para Krawczyk (2014), este seria um novo estágio de reestruturação do espaço público, *“no qual o setor empresarial busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, tomando as rédeas desse processo, em nome da necessidade do controle social”*.

A pesquisa (Martins, 2013) revela a articulação entre governo e movimentos empresariais a partir da presença cada vez maior do movimento Todos pela Educação (TPE) no espaço de definição de políticas públicas. Assim, no âmbito da educação, o TPE - ainda que não seja o único - apresenta-se como um grupo que, atualmente, melhor tem representado o projeto de um segmento dominante da sociedade que busca - com certo êxito, mas não sem resistências - construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública básica brasileira. O objetivo fundamental do TPE consiste em, no âmbito da política educacional, alterar a forma de definição e implementação de políticas, na qual a relação dos empresários com o Estado no processo decisório seria ampliada. Isso porque, para o TPE, o cerne da crise educacional encontra-se na suposta ineficiência histórica do Estado em relação às questões sociais. Logo, as mudanças estruturais na educação pública não poderão ser alcançadas apenas através do Estado, mas a partir de uma aliança entre governos e sociedade organizada. Nesse sentido, segmentos da sociedade civil, a partir de propostas consensuais, devem compartilhar a responsabilidade pela tarefa educacional com o Estado. Assim, o TPE incorpora em suas propostas as demandas históricas da educação pública, legitimando o alinhamento entre governos, gestores escolares e parte da



sociedade civil no processo de produção e implementação de políticas, sem, no entanto, se sobrepor à lógica de produção de mercado, aos interesses e à liderança de grupos empresariais. Finalmente, a forma como o TPE foi estruturado - a partir de uma aliança entre iniciativa privada, terceiro setor e governos - contribui para a ocultação dos conflitos entre classes e frações de classe, tornando mais complexa a compreensão da realidade, sobretudo no que se refere aos tênues limites entre o público e o privado - de modo a tornar também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais. As propostas desse grupo contribuem para sustentar a possibilidade de aliar práticas de mercado à justiça social, integrando e promovendo pactos por supostos interesses em comum entre as classes sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13(1), 13-29.
- Araujo, G. C. (2012). Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. *RBPAE*, 28(2), 515-531.

- Ball, S. & Olmedo, A. (2013). A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In V. Peroni (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado*. Brasília: LiberLivro.
- Brasil. (2010). Projeto de Lei n. 8035 de 2010, autoria do Poder Executivo, que Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: DF.
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: Brasília.
- Breláz, G. (2007). *Advocacy* das Organizações da Sociedade Civil: Principais Descobertas de um Estudo Comparativo entre Brasil e Estados Unidos. *Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro:ANPAD.
- CEDAC. (2011). Comunidade Educativa coordena 7 arranjos. *CEDAC*. Consultado em Abril 2014 em <http://www.comunidadeeducativa.org.br/noticia-interna.aspx?IDNoticia=87>.
- Cruz, P. (2012). Contribuição para o fortalecimento do Regime de Colaboração. In F. L. Abrucio; M. N. Ramos (Eds). *Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Cunha, L.A. (1977). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Duarte, A. (2011). Irresponsabilidade educacional. Novo plano federal para o setor de educação exclui lei que pune gestor por mau uso de recursos. *O Globo*. Rio de Janeiro, 11 de Abril.
- Flemes, D. (2010). O Brasil na iniciativa BRIC: *soft balancing* numa ordem global em mudança? *Rev. bras. polít. int.*, 53(1), 141-156.
- Freitas, L. C. (s/d). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no *III Seminário de Educação Brasileira* promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: diretrizes para avaliação e regulação da

- educação nacional, fevereiro de 2011. Consultado em acesso Janeiro de 2013 em [http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)
- GIFE. (2006). *Tire suas dúvidas sobre o Compromisso Todos Pela Educação*. Consultado em Fevereiro de 2014 em [http://site.gife.org.br/artigos\\_reportagens\\_conteudo12280.asp](http://site.gife.org.br/artigos_reportagens_conteudo12280.asp).
- Goldman Sachs. (2007). *BRICs and Beyond*. London: Goldman Sachs.
- Krawczyk, N. (2014). Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, 35(126), 21-41.
- Krawczyk, N. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educ. Soc.*, 26(92), 799-819.
- Martins, E. M. (2013). *“Movimento Todos pela Educação”: um projeto de nação para a educação brasileira*. Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Shiroma, E. et al. (2011). Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In S. Ball; J. Mainardes, (Orgs.). *Políticas Educacionais*. (pp. 222- 248). São Paulo: Cortez.
- Todos Pela Educação. (2012). *5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras*. São Paulo: Todos pela Educação.
- Todos Pela Educação. (2009). *Todos Pela Educação: 2006-2009. Relatório de Atividades*. São Paulo: Todos pela Educação.
- Todos Pela Educação. (2007). *Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2007*. São Paulo: Todos pela Educação.
- Verger. A. (2012). Privatización de la Educación: Tendencias Globales y Retos para la Investigación Educativa. *Encuentro del GT5 de ANPED*.



## EDUCAÇÃO – OU DE COMO ELA VEM SENDO TRANSFORMADA NUMA VENDA DE BENS FUTUROS

*Joaquim António Almeida Martins dos Santos*<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

Resulta esta reflexão de uma investigação levada a cabo no âmbito de um Mestrado realizado na Universidade do Minho em 2009 e que, iniciada em 2007, continua a ser desenvolvida até hoje, apesar de já sem o justilho temporal rígido da apresentação de uma dissertação. O estudo, que já leva seis anos de recolha de dados, tem lugar numa escola básica e secundária do Distrito do Porto (a que dei o nome de Escola do Bom Sucesso (EBS)), teve como ponto de partida a intenção de lançar alguma luz sobre uma realidade relativamente à qual se tem refletido pouco em Portugal. Não se tratou de trazer mais informação sobre a questão do insucesso na escola, mas, por contraponto, sobre a construção de um sucesso escolar que vai sendo crescente no nosso país a cada ano que passa e que se

---

<sup>3</sup> Professor do Ensino Secundário no Agrupamento de Escolas D. Dinis – Santo Tirso, Portugal. Contato: joaquimsantos960@gmail.com

me afigura como tendo uma larga componente burocrático-administrativa de muito frágil sustentabilidade levando-me à necessidade de o opor a um real sucesso educativo pelo qual importa pugnar.

### 1974-76: AS EDUCAÇÃO COMO ELEMENTOS CENTRAIS DE DESENVOLVIMENTO DO PAÍS

A Revolução de Abril de 1974 inicia um período sem precedentes na História de Portugal. Ao contrário do que acontecera até então, o Ensino não passa a estar apenas na ordem do dia, ele torna-se um dos pilares do desenvolvimento do país levando - de facto - todos à escola num projeto sem igual. Num Portugal onde, no início do século XX, três quartos da população era analfabeta e que na década de 30 contava com 64% de cidadãos que não sabiam ler nem escrever, percentagem que em 1970 rondava os 30%, a Educação passou a assumir uma centralidade inegável pesem embora todos os constrangimentos e deficiências com que o país se debatia.

Com a Revolução dos Cravos opera-se uma fratura ao nível do ensino que acompanha Portugal até hoje. De um

sistema republicano com mais de seis décadas onde a Escola era vista como «um bem raro reservado aos filhos dos grupos sociais privilegiados» (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 25) evolui-se para uma lógica relativamente à qual a gramática dos tempos da Revolução dava o mote para que o que se pretendia seria não formar uma elite, mas educar um povo, para usar as palavras de Stephen Stoer (Stoer, 2008, p. 107). E esta tentativa político-ideológica de dar a todos igual acesso ao Ensino, foi-se materializando através da “oferta de mais escolas, formação de mais professores, eliminação dos estrangulamentos de passagem entre níveis de ensino [e] modificação dos processos de avaliação” (Pires, 1988, p. 29).

Porém, muito rapidamente se constatou que as práticas se começavam a afastar das intencionalidades para que a própria Constituição da República de 1976 apontava (CRP, 1976: art.º 74.º, n.º 2). Isso mesmo assinala a produção académica ao adjetivar de “normalização” o período que se inicia com a publicação de legislação onde se afirma claramente que as liberdades conseguidas com a Revolução tiveram como contraponto um clima de indisciplina que “provocou prejuízos incalculáveis” (DL n.º 769-A/76).

## AS IMPOSIÇÕES SUPRANACIONAIS

A 1 de janeiro de 1986, Portugal torna-se membro de pleno direito da CEE. Pese embora toda a retórica que pretende mostrar as vantagens de tal processo, importa ter claro que, de facto e de direito, a entrada de Portugal na CEE implicou uma alteração significativa na definição das políticas nacionais. As decisões comunitárias passaram a ter aplicabilidade direta na ordem jurídica nacional e o Direito Comunitário tem prevalência sobre o nosso Direito. Essa supremacia jurídica que se faz sentir através do “princípio do primado”, retira aos Estados-Membros qualquer hipótese de contrariar juridicamente decisões não favoráveis às políticas internas dos países.

Em março de 2000 tem lugar, em Lisboa, um Conselho Europeu que pretende que a União Europeia (UE) se torne “...na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (UE, 2001). Esse evento que entra para a História como a “Estratégia de Lisboa” define a Educação e a



Formação como “domínios-chave prioritários”, propondo os (então) 15 ministros dos Estados-Membros um ideário tendente a atingir o grande objetivo estrutural de toda a UE e solicitando à Comissão a definição de três grandes objetivos estratégicos subdivididos em treze mini desideratos comuns que virão a ser plasmados, em março de 2002, no programa «Educação e Formação para 2010», na sequência do lançamento do Processo de Copenhaga e que se pretende que sejam referenciais de qualidade, até 2010. Esse programa, adota, para tal fim, como “instrumento de acção”, o Método Aberto de Coordenação (MAC) que vai estabelecer “indicadores e valores de referência” (CE, 2011) tendentes a controlar e facilitar a troca de experiências entre os diversos Estados-Membros de acordo com a lógica objetivos comuns para sistemas diferentes. A igualdade na diferença que assenta numa retórica democrática não passa disso mesmo. Como se fosse possível que intencionalidades nacionais de países com níveis de escolaridade como sejam Portugal ou Malta, possam ombrear com as políticas educativas de uma Polónia ou de uma Suécia onde as taxas de conclusão do ensino secundário ultrapassam os 90% (EACEA, 2012, p. 183). No entanto, há metas a atingir e, mesmo que as sugestões emanadas da UE não tenham carácter vinculativo, são os Estados-Membros que assumem compromissos reveladores de

atitudes de boas práticas, em que «as decisões tomadas nas conferências ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional» (Antunes, 2008, p. 32). Claramente se entende que o “apoio” da UE toma contornos de ingerência ao definir políticas e “objetivos” a atingir.

Em maio de 2009, o Conselho da UE redefine os objetivos estratégicos para a cooperação europeia no domínio da Educação e da Formação (EF, 2020) a desenvolver na década 2010/2020 e passa de três para quatro grandes metas. Em 2012, a Comissão da UE “confirma que os quatro objectivos estratégicos do EF 2020 definidos em 2009 continuam válidos” (CE, 2011, p. 13). Comparados estes quatro objetivos estratégicos com os três anteriores claramente se percebe o realce dado ao empreendedorismo numa vertente manifestamente empresarial que ultrapassa em muito o alcance etimológico de educação, ressemantizando-o de acordo com lógicas económicas de mercado.

É indubitável que o espírito empreendedor está no centro das aspirações dos decisores europeus para a UE. Será basicamente por essa via que ela se poderá tornar na

economia mais competitiva do mundo. Para tal terá que haver sucesso escolar. Com os jovens europeus a liderarem também a “competição” pelos graus mais elevados do percurso académico. Uma das questões centrais, porém, será perceber-se a que custo e com que custos se tentará atingir tais patamares.

### PORTUGAL: AS BOAS INTENÇÕES QUE TEIMAM EM FICAR NO PAPEL

Através do PNACE (2005-2008) [Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego], os vários Governos portugueses têm vindo a assumir como charneira o desafio colocado ao país, relativamente ao reforço da qualificação e certificação dos portugueses, tentando, assim, inverter a situação histórica que se vive. Os responsáveis pela educação afirmam que, apesar dos esforços realizados para a diminuição do insucesso e abandono escolares, o défice estrutural existente continua a remeter-nos para os últimos lugares da tabela em termos de ensino (ME, 2007, p. 1). Era patamar a atingir até 2009 a redução para metade do número de retenções nos ensinos básico e secundário. Dados fornecidos

pela OCDE indicam que, em 2000, Portugal se encontrava em penúltimo lugar entre os países membros da UE, com apenas 43,2% dos seus alunos a concluírem o ensino secundário, por oposição à Eslováquia que ocupava o primeiro lugar com 94,8% de conclusão desse grau de escolaridade. (EACEA, 2012, p. 183). Para além disso, em 2004, cerca de 21,5% dos alunos portugueses eram retidos no 9º ano. Cinco anos depois a taxa de retenção no básico baixou para 12,8%, enquanto que, em 2010, o índice de conclusão do secundário subira para 58,7%. Em igual período, a Eslováquia consegue subir 0,1%. (OECD, 2013, p. 101).

A estes dados acresce o facto de o Conselho Europeu ter definido como uma das metas a atingir “...um valor de referência segundo o qual, pelo menos 85% dos jovens deverão ter concluído o ensino secundário até 2010” (CE, 2011).

Atente-se, porém, que o que se vinha a pedir a Portugal, nestas circunstâncias, é que - e independentemente dos *timings* para que tal se conseguisse - entre 2000 e 2010 se melhorassem os níveis de conclusão da escolaridade de 12 anos em 41,8%. Portugal consegue melhorar, em dez anos, 15,5%. É o país que maior subida consegue dentre os 27 Estados-Membros, numa década onde se assiste à redução do sucesso académico em países como Alemanha, Dinamarca,

Espanha, Finlândia, Luxemburgo e Noruega (EACEA, 2012, p. 183). Agora, a fasquia temporal situa-se em 2020. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) advertia que “os desafios que se colocam a Portugal para responder adequadamente aos compromissos assumidos a nível nacional, da União Europeia e a nível internacional continuam a ser enormes” (CNE, 2011, p. 988).

Em 2010 é apresentado o *Programa Educação 2015 (PE 2015)* onde o XVIII Governo Constitucional propõe, uma vez mais, melhorar competências básicas e níveis de formação e qualificação, alertando, porém, para o facto de que tal melhoria decorrerá de medidas que se traduzam em melhores resultados escolares (ME, 2010, p. 2). A consecução dessa melhoria passará pela participação ativa no Quadro Estratégico EF 2020 e pela observância dos objetivos definidos no *Projecto Metas Educativas 2021*, da responsabilidade da Organização de Estados Ibero-Americanos de que Portugal é membro.

Parece-me relevante observar que o *PE 2015* denota uma grande preocupação com a imagem internacional do país - a que não serão alheias as “sugestões” emanadas por parte da UE -, ao afirmar ser um compromisso a atingir até 2020 “a melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis

pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de literacia, matemática e ciências do PISA” (ME, 2010, p. 6). Não obstante a fluidez e ductilidade de tal ferramenta de avaliação, a verdade é que ela se vem assumindo como a grande medidora dos níveis de «proficiência» dos países que a ela recorrem. E com razão no caso português se tivermos em conta os resultados largamente publicitados relativamente às avaliações de 2012, brandidos como o mais relevante e sólido indicador do trabalho que vem sendo feito, sendo o país apresentado como exemplo a seguir. No entanto há aspetos que, sem a mesma notoriedade, se me afiguram a ter em conta na análise que se impõe fazer. Os testes PISA 2012 foram realizados por 7.151 alunos e “tanto os alunos com baixos como com elevados desempenhos melhoraram significativamente os seus resultados em todos os domínios” (OECD, 2013, p. 101). Porém, há um aspeto que não é suficientemente explicado: “após validação da informação resultante dos testes cognitivos e dos questionários foram considerados robustos os dados relativos a 5.722 alunos, o que representa uma percentagem de 80% relativamente ao total inicial” (MEC, 2013, p. 32). Onde e como são contabilizados os resultados relativos aos 20% dos testes portugueses não considerados válidos? Porque não entram na contabilidade

geral? Importaria, no mínimo, que as razões que levaram a que tal se verificasse fossem plenamente esclarecidas.

Ainda no âmbito do PE 2015, Portugal define “metas de qualidade educativa”. Os patamares a atingir pretendem que as escolas aumentem em 4% as classificações positivas em provas e exames nacionais, tendo por referencial os valores do ano letivo 2009/2010 (ME, 2010, p. 8-13). O Ministério da Educação «propõe» que cada escola e agrupamento, de 2010 a 2015, interiorize os objetivos e linhas orientadoras e gize as estratégias conducentes à «melhoria efectiva dos resultados de aprendizagem» (*Idem, ibidem*, p. 8).

Mas como conseguir alcançar tais fasquias de sucesso? Vejamos as posições de vários intervenientes (diretos e indiretos) no desenvolvimento de políticas educativas em Portugal. O Conselho Nacional de Educação deixa claro que a aposta na educação neste momento de crise económica e desemprego “deveria constituir uma prioridade» como forma de valorização dos vários saberes, assim ajudando a ultrapassar situações familiares de desespero e frustração e criando dinâmicas de bem-estar familiar” (CNE, 2013, p. 10). Para além disso, mostra-nos o Ministério da Economia, Inovação e Desenvolvimento, que a Estratégia deverá estar munida de meios financeiros que contribuam para que os

objetivos sejam atingidos, prevenindo, por esse meio, a pobreza e a exclusão social, levando a níveis de empregabilidade que permitam “romper com os ciclos intergeracionais de transmissão de pobreza” (MEID, 2010, p. 1-8). Por seu lado, a análise elaborada pela OCDE aos resultados PISA 2012 refere que “o estatuto socioeconómico é um fator importante e universal. Ter em conta este fator pode ser a chave para reduzir os níveis de proficiência mais elementares na EU” (OECD, 2013, p. 10). E vai mais longe ao afirmar que tal exige a intervenção concertada de vários atores (a organização das escolas em centros de educação comunitária, com a participação das famílias, a saúde pública e serviços sociais, empresas, atores da sociedade civil, parcerias público-privadas, etc.) empenhados mais em lógicas de equidade e cooperação do que na competição (*Idem, ibidem*, p. 11). Para tal, a OCDE sugere que sejam “implementadas políticas que levem à melhoria da qualidade dos professores”. Algumas das formas poderiam passar por incentivos a jovens docentes através de aumento de salário, mais formação e alocação de mais e melhores recursos educativos a escolas de zonas desfavorecidas (*Idem, ibidem*, p. 6-7). Por seu turno, retenha-se que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no seu Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 propõe a melhoria dos serviços sociais básicos (saúde e



educação, nomeadamente) como “parte integrante” do crescimento uma vez que o Índice de Desenvolvimento Humano “está associado ao crescimento da despesa pública com a educação. Em média, os países com os níveis mais elevados de despesa pública na saúde e na educação registaram elevados graus de crescimento em termos de desenvolvimento humano” (PNUD, 2013, p. 70-80).

No entanto, as interpretações feitas pela OCDE no âmbito dos vários momentos PISA mostram que o sistema educativo português tem sido incapaz de esbater as assimetrias sociais. Os alunos com melhores desempenhos são claramente oriundos de famílias com maior substrato socioeconómico e cultural. Esta situação é transversal à generalidade dos países, sobretudo aqueles que apresentam taxas de desenvolvimento menos elevadas. Mas tal não tem que ser uma fatalidade. A Finlândia e o Japão são apresentados como exemplos de sucesso educativo independentemente da inserção social das famílias de onde os alunos são oriundos. A razão, segundo o estudo, tem a ver principalmente com políticas de igualdade e equidade na educação bem como com elevados níveis de estímulo a todas as crianças. Além disso, investigação nacional mostra que também Portugal pode reduzir as históricas assimetrias que o

caracterizam. Atente-se, e aqui por todos, nas conclusões que José Augusto Palhares aponta: “dos [alunos] que já ingressaram no ensino superior, mais de uma centena entrou no curso de medicina, (...) [sendo] assinalável o número de alunos provenientes de famílias que dependem essencialmente da força de trabalho, em profissões pouco qualificadas (um quinto dos pais eram operários, operadores de máquinas na indústria e trabalhadores não qualificados; as mães ocupavam profissões semelhantes e muitas encontravam-se na condição de domésticas” (Palhares, 2014, p. 60).

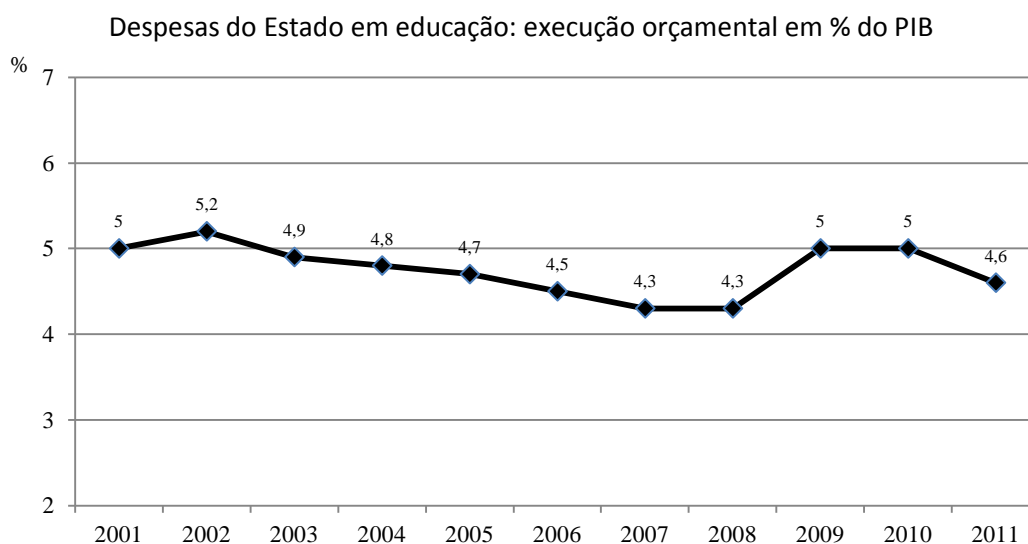
Tais realidades mantêm-se, porém, relativamente residuais. Vejamos agora algumas das razões que o ajudam a explicar.

### A EXECUÇÃO ORÇAMENTAL “É QUEM MAIS ORDENA”

Ora, acontece que as políticas nacionais para a educação têm como pano de fundo os imperativos orçamentais decorrentes da entrada em Portugal do FMI/BCE/UE e uma sucessiva redução na alocação de verbas para os ensinos básico e secundário. À diminuição de cerca de 600 milhões de

euros em 2012 e de mais 500 milhões em 2013 soma-se ainda um corte de cerca de 8% em 2014 relativamente ao ano anterior, estando atualmente a alocação de verbas para a educação abaixo do que acontecia no início do século (cfr. figura 1).

Figura 1:



Fonte: CNE, *Estado da Educação 2012*, pág. 219

Na senda dos cortes orçamentais que se vêm verificando, importa referir a contínua redução do número de professores (o CNE refere relatório do FMI segundo o qual Portugal, só em 2013, teve menos 11 065 docentes) e o

consequente aumento do número de alunos por turma. Na mesma lógica, há mais de uma década que o encerramento anual de escolas é uma realidade no nosso país contabilizando-se mais de 6 500 desde 2002. Para o ano de 2014 fala-se em mais 400 escolas que deixarão de funcionar.

Assim, de que forma se vêm materializando as várias tentativas de aumentar os índices de sucesso em Portugal? É o que tentaremos mostrar a seguir.

## A CONSTRUÇÃO DE UM DADO SUCESSO ESCOLAR

No estudo empírico que venho a fazer na EBS perguntei aos alunos como vêm considerando o estudo. Das muitas respostas obtidas que apontam no mesmo sentido destaco pela sua relevância a de um aluno do 11º ano que refere que:

O meu sucesso escolar foi sempre médio. Quando andava na primária o meu aproveitamento era razoável. Pelo que a minha antiga professora de primária diz que eu era um aluno que não estudava muito e que dizia que fazia os trabalhos de casa, enquanto que não fazia nada, só queria brincadeira. (...) O 9º ano foi o meu pior ano. (...) Os testes corriam-me sempre mal, chegando ao fim do 1º período com seis negativas, no 2º

com três e no último com zero negativas. Já pensava que ia reprovar mas consegui recuperar a tudo.

Este panorama encontra repetidamente a aquiescência dos docentes. Atente-se no que um outro aluno diz ter sido a atitude da sua diretora de turma:

Vim para uma Escola Secundária. Queria fazer o 9º ano, para depois pensar no que fazer. Comecei o ano a estudar na véspera dos testes. No fim do primeiro período tinha 2 negativas. Pensei que iria conseguir manter o resto das notas, e subir pelo menos a uma das negativas. Mas no fim do 2º período os resultados foram os mesmos. Já no 3º período estava preocupado. Nesse momento resolvi falar com a minha diretora de turma porque corria riscos de baixar a uma disciplina e não ser admitido a exame. A resposta foi “Não te preocupes, há pessoas com mais negativas que vão a exame. Não te preocupes”. Por fim consegui vir a exame e passei de ano.

Mas nem só os alunos têm este tipo de perceção do fenómeno. Fui ouvir aquilo que outros atores tinham também a dizer sobre o assunto. Imaginava, à partida, que os professores fossem negar, ou pelo menos matizar, tal tipo de afirmações vindas dos alunos. Não foi isso que aconteceu. Disse-me um professor,

“...os alunos já perceberam que não é preciso estudar ou estar atento nas aulas para ter avaliação positiva no final do período ou do ano letivo. Os “milagres” das reuniões de avaliação final são um facto e até na comunicação social há

notícias de alunos que transitam de ano com 5 ou 8 negativas”.

Diz outro professor:

Muitas vezes os professores são forçados pelas circunstâncias: retenções repetidas; alunos de baixa condição económica que precisam de ter diploma para poderem ajudar a família com o seu trabalho; e, hoje em dia, o prejuízo em termos de progressão na carreira que o professor pode ter se atribui muitas classificações negativas ou se “chumba” muitos alunos.

