



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Estudos Sociais e Políticos

Raquel Ferreira Rangel Gomes

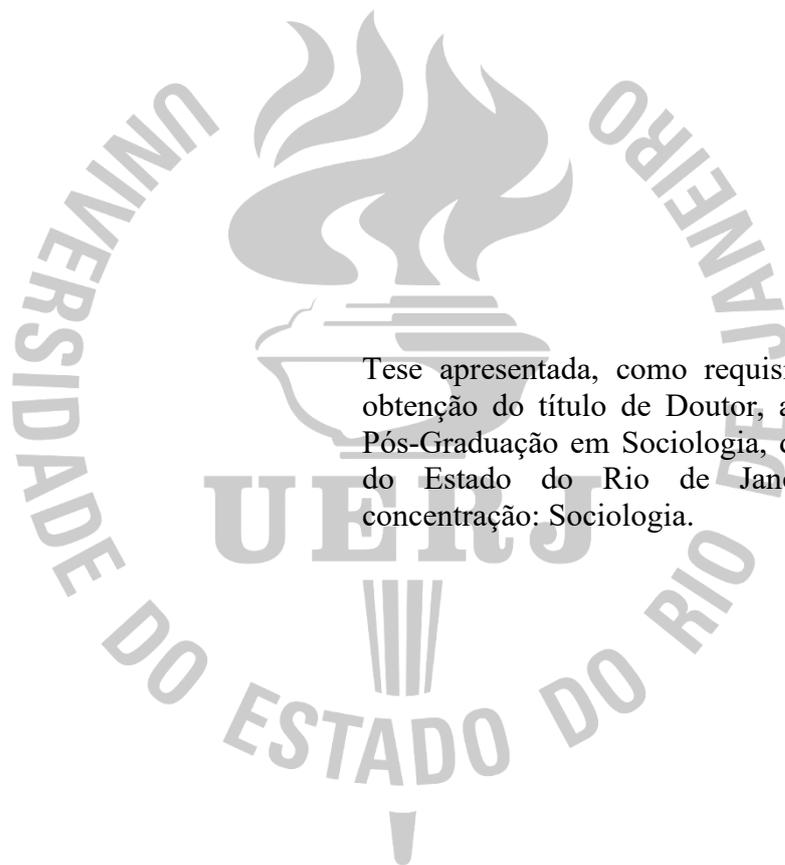
**Repetência aqui e acolá: uma etnografia em perspectiva comparada dos  
sistemas escolares brasileiro e francês**

Rio de Janeiro

2019

Raquel Ferreira Rangel Gomes

**Repetência aqui e acolá: uma etnografia em perspectiva comparada dos sistemas  
escolares brasileiro e francês.**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Antônio Costa Ribeiro

Rio de Janeiro

2019

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/D – IESP

G633

Gomes, Raquel Ferreira Rangel.

Repetência aqui e acolá: uma etnografia em perspectiva comparada dos sistemas escolares brasileiro e francês / Raquel Ferreira Rangel Gomes. – 2019.

632f.: il.

Orientador: Carlos Antônio Costa Ribeiro.

Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos.

1. Ensino médio - Brasil – Teses. 2. Ensino médio – França – Teses. 3. Evasão escolar – Teses. 4. Repetência – Teses. I. Ribeiro, Carlos Antônio Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. III. Título.

Rosalina Barros CRB-7 / 4204 - Bibliotecária responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Raquel Ferreira Rangel Gomes

**Repetência aqui e acolá: uma etnografia em perspectiva comparada dos sistemas  
escolares brasileiro e francês.**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Sociologia.

Aprovada em 23 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Carlos Antônio Costa Ribeiro (Orientador)

Instituto de Estudos Sociais e Políticos – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Diana da Veiga Mandelert

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariana Cavalcanti

Instituto de Estudos Sociais e Políticos – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Pires do Prado

Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato

Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Yvonne Maggie

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

Dedico essa tese as mulheres da minha vida. Mulheres fortes e inspiradoras