E acrescenta ainda outro professor:

...é necessário os alunos passarem e a maioria dos professores suponho que nem se questionam e aderem. Eu acredito que a maioria dos professores está desmotivada, estão fartos de preencher papeladas a justificar a percentagem das negativas e portanto por uma questão de comodidade dão positivas. Conheço professores que não dão negativas por sistema. Foram vencidos pela papelada. Serão mais felizes? Pelo menos não têm problemas com o C. Executivo nem com os encarregados de educação....

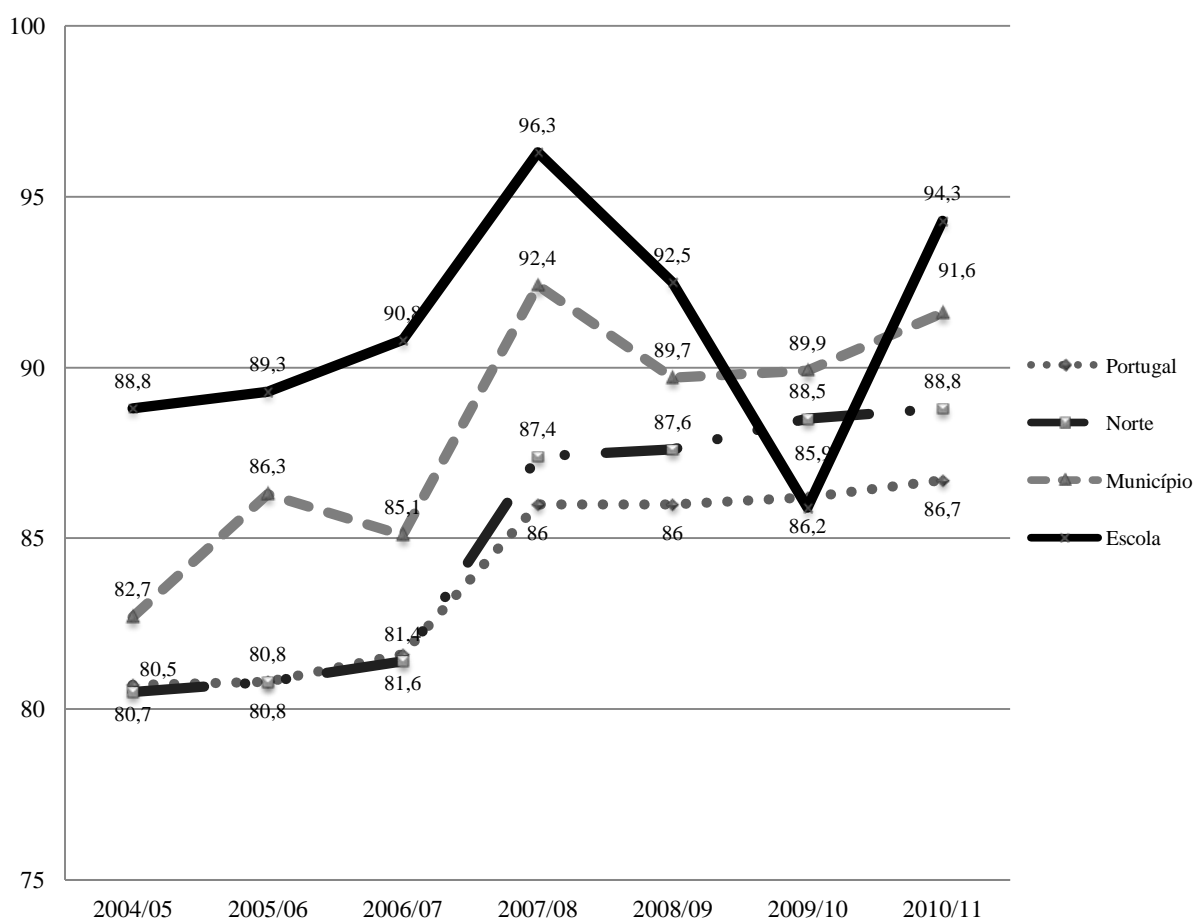
E o sucesso diacronicamente analisado (de 2004-2005 a 2010-2011) é uma realidade que se encaminha para a excelência total à medida que os anos passam (cf. figura 2).

Figura

2:

**Evolução do sucesso no 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal, na Região Norte, no município onde a escola se insere e na escola**

%



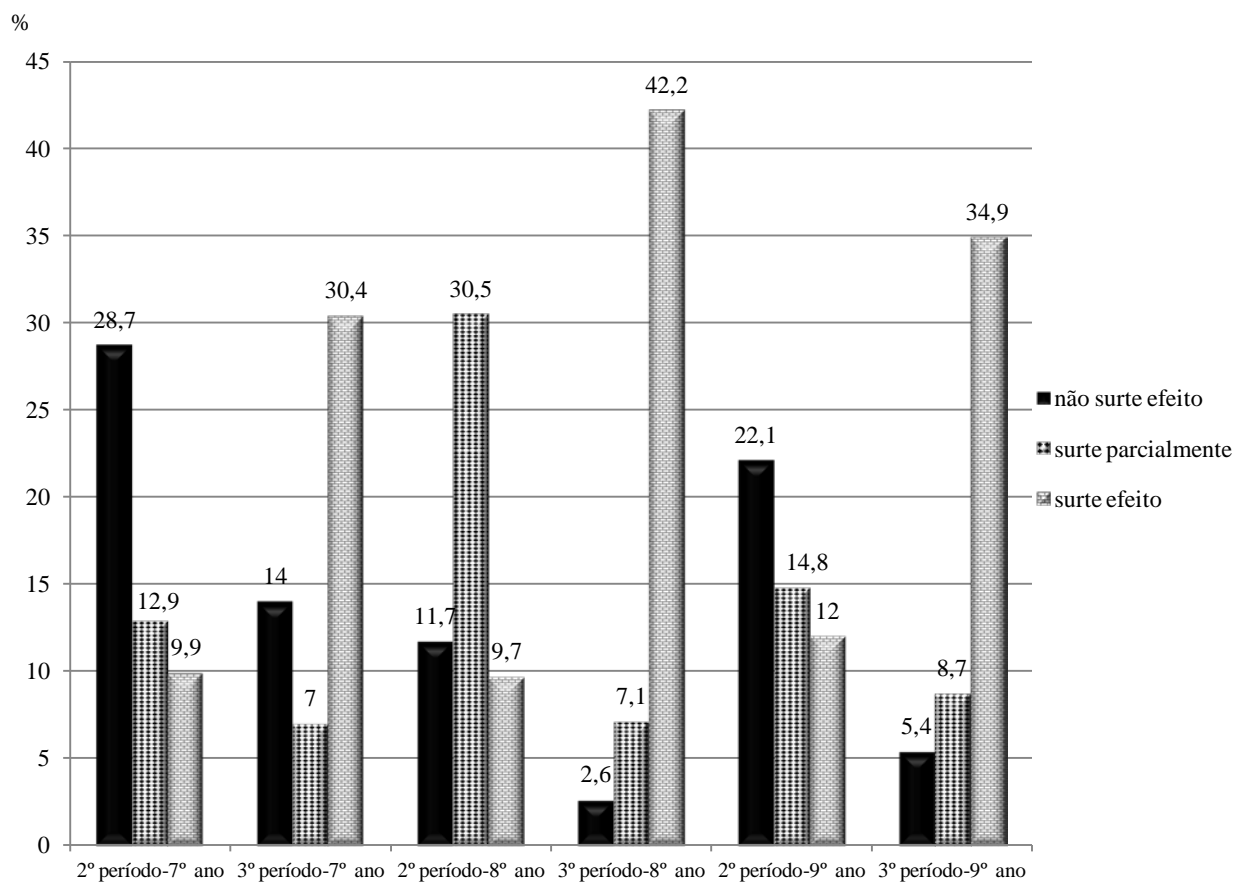
Fonte: INE - Anuários Estatísticos da Região Norte 2005 a 2011 e EBS

E mesmo a evolução dos planos de acompanhamento pedagógico individualizado (conhecidos como planos de recuperação), que são elaborados anualmente em função dos resultados obtidos no final do primeiro período apresentam uma característica de grande relevância na percepção do fenómeno. Na maior parte dos casos há registos de que não estão a surtir efeito entre meados e o final do segundo período, num diapasão temporal que corresponde a dois terços do ano letivo. Porém, volvido pouco mais de um mês de aulas do terceiro período, acabam, na sua esmagadora maioria, por resultar e permitir a recuperação das aprendizagens levando à transição dos alunos (cf. figura 3).



Figura 3:

Efeito dos Planos de recuperação em 2006/07, 2007/08 e 2008/09



Fonte: EBS

## CONCLUSÃO

A apresentação de dados oficiais relativos à diminuição do insucesso escolar não tem conseguido colher aceitação por parte tanto dos professores como dos investigadores da educação. Refere-se um dado tipo de sucesso escolar. De pouco serve se não se encontrar alicerçado num real sucesso educativo.

Vivem-se ainda tempos em que a escola não é percecionada com a devida centralidade na vida das crianças e dos jovens. Este panorama vai-se alterando, mas ainda estamos longe de níveis que possam ser considerados de qualidade. Há ainda muitas crianças que vão à escola porque têm que ir. E há muitas crianças e jovens que percebem que a sua caminhada na escola não é o que deveria ter sido. Coteje-se o que já em 98 Almerindo Afonso afirmava: “nada deverá, no entanto, contribuir para justificar [...] que a escola básica se tenha tornado uma escola mais injusta e selectiva: não há pior selectividade do que aquela que permite uma transição ou aprovação escolar com défices de aprendizagem em conhecimentos essenciais quando se sabe que, mantidas as mesmas condições e causas que lhe deram origem, elas serão

necessariamente cumulativas ao longo de toda a escolaridade, muito provavelmente, irreversíveis” (Afonso, 1998, p. 17).

Transformada em empresa, a escola vende uma mercadoria a que uns chamam educação e outros, simplesmente instrução. Estabelece-se, de forma crescente, uma relação comercial e jurídica que envolve, como em qualquer negócio, duas partes, um vendedor (que é a escola) e um comprador, um cliente (que é, diretamente, o aluno e, de forma entreposta, a família desse aluno). No meio há um bem. Intangível, mas que se quer forçosamente que tenha características de mercadoria tangível, palpável, observável e facilmente mensurável em termos de qualidade. Cada vez mais se percebe a constituição de departamentos de qualidade para as escolas à imagem dos que existem nas fábricas. Vem-se tratando, crescentemente, de um negócio. E esse negócio defino-o, recorrendo ao Direito, como uma *Venda de bens futuros*. Este tipo de negócios, previstos por lei, tem características especiais, particulares. O bem à venda ainda não existe na hora em que o negócio é fechado. Só no futuro se percebe se deu frutos ou não. Outra das particularidades deste tipo de *prestação de coisa futura* (cf. Código Civil, art.º n.º 399.º) é que o bem a que aqui me refiro, a educação, implica a negociação, sempre, com um carácter aleatório, pois

nunca se pode garantir *a priori* o seu sucesso. Vejam-se, a propósito, as condições previstas por lei para que o negócio seja considerado válido: “na venda de bens futuros, de frutos pendentes ou de partes componentes ou integrantes de uma coisa, o vendedor fica obrigado a exercer as diligências necessárias para que o comprador adquira os bens vendidos, segundo o que for estipulado ou resultar das circunstâncias do contrato” (C.C., art.º 880º, nº 1).

Mas, e este “mas” é fulcral na ideia que tento desenvolver, o n.º 2 do mesmo artigo explicita que “se as partes atribuírem ao contrato um carácter aleatório, é devido o preço, ainda que a transmissão dos bens não chegue a verificar-se”. Aqui não é necessário atribuir-se-lhe esse carácter. Ele existe *per sí*. Pode ser vendida uma miragem. Em 1986 Stephen Stoer afirmava que “as escolas dão diplomas e não qualificações. Argumentar que deveriam dar tais qualificações é não só ingénuo como discriminatório” (Stoer, 2008, p. 110). Apesar de ingénuo e discriminatório a verdade é que o negócio vai de vento em popa. Há cada vez mais clientes para este tipo de transação comercial. É o negócio perfeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional - Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985 - 1995)*. Braga: CEEP - IEP - UM.
- Afonso, N., Roldão, M. do C., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Lopes da Silva, I. & Leite, T. (2010). *Projecto Metas de Aprendizagem*. Lisboa: IE - UL.
- Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições, Subsídios para Debate*. Coimbra: Almedina.
- CE (2011). *Relatório da UE sobre a educação: bons progressos, mas são necessários mais esforços para atingir as metas*. Disponível em: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-488\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-488_pt.htm).
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios - I*. Lisboa: ME - GEP.
- CNE (2011b). *Parecer nº 4/2011. Parecer sobre o programa Educação 2015*. Diário da República, IIª série, 5, 986-988.
- CNE (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. S/I: CNE.
- Código Civil Português (1998). Coimbra: Livraria Almedina.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'École - Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- EACEA (2012). *Números-chave da Educação na Europa 2012*. Bruxelas: Eurydice. Disponível em [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf).
- Fernandes, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação & Sociedade*, 29(02), 275-296. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1429102.pdf>.

Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S. & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação. Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso. Portugal 1991 - 2012*. Lisboa: Cesnova.

ME (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: ME.

ME (2010). *Programa Educação 2015*. Disponível em <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf>.

MEC (2013). *Portugal - Primeiros resultados*. S/local de edição. Disponível em <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=PRT&treshold=10&topic=PI>.

MEID (2010). *Futuro da Estratégia de Lisboa - Estratégia "UE 2020". Contributo de Portugal*. Disponível em [http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/955D4EFD-5E99-409F-868B-1A78993C6033/4014/UE2020\\_Contributo\\_PT\\_Jan2010\\_pt.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/955D4EFD-5E99-409F-868B-1A78993C6033/4014/UE2020_Contributo_PT_Jan2010_pt.pdf).

OECD (2013). *PISA 2012 results: ready to learn. Students' engagement, drive and self-beliefs, volume III*. Preliminary version. PISA: OECD Publishing.

Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, 1, 51-73. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/5/5>.

Pires, E. L. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 27-43.

PNUD (2013) Relatório do Desenvolvimento Humano 2013. A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado. Nova Iorque: PNUD.

Stoer, S. (2008). Formar uma elite ou educar um povo? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 107-110.

UE (2001) *Objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Disponível em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_pt.htm).

## PERCEPÇÕES SOBRE O CENÁRIO DE OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: O QUE DIZEM OS DIRETORES ESCOLARES?

*Luiz Carlos de Souza<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise comparativa de certas condições de oferta do Ensino Médio no município do Rio de Janeiro. Procuramos averiguar se estas condições variam em função da rede educacional que o oferece (se pública federal, estadual, municipal ou rede privada). Para esta análise, utilizamos dados do Censo Escolar e também informações fornecidas por diretores de uma amostra de instituições escolares ao Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. A análise foi efetuada através de procedimentos de estatística descritiva básica.

---

<sup>4</sup> PUC-Rio, Brasil. Contato: lucarso@hotmail.com

A discussão foi organizada em três tópicos. No primeiro tópico, a partir de dados oriundos de alguns indicadores educacionais, abordamos os avanços e desafios em torno da educação básica, com destaque à situação em que se encontra o Ensino Médio neste cenário. Argumentamos aqui que o Ensino Médio acaba sendo desprestigiado pelas políticas educacionais.

No segundo tópico, a partir de dados colhidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, de 2011 junto aos diretores escolares (questionário do diretor), investigamos a possibilidade de diferenciações na caracterização da oferta de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro de acordo com a rede à qual pertencem as instituições escolares. Esta investigação foi realizada a partir de uma amostra de 92 escolas que oferecem o Ensino Médio no município do Rio de Janeiro. Agrupamos as características de oferta em duas categorias de análise: o perfil dos diretores e os mecanismos de gestão democrática da educação. O terceiro e último tópico traz uma breve síntese final evidenciando a necessidade de maiores pesquisas e investimentos neste nível de ensino.



## O QUE MOSTRAM OS INDICADORES EDUCACIONAIS

Pode-se afirmar, com base em um conjunto de indicadores educacionais. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, realizada em 2011, 98,2% das crianças nesta faixa etária frequentam a escola, o que pode ser considerado um dado positivo, ainda que este percentual caia para 83,7% entre os jovens de 15 a 17 anos. Neste caso, Costa (2013) ressalta o crescimento expressivo no número de matrículas no Ensino Médio entre 1991 e 2010. O autor aponta um aumento de 117% no número de matrículas neste período e esse aumento se mantém até meados da década de 2000. Esta tendência começa a ser levemente revertida culminando em uma redução de 9,3% no número de matrículas entre 2005 e 2013. Isto, segundo o INEP, se deve principalmente à acomodação do sistema educacional e à redução das taxas de distorção idade-série. Acerca do Ensino Médio, Costa (2013) afirma que o número de matrículas vem caindo nos últimos anos enquanto o quantitativo de jovens que têm entre 15 e 17 anos de idade se manteve relativamente

constante, passando de aproximadamente 10.742.000 em 2004 para 10.357.000 em 2010. Em razão disso, temos mantido a taxa de atendimento desta população em torno de 86%, sem grandes avanços no período. Esses resultados tornam evidente a necessidade de aprofundar as pesquisas e o debate sobre a qualidade da oferta educacional no Ensino Médio.

Avançamos também na regularização do fluxo escolar. Entre 2002 e 2012, houve um aumento das taxas de aprovação no Ensino Fundamental de 79,6% para 88,2%, e no Ensino Médio de 75,9% para 78,7%, apesar de 12% dos alunos ainda serem reprovados no Ensino Fundamental e 21% no Ensino Médio. Mesmo com a ocorrência de reprovações, o Brasil avançou na correção das taxas de distorção idade/série, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, diminuindo estas taxas em todas as etapas da educação básica, entre os anos de 2000 e 2012. Ao longo deste período, as taxas de distorção idade série nos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram de 36,2% em 2000 para 16,6% em 2012. Nos anos finais do Ensino Fundamental, as taxas são mais elevadas, mas passam de 48,9% em 2000 para 28,2% em 2012. No entanto, é no Ensino Médio onde se evidenciam as maiores taxas de distorção idade-série que, apesar da queda de 54,9% em 2000 para 31,1% em 2012, se encontram ainda em patamares altos.

Assim, a distorção idade-série se agrava à medida que avança o nível de ensino, culminando nas elevadas taxas apresentadas pelo Ensino Médio.

Há também uma série de desafios decorrentes da conjuntura de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e de melhoria no fluxo escolar. Um deles diz respeito à qualidade da oferta educacional. Os resultados apresentados pelos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (Brasil, 2014a), entre 1995 e 2011 expõem baixos níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, mesmo que se leve em conta a tendência à melhoria registrada recentemente. Se tomarmos como referência a interpretação pedagógica da escala de proficiência do SAEB proposta por Soares (2009), podemos observar, na tabela 1, no caso de Língua Portuguesa, em todas as séries avaliadas e em todos os ciclos de aplicação, que as médias de proficiência ficaram no nível considerado básico. O Ensino Médio, no entanto, teve as maiores quedas nas médias de proficiência ao longo do período analisado.

Tabela 1 - Médias de proficiência em Língua Portuguesa: Brasil 1995 a 2011

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011
4a Série do E.F.	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3	175,8	184,3	190,6
8a Série do E.F.	256,1	250,0	232,9	235,2	232,0	231,9	234,6	244,0	243,0
3a Série do E.M.	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6	261,4	268,8	267,3

Fonte: Brasil/MEC/INEP

A situação se agrava no tocante à Matemática. Neste caso, percebe-se, pela tabela 2, que todas as médias de proficiência registradas no período indicam que os alunos se encontram no nível básico. No Ensino Médio, as médias registradas entre e 2005 e 2011 são baixíssimas e evidenciam que os alunos concluintes terminam esse nível de ensino com habilidades Matemáticas abaixo do nível básico. Por outro lado, os dados mais atuais vêm mostrando que a partir de 2007 os níveis de proficiência voltaram a crescer.

Tabela 2 - Médias de proficiência em Matemática: Brasil 1995 a 2011

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011
4a Série do E.F.	190,6	190,8	181,0	176,3	177,1	182,4	193,5	204,3	209,6
8a Série do E.F.	253,2	250,0	246,4	243,4	245,0	239,5	247,4	248,7	250,6
3a Série do E.M.	281,9	288,7	280,3	276,7	278,7	271,3	272,9	274,7	273,9

Fonte: Brasil/MEC/INEP

Outras informações importantes são evidenciadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. De acordo com o INEP (Brasil, 2014b), o Brasil tem tido sucesso no cumprimento das metas de desenvolvimento educacional e vem mostrando aumento nos índices em todas as etapas da educação básica. Como pode ser visto na tabela 3 os dados mostram, de fato, um avanço no IDEB entre os anos de 2005 e 2011: nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o IDEB passou de 3,8 para 5,0 e já havíamos superado a meta estipulada para 2013; nas séries finais do Ensino Fundamental pulamos de 3,5 para 4,1; e há uma melhoria ainda muito tímida no Ensino Médio cujo IDEB passou de 3,4 para 3,7, no período considerado.

Tabela 3 - Resultados do IDEB entre 2005 e 2011 - Brasil

Etapa de Ensino/ano	Real				Meta			
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013
Séries iniciais	3,8	4,2	4,6	5	3,9	4,2	4,6	4,9
Séries finais	3,5	3,8	4	4,1	3,5	3,7	3,9	4,4
Ensino Médio	3,4	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9

Fonte: adaptado de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Como visto até aqui, há avanços, mas também obstáculos a serem vencidos em relação à oferta pública da educação básica no Brasil. Foi possível ver também que o Ensino Médio se encontra, quase sempre, em situação desvantajosa neste contexto. Tal situação não decorre somente do acúmulo de deficiências criadas nos níveis que o antecedem na educação básica. Decorrem também da própria complexidade que lhe é inerente, mas também de um prolongado período em que o Ensino Fundamental acabou por receber maior priorização. Até mesmo as melhorias no quadro do Ensino Fundamental acabam implicando em novos desafios para o Ensino Médio, na medida em que geram para este nível de ensino maiores demandas e necessidade de maiores investimentos, sobretudo na rede estadual, que representa

sua maior fonte de oferta. É sobre algumas das condições desta oferta que queremos chamar a atenção agora, mesmo de forma breve e introdutória, de forma a contribuir para o dimensionamento da extensão dos desafios que temos a enfrentar no sentido da melhoria da oferta educacional deste nível de ensino.

### CONSIDERAÇÕES SOBRE A OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Para a análise da oferta do Ensino Médio no município do Rio de Janeiro, utilizamos dados do questionário do diretor, do SAEB de 2011, disponibilizados pelo INEP. O sistema produz, desde 1990, informações por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, sendo o único que, em nível nacional, colhe dados também referentes à 3ª série do Ensino Médio. Colhe ainda dados sobre condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio de questionários de contexto

respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. Os questionários do diretor e o da escola não apresentam a informação sobre os níveis e modalidades de ensino ofertados pelas instituições escolares. Por isso, buscamos estas informações, existentes no banco de dados do Censo Escolar de 2012 e então as mesclamos com o banco do SAEB. De posse das informações sobre a oferta ou não de Ensino Médio, efetuamos o primeiro recorte no banco de respostas de diretores e mantivemos apenas as instituições que, segundo o Censo Escolar de 2012, oferecem o Ensino Médio, seja ele Regular ou Especial, seja integrado, normal/magistério, educação profissional ou EJA. Trabalhamos, portanto, com o total de escolas da amostra do SAEB de 2011 que oferecem o Ensino Médio: 92 escolas, sendo 9 delas federais, 66 estaduais e 17 privadas. Para a análise dos dados, optamos por efetuar comparações entre as redes de ensino, com o intuito de expor algumas características da oferta do Ensino Médio no Rio de Janeiro e verificar a existência de possíveis diferenciações em tal oferta.



## Perfil dos diretores escolares

Em todas as redes ainda é preponderante a existência de mulheres ocupando os cargos de direção. Contudo, a rede Federal foi a que apresentou maior equiparação, já que, dos 9 respondentes, 5 eram mulheres e 4 homens. A rede privada foi a que mais apresentou disparidade, já que dos 17 respondentes, 14 são mulheres e três são homens. dos 66 da rede estadual, 48 são mulheres e 18 são homens.

Em relação à faixa etária dos diretores, chama a atenção o fato de que na rede federal, todos os respondentes afirmaram ter acima de 50 anos. Assim, dos 8 diretores que responderam à pergunta, 6 disseram ter 55 anos ou mais e 2 afirmaram ter entre 50 e 54 anos. Tanto na rede estadual quanto na rede privada as maiores frequências estão na faixa dos 40 a 49 anos de idade. Só não é possível afirmar que todos os diretores têm mais de 30 anos porque dois respondentes da rede estadual afirmaram ter, respectivamente, até 24 anos e entre 25 e 29 anos.

Em relação à cor/raça dos diretores, chama a atenção o grande número de respostas não informadas nas redes federal e estadual, já que nestes casos a metade dos diretores não

forneceu a informação. Levando em conta a metade que forneceu a informação, a maioria se declarou branca. Ainda assim, a rede estadual de ensino é a única em que alguns diretores (7) se declaram pretos. Diferentemente da rede pública, os diretores da rede privada (com exceção de 1) responderam à questão, mas também mantém a tendência já apontada, sendo que 14 dos 16 respondentes se declararam brancos e 2 se declararam pardos.

No tocante à escolaridade, é traço comum entre as redes a maioria de diretores formados em nível superior em cursos de licenciatura que não a Pedagogia. Nas redes públicas esta maioria é absoluta e apenas na rede privada há uma distribuição maior, já que um número relativamente maior de diretores possui graduação em Pedagogia ou em outros cursos que não sejam Pedagogia ou licenciaturas. Apenas na rede estadual houve dois diretores que afirmaram ainda não possuir a graduação, tendo um informado que possui apenas o curso normal/magistério e outro que possui graduação incompleta.

Em todas as escolas analisadas, a maioria dos diretores se formou na graduação há mais de 20 anos. Na rede federal o percentual é ainda maior que na rede estadual e na rede privada. Todos os diretores pertencentes às redes federal e privada afirmaram ter cursado a graduação em cursos

presenciais. Apenas na rede estadual um diretor afirmou ter cursado na modalidade semipresencial e outro na modalidade à distância.

Quando se trata de pós-graduação, em todas as redes, a maioria dos diretores afirma ter cursado especialização. Apenas na rede federal há frequências mais expressivas nos níveis de mestrado e doutorado. Na rede privada, nenhum diretor possui doutorado e na rede estadual, dos 66 respondentes, apenas 2 disseram ser doutores. No que diz respeito à área de formação da pós-graduação é interessante notar que os diretores da rede estadual (37 dos 60 que responderam à questão) afirmam ter feito cursos de educação, enfatizando gestão e administração escolar. Estas proporções são aproximadas (ainda que um pouco menores) na rede privada. Mas é apenas na rede federal que os diretores afirmam ter feito cursos de pós graduação que em sua maioria não se referem à gestão e administração escolar.

Com relação aos salários brutos, os diretores de escolas estaduais são os que têm os menores rendimentos. Dos 41 respondentes à pergunta, 17 afirmaram receber entre 7 e 10 salários mínimos enquanto 12 disseram receber entre 5 e 7 salários mínimos. Apenas 3 diretores da rede federal responderam à pergunta, mas destes, 2 disseram receber

entre 7 e 10 salários mínimos e 1 disse ganhar mais de 10 salários mínimos. A rede privada parece remunerar melhor seus diretores, já que dos respondentes, a maioria afirmou ganhar mais de 10 salários mínimos, mas é também a rede com maiores disparidades, já que possui diretores com salários distribuídos por quase todas as categorias disponíveis no questionário do SAEB. Quando se trata da renda familiar bruta, no entanto, os diretores de escolas federais são os que mais apresentam rendimentos, dos 5 respondentes à pergunta, 4 disseram ter mais de 10 salários mínimos de renda familiar. Estes são seguidos pelos diretores da rede privada (3 dos apenas 5 que responderam à pergunta) e por último o diretores de escolas estaduais, ainda que neste caso também hajam frequências significativas de rendas familiares de mais de 10 salários mínimos (com a ressalva de que apenas em relação aos diretores estaduais estes não são maioria).

O quesito, *experiência em educação* é um ponto indistinto entre as redes, sendo que nos três casos a maioria absoluta dos diretores escolares afirmou ter mais de 20 anos de experiência. As tendências mudam sensivelmente quando o aspecto é o tempo de experiência em cargos de direção escolar. Neste caso há um considerável grau de dispersão das respostas, sendo que na rede federal as maiores frequências

se equiparam nas categorias de 1 a 2 anos e de 5 a 7 anos. Nesta rede, nenhum diretor afirmou ter mais de 15 anos de experiência em gestão escolar. Dentre todos os intervalos disponíveis no questionário, que vão de menos de 1 a mais de 20 anos, a rede estadual apresenta valores quase idênticos para todas as frequências, com exceção do intervalo de 2 a 5 anos, que é o mais assinalado. Este mesmo intervalo é o mais assinalado pelos diretores de escolas privadas, mas com uma frequência maior que nas duas outras redes.

Com relação ao tempo em que está na direção daquela escola em especial, metade dos diretores federais afirmam ocupar o cargo há entre 5 e 7 anos. Nenhum diretor desta rede disse estar no cargo há mais de 7 anos. Nas redes estadual e privada as frequências se encontram consideravelmente mais dispersas. Assim, ao mesmo tempo em que a maioria dos diretores estaduais afirma estar no cargo há entre 2 e 5 anos, há frequências consideráveis em todos os outros intervalos dispostos no questionário. No caso dos diretores da rede privada as maiores frequências estão empatadas nos intervalos de 2 a 5 anos e de 10 a 15 anos, mas há também assinalações em praticamente todos os demais intervalos.

No tocante à carga horária semanal de trabalho na escola, os diretores da rede federal parecem ser os que mais

dispõem do seu tempo, já que dos 8 respondentes, 7 afirmaram trabalhar mais de 40 horas semanais e apenas um disse trabalhar até 40 horas. 10 dos 17 diretores de escolas privadas que responderam à pergunta também afirmaram trabalhar mais de 40 horas, ao passo que outros 5 ainda disseram trabalhar até 40 horas. Estas tendências mudam apenas em relação à rede estadual, em que os diretores afirmam, em sua maioria (34 dos 65 respondentes) trabalhar até 40 horas. Outros 6 dizem trabalhar até 30 horas e há 3 que disseram trabalhar até 20 horas. De toda forma, não é desprezível o número de gestores da rede estadual que trabalham mais de 40 horas (22 deles).

### Mecanismos de gestão democrática da educação

Quanto ao provimento do cargo de diretor, a maioria absoluta dos diretores de escolas federais (6 dentre 8 respondentes) chegaram ao cargo através de eleição. Nas escolas privadas a eleição não se constitui numa prática. Dos 16 diretores respondentes, nenhum afirmou ter sido eleito, informando, por outro lado, ter chegado ao cargo por *outra forma* (8 diretores), por *indicação de técnicos* (3 diretores),

por *seleção* (3 diretores) ou por *outras indicações* (2 diretores). Já os diretores da rede estadual chegam ao cargo, em sua maioria, por seleção, eleição ou ambos, mas revelem também uma grande variedade de outras formas de provimento do cargo. Chama a atenção o fato de existirem tantas práticas diferentes para provimento das direções escolares estaduais, ainda que todas estas escolas estejam no mesmo município. Há frequências em todas as formas possíveis apontadas pelo questionário do SAEB. Assim, dos 64 diretores da rede estadual que responderam à questão, 18 assinalaram *eleição*, 16 assinalaram *outras indicações*, 11 assinalaram *seleção e eleição*, 9 assinalaram *seleção*, 5 assinalaram *outra forma*, 4 assinalaram *indicação de técnicos* e 1 assinalou *indicação de políticos*.

Em relação à existência e às atividades de conselhos escolares, instância de regulação e participação democrática na educação cuja obrigatoriedade (apenas) para a rede pública de educação básica está prevista no inciso II do artigo XIV da Lei 9394/96, os dados revelam distanciamentos entre as dimensões pública e privada, e revelam também distancias a se percorrer no caminho da efetivação destes mecanismos. Assim, as escolas privadas, como era de se prever, são as que menos se preocuparam em instituir tais instâncias (9 dos 17

diretores afirmaram não existirem conselhos em suas escolas). No entanto, outros 8 diretores desta rede afirmaram que sua escola possui conselho escolar e que este se reuniu duas vezes (3 diretores) e até três vezes ou mais no ano (5 diretores). Esperava-se, justamente em face das determinações legais existentes que as escolas da rede estadual e federal tivessem implantado e posto em prática seus conselhos escolares. De fato, a maioria absoluta dos diretores destas redes afirmam ter conselhos em suas escolas e que estes se reuniram três vezes ou mais naquele ano. Contudo, mais de um terço dos diretores de escolas federais e quase um quinto dos diretores da rede estadual afirmam a não existência destas instâncias em suas escolas.

Quando se trata da composição dos conselhos escolares, os dados também revelam peculiaridades interessantes. Na rede federal os 5 diretores que responderam à pergunta afirmam de forma unânime a participação de professores, funcionários, alunos e pais de alunos nos seus conselhos escolares (com exceção de 1 diretor que afirmou não ter pais participando do conselho de sua escola). Dos oito diretores de escolas privadas que responderam à pergunta, todos afirmam a participação de professores e funcionários, mas 3 afirmam que não há alunos em seus conselhos e outros 2 que não há



participação dos pais de alunos. Na rede estadual, não é total a participação de nenhum membro da comunidade escolar ou local. Assim, 51 dos 52 diretores que responderam à pergunta afirmaram ter professores em seus conselhos, 48 afirmaram ter alunos, 50 afirmaram ter funcionários e apenas 31 afirmaram ter participação de pais de alunos. Os dados apontam que a efetivação da participação de pais em conselhos escolares na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro ainda é uma questão a ser trabalhada. Por fim, cabe ressaltar que a legislação determina a participação de membros da comunidade local, além da escolar, nestes órgãos colegiados. Contudo, o questionário do SAEB sequer questiona aos diretores a existência de membros da comunidade local em seus conselhos.

No tocante ao Projeto Político Pedagógico da escola (tratado pelo SAEB apenas como projeto pedagógico), o SAEB pergunta aos diretores tanto sobre sua existência na escola quanto sobre a forma como foi elaborado. Ainda que da mesma maneira que os conselhos escolares, o PPP seja uma determinação legal para as escolas públicas de educação básica, já que a Lei 9394/96 estabelece em seu Artigo XIV, inciso I, como um princípio da gestão democrática da educação básica pública, a participação dos profissionais da

escola na elaboração do Projeto Político Pedagógico, sua ausência foi informada apenas por diretores de duas escolas da rede estadual de ensino. Nenhum diretor da rede federal ou da rede privada disse não haver PPP em sua escola. Dentre aqueles diretores cujas escolas possuem o PPP, as formas de elaboração são bastante diversas. Nas escolas da rede federal, a informação mais frequente, apontada por 6 dos 7 diretores que responderam à pergunta, é a de que o PPP *foi elaborado de outra maneira*. Contudo, não há informações adicionais para quando esta opção é assinalada pelo diretor, não sendo assim possível saber que outra maneira é esta. Na rede privada, dos 17 diretores que responderam à pergunta, 7 informaram também esta opção, ao passo que 4 disseram ter elaborado o PPP junto com os professores, 2 disseram ter elaborado sozinhos, apresentado uma versão aos docentes para avaliação e depois escrito sozinhos a versão final, outros 4 diretores informaram, respectivamente, ter recebido modelo da Secretaria de Educação (SEDUC), ter escrito uma versão final com base em proposta inicial de professores, ter escrito junto com professores, pais, alunos e outros servidores ou ainda não saber como o PPP foi desenvolvido. No caso da rede estadual, dentre os 65 respondentes à questão, as maiores frequências, ambas com 18 ocorrências referem-se à elaboração conjunta do diretor com professores ou com

professores, servidores e estudantes, ou seja, a maior parte dos diretores afirma estar cumprindo as determinações da legislação educacional. Contudo, não é de se desprezar o fato de que 29 respondentes informam outras estratégias de elaboração. Assim, 9 diretores estaduais afirmaram ter elaborado sozinhos o PPP, apresentado uma versão aos docentes para avaliação e depois escrito sozinhos a versão final, outros 8 afirmaram que ele foi elaborado de outra maneira, 5 disseram ter escrito uma versão final com base em proposta inicial de professores, 4 adotaram modelo que fora encaminhado pela Secretaria de Educação, outros 2 disseram não saber como o PPP foi elaborado e ainda 2 informaram que suas escolas não possuem o documento.

Um último aspecto que consideramos relacionado à gestão democrática da escola, ainda que não esteja explicitado nos referidos princípios do Artigo XIV da LDB, é o dos critérios de admissão de alunos adotados pelas escolas. Se considerado Sobretudo na perspectiva de um bem social, um direito subjetivo e universal, o reconhecimento do acesso e permanência em um sistema público, gratuito e de qualidade de educação básica se constitui em obrigação do estado e da família, normatizado tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pela Lei 9394/96. Tem, portanto, relação com a

democratização do acesso à educação e ao mesmo tempo com a gestão, na medida em que os diretores escolares acabam sendo os maiores responsáveis pela determinação e aplicação de tais critérios. Em nossa amostra, 5 diretores da rede federal responderam a esta pergunta e destes, 4 disseram utilizar provas de seleção enquanto um disse utilizar sorteio. Nas escolas da rede privada, dentre os 17 diretores que responderam à questão, 7 utilizam provas de seleção, 5 disseram não possuir critérios pré-estabelecidos, 3 se baseiam na ordem de chegada, 1 usa sorteio e 1 disse utilizar outro critério. Os 65 diretores da rede estadual que responderam à pergunta, ofereceram respostas que remetem a desafios que ainda temos a enfrentar se quisermos realmente colocar em prática as determinações da legislação educacional brasileira que estabelecem a universalização do acesso e a obrigatoriedade da oferta de Ensino Médio nos próximos anos. De início, cabe explicitar que, por uma pequena diferença em relação à rede privada, as escolas da rede estadual são as que menos utilizam critérios de seleção, com 21 diretores informando que não há critério pré-estabelecido. No entanto, não se pode negar que na maioria das escolas estaduais de nossa amostra, existe sim algum critério de seleção para admissão dos alunos. Assim, 27 diretores informaram que utilizam *outro critério*, 10 estabelecem prioridade por ordem

de chegada, 4 realizam prova de seleção, dois se referenciam pelo local de moradia do aluno e 1 utiliza o sorteio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise efetuada até aqui, procuramos evidenciar algumas diferenciações relativas à caracterização da oferta do Ensino Médio no município do Rio de Janeiro em função da rede à qual pertencem as instituições escolares. É possível perceber algumas semelhanças (com pequenas diferenciações) entre os diretores independentemente da rede em que atuam, como o sexo, o nível de escolaridade, o tempo de conclusão da graduação, o tipo de pós-graduação que realizaram e o tempo de experiência em educação. Por outro lado, os diretores da rede Federal São mais Velhos, têm renda familiar bruta mais alta, e trabalham mais horas semanais em seus cargos, os diretores da rede estadual ganham menos e nesta rede há mais diretores pretos. Do ponto de vista da gestão democrática há também semelhanças e diferenças. Semelhanças como a da existência do PPP e a existência de critérios de admissão de alunos. Algumas das peculiaridades das redes, por sua vez, nos remetem aos mecanismos característicos do contexto de microrregulação regulação local

apontado por Barroso (2006). Podemos observar, por exemplo, a existência de modificações e mesmo de descumprimento de determinações legais por parte de algumas escolas quando se trata dos conselhos escolares ou do PPP da escola, mas ao mesmo tempo percebemos que os próprios órgãos de *regulação nacional* (Barroso, 2006) reconhecem a inevitabilidade da transgressão ou da releitura das normas pelos atores locais ao inserir estas possibilidades como alternativas de resposta em seus instrumentos de coleta de dados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Brasil (1996). *Ministério da Educação e Cultura*. Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consultado em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Brasil (2007). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Prova Brasil*. Consultado em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/SAEB1995\\_2005.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf).

Brasil (2014a) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Consultado em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

Brasil (2014b) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Consultado em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Brasil (2012). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Censo Escolar*. Consultado em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

Costa, G. L. M. (2013). O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (236), 185-210. Soares, J. F. (2009). Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo - Idesp: Bases Metodológicas. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 23 (1), 29-41.





## FORMAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE TRABALHADORES BRASILEIROS SOB OS INVARIANTES DO ESPAÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO BRASIL

*Céuli Mariano Jorge*<sup>5</sup>

*Jessika Matos Paes de Barros*<sup>6</sup>

### INTRODUÇÃO

O processo de implementação do PROEJA teve início com o Decreto nº 5.478/05, revogado pelo Decreto nº 5.840/06, o qual em 2008 foi incorporado pela Lei nº 11.741/08, assegurando a possibilidade da integração entre a formação profissional e a escolarização para jovens e adultos em nível médio. Críticas à parte, não há dúvidas que o PROEJA, enquanto programa de governo foi uma boa iniciativa para o segmento de jovens e adultos trabalhadores no que se

---

<sup>5</sup> UFPR, Portugal. Contato: ceulimariano@gmail.com

<sup>6</sup> IE-UL, Portugal. Contato: jessikamatos@yahoo.com.br

refere ao acesso à escolarização e a formação para o trabalho, porém é visível que não alcançou os objetivos estabelecidos.

Embora tenha apresentado inicialmente o reconhecimento no plano político e acadêmico não conseguiu despertar a atenção e a confiança do público ao qual se destina. Essa situação é identificada no decrescente número nas matrículas e altas taxas de abandono, fato que suscita questionamentos, uma vez que esse programa foi criado para atender aos apelos de movimentos sociais e segmentos educacionais ligados à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Diante da complexidade da educação de jovens e adultos na realidade brasileira, essa análise apresenta um recorte a partir dos dados obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP sobre a expansão e queda das matrículas do PROEJA no período compreendido entre 2008 a 2013.

A interpretação dos dados a partir de uma aproximação com a teoria dos campos sociais “microcosmos” de Pierre Bourdieu contribui para evidenciar as estruturas invariantes que envolvem o contexto vivenciado pelo público do PROEJA e compreender as formas de dominação e exclusão a que estão

sujeitos. Para isso, nosso ponto de partida foi construir o objeto no seu sistema de relações e tensões e conhecer a as generalidades possíveis para a compreensão dos seus desafios.

Conforme relata Bourdieu (2002, p. 20): “é fundamental na análise a construção e o detalhamento do objeto”. Para o autor, o rigor e o conhecimento exaustivo do objeto estudado possibilita estabelecer a relação entre ele e as estruturas do campo social que o determina. Assim, tal incursão visa reunir elementos que nos permita compreender o processo de implementação do PROEJA, desafios, avanços em termos de formação profissional e escolarização dos trabalhadores jovens e adultos.

Entendemos que para nos aproximar da compreensão do insucesso do PROEJA é necessário em um primeiro momento conhecer e esmiuçar esse objeto de pesquisa situando-o no jogo de poderes que emana do espaço social e identificar as pressões sofridas, os capitais sociais e econômicos em disputa e as estruturas invariantes que definem o jogo do qual se originam as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, organizamos esse artigo em três seções que se articulam para o alcance do objetivo proposto: a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil; os

desafios da permanência dos alunos no PROEJA e o retrato da realidade no espaço social.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL

As ofertas educativas para os trabalhadores brasileiros jovens e adultos tem sua ênfase com o início desenvolvimento industrial do país nos anos 1930, as quais foram “marcadas pelo embate entre um desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital, tendo predominado o segundo modelo” (Ramos, 2011, p. 03). Nessa lógica, a educação para os trabalhadores era uma necessidade para suprir as demandas de expansão industrial e desenvolvimento instalado no país no período pós-guerra para a formação de mão de obra destinada às frentes de trabalho. Na sequência histórica da educação voltada aos trabalhadores verifica-se que as ofertas educativas sempre estiveram vinculadas às necessidades do desenvolvimento econômico em detrimento ao desenvolvimento humano.

Com a Constituição Brasileira 1988, a Educação de Jovens e Adultos - EJA foi reconhecida como Educação Básica

a ser ofertada de forma obrigatória e gratuita, no entanto, a conquista desse direito não trouxe avanços para essa modalidade no que se refere a ofertas de cursos que atendessem à demanda existente. Da mesma forma, a LDB 9394/96 menciona na seção V, artigos 37 e 38, que o poder público estimularia o acesso e permanência dos trabalhadores na EJA, no entanto, essa situação não se concretizou. A transferência da obrigação do Estado para os sistemas de ensino, evidencia o desinteresse e a omissão quanto aos rumos das ofertas educacionais em relação a essa modalidade quando observamos a redução da idade ao acesso aos exames supletivos para maiores de 15 anos (antes 18 anos), e o nível de conclusão do Ensino médio, para maiores de dezoito anos (antes 21 anos).

Como avanço para o EJA no final do milênio, destaca-se o reconhecimento enquanto uma modalidade dentro da Educação Básica, além da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais - Parecer CNE nº 11/2000, cujo teor enfatizou a incorporação da EJA ao sistema nacional de ensino.

A ampliação das matrículas na EJA pode ser compreendida a partir dos desafios no campo teórico e prático que permeiam a dificuldade de acesso à educação regular e a

permanência de grande parte de alunos oriundos das classes menos favorecidas economicamente. Nessa realidade desvela-se um panorama cruel quando se analisam os dados de um país de grandes proporções populacionais onde frações numéricas desfavoráveis ao quadro educativo tomam relevância.

Portanto, quando se diz que o atendimento escolar no Brasil está em processo de universalização da Educação Básica, é preciso esclarecer que a universalização alcançada refere-se somente ao ensino fundamental (nove anos), o qual atinge o percentual de 98% (Brasil/INEP, 2013). Em termos de escolarização no ensino médio (etapa final da Educação Básica) observa-se, nessa mesma fonte de dados educacionais, que somente um percentual em torno da metade do número dos alunos na faixa etária de 15 a 17 anos (51,6%) estavam matriculados.

Os alunos com idade entre 15 a 17 anos, em 2008 totalizaram o número de 3,3 milhões de estudantes que ingressaram no sistema escolar, mas apenas 1,8 milhões concluíram a formação (Brasil/ I Anuário, 2012, p. 17); Em 2009, seguindo a tendência, cerca de um terço (31,9%) dos estudantes que deveriam estar no ensino médio não conseguiu concluir a etapa anterior, o ensino fundamental (Brasil/I Anuário, 2012, p. 46). Segundo Censo Escolar, em 2010 “havia

cerca de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos ainda fora da escola” (Brasil/I Anuário, 2012, p. 08). Portanto, muito ainda se tem a fazer para atingir a universalização da educação básica.

Diante do número de abandono no ensino fundamental e médio na modalidade regular, podemos dizer que o público da EJA é formado hoje não somente a partir de uma realidade de acesso tardio, como também pela migração dos jovens oriundos do sistema escolar regular. Esses jovens abandonam os estudos no decorrer do percurso devido a várias questões externas à escola como, por exemplo: necessidade de trabalho, gravidez precoce, distância entre a escola, trabalho e residência; e questões internas à escola: formas metodológicas distanciadas da realidade falta de sentido da escola, reprovação, etc.

Porém, as altas taxas de abandono também são verificadas na EJA. Segundo IBGE (2010) o público da EJA apresenta dados alarmantes, dentre os jovens de 18 a 24 anos 36,5% haviam abandonado o estudo antes de completar o ensino médio em 2010. Dados divulgados pelo Censo escolar (Brasil/INEP, 2012, p. 25), indicam que em geral esse segmento apresentou uma queda de 3,4% (139.292), totalizando 3.906.877 matrículas em 2012. Desse total,

2.561.013 (65,6%) estão no ensino fundamental (inclui EJA integrada à educação profissional e Projovem Urbano) e 1.309.871 (34,4%) no ensino médio (inclui EJA integrada à educação profissional).

Tais fatos apontam para uma lacuna em relação a uma forma de ensino que atenda aos jovens e adultos e adultos trabalhadores, tanto em relação à valorização das experiências adquiridas fora da escola quanto ao atendimento do tempo disponível para os estudos.

### OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NO PROEJA

O PROEJA foi criado com a perspectiva de inclusão dos trabalhadores jovens e adultos nos processos educacionais dos quais foram anteriormente excluídos. Esse Programa foi instituído inicialmente no âmbito da rede federal de educação, por meio do Decreto nº 5.478/05, o qual foi revogado pelo Decreto nº 5.840/06, ampliando a possibilidade de implantação aos demais sistemas públicos (estadual e municipal) e 'Sistema S'. Com a sua criação pretendeu-se:



Contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD- divulgados, em 2003, no qual apareciam 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais sem a conclusão do Ensino Fundamental e, apenas, seis milhões (8,8%) matriculados na EJA. (Brasil/ PNAD, 2003, p. 33).

Conforme expressa um fragmento de texto do Documento Base, esse programa contemplou as reivindicações de vários segmentos educacionais e movimentos sociais envolvidos com a educação dos trabalhadores. De acordo com o estipulado em seus documentos legais, as ofertas poderiam ocorrer enquanto formação inicial e formação integrada ao Ensino Médio, na modalidade da EJA conforme estipula o catálogo nacional dos cursos técnicos - CNCT<sup>7</sup>. No entanto, em um formato de organização escolar típica de segunda a sexta-feira (com aulas de 50 minutos) nota-se que não há nenhum movimento em direção as especificidades dos trabalhadores jovens e adultos, gerando desde o início certa dificuldade em viabilizar a proposta pedagógica em questão, uma vez que não

---

<sup>7</sup> É a referência nacional para a oferta dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino do país. Define os cursos quanto à nomenclatura, carga horária e perfil descritivo. Possibilita à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho, conforme determina a Resolução nº 03/2008 do CNE. Consultado em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>

possibilitava flexibilidade para a participação de grande parte dos sujeitos matriculados.

Segundo pesquisa realizada por Neri (2012), Pavão e Silva (2012) e Jorge (2014) as razões mais citadas pelos alunos para justificar o abandono dos cursos são: a falta de interesse no curso, oferta equivocada ao perfil pretendido, não identificação do aluno com o curso, deficiência na formação docente; falta de adequação metodológica e curricular, não correspondência da oferta educativa com a necessidade e realidade do aluno. Destaca-se o grande índice de evasão em torno de 50% logo no primeiro ano do curso, o que leva a questionamentos quanto a sua efetividade e possibilidade de consolidação.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o PROEJA expressa a oportunidade de formação e escolarização aos trabalhadores jovens e adultos que não puderam concluí-la em idade considerada adequada, posiciona-se na perspectiva de emprego e renda, em uma forma considerada contraditória, uma vez que direciona ao próprio aluno a responsabilidade pela sua inserção no trabalho. Assim se expressam Lima Filho, Cêa e Deitos (2011, p.29): “a inserção nas relações sociais de produção capitalista se dá por sua forma dominante, o assalariamento, ou por outras formas mais ou menos

degradadas de comercialização da força de trabalho". Nesse caso, a esperança de inserção a partir da formação não condiz com as formas estruturais que direcionam os fluxos de mobilidade no país, o que pode levar a formação ao descrédito e à superficialidade.

Desse modo, pode-se caracterizar o PROEJA como uma política educacional cuja concepção teórica vem ao encontro das ansiedades e buscas dos trabalhadores, mas que a prática objetiva não consegue materializar inviabilizando a permanência dos alunos trabalhadores, conforme mostra a tabela 1.

**Tabela 1** - Matrícula na educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA), no Brasil, no período de 2008 a 2013 por esfera ofertante.

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2008	8.014	3.958	28	2.939	14.939
2009	10.883	4.327	66	4.257	19.533
2010	14.078	19.919	40	4.115	38.152
2011	14.530	23.033	84	4.324	41.971
2012	14.107	17.171	634	4.081	35.993
2013	13.011	22.011	382	5.865	41.269

Fonte: Brasil/INEP (2012).

Segundo os dados acima expostos, no período de implantação, o PROEJA apresentou dados animadores e uma procura razoável pelo seu público-alvo. O número de matrículas no país em 2008 foi de 14.939, apresentando um crescimento até 2011 que representou 41.971 alunos. Em 2012 evidenciou um decréscimo para 35.993 alunos. Apesar do indicativo inicial de sucesso, posto que entre os anos de 2008 a 2011 houve crescimento de matrículas, em 2012 iniciou um decréscimo substancial na ordem de 14,2% do total de matrículas no país, sendo mais acentuada na rede estadual de

educação. Em 2013 as matrículas retomaram um crescimento por conta da implantação na rede estadual de mais dois estados da federação (Brasil/INEP, 2012, p. 25).

A realidade expressa aqui em números representa uma realidade que está à espera de mudanças que possam atender as reais necessidades de um público carente de atendimento não só de um sistema escolar eficaz como também de reconhecimento do seu lugar na sociedade.

## O RETRATO DA REALIDADE NO ESPAÇO SOCIAL

Ao buscar a compreensão dos dados apresentados pelo PROEJA que mostram a busca pela escolarização e formação por parte de trabalhadores jovens e adultos, seguida de um conseqüente abandono, nos apoiamos na teoria dos campos sociais em Bourdieu (2008). Para esse autor, o espaço social vivenciado pelos agentes apresenta várias dimensões que se apresentam como campos em disputa. Cada campo possui certa autonomia e uma lógica interna e também interfere na estrutura dos outros campos. O funcionamento de cada campo é determinado por um tipo específico de capital, que pode ser

econômico, cultural e social, porém, existe historicamente uma hierarquia entre os capitais que coloca o capital econômico à frente dos demais na estrutura e organização dos campos sociais subordinando-os à sua lógica. Assim sendo, é necessário:

Estabelecer um conhecimento adequado não só do espaço das relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do campo mas também das relações necessárias estabelecidas, pela mediação dos *habitus* dos seus ocupantes, entre essas posições e as tomadas de posição correspondentes, quer dizer, entre os pontos ocupados neste espaço e os pontos de vista sobre este mesmo espaço, que participam na realidade e no devir deste espaço (Bourdieu, 2008, p. 150).

Nessa perspectiva, o autor orienta para a identificação das estruturas homólogas que regem os campos sociais e a posição ocupada (*habitus*) pelos sujeitos, a fim de identificar os invariantes estruturais que representam a totalidade desses campos, ou seja, as estruturas singulares que determinam o seu funcionamento como os interesses, formas de dominação e jogos em disputa.

Analisar o espaço social, na proposta de Bourdieu (2008, p.15): “significa apanhar o invariante<sup>8</sup>, uma estrutura, numa

---

<sup>8</sup> Invariante é o traço comum. Segundo destaca Nery (2007, p.156): “a analogia das estruturas em Bourdieu acaba por levá-lo à busca dos invariantes estruturais que representam a totalidade dos diferentes *campos* num mesmo sistema simbólico, sem negar suas

determinada variante observada". Percebendo as particularidades do objeto poderíamos encontrar as suas características invariantes e assim compreender, a partir dessas leis gerais os determinantes das disposições dos agentes no espaço social.

Para Thiry-Cherques (2006, p.37): "todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e aos demais, isto é, entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação".

Nessa lógica, a dominação não é evidente, porém, sutil e violenta. Uma violência simbólica que é julgada legítima dentro de cada campo, portanto, inerente ao sistema, cujas instituições e práticas revertem os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes, dessa forma que a dominação não é efeito direto de uma luta aberta, do tipo "classe dominante" *versus* "classe dominada", mas o resultado de um conjunto complexo de ações infraconscientes,

---

especificidades". Segundo Bourdieu (1983, p. 89) há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião, possuem leis de funcionamento invariantes. "Os diferentes campos possuem características invariantes (regras do jogo, interesse, lutas simbólicas) e variantes (disputas específicas, capitais específicos com maior ou menor peso relativo)". (Miraldi, 2013, p.3).

de cada um dos agentes e cada uma das instituições dominantes sobre todos os demais (Bourdieu, 2008, p.52).

As relações de poder dentro do campo se dão através de lutas para adquirir bens materiais e simbólicos que são distribuídos desigualmente entre os agentes em disputa. Assim, “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa” (Bourdieu, 1983, p. 89).

Conforme Thiry-Cherques (2006, p. 40) afirma: “o direito de entrada no campo social é dado pelo reconhecimento dos seus valores fundamentais, pelo conhecimento das regras do jogo, isto é, da história do campo, e pela posse do capital específico”. Dessa forma, os agentes são obrigados a aceitar os valores estabelecidos e as regras do jogo em questão para manter-se num determinado espaço e ter acesso aos capitais que possam assegurar a sua sobrevivência. Portanto, o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são distribuídos em função da sua posição de acordo com os dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o cultural.



Segundo Bourdieu (2008, p.35): “a reprodução das estruturas no espaço social, é efetivada tanto pela família quanto pela escola”. As famílias apresentam uma tendência a perpetuar seu ser social com todos seus poderes e privilégios, estratégias matrimoniais, de herança e de educação. Nesse caso, investem na educação escolar à medida que o capital cultural represente principalmente capital econômico e quanto menos eficazes forem outras estratégias de reprodução.

Com relação ao entorno familiar, no caso específico dos trabalhadores que buscaram a sua formação no PROEJA, Jorge (2014) estabeleceu um perfil que os define como: maioria são mulheres, idade média superior a 30 anos, afastados da escola há mais de dez e com histórico socioeconômico que desfavoreceu o acesso aos estudos na idade considerada adequada. O principal motivo da procura pela formação e escolarização no PROEJA foi o interesse em conseguir um emprego mais rentável e melhorar as condições de vida.

As condições singulares (invariantes) a que são submetidos, devido a posição subalterna ocupada no espaço social, revelam uma herança familiar de distanciamento do capital cultural e econômico. Tal posição, mesmo sob as condições estruturais que impõem a permanência e limitam as

possibilidades de mudança, não impedem as buscas e interesses individuais de transformação.

Nesse panorama, embora fique aparente a existência de possibilidades iguais para alcançar os ideais, a realidade objetiva mostra um quadro de desigualdades que limitam o acesso e a permanência da maioria dos trabalhadores. A grande maioria desses sujeitos apresentam uma jornada diária de 8 horas (ou mais) de trabalho, o uso de transporte público e cansaço. Estes fatores interferem diretamente no cumprimento de mais um turno de quatro horas de estudos após o trabalho, uma vez que apresentam grandes dificuldades em conciliar trabalho, família e estudos.

Ademais desta realidade do entorno familiar, tem-se o papel da escola, que por sua vez, realiza um processo de triagem, ou seja, separa os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural fazendo-os acreditarem que aquele espaço não pertence a eles, uma vez que não são detentores de capital cultural nos moldes da escola. Os seus saberes experienciais não são aceitos e valorizados, tampouco as suas necessidades de conhecimento são reconhecidas. Nessa perspectiva a “escola reforça as diferenças sociais conforme o capital herdado e tende a manter as diferenças sociais preexistentes” (Bourdieu, 2008, p.37).

Desse modo, o “formato escolar” oferecido nas escolas para os jovens e adultos, inclusive nos cursos do PROEJA, que foram criados com a finalidade de atender especificamente a esse público e suas necessidades diferenciadas de estudo, induz ao abandono ao invés de acolher o jovem e adulto que retorna aos estudos.

O retrato dessa realidade é o fato de que em razão da prioridade de trabalho para conseguir as condições de sobrevivência os sujeitos são levados a relegar a sua formação escolar para um segundo plano. Mas em contraponto à sua realidade recebem de forma contínua e contundente, um discurso diário sobre ‘ser da sua responsabilidade’ o grau de sucesso (pessoal, social, cultural, ou econômica) que venha a ocupar na sociedade. Esse discurso, da parte de uma minoria da chamada classe dominante, consegue realizar a coação da necessidade de aquisição de “bens simbólicos e materiais”, como ferramenta indispensável para mobilidade socioeconômica de qualquer componente de uma sociedade.

Tal modelo ao qual nos referimos, integra o modelo defendido pela teoria do capital humano, onde cabe a cada indivíduo a busca incessante pelo acesso aos bens materiais através da escolarização nos moldes pré-formalizados, segundo padrões estabelecidos por uma minoria dominante. O

conflito estabelecido gera insatisfação e descrédito ao sistema escolar, pois valorizam as ideias, linguagens e uma cultura desarticulada da realidade e da necessidade daqueles que buscam tardiamente a escolarização. Ao não encontrar nessa escolarização respostas à mobilidade buscada (seja ela social, cultural ou econômica) relega-a a um segundo plano novamente, gerando contínuas taxas de abandono escolar.

Neste formato, a escola segue seu padrão de produzir e reproduzir desigualdades mantendo a existência do distanciamento entre as classes . A busca pelo retorno escolar é o resultado do discurso contínuo produzido por uma minoria dominante da necessidade imperiosa da escolarização nos moldes em que se oferta segundo padrões pré-estabelecidos de valores, conhecimentos e linguagens necessárias como condição de ascensão social ou econômica.

Porém, ao responder à “imperiosa necessidade de escolarização”, os alunos se defrontam com uma realidade diversa daquela ‘propagada’ como sendo indispensável à essa sociedade. É uma clara indicação do resultado da situação conflituosa existente entre o que se quer e o que se encontra. O padrão “invariante” de “conflitos de interesses” que se produz e reproduz dentro das estruturas do campo (sendo ele político, cultural, econômico e escolar etc.), ditam e

impõe as regras de sobrevivência em cada campo do espaço social.

Assim, seja no meio familiar ou escolar, assistimos a reprodução das invariantes do espaço social, em todos os campos e em especial o educacional. Uma reprodução que reafirma as desigualdades ao excluir aqueles que não são considerados detentores das condições requeridas, como no caso dos trabalhadores jovens e adultos conforme se pode verificar na experiência de formação através do PROEJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o decréscimo de matrículas e taxas de abandono do PROEJA é possível considerar preocupante a sua continuidade nos próximos anos, principalmente, nas redes estaduais de educação nas quais a diminuição das matrículas foi observada em maior proporção.

A luta pela igualdade de direitos seja de condições de acesso ou de permanência dos jovens ou adultos na escola é o principal desafio das políticas públicas destinadas a esse fim. Enquanto imperar a desigualdade como característica

marcante da Educação Básica brasileira não atingiremos o objetivo maior de formar cidadãos livres e autônomos. Como agravante, as escolas mantêm práticas excludentes que potencializam as desigualdades sociais privando milhões de jovens e adultos do pleno direito de aprender e aceder aos bens culturais.

No caso da proposta do PROEJA os desafios apresentados desde a sua implantação já sinalizavam para a problemática que se estabeleceu, pois a forma como está organizado, torna o atendimento restrito a uma pequena parcela dos trabalhadores, aqueles que possuem determinados domínios dos códigos da aprendizagem e as condições para frequentar os cursos, deixando do lado de fora a parcela maior, que além de não deter o capital econômico e cultural, não se encaixa nos padrões requeridos pela hegemonia escolar.

Os campos sociais são delimitados a partir dos capitais que o estruturam e dos jogos de poderes e interesses em questão, a partir disso, podemos perceber os invariantes sociais comuns aos alunos trabalhadores do PROEJA, como a origem distanciada dos capitais cultural e econômico e a necessidade de submissão para conseguir as condições básicas de sobrevivência. Tais disposições dos sujeitos no espaço

social impõem dificuldades para acessar os bens culturais e econômicos capazes de promover a mudança para uma situação diferente. Embora exista um discurso contrário de igualdade e democratização dos bens produzidos, na prática isso não se materializa devido a uma estrutura estabelecida para a permanência das mesmas condições anteriores, resultantes dos jogos em disputa, o que para Bourdieu (2008, p. 139) seria uma *illusio*<sup>9</sup>.

Posto isso, podemos concluir que não será por meio de uma política pública que chegaremos ao acesso à educação como um direito social e a universalização da Educação Básica, mas pelo enfrentamento ao modelo social estabelecido.

Esse estudo permitiu uma aproximação maior da compreensão de que o cerne da questão estaria no próprio modelo de organização da sociedade e na distribuição de bens e serviços, no caso, educacionais. Isso remete, dentre outras coisas, à forma de organização do currículo desse programa, a

---

<sup>9</sup> Palavra vem de *ludus* (jogo) e "poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...] (Bourdieu 2008, p.139-140).

qual reproduz tal modelo, contrariamente aos fundamentos humanistas de educação emancipatória que o embasam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2002). Introdução a uma sociologia reflexiva. In P. Bourdieu, *O Poder Simbólico*. (pp.17-58). Rio de Janeiro: Bertand Brasil.
- Bourdieu, P. (1983). A "juventude" é apenas uma palavra. In *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões Práticas*. São Paulo: Papyrus.
- Brasil (2003). Pesquisa nacional por amostragem de domicílios. (PNAD/IBGE). Consultado em setembro 01, de 2014 em <http://www.ibge.gov.br>.
- Brasil (2009). INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais*. Resultado Educação Básica 2009- p.16. consultado em agosto 6, de 2014 em: [http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTODIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTODIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf).
- Brasil (2010). IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Consultado em junho 6, de 2014 em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default\\_resultados\\_amostra.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_amostra.shtm)
- Brasil (2012). *I Anuário Brasileiro da educação básica, 2012 - Censo escolar da educação básica resumo técnico*. Editora Moderna: São Paulo-Brasil.
- Brasil (2012). INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar. Consultado em junho 18, de 2014 em:



[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)

Brasil (2012). PNAD - *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio- Glossário*. Consultado em junho 2, de 2014 em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/glossario\\_PNA D.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/glossario_PNA D.pdf).

Brasil (2013) INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores educacionais. Brasília: MEC/INEP. Consultado em setembro, 06 de 2014 em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Lima Filho, D. L., Cêa. G. S. & S., Deitos, R. A. (2011). O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão. In *PROEJA Educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*. Curitiba: Ed. UTFPR.

Miraldi, J. C. (2013). A teoria de Bourdieu e o problema da homologia estrutural entre os campos Sociais. *GT 31: Teoria Social Contemporânea*. Consultado em agosto 12, de 2014 em [http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT31/GT31\\_CloseMiraldi.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT31/GT31_CloseMiraldi.pdf)

Nery, S. (2007). Pontes: proximidades e distanciamentos entre as propostas de sociologia de Georg Simmel, Pierre Bourdieu e Norbert Elias. *Teoria & Pesquisa*, XVI (02), Consultado em agosto 12, de 2014 em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/111/89>

Neri, M. C. (2012). *As razões da educação profissional: olhar a partir da demanda*. Rio de Janeiro: FGV/CPS. Consultado em junho 20, de 2014 em: [http://www.cps.fgv.br/cps/bd/senai\\_razoes/Senai\\_Neri\\_texto\\_TEXTOFim.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/bd/senai_razoes/Senai_Neri_texto_TEXTOFim.pdf)

Pavão, F. R. & Silva, R. de A. (2012). Educação de jovens e adultos/PROEJA e a problemática da evasão escolar. *VII CONNEPI*. Palmas/Tocantins. Consultado em julho 18, de 2014 em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3943/2741>

Thiry-Cherques H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*- Rio de Janeiro 40 (1), 27-55. Consultado em agosto 11, de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>

Jorge, C. M. (2014). *Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 314 p.

Ramos, M. N. (2011). *Políticas e Diretrizes para a Educação Profissional no Brasil*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.

## FORA DO LUGAR! ANÁLISES SOBRE AS PERCEPÇÕES DA JUVENTUDE NEGRA EM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA

*Natalino Neves da Silva*<sup>10</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo retoma algumas reflexões realizadas que buscou analisar o sentimento “fora do lugar” identificado a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos/as jovens estudantes negros/as<sup>11</sup> aos processos de escolarização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Silva, 2013). A configuração da EJA vem se constituindo ao longo da história do Brasil em meio a tantos reveses, conquistas, avanços e retrocessos. Nesse sentido, ela pode ser entendida, desde uma ação educativa civilizatória e emergencial cujo principal

---

<sup>10</sup> Professor substituto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG, Brasil). Contato: [professornatalino@gmail.com](mailto:professornatalino@gmail.com)

<sup>11</sup> Entende-se negros as pessoas que se autodeclaram (pretos e pardos) categorias trabalhadas pelo IBGE.

objetivo consistia em “regenerar a nação através da obra educativa” (Galvão & Soares, 2005, p. 27), bem como do ponto de vista do direito à educação.

Entender a EJA como direito instiga-nos a refletir em torno do desenvolvimento de práticas educativas mais amplas para além do mero processo de transmissão de conteúdos. Desse ponto de vista, torna-se necessário então, analisar as reais condições sociais, históricas, econômicas, culturais, etc., em que os sujeitos<sup>12</sup> a vivenciam. E mais, como a práticas pedagógicas ali desenvolvidas levam ou não em consideração a diversidade expressa por meio de o gênero, a raça, a classe social, a religião, a localização histórico-geográfica, os diferentes níveis de deficiência, a orientação sexual, as história de vida que perpassa a condição tanto os jovens quanto os adultos e velhos estudantes.

É, portanto na tentativa de compreender um fenômeno relativamente recente que consiste o processo de rejuvenescimento ou juvenilização da EJA, bem como entender, a percepção da identidade étnico-racial dos sujeitos

---

<sup>12</sup> Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989) sujeitos são construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, os sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas.

jovens, que selecionamos como campo de investigação uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, que oferece essa modalidade de ensino e apresentava uma significativa parcela de jovens na composição do seu corpo discente.

A investigação norteou-se por uma indagação central: como os/as jovens negros/as significam o seu processo de escolarização e vivência na EJA? A pesquisa concluiu que além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização da EJA outros significados e sentidos que ainda encontram-se invisíveis nas práticas educativas dessa modalidade de ensino se revelam. Estes outros significados e sentidos referem-se às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de ser jovem negro/a na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar fora do lugar na EJA, na sociedade e na escola. Tal situação pode ser considerada comum quando refletimos sobre os jovens pobres que participam de processos de escolarização da EJA mas, no caso dos/das negros/as, é acrescida da vivência e da percepção, por vezes ambígua, da sua condição racial.

Ao identificarmos o sentimento *fora do lugar* que foi revelado pelos sujeitos envolvidos(as) na pesquisa ponderamos que a compreensão não só desse sentimento mas também o

rejuvenescimento da EJA necessitam ser mais bem entendido tanto pelos profissionais os quais atuam nessa modalidade de ensino, quanto pelas políticas públicas educacionais, sobretudo no que se refere à diversidade étnico-racial.

## O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada durante 7 (sete) meses na escola municipal Carlos Drummond de Andrade<sup>13</sup>. A partir do levantamento de dados estatísticos na Secretaria Municipal de Educação<sup>14</sup> de Belo Horizonte (SMED) identificamos quais eram as escolas da rede que atendiam o maior número de jovens entre 15 a 24 anos inseridos nos processos de escolarização da EJA.

A escola municipal Carlos Drummond de Andrade localiza-se na região Centro-sul de Belo Horizonte (BH), que tem uma população estimada de 260.524 habitantes<sup>15</sup>. Esta

---

<sup>13</sup> Este nome é fictício já que, por motivos éticos, decidimos preservar o nome real da instituição.

<sup>14</sup> SMED/GPLI/Estatística Escolar/Dados Preliminares do Censo Escolar 2006.

<sup>15</sup> Dados obtidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000. Disponível em: [www.pbh.gov.br/prodabel](http://www.pbh.gov.br/prodabel). Consultado em: 04/03/2008.

instituição está localizada num ponto da cidade de BH em que os contrastes sociais são visíveis, ou seja, de um lado edifícios de elevado padrão social e, de outro, aglomerados, vilas e favelas. Podemos constatar que os jovens, adultos e velhos estudantes atendidos na escola residem em diferentes bairros da região e também da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH).

A escola trabalha, há mais de 17 anos, exclusivamente com a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos e funciona em 3 (três) turnos com aproximadamente 1.274 jovens e adultos que se encontram distribuídos da seguinte forma: 319, no turno da manhã; 299 no turno da tarde e 656 no turno da noite. A pesquisa foi realizada no turno diurno, uma vez que identificamos que a maior parte dos/das jovens alunos/as concentrava-se neste turno.

Por se tratar de um estudo que procurava entender o rejuvenescimento da EJA através das falas dos/as jovens estudantes e das relações sociais, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida (Flick, 2004, p. 17). A observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a

coleta de dados por meio de aplicação de questionário<sup>16</sup> foram as principais técnicas utilizadas.

Houve uma delimitação da faixa etária compreendida entre 15-24 anos de idade<sup>17</sup>. Os sujeitos da pesquisa são 6 jovens negros. Destes, 3 são mulheres e 3 são homens que se autodeclararam<sup>18</sup> pretos ou pardos no questionário aplicado na escola. A elaboração de tais critérios nos ajudou a compreender o perfil do jovem estudante da EJA, e facilitou nossa aproximação dos possíveis jovens negros/as que nos interessava escutar.

---

<sup>16</sup> Coletamos o total de 205 questionários que foram analisados e categorizados. Os dados obtidos foram utilizados na constituição de banco de dados que compõem o perfil do alunado da escola. Além disso, os dados foram trabalhados no âmbito da formação de professores que atuam na instituição.

<sup>17</sup> Não se trata de reduzir a definição da juventude a critérios simplesmente demográficos, mas de reconhecer que estes mesmos critérios são importantes e úteis na delimitação inicial do campo de estudos. Vale a pena reiterar que, no Brasil, os poucos estudos demográficos sobre juventude são de reconhecida qualidade e importância como, por exemplo, dois trabalhos lançados no final da década de 90 sobre jovens (CNPD, 1998 e Fundação SEADE, 1998).

<sup>18</sup> Segundo Osório (2003) existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a auto atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA (Osório, 2003, p. 7-8).



Desde o primeiro momento, ficou claro para nós, mas de certa forma ainda pouco evidente para alguns profissionais da educação da escola, que os tempos de formação escolar não são os mesmos dos tempos de formação humana, ou seja, acreditava-se que o rejuvenescimento da EJA implica em pensar novas formas de organização da temporalidade que, na escola em questão, consiste nos tempos de aprendizagem e das relações intergeracionais.

Em geral, os jovens eram vistos como perturbadores. Raríssimos foram os momentos em que presenciei o reconhecimento dos sujeitos adultos considerarem importante estudar juntamente com os sujeitos jovens. A partir da constatação de uma relação intergeracional pouco amistosa indagamo-nos ao longo da pesquisa: afinal, a EJA é uma Educação de Jovens e Adultos ou Educação de Adultos?

## BREVE HISTÓRIA DA EJA: UM CAMPO DE LUTAS E PORTADORA DO LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR

A EJA na rede municipal de Belo Horizonte, assim como outras práticas existentes em todo o Brasil, não se construiu limitada ao contexto local<sup>19</sup>. Mesmo que os sujeitos que dela participam não tenham a devida dimensão, ela encontra-se inserida em um campo de lutas a nível nacional e também internacional. Além disso, está inserida em um campo de preocupações políticas e estudos teóricos.

O percurso sócio histórico da Educação de Jovens e Adultos é marcado por encontros, lutas e embates políticos e pedagógicos que, a partir da década de 60, por meio de ações populares, teve na Educação Popular a principal expressão de reivindicação por uma educação de qualidade para todos, sobretudo para os grupos sociais marcados por processos de exclusão do sistema de ensino. É nesse sentido, que Miguel Arroyo afirma que:

A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de

---

<sup>19</sup> Não é intenção de retomar toda a trajetória da EJA no Brasil pois essa discussão já se apresenta em uma vasta bibliografia: Beisiegel (1974), Carli (2004), Di Pierro; Galvão (2007), entre outros.

direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (Arroyo, 2005, p. 31).

O autor explica, ainda, que desde a sua constituição como campo educacional os jovens e adultos presentes na EJA são os mesmos, ou seja, na maioria das vezes, no decorrer da história da educação brasileira, foram os jovens e adultos que tiveram os seus direitos à educação básica negligenciada.

Um aspecto quase consensual dos estudos sobre a EJA tomada como um direito é que ela é perpassada por lutas, concepções divergentes e por formas de regulamentação do Estado. No entanto, mesmo os trabalhos que caminham em uma perspectiva mais crítica da EJA como um direito acabam incorrendo em uma leitura homogeneizadora desse público do ponto de vista geracional. É muito comum encontrarmos nos discursos, pesquisas e práticas referências às “pessoas jovens e adultas” como se ambas formassem um mesmo contingente de estudantes ou até mesmo a diluição da juventude da EJA dentro da vida adulta.

Portanto, deve-se tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este constituísse num

bloco indiferenciado. As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade. Estas questões são poucas discutidas nos textos legais e encontram-se abordadas de forma ainda muito incipiente pelos próprios teóricos do campo.

É no cotidiano das práticas de EJA que a diversidade cultural, etária, racial e de gênero se expressam. Mas como tudo isso se articula em uma experiência de escolarização da EJA? Ao focalizar os jovens negros e brancos que cada vez mais passam a frequentar a EJA nos últimos anos e localizá-los em uma prática específica de uma escola da rede municipal de ensino de BH aproximamo-nos de um fenômeno cada vez mais intenso e ainda pouco discutido na pesquisa educacional: o rejuvenescimento ou juvenilização da EJA pelo viés da diversidade étnico-racial.

## RAÇA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL, POLÍTICA, CULTURAL E HISTÓRICA

Durante o trabalho de campo observamos que o trato com a diferença racial estava presente nas relações cotidianas dos jovens da EJA e tendia a ocorrer de forma satírica através do humor e da zoação. Numa conversa entre dois jovens sobre o fim de semana, durante a aula, ouvi o seguinte comentário: “eu vi você ficando com aquela menina pretinha” e imediatamente o jovem rebateu rindo, respondendo: “eu não fico com menina pretinha... eu fico somente com as loirinhas”.

Na realidade essa conversa informal e descontraída entre os dois jovens pode apontar a maneira como as formas de classificação social reforçam determinados estereótipos raciais no Brasil. Tudo isso em clima de “brincadeira” ou fluidez, uma forma própria com que nosso país construiu o seu discurso sobre a raça no contexto do mito da democracia racial<sup>20</sup>. Segundo Telles (2003, p. 301-303) “o racismo e a discriminação racial existem em todos os países multirraciais;

---

<sup>20</sup> Dentre tantos estudos já realizados conferir Freyre (1999). E uma contraposição ao pensamento ideológico da democracia racial sendo tratado como mito pode ser encontrada nos trabalhos de Munanga (1999), Nascimento (1980) entre outros.

no entanto, os brasileiros criaram seu próprio sistema de relações raciais sendo que as classificações raciais, no caso brasileiro, são especialmente ambíguas ou fluídas”.

É nesse sentido que Nilma Gomes (2001) esclarece que é possível trabalhar com a categoria raça, de forma ressignificada, para entender as relações entre negros e brancos no país. Segundo a autora, quando o movimento negro e os/as pesquisadores/as das relações raciais trabalham com o conceito de raça, eles o ressignificam. Trabalha-se raça como uma construção social, histórica e política. Reconhece-se que, do ponto de vista biológico, somos todos iguais, porém, no contexto da cultura, da política e nas relações sociais, a raça não pode ser desconsiderada: ela tem uma operacionalidade significativa.

Em conformidade com a autora, Kabengele Munanga (2003) esclarece que o conceito de raça tal como hoje o empregamos nada tem de biológico. É carregado de ideologia pois, como todas as ideologias, esconde algo não proclamado: a relação de poder e de dominação. Esse mesmo autor nos diz, ainda, que etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral e uma língua em comum. Uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram num mesmo território.

No Brasil podemos verificar que o conceito de raça estabelece uma relação direta com a cor o que ocasiona determinados conflitos em torno da identificação da população, gerando com isso, muitas vezes, a dificuldade da afirmação identitária étnico-racial. Antônio Sérgio Guimarães (2003) analisa que:

“Cor” não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social (Guimarães, 2003, p. 103-104).

Optamos pelo uso da expressão étnico-racial, na pesquisa, a fim de nomear e abarcar as diversas formas de ser jovem negro e garantir a articulação entre os aspectos culturais de ascendência africana recriados no Brasil e o peso social dos aspectos fenotípicos na classificação de cor e na identidade dos afro-brasileiros.

## A RELAÇÃO ENTRE O SENTIMENTO FORA DO LUGAR, RAÇA/COR E JUVENTUDES

Alguns estudos têm mostrado que a cor da pele desempenha, no Brasil, um importante fator de diferenciação e ou estratificação social (Theodoro, Jaccoud & Osório (2008); Saboia (1998), dentre outros). Em nosso caso interessa compreender em que medida a relação entre raça/cor e juventude suscita um sentimento *fora do lugar* nos sujeitos jovens negros/as.

Percebemos que os/as jovens e adultos alunos/as autodeclarados/as negros (pretos e pardos) apresentam uma trajetória escolar mais acidentada em contraposição aos jovens e adultos que se autodeclararam brancos. Pode-se concluir, disso, que a distorção idade/série, a evasão escolar e o processo de inclusão subalterna têm afetado de maneira mais direta alguns segmentos da escola pesquisada: o segmento negro é um deles.

Mas, será que essas distorções têm sido percebidas pelos jovens negros/as entrevistados/as? Vejamos como a jovem Carolina compreende a relação entre raça/cor e a escolarização.



[A cor] Interfere! Em alguns casos interfere ainda mais em pessoas da pele negra. Tem muita gente preconceituosa o emprego e essas coisas assim porque não sei desses negócios de porcentagens igual a faculdade a maioria você pode ver são pessoas claras, são poucas as pessoas que têm a pele negra não sei se é pouca oportunidade que têm essas pessoas, não sei se é a cor, acho que é muito preconceito com as pessoas da pele [...] é da cor negra (Carolina, jovem aluna da EJA).

A hierarquização no contexto das relações de poder, reforçando as desigualdades e construindo oportunidades desiguais pode ser identificada no depoimento da jovem estudante. A jovem Carolina reconhece as poucas oportunidades de acesso da população negra, seja ao mercado de trabalho, seja à faculdade, como fruto do preconceito racial vigente ainda hoje. Sendo assim, ao identificar as poucas reais oportunidades ela reconhece que tal característica gera um sentimento *fora do lugar*, sobretudo das pessoas que pertencem à população afro-brasileira.

O sentimento *fora do lugar* é também percebido por Clóvis<sup>21</sup> jovem estudante negro quando avalia que não tinha oportunidades por ser pobre e morador da favela. Hoje ele considera que havia também uma interferência do pertencimento racial.

---

<sup>21</sup> Por motivos éticos os nomes utilizados dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

Eu jogava em um time de futebol, mas só que foi passando o tempo fui jogando, jogando e o treinador levava os meninos para fazerem o teste ai eu pensava porque ele leva esses meninos e não está me levando? Acho que foi um preconceito racial também sempre quis ser um jogador de futebol, mas não me deram oportunidade. Para falar a verdade, agora eu não ligo muito para isso, mas antigamente eu ligava mais tarde você para e pensa o por quê? Só por causa da raça branca daquelas pessoas que vinham para o campo, mas que saíam de um apartamento ou de uma mansão? Para mim era realidade ver isso (Clóvis, jovem aluno da EJA).

Não cabe aqui discutir os motivos que levaram o treinador a não incluir o jovem Clóvis no time de futebol. O que nos chamou atenção no relato acima é a reflexão sobre as poucas possibilidades de inserção social da juventude negra. Fatores como moradia, origem social, condições econômicas e pertencimento racial, na percepção de Clóvis, operaram de forma conjunta e negativa nesta inserção.

Constatamos que o sentimento *fora do lugar* percebido, vivenciado e denunciado de ser jovem negro e negra a partir dos depoimentos de cada um dos/as jovens da pesquisa entrevistados/as dizem respeito a situações específicas enfrentadas no seu cotidiano, suas trajetórias e experiências de vida. Essas situações são norteadas pelas seguintes características: a condição socioeconômica, os preconceitos sociais e raciais e as mais diversas situações limites que o/a

jovem negro/a morador de periferia dos grandes centros urbanos vivencia todos os dias no seu cotidiano.

### A JUVENTUDE NEGRA QUER VIVER - “FORA DO LUGAR” OU NO LUGAR DAS ESTATÍSTICAS?

O fenômeno da violência urbana é um dos principais problemas enfrentados pela juventude negra, e as taxas de mortalidade a ela associadas. Nesse caso, os jovens negros do sexo masculino mais do que os jovens brancos na mesma faixa etária, são submetidos a um contexto social marcado por violências, com profundos impactos em seu cotidiano, tendo influências diretas em suas possibilidades concretas de constituição de futuro.

O genocídio da juventude negra no Brasil que já há vários anos tem sido denunciado pelos(as) ativistas do movimento negro passa gradativamente a fazer parte do desenvolvimento de ações de intervenção social por parte de políticas de Estado. Para se ter uma ideia da situação do genocídio, o mapa da violência “A cor dos homicídios no Brasil”, lançado em 2012, mostra que os homicídios são hoje a

principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos no Brasil e atingem especialmente negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Das 49.932 vítimas de homicídios em 2010 no Brasil, mais da metade (53,3%) eram jovens, dos quais 76,6% pretos e pardos e 91,3% do sexo masculino. Neste caso, mais do que ocupar os números expressos nas estatísticas sobre a violência, o jovem estudante negro da EJA que inserir-se de forma digna na sociedade na condição plena de cidadão e cidadã.

Nesse sentido, a compreensão do sentimento *fora do lugar* expresso pelos sujeitos jovens negros e negras inseridos na EJA consiste em colocar-se atento as diversas dimensões sociais, cognitivas, culturais e históricas que perpassam a condição de vida deles/as. E mais, é saber que juntamente com os chamados conteúdos escolares que se verifica nos processos de escolarização da EJA os jovens vão construindo suas experiências de vida, seus sonhos, sua visão de mundo, suas percepções identitárias étnico-raciais, etc. Conforme vimos, a presença desses sujeitos deveria nos fazer repensar o fazer educativo nos levando a ponderar em torno de um sentimento tão visível para a juventude negra presente nessa modalidade de ensino e de certa forma invisíveis nas práticas pedagógicas observadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o sentimento *fora do lugar* expressos pelos sujeitos envolvidos/as na pesquisa buscamos dar visibilidade a dimensões presentes no campo da Educação de Jovens e Adultos e que se encontram, de certa forma, ainda no plano do invisível. Questionando ainda mais, poderíamos dizer que alguns delas são invisibilizadas no (e pelo) cotidiano da escola. A questão étnico-racial é uma delas.

Os/as jovens negros/as conseguem perceber que os processos educativos da EJA deveriam se dar de forma mais amplos, indo além do cotidiano da sala de aula. Para eles, nesse cotidiano, realizam-se as interações sociais, a constituição de processos identitários, as expressões da diversidade sexual, a inclusão de pessoas deficientes, as questões de gênero e raciais. Enfim, a EJA é composta “por uma multiplicidade de sentidos, que por sua vez fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (André, 1992, p.30).

A compreensão da complexa situação social vivida por sujeitos jovens negros(as) na sociedade contemporânea

encontra-se de certa forma ainda limitado ao sentimento *fora do lugar*, conforme foi analisado no decorrer deste artigo.

O sentimento *fora do lugar* manifestado pela juventude negra inserida nos processos de escolarização da EJA nos revelou que o direito à educação articula-se com o direito à diferença. Tomar consciência desse sentimento, por parte de nós profissionais da educação, torna-se cada vez mais necessário. Afinal, a análise desse sentimento e das percepções juvenis parece denunciar a profunda desigualdade histórica - social, política, econômica, cultural, educacional e racial -, existente no país a qual de certa forma se materializa por meio de sentir-se *fora do lugar*.

O *fora do lugar*, portanto, parece nos desafiar duplamente. Um primeiro desafio diz respeito à de nos encontramos sensíveis a captar um sentimento tão visível tendo em vista as experiências de vida do outro, mas de certa forma invisibilizado na realização das práticas educativas. O segundo se refere à compreensão de certa lógica das atuais políticas educacionais destinadas à EJA a qual é importada uma *racionalidade* "escolarizada" a essa modalidade de ensino tendendo a atenuar o legado da educação popular em que o ato educativo desde sempre foi entendido de maneira humanizado e político.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M. E. D. (1992). Cotidiano Escolar e Práticas Sócio Pedagógicas. *Em Aberto*, 11 (53), 29-38
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, M. A. & Giovanetti, N. L. Gomes (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Beisiegel, C. de R. (1974). *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.
- Carli, S. A. S. (2004). *Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional*. Dissertação de mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1989). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Freyre, G. (1999). *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record.
- Galvão, A. M. de O. & Di Pierro, M. C. (2007). *Preconceito contra analfabeto*. São Paulo: Cortez.
- Galvão, A. & Soares, L. (2005). História da Alfabetização de adultos no Brasil. In, E. Albuquerque & T. Leal (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento* (pp. 27-58). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, N. L. (2001). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In, E. Cavalleiro (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, (pp. 83-96). São Paulo: Summus..
- Guimarães, A. S. A. (2003). Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, 29 (1), 93-107.

- Henriques, R. (2001). *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea.
- Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada (2007). *Educação, Juventude Raça/Cor*. Brasília, 4, 1-22. Consultado em 15/04/2009 em <<http://www.ipea.gov.br>>.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação*. PENESB: Rio de Janeiro. Consultado em 07/05/2007 em <<http://www.uff.br/penesb>>.
- Nascimento, A. (1980). *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes.
- Osório, R. G. (2003). *O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE*. Brasília: Ipea. (Texto para discussão, n.996).
- Saboia, A. L. (1998). Situação educacional dos jovens. In Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (Org.), *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, (pp. 499-518). Brasília: CNPD.
- Silva, N. N. da. (2013). A (in) visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. *36ª Anais Reunião Nacional Anped*. (p.1-18) Goiânia: Anped.
- Telles, E. E. (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Fundação Ford.
- Theodoro, M., Jaccoud, L. & Osório, R. (Orgs.). (2008). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da Violência 2012: A cor dos homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO.



## EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA EM PORTUGAL E NO BRASIL: A DIFÍCIL TAREFA DE PRIORIZAR EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE EDUCACIONAL

*Ana Carolina Christovão*<sup>22</sup>

*Rodrigo Castello Branco*<sup>23</sup>

### INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo é comparar a experiência portuguesa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) com a articulação entre três recentes iniciativas em cenário brasileiro: o programa federal Mais Educação (lançado em 2007), o programa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Escolas do Amanhã (2009), e seu projeto articulado Bairro Educador. Tal comparação visa observar potencialidades e fragilidades dos

---

<sup>22</sup> FE/ UFRJ, Brasil. Contato: anacarolinachristovao@yahoo.com.br

<sup>23</sup> FE/ UFRJ, Brasil. Contato: rodrigobranco@gmail.com

TEIPs ao longo de suas três gerações (1996, 2008 e 2012), de modo a servir como exemplo para a nossa pouca experiência no tocante às políticas de educação prioritária. De acordo com Ferreira e Teixeira (2010), o caso português traria especificidades em relação a outras nações europeias, por comportar desafios que iriam além da problemática da escolarização dos grupos mais desfavorecidos, pois diriam respeito ao sistema como um todo. Observa-se que, no caso brasileiro, semelhante característica se sobressai; como aponta Melo (1982), aqui, o fracasso escolar consistiria em regra, não exceção. Logo, a noção de Educação Prioritária assumiria conotações particulares nestes dois casos.

A pesquisa se desenvolve, primeiramente, a partir da análise dos instrumentos legais de implementação dos programas, com o intuito de traçar um perfil sobre cada um deles. Em seguida, serão aprofundadas, de modo comparativo, suas principais características. Enquanto, no caso português, nota-se um acúmulo de literatura sobre o tema que possibilitará uma breve revisão bibliográfica; no caso brasileiro, não se dispõe ainda de expressiva produção acadêmica, visto sua recente implementação. Finalmente, serão problematizados os sentidos atribuídos a estas políticas

e se, e de que forma elas poderiam estar associadas a um mesmo processo global.

### A NOÇÃO DE “EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA” - DA CONSTRUÇÃO À CRÍTICA

Em vistas da expansão educacional, a Sociologia da Educação apresentou um enorme desenvolvimento a partir dos anos 50 e 60, principalmente em países como Estados Unidos, Inglaterra e França (Karabel & Halsey, 1977; Nogueira, 1995). Se, por um lado, a partir deste período, desenvolvem-se teorias funcionalistas da educação como a de T. Parsons (1961) ou B. Clark (1961), bem como a teoria econômica do capital humano, elaborada, primeiramente, por T. Schultz (1961); por outro lado, também tem início o chamado empirismo metodológico, que fomentará as bases para o debate sobre as desigualdades educacionais. Tais estudos apontavam para uma forte relação, nas sociedades ocidentais industrializadas, entre a educação e os processos de estratificação e mobilidade social, assim como para os efeitos colaterais da expansão da escolarização que vinha ocorrendo, como o acirramento das desigualdades educacionais, percebidas através das disparidades entre os grupos sociais.

Neste contexto, consolidou-se, então, a problemática, hoje, clássica das desigualdades de oportunidades educacionais (de acesso e de sucesso) e a demanda por oportunidades igualitárias. Esta, por sua vez, deu origem às interpretações culturalistas, para as quais as disparidades culturais entre os grupos sociais explicariam as desigualdades educacionais.

Segundo Forquin (1995), pautando-se pela noção de “déficit” linguístico ou cognitivo, desenvolvida entre outros por B. Bernstein (1979), surge a:

hipótese de que uma intervenção educativa precoce e sistemática poderia aumentar a educabilidade, isto é, a capacidade de adquirir conhecimentos escolares pela criança considerada como ‘culturalmente deficitária’ ou ‘desfavorecida’” (Forquin, 1995, p. 45).

Justamente, esta hipótese estaria na base das estratégias compensatórias de ensino, dirigidas aos grupos desfavorecidos, iniciadas nos Estados Unidos, a partir dos anos 60, através de programas como Head Start<sup>24</sup> e Title I<sup>25</sup>, por exemplo, e que têm como meta lidar com os obstáculos em torno da igualdade de oportunidades identificados a partir

---

<sup>24</sup> Criado em 1964, tinha como objetivo oferecer pré-escola para crianças com desvantagem social.

<sup>25</sup> Parte integrante da Lei do Ensino Elementar e Secundário, de 1965, dispõe sobre a Melhoria do Desempenho Acadêmico dos Alunos Desfavorecidos.

daquele momento. De acordo com Nogueira (1990), tais programas de educação compensatória, implementados no quadro de “guerra contra a pobreza”, resguardariam uma idéia de “correção das desigualdades escolares”, através de medidas assistenciais e pedagógicas que visam compensar as “desvantagens materiais dos grupos socialmente desfavorecidos e das supostas carências culturais resultantes de um ambiente familiar pouco estimulante” (p. 53).

No entanto, segundo Madaus *et al.* (2008), as avaliações a respeito destes programas (que apontavam para seu baixo impacto, principalmente diante de seus volumosos investimentos), acompanhadas da repercussão de estudos como o Relatório Coleman (2008)<sup>26</sup> ou dos achados de Jencks (2008)<sup>27</sup>, levaram, logo em seguida, a uma “visão bastante pessimista”, que negaria a “crença tradicional na eficácia da reforma social, através da ênfase em maiores e melhores programas educacionais” (Madaus *et al.*, 2008, p. 88). Deste modo, a escola parecia, de fato, incapaz de promover igualdade.

---

<sup>26</sup> Trata-se de um grande estudo encomendado pelo Congresso americano, denominado “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, coordenado por J. Coleman, da Universidade Johns Hopkins.

<sup>27</sup> Que, em geral, contradiziam a ideia da relação entre educação e superação da pobreza.

Tal discussão vai de encontro com os argumentos de Kantor e Brenzel (1992), acerca da crise da educação urbana, entre 1945 e 1990. Para eles, apesar de séries de investimentos em programas de enfrentamento a este problema, as escolas permaneceram em crise. Kantor e Brenzel (1992) chegam à conclusão de que, ao alcançar os anos 90, as escolas urbanas viram a sua situação agravada, por um lado, pela reorganização do espaço social, marcada pela forte concentração da pobreza em determinados locais, o que intensificava os problemas educacionais; e, por outro, pela persistência das estruturas burocráticas das próprias escolas, que dificultavam a possibilidade de estas responderem, efetivamente, ao novo contexto social que as abarcava. Paralelamente a estes impasses, emergiam dúvidas a respeito da capacidade dos processos de escolarização em reverter o quadro de pobreza dos filhos das famílias de baixa renda e de minorias.

## A INTRODUÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA (OU PRIORITÁRIA) EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE - OS CASOS DE PORTUGAL E BRASIL

Portanto, as primeiras experiências de programas de educação compensatória ocorreram nos Estados Unidos; mas em seguida em outros países como Inglaterra e França. De acordo com Cavaliere (2014), o modelo empregado na Inglaterra, a partir de 1968, “Educational Priority Areas”, teria sido inspirado pela proposta americana. Este por sua vez, teria inspirado os franceses, em sua criação das “Zones d’Éducation Prioritaires”, a partir dos anos 80. Deste modo, tais ações teriam servido como principais referências para demais países, na elaboração de programas próprios de educação compensatória, como foram os casos de Portugal e Brasil.

Para estes dois últimos, o que chama atenção, primeiramente, é o contexto histórico no qual os novos programas se inserem, que contrasta fortemente com o que pautava os países que lhe serviram como modelo. As políticas de educação compensatória, ou prioritária - como passa a ser denominada na Europa, seriam, em princípio:

políticas educativas destinadas a certas categorias da população com o propósito de reduzir as desigualdades de escolarização e sucesso escolar de que eram vítimas, por meio de um tratamento preferencial que consiste em dar mais (ou melhor, ou de outra maneira) aos que possuem menos (Rochex, 2011, p. 871).

Porém a quem priorizar em países marcados pelos baixos índices educacionais? É neste sentido que, as histórias de Brasil e Portugal, no século XX, guardam semelhanças. Não se trata aqui de traçar um panorama em paralelo, afim de esmiuçar essas aproximações, mas de indicar que em ambos os países se solidificaram ditaduras e identificar quais políticas voltadas para educação estes governos propuseram.

No caso português, Salazar esteve no poder de 1926 a 1974, no chamado Estado Novo. Já no Brasil, tivemos o governo militar de 1964 a 1985, que abaixou salários de professores como forma de desestimular a docência; mesmo com a promulgação de uma Lei de Diretrizes e Bases, em 1971, deu-se mais importância ao ensino profissionalizante do que estímulo à educação básica. Em Portugal, os índices de analfabetismo eram grandes, discrepantes se comparados com outros países europeus. No início do século XX, 80% da população ainda era iletrada, quando países como Itália e Espanha já haviam reduzido os níveis para 50%. Portugal, nos anos 60, possuía mais da metade da população analfabeta.



Apenas nos anos 90 que as taxas caem para 11% (Soares, 2010). Situação parecida relativa ao analfabetismo ocorria no Brasil. Segundo dados do Censo 2000 do IBGE, nos mesmos anos 60, 40% dos brasileiros ainda era analfabeto, e nos anos 90, ainda somávamos 20% (Corrêa, 1979). Considerando a dimensão territorial e a população do país, ainda havia muita gente sem ler e escrever.

Logo após o fim da ditadura em Portugal, houve iniciativas de democratizar a educação; no entanto, apenas em 86 surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). É com essa lei que se abre caminho para descentralizar o sistema educativo e proporcionar mais autonomia às escolas. A reboque, entre finais dos anos 80 e início dos 90, decretos e leis buscam enfatizar e consolidar esses objetivos. Se nos EUA, França e Inglaterra esta discussão já estava mais avançada, nesses dois países ainda havia caminhos mais básicos a se percorrer; a desigualdade social, mais latente e imiscuída nos grandes centros urbanos, demandava atenção especial, principalmente nas áreas mais desfavorecidas. Se a lei que sistematizava o ensino em Portugal surge por volta de dez anos após o fim do governo salazarista, também no Brasil precisamos do mesmo intervalo para ser elaborada a nova Lei

de Diretrizes e Bases, em 1996, buscando também a democratização do ensino (Pereira &Teixeira, 2007).

### COMPREENDENDO OS “TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA” - TEIP

Neste contexto são elaborados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados a partir do Despacho nº 147-B, do Ministério da Educação, em 8 de julho de 1996. Segundo este despacho, o objetivo do TEIP seria de:

Criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar (p. 10.719).

A partir da identificação de áreas deficitárias, se propõe que haja igualdade no acesso e no sucesso escolar da população, diminuindo taxas de evasão e abandono dos meios de ensino. Como influência para a criação dos TEIP, como uma ação de educação prioritária, pode-se colocar o projeto ZEP (*Zones d’Education Prioritaires*), francês, de “zonas de educação prioritária”, de 1981 e o *Educational Priority Areas*,

nos anos 60, na Inglaterra. O primeiro programa TEIP estabeleceu-se a partir do ano letivo 1996-1997. Foi apenas em 2008, mais de dez anos depois, que foi retomado, chamado de TEIP 2, tomando como ponto de partida o ano letivo 2008-2009; e mais recentemente, o TEIP 3, que começa no ano letivo de 2012-2013<sup>28</sup>.

No decreto de estabelecimento de cada TEIP há uma lista de objetivos, que por mais que estejam postos de formas diversas, dialogam entre si e se assemelham. É possível fazer um apanhado geral dos objetivos principais a partir da análise do que foi proposto em cada despacho. O TEIP, visando diminuir a desigualdade de oportunidades, pretendia melhorar o ambiente educativo, focando principalmente no acesso a cultura como meio de atingir um “clima escolar” mais acolhedor; melhorar a qualidade de aprendizagem, no percurso e nos resultados, promovendo reforço escolar e buscando novos projetos pedagógicos; promover visão integrada e articulada da escolaridade, através da aproximação entre os três ciclos da educação básica; a ligação possível entre escola e “vida activa”, de forma que a escola

---

<sup>28</sup> Ver: Despacho N. 147-B/ME/1996, de 1º de agosto, que cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; Despacho Normativo N. 55/2008, de 23 de outubro, que define normas orientadoras para a constituição de TEIP da 2ª geração; Despacho Normativo N. 20/2012, que cria o TEIP 3.

não se isole do cotidiano, mediando a relação escola-aluno-família, assim como a integração da escola com a comunidade do território, incorporando as dinâmicas sociais dos arredores e promovendo essa interação.

A atuação do TEIP se dá tanto na área geográfica (através do conceito de territorialização), no administrativo, no educativo e social. A proposta dos TEIPs inicia-se pelo ajuste das condições espaciais da oferta educativa aos projetos já existentes das comunidades, através do estabelecimento de relações de parcerias com outras entidades e da maximização da eficiência na gestão dos recursos. Estão embasados na elaboração de projetos plurianuais para os territórios e na flexibilização organizacional das escolas. Cada agrupamento agraciado pelo projeto TEIP possui autonomia para decidir como irá proceder em seus objetivos a partir de quatro eixos de atuação: aprendizagem, ambiente educativo, cidadania e formação e avaliação docente e não-docente. Para cada agrupamento, há uma equipe principal, dividida em subequipes, responsáveis pela gestão do projeto: equipa de Coordenação; equipe de Auto-Avaliação; um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e um Técnico Oficial de Contas. Na busca pelo currículo alternativo e projetos pedagógicos diferenciados - pois, para

muitos pesquisadores, o TEIP deveria funcionar como uma busca de novos métodos de ensino - a autonomia de cada escola e a possibilidade de auto avaliação (em detrimento de avaliação externa) são muito importantes (Ribeiro, 2011).

Uma das principais dificuldades enfrentadas reside na própria estipulação de cada escola enquanto TEIP. Primeiro, certas famílias muitas vezes não se sentiam confortáveis com o fato da escola de seus filhos serem de “educação prioritária”, como se isso denotasse um déficit; isso é resultado de um pensamento estigmatizante contra a ideia de “pobreza” (intelectual, material), que resulta na pouca participação dos pais. Além disso, professores, também em alguns casos, criavam uma visão desvalorizada dos alunos, não contribuindo para a melhoria no aprendizado, fazendo com que a própria escola não se aceitasse enquanto um território de educação prioritária.

Enquanto pontos positivos, pode-se destacar o fato de escolas estarem revestidas de mais equipamentos e materiais didáticos, maior envolvimento da comunidade e o desenvolvimento do conceito de “parcerias”. No entanto, há dificuldade em dar prosseguimento ao trabalho, seja pela interrupção de contratos, pela precariedade do trabalho ou pela dificuldade de solidificar as articulações. Um das críticas

feitas está no fato das mudanças provocadas pelos TEIP terem sido mais assimiladas em níveis organizacionais do que curriculares, isto é, muda-se pouco a forma como se leciona, como se encara os alunos, apesar das melhorias materiais nos estabelecimentos e de planejamento de trabalho mais estruturado (Ribeiro, 2011). Segundo Abrantes *et al.* (2011), são menos evidentes os avanços com relação à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e à articulação entre escolas e seu entorno. Porém, é preciso ressaltar que houve diminuição das taxas de abandono e insucesso escolar (Lopes, 2011)

Restam, é claro, desafios. Pela pluralidade do programa, como sua característica intrínseca, dado que versa pela autonomia das escolas, há variação no progresso obtido em cada território, pois depende das potencialidades específicas. Os resultados, portanto, também são diversos, plurais e estão sujeitos a cada espaço. No entanto, os TEIP tem desenvolvido uma consciência reflexiva das escolas sobre suas funções, especialmente sua possibilidade de autonomia. (Lopes, 2011).

## COMPREENDENDO AS “ESCOLAS DO AMANHÃ” - EDAS.

Conforme já explicitado, dentre os programas recentes que nos propomos a analisar para o caso brasileiro, o primeiro a ser lançado foi o Mais Educação, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007. Também partindo do princípio da discriminação positiva, este compreende a “oferta de algo mais a quem tem menos” como ampliação da jornada escolar (Cavaliere, 2014).

Criado, portanto, durante o governo Lula (que se estendeu do ano de 2003 ao ano de 2010), o programa oferece recursos financeiros extras, às escolas públicas com “baixo rendimento escolar”, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e localizadas em “áreas de vulnerabilidade social”. Tais recursos devem financiar oficinas de reforço escolar, esporte e lazer, cultura, direitos humanos, saúde, etc. Suas realizações se dão através da atuação de “oficineiros” voluntários e as atividades ocorrem no contraturno escolar, dentro ou no entorno da escola. Cabe esclarecer que o Mais Educação não se ocupa de todos os alunos das escolas contempladas por ele, mas de uma parcela destes (Silva, 2013).

Por sua vez, o programa Escolas do Amanhã (EDAs), criado em 2009, pode ser compreendido como um desdobramento, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, desta ação anterior, que pretendia justamente induzir estados e municípios a desenvolverem suas próprias iniciativas. Destaca-se o fato de que, também no tocante ao município, dois importantes Decretos antecederam a Resolução de implantação das EDAs. O Decreto Nº 30860, de 01 de julho de 2009, dispunha sobre os critérios de premiação aos servidores e já anunciava, em seu anexo II, as 150 unidades escolares participantes do programa Escolas do Amanhã, conferindo a estas um acréscimo de 50% do valor do prêmio, mediante o alcance das metas estipuladas também neste decreto, em seu anexo I. Já o Decreto Nº 30934, de 31 de julho de 2009, criava o programa Bairro Educador, que se desenvolveria também articulado às EDAs. O Programa Bairro Educador pretende, através do modelo de gestão de parcerias, transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, contribuindo para a integração do processo ensino-aprendizagem à vida cotidiana. De acordo com este mesmo decreto, para a implantação do programa e desenvolvimento desta ideia, a prefeitura optava pela contratação de organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos. Portanto, quando finalmente divulgada a Resolução



SME Nº 1038, em 24 de agosto de 2009, dois dos principais componentes das Escolas do Amanhã já estavam dados.

Tomando como objetivos principais a redução da evasão escolar e a melhoria da qualidade de aprendizagem, este programa, atualmente, está direcionado para 155 escolas de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, localizadas em áreas consideradas “vulneráveis” da cidade<sup>29</sup> e conta com o apoio da UNESCO para o seu desenvolvimento. Deste modo, o programa pretende lidar com os problemas decorrentes das desigualdades que tanto afligem as nossas cidades, através da garantia de uma educação de qualidade, principalmente em áreas favelizadas que tradicionalmente sofreram com a baixa qualidade educacional de suas escolas.

Tendo em visto o fato de que se trata de uma iniciativa recente, há ainda poucos trabalhos já finalizados sobre as Escolas do Amanhã. Dentre os que foram localizados, em comum, chama atenção a argumentação de que haveria uma distinção entre aquilo que o programa propõe e a forma como este se realiza, ou seja, a velha oposição entre teoria e

---

<sup>29</sup>Toda a rede municipal de educação do Rio de Janeiro conta com cerca de 1000 escolas, além de outros estabelecimentos voltados à educação infantil. Dentre as maiores do país, possui parte considerável de suas unidades localizada em áreas favelizadas, com presença do tráfico de drogas ou milícias que, para muitos, impactaria negativamente os processos de escolarização em virtude da violência existente.

prática (Lucas, 2011; Pereira, 2012; Souza, 2012). Por exemplo, com relação à proposta de educação em tempo integral, haveria ainda grandes limitações relacionadas às infraestruturas das escolas existentes hoje. Cabe destacar o fato de que os trabalhos citados apresentam uma metodologia fundamentalmente qualitativa.

### CONTRASTES E SEMELHANÇAS ENTRE OS TEIPS E AS EDAS

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que a proposta dos TEIPs, de iniciativa nacional, encontra-se em sua terceira geração, ao longo de quase 20 anos de sua primeira formulação; enquanto a proposta das EDAs, de âmbito municipal, ainda que alimentada por uma política federal, o programa Mais Educação, data apenas do ano de 2009, quando eleito o atual prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Deste modo, haveria, atualmente, maior disponibilidade de informações, bem como melhor apropriação de seus efeitos, para o caso português, quando comparado ao brasileiro. Tomando como referência, portanto, o primeiro em relação ao segundo, supõe-se a possibilidade de as EDAs sofrerem ainda reformulações que levem ao seu aprimoramento.

É possível ressaltar alguns pontos em comum entre os dois programas, como o fato de focarem aspectos relativos às desigualdades educacionais, procurando aprimorar a aprendizagem dos alunos e diminuir os indicadores de evasão escolar e de inserirem-se em contextos de grandes cidades, trazendo a ideia da articulação entre as escolas e a comunidade, ou o território no qual estão instaladas. No entanto, há diferenças fundamentais que dizem respeito às principais ações de cada um deles, que apontariam para, no caso dos TEIPs, uma maior centralidade em aspectos referente ao 'processo' e, no caso das EDAs, em aspectos referentes a 'fim'.

Uma das principais ações da iniciativa carioca gira em torno da constituição do Prêmio Anual de Desempenho, que serviria como um incentivo às escolas para alcançarem as metas estabelecidas para cada uma delas, construídas com base em avaliações externas, ofertando uma maior bonificação para as EDAs. Já as TEIPs fazem uso de um sistema de autoavaliação, que tem como objetivo o monitoramento dos projetos desenvolvidos em cada território. Neste último caso, encontra-se implícita uma preocupação com o acompanhamento daquilo que se desenrola em âmbito local,

por parte de uma equipe centralizada, de modo a promover um debate que gere melhorias para o projeto em vigor.

Conforme já explicitado, as TEIPs estão pautadas na elaboração de projetos educativos para cada território, que pretendem contribuir para o desenvolvimento articulado de um conjunto de escolas, beneficiadas pelas potencialidades dos locais em que estão estabelecidas. Ideia semelhante estaria contida na proposta do Bairro Educador, presente nas EDAs, no que se refere à elaboração de parcerias envolvendo as escolas e seu entorno. Por outro lado, é sabido que a formulação das TEIPs está assentada numa concepção de autonomia dos estabelecimentos escolares, algo que não se observa na iniciativa brasileira. Se na publicação oficial do *Escolas do Amanhã*, Resolução SME nº1038/09, não há qualquer menção à palavra “autonomia”, no caso dos TEIPs essa é uma das ideias centrais do programa, que permite a cada agrupamento decidir suas escolhas a partir de uma análise local, específica e não homogeneizada.

Ou seja, argumenta-se que haveria uma associação entre ‘autonomia-auto-avaliação-processo’ nos TEIPs que não seria acolhida pela iniciativa das EDAs, levando à construção de uma prática que encontraria grandes resistências por estar embasada em um modelo essencialmente ‘de cima para

baixo', seja na proposição de metodologias de ensino, seja na disponibilização de recursos pedagógicos, exemplos de aspectos que respondem às dinâmicas internas das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, fica a pergunta: em que medida a educação pode responder às desigualdades que estão colocadas para além do âmbito propriamente escolar? Os programas de educação prioritária, certamente, buscam lidar com esta problemática; no entanto, ainda não está clara a sua capacidade de impactá-la de maneira positiva. Em contextos como Portugal e Brasil, onde o grupo de desfavorecidos muitas vezes se transforma em maioria, este desafio nos soa ainda maior. Como explicam Ribeiro e Koslinki (2009):

... nas metrópoles brasileiras enfrenta-se a face mais aguda dos desafios de uma sociedade que consolida a democracia e homogeneiza seus valores e crenças republicanas - processo fortemente correlacionado com a universalização do ensino básico - mas, ao mesmo tempo, mantém e aumenta as desigualdades sociais (p. 6).

O histórico português revelou para nós, pesquisadores brasileiros, para além de um passado em comum entre

colonizador e colonizado, um presente sob efeito de expressivas desigualdades que, em escala mundial, colocam tais países em patamares extremamente críticos e delicados. Será que, de fato, a solução para nossos problemas educacionais é o compartilhamento de sua responsabilidade para além da instituição escolar?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. *et al.* (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. (Relatório síntese). Lisboa: DGIDC.
- Bernstein, B. (1979). Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In Z. Brandão (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* (pp. 43-57). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Clark, B. R. (1961). The "Cooling-Out" Function in Higher Education. In A. H. Halsey, J. Floud & A. Anderson (Orgs.). *Education, Economy and Society* (pp. 513-523). New York: Free.
- Cavaliere, A. M. (2014). As Zonas de Educação Prioritária Francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In L. V. Maurício (Org.). *Tempos e Espaços Escolares* (pp. 147-164). Rio de Janeiro: Ponteio, FAPERJ.
- Coleman, J. S. (2008). Desempenho nas Escolas Públicas. In Nigel Brooke & José F. Soares (Org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar - origem e trajetórias* (pp. 26-32). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Corrêa, A. L. (1979). *Educação em massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL.
- Dandurand, P. & Ollivier, É. (1991). Os Paradigmas Perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria e Educação*, 3, 120-142.

- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX*, 331-350.
- Forquin, J. C. (1995). *Sociologia da Educação - 10 anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Jencks, C. (2008). Desigualdade no Aproveitamento Educacional. In Nigel Brooke e José F. Soares (Org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar - origem e trajetórias* (pp. 50-66). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Kantor, H. & Brenzel, B. (1992). Urban Education and "The Truly Disadvantaged": The Historical Roots of the Contemporary Crisis, 1945-1990. *Teachers College Record*, 94(2), 278- 314.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (1977). *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Lopes, J. T. (2011). Escolas singulares - notas e recomendações sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação - "Educação, Territórios e (Des)Igualdades"* (pp. 15-22). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Lucas, S. (2011). *Projeto Escolas do Amanhã: possibilidades multiculturais?*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Madaus, G. F. et al. (2008). Estudos Empíricos. In N. Brooke e J. F. Soares (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar - origem e trajetórias* (pp. 74-89). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Melo, G. N. (1982). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Loyola.
- Nogueira, M. A. (1990). A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, 9(46), 49-58.
- Nogueira, M. A. (1995). A Sociologia da Educação do Imediato Pós-Guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4(6), 43-66.

- Parsons, T. (1961). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. In A. H. Halsey, J. Floud & A. Anderson (Orgs.) *Education, Economy and Society* (pp. 298-318). New York: Free.
- Pereira, E. W. & Teixeira, Z. A. (2007). Reexaminado a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. *Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Íbero-Americano de Política e Administração da Educação* (pp. 1-25). Porto Alegre. Consultado em Maio 22, 2014, em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/147.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/147.pdf).
- Pereira, W. L. O. (2012). *Perspectivas de uma política e percepções de sua prática: O Projeto Escolas do Amanhã em uma escola municipal na Cidade de Deus*. Monografia (Especialização em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais nos Espaços Escolares). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Ribeiro, L. C. & Koslinki, M. C. (2009). Efeito Metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *Revista Eure*, XXXV, 106, 101-129.
- Ribeiro, M. A. de V. M. (2011). *Uma Avaliação do Processo de Implementação de um Território Educativo de Intervenção Prioritária*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rochex, J. Y. (2011). As Três Idades das Políticas de Educação Prioritária: uma convergência européia?. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 871-882.
- Soares, M. (2010). O que são Agrupamentos TEIP. *Ozarfaxinars*, 22, 1-14.
- Silva, B. A. R. (2013). *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Souza, A. S. de. (2012). *Mais Educação numa Escola do Amanhã: educação integral ou assistencialismo?*. Monografia (Especialização em Políticas Públicas e Projetos



Socioculturais nos Espaços Escolares). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Shultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Wilson, William J. (1987). *The Truly Disadvantaged*. The University of Chicago Press: Chicago and London.



## O IMPACTO DO PROGRAMA TEIP NOS RESULTADOS DOS EXAMES NACIONAIS AO LONGO DE 12 ANOS

*Hélder Nuno Ricardo Ferraz*<sup>30</sup>

*Damiana Alexandra Pereira Enes*<sup>31</sup>

*Tiago Guedes Barbosa do Nascimento Neves*<sup>32</sup>

*Gil André da Silva Costa Nata*<sup>33</sup>

### INTRODUÇÃO

As preocupações com o rendimento escolar dos estudantes de contextos sociais mais vulneráveis intensificam-se nos Estados Unidos da América na década de 60 do século XX.

O relatório Coleman, sugere que as crianças provenientes de contextos desfavorecidos ou de comunidades

---

30 FPCEUP - Portugal. Contato: mced12062@fpce.up.pt

31 FPCEUP - Portugal. Contato: mced12052@fpce.up.pt

32 FPCEUP/CIIE-UP - Portugal. Contato: tiago@fpce.up.pt

33 UPT/CIIE-UP - Portugal. Contato: gil.nata@gmail.com

minoritárias apresentavam um rendimento escolar insuficiente devido às limitações materiais e humanas das escolas. Acrescenta ainda, que o principal fator do insucesso escolar se encontra no contexto familiar (Gamoran, Long, 2007). Este relatório teve um papel decisivo no impulsionar das políticas de educação compensatória nos Estados Unidos da América, políticas essas que se propagarão por outros países industrializados como Reino Unido (intituladas *Education Action Zones* - EAZ) e a França (intituladas *Zone d'Éducation Prioritaire* - ZEP). Desenvolver-se-ão deste modo “novas categorias educativas - «os culturalmente carenciados», «os linguisticamente carenciados», «os socialmente desfavorecidos» -, e a noção de «educação compensatória» foi introduzida como meio de transformação do estatuto das crianças dessas categorias” (Bernstein *cit in* Grácio & Stoer, 1982: p. 19).

Na mesma década em que surgem estas preocupações, a Teoria do Capital Humano (TCH) surge revitalizada e vai ganhando força ao longo das décadas seguintes. O desencanto com a escola, decorrente da suspeição de que a educação não resolveria o problema do desemprego, torna-se uma realidade, isto porque assiste-se a um enorme avanço tecnológico que leva a uma redução significativa da mão-de-

obra humana e a grandes transformações políticas, especialmente à globalização económica, que vem transformar a forma de pensar a educação e a formação tornando-a crescentemente empresarial:

a nova racionalidade para os sistemas educativos e de formação nos países desenvolvidos promove uma ligação entre educação, no sentido mais amplo, e o sistema económico. (...) no que concerne ao predomínio da TCH (Teoria do Capital Humano) presentemente revitalizada pela OCDE, a formação contínua torna-se a base para uma reorientação vocacional do sistema educativo relacionando-se com as necessidades da 'nova' economia" (Fitzsimmons , Peters, 1994 *cit. in* Olssen *et al.*, 2004: p. 150).

A Teoria do Capital Humano, que teve como seus impulsionadores Theodore Schultz, E. F. Denison e Gary Becker, assenta em novas preocupações com o investimento em educação. "Eu proponho tratar a educação como um investimento no homem e tratar as suas consequências como uma forma de capital. Uma vez que a educação torna-se parte da pessoa que a recebe, devo referir-me a ela como capital humano... é uma forma de capital se acrescenta valor à economia" (Schultz, 1960 *cit. in* Olssen *et al.*, 2004: p. 147).

Inicia-se desta forma uma "tendência gerencialista ou managerialista, que adquire certas especificidades quando adotada em instituições e serviços do Estado, e que tem sido

designada de nova gestão pública” (Afonso, 2003), tendo sido transportados para os estabelecimentos de ensino modos de pensar e de fazer típicos do mundo empresarial.

O insuficiente rendimento escolar dos estudantes provenientes de contextos mais vulneráveis e o crescimento do desemprego colocam a Escola no centro da luta contra a exclusão escolar e exclusão social, tal como referem Canário, Alves e Rolo (2001, p. 147):

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar) exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho.

Em 1996 é criado em Portugal um programa educativo de discriminação positiva que assumirá a luta contra a exclusão escolar e a exclusão social: o programa TEIP.

O insucesso escolar pode impedir um indivíduo de aspirar a uma categoria social que lhe permita melhores rendimentos e conseqüentemente maiores opções nos projetos que poderá considerar no futuro.

“Diz-me qual o teu ‘capital humano’ - ou, para os que não gostam deste conceito, as qualificações que tiveste oportunidade de adquirir - e eu dir-te-ei que probabilidade tens de desemprego.” Os que não possuem qualquer passado, no sentido em que a sua história não lhes permitiu qualquer acumulação, são evidentemente os mais vulneráveis. Não devemos surpreender-nos pelo facto de a hierarquia das taxas de desemprego e da precariedade parecer desposar a das condições iniciais relativas ao saber nem pelo facto de serem os jovens sem qualificações os mais afectados (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 47).

A pretensão de mobilidade social poderá de facto estar comprometida caso o percurso escolar não seja bem-sucedido e pode, inclusive, colocar os cidadãos menos escolarizados em condições muito difíceis para encontrarem um novo emprego e, conseqüentemente, numa posição vulnerável do ponto de vista social, “a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca ipso facto uma relativa exclusão social. E numa sociedade em que mais de 10% da população economicamente ativa são desempregados, os mais desqualificados do ponto de vista da escolarização têm todas as chances de conhecer a exclusão social” (Dubet, 2001, p. 35).

## TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Em 1996 é implementada em Portugal a política educativa de discriminação positiva denominada Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Segundo Rolo (2011, p. 64), esta assenta em dois discursos estruturantes “(i) a vertente da democratização da escola, como forma de superar a concretização tardia em Portugal da escola de massas e (ii) a vertente da modernização do sistema educativo correspondendo a uma visão de desenvolvimento, comum na União Europeia, assente na trilogia produtividade-competitividade-emprego”.

A política TEIP surge influenciada essencialmente pelas ZÉP francesas e, tal como estas, promove a territorialização das políticas educativas, numa clara intenção de partilha na tomada de decisões no que concerne às políticas públicas de educação, até então centradas no Estado. Como referem Ferreira e Teixeira (2010, p. 331), com os TEIP introduz-se “a adopção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo”.



De acordo com o despacho 147-B/ME/96, as ações desenvolvidas não se configurariam somente numa oferta escolar adequada ao contexto em que se inseriam, mas previam o alargamento a parcerias com outras áreas, como a saúde, a ação social e a formação profissional. A possibilidade de contratação de pessoal docente e não docente (psicólogos, mediadores e animadores), a redução da carga horária dos professores e a otimização dos recursos materiais de cada escola eram também características da implementação do programa TEIP. Esta iniciativa durou somente 3 anos, tendo terminado em 1999.

Foi relançada em 2006, dando início ao TEIP2. A sua formalização e linhas orientadoras encontram-se no despacho normativo n.º 55/2008 onde se pode ler a intenção de que o programa, de certa forma, dê continuidade ao TEIP inicial e “(...) promova a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva” e que incluía, como descrito no artigo 2.º, “(...) as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem”.

Estas escolas/agrupamentos devem apresentar um projeto educativo, no qual estejam identificados os problemas e as dificuldades da escola e do contexto envolvente, assim como as estratégias que definem e os objetivos que visam atingir. Devem ser considerados os 4 objetivos centrais definidos no despacho normativo n.º 55/2008:

- A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- A transição da escola para a vida ativa;
- A intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

O TEIP2 conheceu até há data 3 fases: a primeira com início no ano letivo de 2006/7, na qual se incluíram 35 agrupamentos (8 com escolas secundárias); a segunda, com início em Setembro de 2009 onde foram integrados mais 24 agrupamentos (3 com escolas secundárias); e a terceira fase, com início em Novembro do mesmo ano com a integração de mais 46 agrupamentos (12 com escolas secundárias). Assim, o TEIP totaliza atualmente 105 agrupamentos (23 com escolas secundárias), correspondente a 141.881 estudantes, 11% do

total de inscritos nos estabelecimentos de educação e ensino públicos em Portugal. (Relatório TEIP 2010/11) No final do ano letivo de 2012/13, deu-se início ao TEIP de terceira geração (TEIP3) aumentando o número de agrupamentos para 137 (37 com escolas secundárias).

### AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

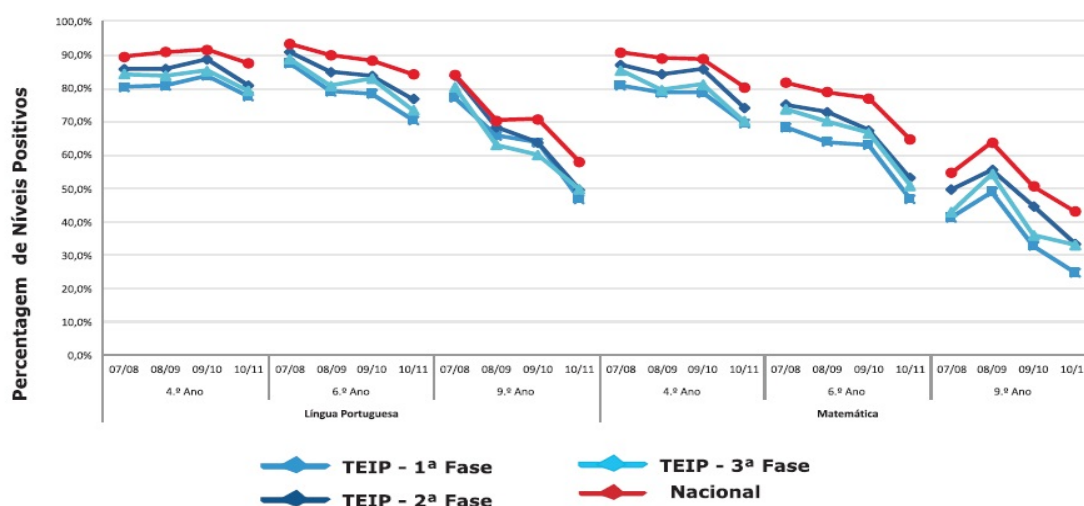
As escolas/agrupamentos TEIP têm sido reforçados por recursos materiais e humanos que visam aumentar as condições dos estudantes para atingirem melhores resultados escolares. Contudo, verifica-se que, no que concerne às taxas de aprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos 3 ciclos de estudo do ensino básico, com recurso aos resultados das provas de aferição e exames nacionais, o último relatório TEIP (referente ao ano letivo de 2010/11) apresenta indicadores pouco animadores como podemos verificar no gráfico seguinte (Direção Geral da Educação, 2012, p. 46):

Gráfico 1:

**Avaliação Externa**

Percentagem de alunos que obtiveram nível positivo nas provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, a nível nacional e a nível dos TEIP de cada uma das fases, entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11.

Fontes: Relatório Anual dos Agrupamentos TEIP do ano letivo 2010/11, Júri Nacional de Exames e GAVE



Importa notar o decréscimo nos resultados verificados ao longo dos 3 ciclos de estudo: se a média nacional no 1º ciclo, quanto aos resultados de Língua Portuguesa, se mantém entre os 80% e os 90% ao longo dos anos, no 2º ciclo assiste-se a uma descida dos 95% para os 85%, enquanto a queda no 3º ciclo, acontece dos 85% para os 60%.

Quanto às fases TEIP, no que concerne ao 1º ciclo, elas mantêm-se inicialmente com valores entre os 80% e os 85%, no entanto em 2010/11 caem para valores entre os 75% e os 80%. A tendência de queda mantém-se nos restantes ciclos de estudos, sendo que a mais acentuada acontece no 3º ciclo de estudos no qual em 2007/8 os valores médios apresentados pelas escolas das fases TEIP situavam-se entre os 80% e os 75% e em 2010/11 caem drasticamente para valores entre os 45% e os 50%.

Nos resultados de Matemática pode observar-se a mesma tendência, com a exceção dos resultados do 3º ciclo entre 2007/8 e 2008/9 onde se verifica uma melhoria dos resultados atingidos. Importa destacar dos resultados de Matemática, à imagem dos resultados de Língua Portuguesa, a queda da média nacional entre 2007/8 e 2010/11 no terceiro ciclo, de 55% para 45% respetivamente, assim como das escolas TEIP nas quais os resultados situavam-se inicialmente entre 50% e 40% e em 2010/11 variavam entre 35% e 25%.

De realçar o desempenho ao longo dos 3 ciclos de estudo das escolas da 2ª fase TEIP. Pode verificar-se a proximidade à média nacional nos resultados de Língua Portuguesa: no 1º ciclo nos anos letivos de 2007/8 e 2009/10, no 2º ciclo no ano letivo de 2007/8 e no 3º ciclo apresentou

resultados praticamente ao nível da média nacional nos anos letivos de 2007/8 e 2008/9. Não deixa, no entanto, de ser surpreendente que as diferenças para a média nacional tenham aumentado entre o ano letivo de 2009/10 (ano de integração no programa TEIP) e o ano letivo de 2010/11. O bom desempenho destas escolas relativamente à média nacional verifica-se também nos resultados de Matemática do 1º ciclo nos anos letivos de 2007/8 e 2009/10, no entanto no 2º ciclo as diferenças aumentam, de aproximadamente 5 valores percentuais para a média nacional em 2007/8 para em 2010/11 de aproximadamente 10%, situação semelhante pode verificar-se nos resultados do 3º ciclo.

Em sentido contrário observam-se os resultados das escolas da 1ª fase TEIP que demonstram, à exceção dos resultados de Língua Portuguesa no 3º ciclo (muito próximos os resultados de todas as fases), um desempenho nos 3 ciclos de estudo, tanto nos resultados de Língua Portuguesa como nos de Matemática, inferior às restantes fases. As escolas da 1ª fase TEIP mantêm uma diferença nos resultados, em média, de aproximadamente 5% para as escolas da 2ª fase TEIP e de aproximadamente 10% para a média nacional nos 1º e 2º ciclos no que concerne aos resultados de Língua Portuguesa. No 3º ciclo as escolas das 3 fases TEIP, no que corresponde aos

resultados de Língua Portuguesa, apresentam valores muito próximos entre os anos letivos de 2007/8 e 2010/11.

Quanto aos resultados de Matemática, as escolas da 1ª fase TEIP apresentam, no 1º ciclo de estudos, uma diferença de 5 pontos percentuais para as escolas da 2ª fase TEIP e de 10% para a média nacional com relativa constância ao longo dos anos letivos. Contudo, no 2º ciclo de estudos e apesar da diferença para as escolas da 2ª fase TEIP diminuir nos anos letivos de 2009/10 e 2010/11 sendo a diferença pouco significativa, em relação à média nacional o aumento das diferenças passa de aproximadamente 10% no ano letivo de 2007/08 para aproximadamente 15% nos restantes anos letivos, mantendo-se relativamente constantes. Em relação aos resultados do 3º ciclo de estudos, os resultados das escolas da 1ª fase TEIP aparecem com um défice de aproximadamente 10% para as escolas da 2ª fase TEIP e de 15% para a média nacional, diferenças que se mantêm ao longo dos anos letivos com ligeiras oscilações, no entanto, no ano letivo de 2010/11 a diferença para a média nacional é mais acentuada, de praticamente 20%.

As escolas da 3ª fase TEIP vão mantendo oscilações constantes ao longo dos 3 ciclos para ambas as unidades

curriculares, com aproximações aos resultados das 1ª e 2ª fases, mantendo-se sempre entre uma e outra.

No que concerne aos resultados apresentados o relatório TEIP 2010/11 chama a atenção para o registo de estudantes que faltam às provas de aferição e exames nacionais, considerando “preocupante o número de alunos que não é sujeito a provas de aferição (expressão máxima deste fenómeno são dois agrupamentos que registaram 30% de alunos não avaliados)” (Direção Geral da Educação, 2012, p. 46). Ainda em referência aos resultados da avaliação externa, o relatório indica que:

estes mantêm-se, porventura, como a área mais frágil do Programa. Verifica-se um decréscimo do nível de resultados positivos, em qualquer uma das fases, em muitos casos mais acentuados que a média nacional. Existem, ainda assim, aspetos favoráveis que serão de enfatizar: a manutenção das classificações médias dos alunos nas provas de aferição do 4º ano a Matemática e do 6º ano a Língua Portuguesa; o aumento da classificação média no 4º ano a Língua Portuguesa, a evolução positiva dos desvios em relação aos valores nacionais em, respetivamente, 43%, 36% e 38% dos TEIP a Língua Portuguesa e em 44%, 32% e 47% dos TEIP a matemática e, ainda, um conjunto de agrupamentos TEIP (21) que, em três ou mais provas, obtêm resultados acima do valor nacional (Direção Geral da Educação, 2012, p. 74).

Importa referir que as avaliações referem-se somente aos 3 ciclos de estudo do ensino básico, não existindo



qualquer referência aos resultados do ensino secundário. Atendendo a que a escolaridade obrigatória é desde 2009 o 12.º ano, não compreendemos por que motivo os resultados não foram analisados, não sendo fornecida aliás, qualquer justificação para esse fato. Os dados apresentados já começam em 2007/8, o que não nos permite perceber como é que as escolas se comportavam antes de serem TEIP (pelo menos da 1ª fase), o que seria fundamental para se perceber o impacto do programa.

Um estudo realizado em 7 agrupamentos TEIP, encomendado pela Direcção-Geral da Educação e desenvolvido por Abrantes e colegas (2013, p. 29) nota que, em dois desses agrupamentos, “o modelo pedagógico tradicional baseado na apresentação de conteúdos por parte dos professores e os estudantes a tirarem notas ou a completarem exercícios individuais está a ser alterado por um modelo mais dialógico que inclui projetos, trabalho em equipa, resolução de problemas, debates, etc. (...). O trabalho dos estudantes é constantemente apresentado à comunidade através de exposições e eventos públicos”. Em contraste com as práticas desenvolvidas nestes dois agrupamentos, os autores revelam que, noutros dois agrupamentos, “(...) a criação de atividades extracurriculares parece ser importante na redução das taxas

de violência e abandono, mas raramente está relacionada com o desenvolvimento do currículo regular. A maioria das aulas ainda é baseada nos modelos pedagógicos tradicionais” (Abrantes *et al.*, 2013, p. 31). Os autores indicam que nos restantes agrupamentos tem existido uma tentativa de introduzir práticas pedagógicas inovadoras como trabalho de equipa, projetos e debates contudo, são ainda abordagens tímidas que precisam de mais tempo para serem desenvolvidas.

É também importante realçar, no que concerne ao papel dos pais, assim como das suas perceções sobre os agrupamentos TEIP, que “o nível de participação dos pais na vida das escolas é ainda bastante incipiente, revelando-se necessário repensar uma estratégia de intervenção neste campo” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 347). Um estudo levado a cabo por Quaresma e Lopes (2011) em 4 agrupamentos TEIP (2 em Lisboa e 2 no Porto) acerca das perceções de pais e estudantes sobre o programa TEIP, revela opiniões diferentes dos pais da classe média e dos pais das classes populares quanto à inclusão dos agrupamentos de escolas no programa TEIP, aquilo que os autores definem como “Estigma TEIP” e que:

(...) parece existir muito mais por parte dos pais de classe média, receosos dos efeitos de desclassificação simbólica que a pertença dos seus filhos a estas escolas pode acarretar nas dinâmicas de percurso. As classes populares, por seu lado, encaram com agrado o alargamento das funções escolares, bem como o enquadramento amplo que estas escolas fornecem aos seus filhos, possibilitando-lhes uma oferta escolar e extra-escolar que, de outro modo, lhes estaria vedada (Quaresma, Lopes, 2011, p. 155).

Este contraste poderá circunscrever os agrupamentos TEIP a uma população cada vez mais homogénea, cada vez mais fechada e associada a famílias carenciadas, ou seja, caminhar-mos gradualmente de um estigma para uma “guetização”.

## QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A investigação que desenvolvemos procurou conhecer de forma específica, mas ao mesmo tempo abrangente, o impacto da política educativa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração (TEIP2) no rendimento escolar dos estudantes dos agrupamentos com escolas secundárias. Trata-se de uma pesquisa específica porque se centra em apenas um dos objetivos dessa política, e abrangente porque, com recurso às bases de dados

disponibilizadas pelo Ministério da Educação desde o ano letivo de 2001/2 (ano em que, pela primeira vez, o Ministério da Educação disponibilizou as bases de dados com os resultados dos exames nacionais) até 2012/13, é possível aceder aos resultados escolares de toda a população estudantil portuguesa que realizou exames nacionais em cada um desses anos. Essas bases de dados permitiram-nos calcular e compreender a evolução das classificações obtidas nos exames nacionais.

As bases de dados disponibilizadas pelo Ministério da Educação Português, desde o ano letivo de 2001/2 estão organizadas em função dos resultados dos exames nacionais. Cada caso corresponde assim a um exame nacional, com várias informações associadas a cada exame, entre elas:

- Se a escola onde o exame foi realizado é pública ou privada;
- O nome da escola;
- A localização da escola;
- A unidade curricular a que pertence o exame (e.g., Matemática, Português, Geografia);
- O sexo do estudante;

- A idade do estudante;
- O resultado obtido pelo estudante para determinada unidade curricular, na sua escola, no final do ensino secundário (escala: 0-20 valores);
- O resultado obtido pelo estudante no exame nacional (escala: 0-20 valores);

Pudemos assim calcular, as médias das classificações nos exames nacionais (CE) para todas as escolas a nível nacional, agrupadas nas seguintes categorias: todas as escolas públicas; todas as escolas privadas; todas as escolas públicas não integradas no programa TEIP; todas as escolas integradas no programa TEIP; todas as escolas de cada fase TEIP.

## RESULTADOS

No Gráfico 2 estão representadas as diferenças entre as classificações nos exames dos grupos de escolas TEIP por cada fase do programa e as escolas públicas não TEIP. Podemos observar um aumento das diferenças nas fases 1, 2 e 3 do programa TEIP ao longo dos anos, com maior incidência para as escolas das fases 2 e 3. A fase 4 (TEIP3), recém-chegada ao

programa TEIP, tem mantido uma relativa estabilidade das diferenças.

As escolas da fase 1, que apresentavam em 2001/2 uma diferença de 0,19 valores para as escolas públicas não TEIP, aquando da sua entrada no programa em 2006/7 encontravam-se já com uma diferença de 0,75 valores. Essa diferença foi crescendo para, em 2010/11, atingir 1 valor. Em 2012/13 a diferença era de 0,84 valores.

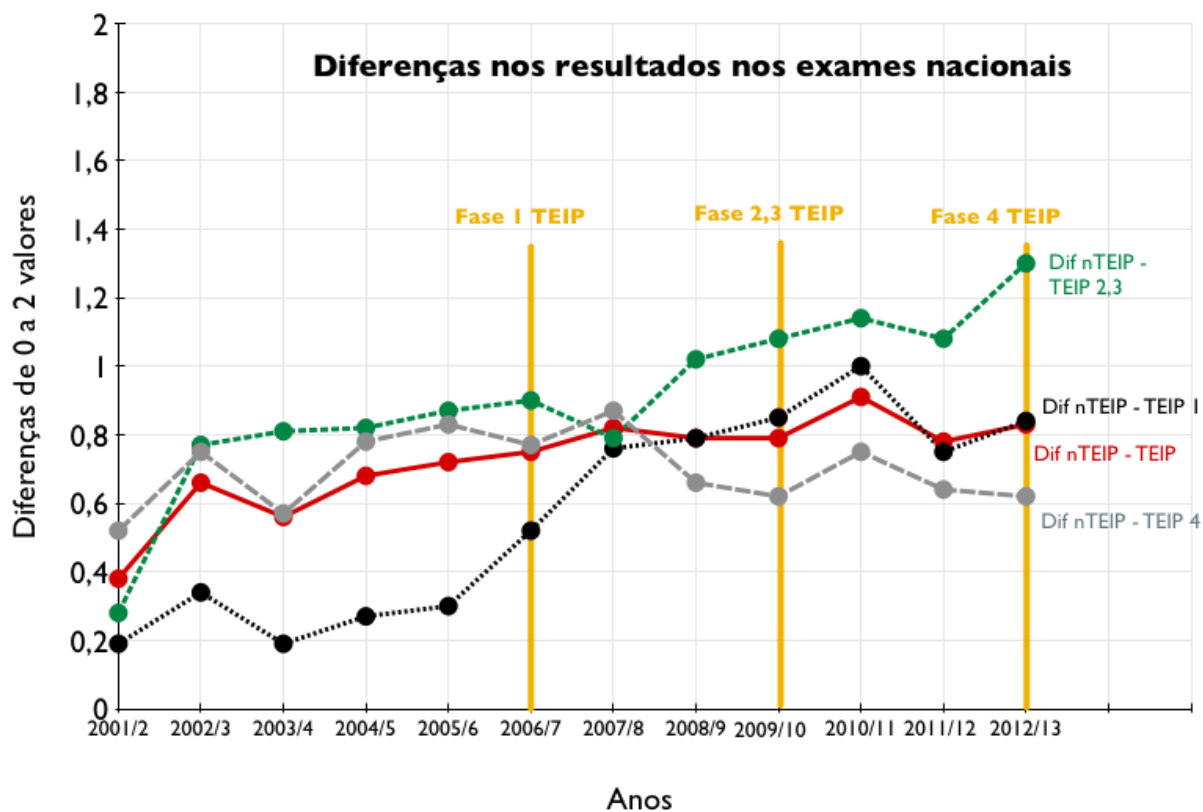
Quanto às escolas das fases 2 e 3<sup>34</sup>, em 2001/2 a diferença correspondia 0,28 valores, sendo que no ano seguinte, subiu para 0,67 valores, tendo continuado a subir ligeiramente e, no ano de 2009/10, data de integração das escolas no programa, a diferença atingia já uma média de 1,09 valores. Em 2012/13, a diferença era ainda maior, atingindo 1,30 valores.

As escolas da fase 4 variam entre 0,6 e 0,8 valores de diferença média, sendo que em 2001/2 a diferença era de 0,52 valores e em 2012/13 de 0,62 valores.

---

<sup>34</sup> Agrupamos as escolas TEIP das fases 2 e 3 na mesma linha visto que a entrada no programa se deu para ambas em 2009. A fase 2 teve início em Setembro e a fase 3 em Novembro. Consideramos que a diferença não tem um impacto significativo nos resultados que justifique colocá-las em linhas separadas.

Gráfico 2:



Os resultados da análise das classificações levantam duas questões: serão os resultados escolares um critério, de facto, fundamental para o ingresso das escolas no programa TEIP? E, que impacto teve o programa TEIP nos resultados escolares dos estudantes das escolas secundárias?

As respostas, atendendo às classificações nos exames, não aparentam melhorias significativas e que possam ser atribuídas ao programa TEIP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa TEIP2 tem vindo a estabelecer um conjunto de reforços materiais e humanos com vista a garantir o sucesso educativo dos estudantes de zonas mais vulneráveis e que necessitam de um apoio suplementar para atingirem os objetivos que a Escola definiu e perante os quais demonstram dificuldades. Contudo, os resultados não têm sido os desejados. Importa, por isso, considerar as palavras de Stoer (2008, p. 134) que remetem para duas questões fundamentais no que concerne à população alvo destas políticas:

(...) porque «desperdiçar» tempo com a questão de *diferença* quando o que é mais urgente resolver com estes grupos é o que eles têm em *comum*, isto é, a sua pobreza e a sua exclusão? A resposta a esta questão é, de facto, ao mesmo tempo simples e complexa. É complexa porque nos conduz eventualmente à questão de como proporcionar a todos a base económica mínima necessária para se poder «estar» na escola. E esta pergunta conduz, por sua vez, ainda a uma outra que é: como conseguir as condições mínimas indispensáveis para se poder transformar as diferentes práticas culturais presentes



na escola em recursos dessa mesma escola? (Stoer, 2008, p. 134).

É claro que, as respostas a estas questões são complexas e exigem reflexões importantes sobre as condições económicas e culturais, que estão na base das desigualdades sociais, que acompanham os estudantes para o interior das escolas e ao mesmo tempo um questionamento sobre as práticas educativas no interior das escolas num sentido amplo, claro, e na sala de aula, num contexto específico

Ora, no caso da política educativa TEIP, o objetivo essencial é a melhoria dos resultados escolares. De acordo com a nossa investigação, aquilo que deveria ser uma preocupação - as classificações escolares - não parece ser determinante no momento da seleção “dos territórios” para integrarem o programa. Parecem existir outros indicadores mais relevantes do que os resultados escolares, o que aparenta confirmar os receios que Rolo (2011, p. 65) demonstrava relativamente ao lançamento da política no final dos anos 90, considerando que os TEIP corriam “o risco de se transformarem de instrumentos de promoção da igualdade de oportunidades para instrumentos de pacificação social dos “bairros difíceis” ”.

Parece-nos também importante atentar para o facto das taxas de aprovação (nos testes de aferição e nos exames nacionais) relativas ao terceiro ciclo verificarem uma queda acentuada (maior no caso das escolas/agrupamentos TEIP) entre 2007/8 e 2010/11 como demonstra o relatório TEIP publicado em 2012, acrescentando que, na nossa investigação observa-se uma tendência de queda das classificações escolares dos estudantes (das escolas/agrupamentos com secundária) nos exames nacionais, em comparação com a média nacional. Ora, a constatação de que os resultados não melhoraram, pelo contrário, poderá levar-nos a considerar a importância de, como referem Ferreira e Teixeira (2010, p. 348):

avaliar se para os estabelecimentos de ensino, o Programa TEIP é mais atrativo pelos meios e equipamentos que pode oferecer (material didático, criação de infraestruturas, como pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares) do que pela promoção do sucesso escolar. A promoção do sucesso escolar em meios desfavorecidos pode não ser tão atrativa como os recursos que pode oferecer.

No ano letivo em que se deu início ao TEIP3 cremos ser fundamental que nos questionemos, em primeiro lugar, sobre quais os critérios de seleção das escolas/agrupamentos TEIP? Serão as escolhas feitas em função das carências materiais e humanas das escolas/agrupamentos, ou das populações

potencialmente “problemáticas” que as/os circundam, ou até doutros critérios que o Ministério da Educação não torna públicos? Em segundo lugar, após a alocação de recursos materiais e humanos às escolas o que aconteceu para que não se tenha verificado uma melhoria dos resultados escolares? É fundamental questionarmo-nos e procurarmos responder aos motivos pelos quais o principal programa português de combate às desigualdades educacionais não parece estar a produzir quaisquer efeitos positivos na que é porventura a dimensão mais importante: os resultados escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Roldão, C., Amaral, P. & Mauritti, R. (2013). "Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts". *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 17-38.
- Afonso, A. J. (2003). Escola pública, gerencialismo e accountability. *A Página da Educação*, 126, 21.
- Canário, R. (2004). "Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica". *Perspectiva*, 22(01), 47-78.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social: para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa, Instituto de Inovação Educacional.
- Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto (Princípios orientadores para a criação do programa TEIP), Diário da República, II série - N.º 177 - 1 de Agosto de 1996.

- Despacho normativo 55/2008, de 23 de Outubro (Princípios orientadores para a constituição do programa TEIP de segunda geração), Diário da República, 2.ª série - N.º 206 - 23 de Outubro de 2008.
- Direção Geral da Educação (2012). *Relatório TEIP 2010/2011*. Consultado em Junho, 22, 2014 em: [http://area.dgidec.min-edu.pt/download/REL\\_TEIP\\_2010\\_11.pdf](http://area.dgidec.min-edu.pt/download/REL_TEIP_2010_11.pdf)
- Dubet, F. (2001). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.
- Fitoussi, J.-P. & Rosanvallon, P. (1997). *A Nova Era Das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia Da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gamoran, A. & Long, D. A. (2007). Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective (WCER working paper). *WCER, Wisconsin Center for Education Research*, 2006, 23-47.
- Gorz, A. (2005). *O Imaterial: Conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablumme.
- Grácio, S. & Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação II - Antologia A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Olssen, M., Codd, J. A. & O'Neill, A.-M. (2004). The Ascendancy of Neoliberalism. In M. Olssen, J. Codd A. & A.-M. O'Neill, *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy* (pp. 134-152). Londres: Sage Publications.
- Quaresma, L. & Lopes, J. T. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 141-157.
- Rolo, Clara (2011). Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão? In Carolina Gonçalves & Catarina Tomás (Orgs.), *Atas do V Encontro do*

*CIED - Escola e Comunidade* (pp.63-73). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Stoer, Stephen R. (2008). Construindo A Escola Democrática Através Do «Campo Da Recontextualização Pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.



## POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR DE ALTA CONSEQUÊNCIA E PRÁTICAS ESCOLARES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

*Mariane C. Koslinski*<sup>35</sup>

*Karina Carrasqueira*<sup>36</sup>

*Felipe Andrade*<sup>37</sup>

*Carolina Portela*<sup>38</sup>

*André Regis*

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, sistemas educacionais em diversos contextos nacionais e subnacionais adotaram políticas de responsabilização (*accountability*) como forma de prover

---

<sup>35</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Contato: mckoslinski@gmail.com

<sup>36</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Contato: klcarrasqueira@gmail.com

<sup>37</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Contato: felipema8@gmail.com

<sup>38</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Contato: carolinaportela13@gmail.com

concepções mais refinadas de objetivos ou metas e para promover melhoria na qualidade e eficácia da educação (Hoffer, 2000; Brooke, 2013; Houth & Elliot, 2011). Grosso modo, a partir da divulgação de informações sobre os resultados e práticas da escola e da adoção de um sistema de consequências, governos pretendem promover mudanças na gestão escolar e nas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, no desempenho das escolas<sup>39</sup>.

No entanto, não há acordo no que diz respeito ao impacto das políticas de responsabilização seja no desempenho das escolas, seja nas práticas de professores e diretores. Parte da bibliografia internacional tem apontado evidências sobre o aumento do desempenho médio dos estudantes após a implantação de políticas de responsabilização (Figlio; ouse, 2006; Muralidharan & Sundararaman, 2009). Há evidências de que é possível que mudanças em resultados de alunos - pós-implantação de políticas de responsabilização - ocorram tanto em função de um incentivo recebido pelos professores (Jacob, 2005; Figlio & Getzler, 2007), quanto em função de um estigma social

---

<sup>39</sup> Esses objetivos são, em sua grande maioria, respaldados pela ampla literatura de eficácia escolar, que estabelece que fatores internos às escolas, entre outros fatores, estão associados com sua eficácia no aprendizado dos alunos (Reynolds & Teddlie, 2008).



causado pela identificação das escolas com baixo desempenho (Goldhaber & Jane, 2004). Outros estudos não observam impactos significativos e/ou duradores sobre o desempenho das escolas e observaram consequências não intencionadas dessas políticas: a adoção de práticas de 'gaming'<sup>40</sup> tais como estratégias de seleção/exclusão, foco do planejamento pedagógico da escola em parte dos alunos, limitação do currículo e aumento das desigualdades intraescolares (Diamond & Spillane, 2004; West & Peterson, 2006; Heilig & Darling-Hammond, 2008; Ilende, 2010; Hsieh & Urquiola, 2006). Além disso, outros estudos mostram que os desenhos das políticas de responsabilização frequentemente não levam em conta o impacto de outras características, não controláveis pelos agentes escolares, sobre o desempenho das escolas (Alves & Soares, Willms & Somers) e, portanto, colocam maior pressão sobre escolas com baixos resultados e podem levar a impactos diferenciados em escolas de diferentes perfis (Diamond & Spillane, 2004; West & Peterson, 2006).

O Brasil institucionalizou ainda na década de 1990 seu sistema nacional de avaliação da educação básica, o SAEB.

---

<sup>40</sup> 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.

Desde então, os governos subnacionais investiram nos seus próprios sistemas de avaliação educacional e cada vez mais governos estaduais e municipais incorporam a seus sistemas de avaliação políticas de responsabilização escolar<sup>41</sup> (Brooke & Cunha, 2011; Brooke, 2013).

No entanto, são poucos os estudos sobre o impacto de programas de responsabilização que foram adotados por estados brasileiros sobre os resultados apresentados pelos alunos em exames de avaliação em larga escala. Brooke (2013) chama a atenção, de um lado, para o fato de que os resultados ou impactos da *accountability* escolar podem variar de acordo com o desenho que distintas políticas adotam. De outro lado, a autor argumenta que existem poucas pesquisas sobre os efeitos mediadores dessas políticas, como os efeitos sobre professores e relações de trabalho na escola.

O presente estudo pretende contribuir para esse debate e propõe investigar características do desenho e do processo de implementação da política de responsabilização da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Apresenta um estudo

---

<sup>41</sup> No período em que realizou sua pesquisa, Brooke (2013) observou que sete estados brasileiros adotavam algum tipo de política de responsabilização de alta consequência com incentivos monetários envolvendo os professores, são eles: Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo.

exploratório, parte de esforços de uma pesquisa mais ampla<sup>42</sup> que pretende compreender possíveis processos mediadores/condicionantes do impacto das políticas de responsabilização sobre práticas de gestão. Assim, em sua primeira parte, o artigo analisa as diretrizes gerais da política de responsabilização escolar adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, em especial sua característica de corresponsabilização. Na segunda parte, investiga a mediação da política através das estratégias adotadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Parte do pressuposto que tais estratégias, influenciadas pela pressão da corresponsabilização, podem ser uma importante chave para compreender a implementação e, conseqüentemente, o impacto das políticas de responsabilização tanto no desempenho quanto nas práticas escolares.

Para tanto, o estudo analisa os decretos e resoluções que regulamentam a políticas de responsabilização escolar da SME publicados no Diário Oficial do Município do Rio de

---

<sup>42</sup> O estudo mais amplo parte da hipótese de que a internalização e as estratégias adotadas pelas escolas, bem como a capacidade de atingir as metas, são influenciadas pelas estratégias adotadas pelas instâncias intermediárias da Secretaria Municipal de Educação, pela compreensão e conhecimento que os professores e diretores possuem dos sistemas de avaliação, das percepções sobre a política de responsabilização e características da escola (perfil do alunado e complexidade da escola).

Janeiro de 2009 a 2013 e evidências coletadas a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com gestoras de quatro Coordenadorias Regionais de Educação. Os resultados mostram que as percepções sobre as metas e as estratégias adotadas para auxiliar as escolas variam entre CREs e nem sempre estão em consonância com as diretrizes estabelecidas pela SME.

### AS POLÍTICAS DE (CO)RESPONSABILIZAÇÃO NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A inserção das políticas de responsabilização no Brasil esteve atrelada ao desenvolvimento e expansão dos sistemas de avaliação educacional em larga escala. Alguns estudos têm apontado para a existência de três gerações de avaliação. Bonamino e Souza (2012) descrevem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como expoente da primeira geração, uma vez que seu caráter amostral não permitia qualquer análise no nível da escola. A segunda geração de políticas de avaliação é caracterizada pela ampla divulgação dos desempenhos das escolas, mas ainda, sem a introdução de consequências diretas às escolas. O Plano de Desenvolvimento

da Educação (PDE)<sup>43</sup> pode ser compreendido como um exemplo dessa segunda geração de responsabilização branda (*low-stakes*). A terceira e última geração, já é marcada por sistemas de avaliação que implementaram políticas de responsabilização de altas consequências (*high-Stakes*), com recompensas e/ou sanções atribuídas às escolas com base nos seus resultados.

O governo federal não estabelece através do PDE nenhuma diretriz e parâmetros para a adoção de políticas de responsabilização por governos subnacionais, permitindo que estes estabeleçam seus próprios desenhos de política. Dessa forma, Brooke e Cunha (2011) observam que os sistemas educacionais têm feito diferentes usos dos dados disponibilizados pelos sistemas de avaliação, que vão da não adoção de políticas de responsabilização à adoção de desenhos mais sofisticados com diversos controles.

Em estudo anterior, Koslinski *et al.* (no prelo) analisam diferentes desenhos de políticas de responsabilização de estados e municípios brasileiros com base em três questões: a)

---

<sup>43</sup> Iniciado em 2007, o PDE, entre outras medidas, institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade da educação. O PDE além de prever a divulgação do IDEB, o utiliza para estabelecer metas a serem atingidas pelas redes e pelas escolas

quem responsabiliza quem? b) a partir de quais critérios ou padrões? e c) com quais consequências? O presente trabalho concentra sua discussão na primeira questão apresentada, em especial na distribuição de responsabilidades.

Brooke (2006) argumenta que no Brasil as políticas de responsabilização na educação envolvem certo grau de descentralização de responsabilidades, onde a escola e o professor não são os únicos responsáveis pelos desempenhos dos estudantes nas avaliações em larga escala, mas diversos atores são responsáveis por alcançar certas metas e padrões. Tais desenhos compreendem desde o apoio das secretarias de educação e instâncias intermediárias para que as escolas alcancem suas metas ou, até mesmo, o estabelecimento de metas para essas instâncias superiores de gestão da educação<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> A diretriz de corresponsabilização está presente, por exemplo, no PDE: “Avaliação, financiamento e gestão se articulam de maneira inovadora e criam uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abrange tanto os gestores, do diretor ou da diretora da escola ao Ministro da Educação, quanto a classe política, do prefeito ou da prefeita ao presidente da República” (Brasil, 2007, p.25-6). Também está presente no “Acordo de Resultados” do Governo do Estado de Minas Gerais que determina que o resultado das escolas é composto por uma parte referente às notas da Secretaria (SEE) e da Secretaria Regional de Educação (SRE), bem como por resultados da escola. “Por meio dessa composição mostra-se claramente que a responsabilidade pelos resultados finais da escola é compartilhada pelas três instâncias” (Brooke & Cunha, 2011, p. 54).

A política de responsabilização escolar adotada pelo município do Rio de Janeiro segue características presentes em diversos desenhos adotados por estados e municípios brasileiros: estabelecimento de múltiplas metas para as escolas e bonificação salarial anual dos professores, diretores e funcionários das escolas que atingem as metas. A política ainda traz grande ênfase para o papel do diretor, que se torna um líder estratégico com mais metas e responsabilidades, e adquire contornos de forte corresponsabilização entre escolas, secretaria de educação e suas instâncias intermediárias.

O conjunto de medidas que engloba o sistema de avaliação (Prova Rio)<sup>45</sup> e a política de responsabilização (Prêmio Anual do Desempenho) foram implementados em 2009. Seguindo o mesmo modelo de indicadores elaborados com base no desempenho médio dos estudantes mais o fluxo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (IDERio) é originado a partir da avaliação aplicada somente aos estudantes do 3º e 7º anos.

---

<sup>45</sup> A Prova Rio segue a mesma matriz da Prova Brasil, com um modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa avaliação é censitária, e sua primeira aplicação contou somente com alunos do 3º e 7º anos do ensino fundamental nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. A partir de 2010, a Prova Rio passou a ser aplicada aos alunos do 3º, 4º, 7º e 8º anos, nas mesmas disciplinas. Os estudantes do 5º e 9º anos são avaliados a partir da Prova Brasil que ocorre somente nos anos ímpares.

O Prêmio Anual do Desempenho é o principal componente da política de responsabilização do município, e tem por objetivo, “recompensar os servidores que conjuguem esforços com vistas à melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos.” (Decreto 30.860/09, Art. 3º). A recompensa é concedida, em forma de um 14º salário base, a todos os servidores de escolas que consigam alcançar ou superar as metas estabelecidas pelo Acordo de Resultados. A tabela instituída pela prefeitura em 2009 divide as escolas em sete faixas de IDEB ou IDERio, de acordo com seus respectivos desempenhos do ano anterior e atribui metas mais audaciosas para escolas com desempenhos mais baixos<sup>46</sup>.

No sentido de atribuir um caráter maior de corresponsabilização, a prefeitura do Rio de Janeiro adotou em 2010 um Plano Estratégico de Governança Pública, traduzido pelo Acordo de Resultados, que fixa metas para as secretarias. Dessa forma, o sistema de responsabilização que institui metas foi ampliado para a SME, Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e demais unidades

---

<sup>46</sup> Por se tratar de uma política muito recente, muitos ajustes têm sido feitos, principalmente nos critérios estabelecidos para o recebimento da premiação. Assim, a tabela de meta de acréscimo que divide as escolas por grupos de desempenho e suas respectivas porcentagens sofreram modificações ao longo dos anos, tanto no número de grupos que compõe a tabela, como na porcentagem acrescida a cada um deles. Para mais detalhes sobre as mudanças ver Koslinski *et al.* (no prelo).



administrativas<sup>47</sup>. Diante disso, SME e CREs também são responsabilizadas, visto que, algumas de suas metas englobam o desempenho das escolas. A SME e CREs possuem um modelo constituído por diferentes metas (Quadro de Metas<sup>48</sup>), além disso, essas possuem pesos diferenciados e unidades de medidas distintas. Em 2013, a SME elaborou nova modificação no sistema de metas para SME e CREs e outras instâncias intermediárias<sup>49</sup>.

No início do ano de 2013<sup>50</sup> a prefeitura do Rio de Janeiro com a intenção de institucionalizar um modelo de

---

<sup>47</sup>Decreto no 32214 de 4 de Maio de 2010.

<sup>48</sup> Exemplo de Quadro de Metas para a SME e CRE pode ser consultado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro do dia 03/04/2013.

<sup>49</sup> As metas para SME em 2013 envolvem: (i) obter uma nota média entre as escolas públicas municipais igual ou superior a 5,7 para os anos iniciais e nota média igual ou superior a 4,5 para os anos finais do IDEB em 2013; (ii) garantir que, pelo menos 90% das crianças com 7 anos de idade ao final de 2013 estejam alfabetizadas; (iii) reduzir para 4% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos de 40 ao 60 ano em 2013; (iiii) ter pelo menos 35% dos alunos da rede municipal em tempo integral até 2016<sup>49</sup>. As metas para as CREs e outras unidades administrativas em 2013 incluíam: (i) obter uma nota média entre as escolas públicas igual ou superior a 5,6 para os anos iniciais e 4,5 para os anos finais, no IDEB, em 2013 (exemplo para a 4ª CRE). E, algumas metas para diretores no programa Líderes Estratégicos em 2013 compreendiam: (i) conseguir uma média de 85% de participação dos responsáveis na Escola de Pais nas 3 reuniões marcadas no calendário do 2º semestre; (ii) manter 100% de ocupação na relação “vagas efetivas” x “lista de espera” da respectiva unidade; (iii) estar entre as 50% melhores dentro do percentual de corte definido para o Prêmio Anual de Qualidade.

<sup>50</sup> Decreto No 36673 de 1º de Janeiro de 2013.

Gestão de Alto Desempenho definiu Cargos Estratégicos fixando o percentual de ocupantes em todas as suas secretarias<sup>51</sup>. Para a SME, as funções do coordenador regional, do diretor geral de escola e do gerente de educação, entre outros, foram nomeadas como cargos estratégicos. Os ocupantes dos Cargos Estratégicos possuem metas individuais<sup>52</sup> com modelo similar ao instituído para a SME e CREs, mas que não necessariamente precisam ser alcançadas no prazo de um ano. Todos os ocupantes de Cargos Estratégicos da prefeitura que alcançarem 100% das metas individuais receberão o equivalente ao 15º e 16º salários<sup>53</sup>. Entretanto, o integrante do Cargo Estratégico só poderá receber o bônus referente ao cumprimento das metas individuais, caso sua unidade administrativa de referência também tenha recebido bônus naquele ano, reforçando a característica de responsabilização.

A instituição dos líderes estratégicos, de um lado, aumenta as responsabilidades atribuídas aos diretores das

---

<sup>51</sup> A partir de um estudo técnico realizado pela prefeitura em conjunto com os titulares dos órgãos de cada secretaria e da Secretaria da Casa Civil, foram escolhidas as funções que se tornariam Cargos Estratégicos. Mais detalhes estão disponíveis no Diário Oficial de 01 de Janeiro de 2013.

<sup>52</sup> Exemplo de metas individuais pode ser conferido no Diário Oficial de 06 de Junho de 2013.

<sup>53</sup> Caso seja atingido 70% das metas ele receberá 25% do valor total da premiação possível. O restante será pago de forma linear, proporcionalmente ao alcance de suas metas individuais, até o máximo de 100%. Para mais detalhes ver Decreto No 35.178 de 02 de Março de 2012.

escolas e, de outro, enfatiza o caráter de corresponsabilização das escolas, SME e suas instâncias intermediárias pelo desempenho das escolas. Assim, no desenho da política de responsabilização do município do Rio de Janeiro, o modelo de gestão opera de forma complexa, com a atuação de diversos “principais” e diversos “agentes”<sup>54</sup>: Secretaria Municipal de Educação (SME), Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), gestores, professores e outros agentes escolares. É o que Rosistolato *et. al.* (2013) identificam como a presença de um efeito dominó:

(...) um conjunto de cobranças sucessivas que afetam os agentes de acordo com a posição que ocupam na hierarquia da gestão e/ou das escolas. Gestores centrais sofrem pressões, pressionam gestores intermediários, que cobram dos gestores de unidades escolares que, ao final, cobram dos professores. (Rosistolato *et al.* 2013).

---

<sup>54</sup> Referência à teoria da relação "principal-agente" na qual um órgão principal designa uma meta para um órgão agente. O cumprimento ou não da metas, corresponde a bônus ou sanção ao órgão agente pelo órgão principal. Mais detalhes em Carrasqueira (2013).

## AS ESTRATÉGIAS DAS INSTÂNCIAS INTERMEDIÁRIAS: ALGUMAS EVIDÊNCIAS

Como mostrado na seção anterior, a Secretaria Municipal de Educação tem metas e diretrizes claras e específicas para cada CRE e para casa escola. No entanto, as ações da SME são mediadas pelas CREs, mais especificamente pelas Gerências de Educação (GEDs) que estabelecem suas próprias estratégias.

Para atender aos objetivos da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes das GEDs de quatro CREs. As GEDs são responsáveis por orientar e acompanhar as escolas na difusão dos resultados das avaliações externas e assessorar a direção, coordenação e professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas de planejamento, focando a melhoria da qualidade das escolas e, conseqüentemente, o aumento do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

As entrevistas focalizaram as estratégias adotadas pelas GEDs para que as escolas e as CREs alcancem as metas estipuladas pela Secretaria Municipal de Educação. A intenção era investigar e conhecer como - ou se - elas apoiam as

escolas à atingirem suas metas, se esse auxílio é diferenciado em função do desempenho da escola e, se essas estratégias mudaram com a introdução de metas para instâncias intermediárias. As CREs selecionadas apresentaram aumento ou redução constantes dos desvios-padrão ao longo dos anos, calculados com base no IDEB e IDERio das escolas referentes à cada CRE. Deste modo, selecionamos duas CREs que apresentam grande desvio-padrão, o que caracterizaria maior desigualdade entre as escolas, e duas CREs que apresentam menor desvio-padrão, ou seja, maior equidade<sup>55</sup>.

As análises das estratégias se concentraram em algumas categorias: a) características da relação com as escolas; b) percepção sobre as metas; c) estratégias para auxiliar escolas/alcançar as metas (tipo e atores foco das ações, abrangência das ações). A tabela abaixo resume as evidências encontradas. Para os fins da análise, adotamos denominações fictícias para as CREs: (i) CRE A e CRE B (que apresentaram maior e/ou crescente dispersão do IDEB/IDERio entre suas escolas); (ii) CRE C e CRE D (que apresentaram menor e/ou diminuição da dispersão do IDEB/IDERio).

---

<sup>55</sup> Os critérios utilizados para selecionar as Coordenadorias foco do estudo não pretendeu estabelecer uma relação causal entre a estratégia da CRE e o aumento da desigualdade de desempenho entre as escolas, mas como um indício de possíveis estratégias diferenciadas adotadas pelas CREs.

Observamos nas quatro entrevistas com representantes das GEDs que, além do Prêmio Anual de Desempenho, a SME desenvolve estratégias específicas voltadas às escolas de baixo desempenho. O “Projeto Fênix”<sup>56</sup>, mencionado em todas as entrevistas, consiste em acompanhamento e consultorias às escolas de baixo desempenho, feitas por representantes das CREs. Tais escolas são, originalmente, listadas pela SME, de acordo com o desempenho em avaliações externas. Contudo, as CREs também adotam mecanismos próprios para diagnosticar escolas que devem ser acompanhadas, acrescentando mais escolas à lista dada pela SME.

Outro programa mencionado nas entrevistas com representantes das GEDs foi o “o chá com a secretária”<sup>57</sup>. De acordo com os representantes das GEDs entrevistados, as escolas com pior desempenho nas avaliações externas do município (alfabetização e Prova Rio nos diversos anos), são convidadas a fazer uma apresentação para a Secretaria para explicar e mostrar o planejamento para melhorar o desempenho. Representantes das GEDs das diferentes CREs disseram ter um importante papel mediador, auxiliando as

---

<sup>56</sup> O único material encontrado sobre esse projeto foi publicado na apostila do Curso de candidatos a professores da rede municipal do Rio de Janeiro.

<sup>57</sup> Não encontramos documentos oficiais, ou no site da secretaria de educação, que regulamentam as “escolas fênix” e o “chá com a secretária”.

escolas a realizarem seus planejamentos e suas apresentações.

Dessa forma, a política da SME, de um lado, sinaliza que todas as escolas devem melhorar seu desempenho, ao estabelecer metas através do Prêmio Anual de Desempenho. De outro, adota ações que colocam mais pressão (“chá com a secretária”) e que, na mesma direção do PDE-Escola, trazem mais recursos para as escolas de baixo desempenho (“Projeto Fênix”). Assim, mesmo que o Prêmio Anual de Desempenho traga múltiplas metas o que possibilita as escolas de baixo desempenho mais facilmente alcançar o padrão estabelecido, isso não significa que tais escolas não estejam sob maior pressão. As ações complementares acima descritas podem ser consideradas como mecanismos de *accountability* de “baixa consequência” (*low stakes*) que podem gerar uma pressão “moral” sobre as escolas de baixo desempenho. Ainda assim, as descrições abaixo evidenciam a grande variação de estratégias e ações adotadas pelas CREs para auxiliarem as escolas e alcançarem suas metas.

Tabela 1 - Percepções e estratégias adotadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação para auxiliar as escolas

	CRE A	CRE B	CRE C	CRE D
Relação com a escola	✓ Distante	✓ Próxima/cooperação	✓ Próxima/cooperação	✓ Próxima/pressão
Percepção sobre possibilidades de alcançar metas e foco nas metas	✓ Todas escolas ✓ Foco nos meios, fins não relacionados com avaliações externas	✓ Nem todas/ fatores externos e professores ✓ Foco nos meios para atingir as metas/desempenho	✓ Todas escola ✓ Foco nos meios para atingir as metas/desempenho	✓ Todas escolas ✓ Foco nos meios para atingir as metas/desempenho
<b>Estratégia 1</b> Tipo de ação Atores escolares Seleção das escolas	✓ Formação ✓ Professores alfabetizadores ✓ Todas as escolas	✓ Formação ✓ Coordenador pedagógico ✓ Todas as escolas	✓ Formação ✓ Professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos ✓ Todas as escolas	✓ Formação ✓ Pessoal interno da CRE
<b>Estratégia 2</b> Tipo de ação Atores escolares Seleção das escolas	✓ Acompanhamento ✓ Diretor e coordenador pedagógico ✓ Somente escolas integrantes do Projeto Fênix	✓ Acompanhamento ✓ Diretor e coordenador pedagógico ✓ Todas, maior intensidade para escolas de baixo desempenho e outros fatores	✓ Acompanhamento ✓ Diretor e coordenador pedagógico ✓ Todas, ênfase em escolas de baixo desempenho (incluindo também escolas que não fazem parte do Projeto Fênix)	✓ Acompanhamento ✓ Diretor e coordenador pedagógico ✓ Todas, ênfase em escolas de baixo desempenho (abaixo da média da CRE e da SME)
<b>Estratégia 3</b> Tipo de ação Atores escolares Seleção das escolas			✓ Curso de pós-graduação ✓ Diretor e coordenador pedagógico ✓ Escolas com desempenho médio	✓ Motivação/divulgação de resultados ✓ Escolas de alto desempenho

## QUESTÕES FINAIS

O presente estudo observou grande diferença entre as ações e as estratégias adotadas pelas CREs para oferecer apoio às escolas, frente às diretrizes de *accountability* escolar adotadas pela SME. Tais diferenças tornam-se aparentes no que diz respeito à comunicação de resultados e metas às escolas, suas visões sobre as metas estabelecidas pela SME,



bem como os critérios utilizados para selecionar escolas foco de atividades ou de acompanhamento das GEDs. Os critérios incluíram desde o uso de avaliações externas até evidências de avaliações e percepções mais subjetivas ou com critérios menos claros sobre as escolas.

Como dito anteriormente, o presente estudo partiu do pressuposto de que a investigação das (diferentes) estratégias adotadas por órgãos intermediários à SME (possibilitadas pelo desenho da política de responsabilização da SME, e reforçada com o estabelecimento de metas a serem cumpridas pelas CREs e pelas GEDs), pode ser uma importante chave para compreender a implementação e, conseqüentemente, o impacto das políticas de responsabilização no contexto do município do Rio de Janeiro. Evidências preliminares mostraram padrões de crescimento distintos entre escolas de baixo desempenho pertencentes a cada uma das CREs estudadas. No entanto tais análises não são suficientes para associar tais padrões às ações das CREs. Análises futuras buscarão, a partir de análises multivariadas, aprofundar a compreensão sobre o impacto da mediação das CREs sobre práticas de gestão e sobre o desempenho das escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. T. G. & Soares, J. F. (2013). Contexto Escolar e Indicadores Educacionais: Condições Desiguais para a Efetivação de uma Política de Avaliação Educacional. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 177-194.
- Bonamino, A. & Souza, S. K. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388.
- Brasil. (2007). O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Ministério da Educação.
- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 377-401.
- Brooke, N. (2013). Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. *Estudos de Avaliação Educação*, 24(55), 34-62.
- Brooke, N. & Cunha, M. A. (2011). A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. 2, 3-64.
- Carrasqueira, K. (2013). *A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado - PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro.
- Curso de Formação Básica para Candidatos a Professores da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (n.d.). Consultado em 29/09/2014 em <<http://www.youblisher.com/p/812209-Estrutura-Organizacional/>>.
- Derrington, M. & Campbell, J. (2013). The changing conditions of instructional leadership: Principal's perceptions of teacher evaluation accountability measures. In B. Barnett, A., R. Shoho & A. Bowers (Orgs.), *School and District Leadership in an Era of Accountability*, (pp. 231-251). University of Texas at San Antonio: Information Age Publishing

- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2004). High stakes accountability in Urban Elementary Schools: Challenging or Reproducing Inequality? *Teachers College Records*, 106(6), 1145-1176.
- Figlio, D. & Rouse, C. (2006). Do accountability and voucher threats improve low-performing schools?, *Journal of Public Economics*, 90(1-2), 239-55.
- Figlio, D. & Getzler, L. (7). Accountability, ability and disability: Gaming the system? In: T. J. Gronberg & D. W. Jansen (Eds.). *Improving School Accountability: Check-Ups or Choice, Advances in Applied Microeconomics 14* (pp. 35-49). Amsterdam: Elsevier Science.
- Gawlik, M. (2013). Extending the leadership role from policy broker to sense maker: emerging evidence from charter schools. In B. Barnett, A., R. Shoho & A. Bowers (Eds.), *School and District Leadership in an Era of Accountability* (pp. 87-108). University of Texas at San Antonio: Information Age Publishing
- Goldhaber, D. & Jane, H. (2004). Accountability with a kicker: Preliminary observations on the Florida A+ Accountability Plan. *Phi Delta Kappan*, 85(8), 598-605.
- Heilig, J. V. & Darling-Hammond, L. (2008). Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 75-100
- Hoffer, T. (2000). Accountability in Education. Handbook of the Sociology of Education. In M. T. Hallinan (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 529-543). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Hout, M. & Elliott, S. (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. National Research Council.
- Hsieh, C. & Urquiola, M. (2006). The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program. *Journal of Public Economics*, 90, 1477-1503.
- Jacob, B. (2005). Accountability, incentives and behaviour: The impacts of high-stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, 89(5-6), 761-796.

- Koslinski, M., Carrasqueira, K., Andrade, F. M. & Portela, C. (no prelo). Políticas de responsabilização educacional: modelos possíveis e uma análise preliminar da Política do Município do Rio de Janeiro. In A. M. Cavaliere & A. J. Soares (Orgs.), *Política educacional no Estado do Rio de Janeiro*.
- Murilidharan, K. & Sundararaman, V. (2009). Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India. *Journal of Political Economy*, 119(1), 39-77.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2008). Os Processos De Eficácia Escolar. In N. Brooke & J. F. Soares (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Portaria E/Aie Nº33 De 16 De Setembro De 2008. Rio De Janeiro.
- Decreto Nº 30.860 De 01 De Julho De 2009. Rio De Janeiro.
- Decreto Nº 32.214 De 04 De Maio De 2010. Rio De Janeiro.
- Resolução Sme Nº 1.133, De 16 De Maio De 2011. Rio De Janeiro
- Decreto Nº 35.178 De 02 De Março De 2012. Rio De Janeiro.
- Decreto Nº 36.673 De 01 De Janeiro De 2013. Rio De Janeiro.
- Resolução SME nº 1237 de 16 de Maio de 2013. Rio De Janeiro.
- Rosistolato, R. *et al.* (2013). “Agora a gente acaba respondendo por um espelho social”: as avaliações externas de aprendizagem na visão de professores e gestores no Rio de Janeiro. Comunicação apresentada no *Seminário do Observatório da Educação*, Arquivo Nacional, Rio de Janeiro.
- Tucker, M. & Coddling, J. (2002). *The principal challenge leading and managing schools in an Era of Accountability*. San Francisco: Jossey-Bass
- West, M. R. & Peterson, P. E. (2006). The efficacy of choice threats within school accountability systems: results from legislatively induced experiments. *The Economic Journal*, 116(510), 46-62.

Willms, J. & Somers, M. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.



## NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE OS ORGANIZADORES DO LIVRO

*Benedita Portugal e Melo*, socióloga, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutoramento em Sociologia, especialidade Sociologia da Educação, Cultura e Comunicação. Investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). Domínios de pesquisa: sociologia da educação; sociologia da comunicação.

*Ana Matias Diogo*, socióloga, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Doutoramento na especialidade de Sociologia da Educação. Investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores. Domínios de pesquisa: sociologia da educação e sociologia da família.

*Manuela Ferreira*, doutoramento em Ciências da Educação, Professora Associada na subunidade orgânica de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educati-

vas (CIIE/FPCEUP), no grupo de pesquisa - *Cidadania, Diversidades e Conhecimento Histórico*. Domínios de pesquisa: *sociologia da infância e da educação*.

*João Teixeira Lopes*, sociólogo, Professor Catedrático do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Investigador do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. Domínios de pesquisa: sociologia da cultura, da educação e da juventude; sociologia urbana.

*Elías Evangelista Gomes*, sociólogo, mestre e doutorando em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Investigador do Grupo de Pesquisa sobre Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-FEUSP/CNPq). Domínios de pesquisa: sociologia da educação, práticas de ensino, etnografia e educação.





## Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal

Este livro reúne a grande maioria dos trabalhos apresentados no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, realizado no Porto, Portugal, em Junho de 2014.

As cinco grandes secções temáticas em que se encontra organizado - 1) Entre escolhas, formações e mandatos: (re)construções da profissão docente; 2) Infância e Juventude: Culturas, Experiências e Transições, 3) Famílias, Usos das TIC e Papel dos Media na Educação; 4) Desigualdades Educacionais: Escolas, Construção das (In)Justiças e Procura da Qualidade; 5) Políticas de escolarização, compensação e avaliação - ilustram bem a variedade de tópicos em que se centram as pesquisas na área da sociologia da educação, recentemente desenvolvidas em Portugal e no Brasil, e dão conta da complexidade dos fenómenos educativos na contemporaneidade.

Não obstante a diversidade de questionamentos teóricos e abordagens metodológicas, as contribuições incluídas nesta colectânea permitem-nos sentir as diferentes atmosferas educacionais em que Brasil e Portugal se encontram mas revelam, simultaneamente, como a investigação produzida aqui e além-mar também se estrutura em torno de temas comuns.

Que os alicerces da ponte que se começou a construir entre estes dois países, em 2008, com a realização do I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, se tornem cada vez mais fortes e origem novas e produtivas incursões sociológicas na área da educação é o desejo dos seus organizadores.

### Apoios:

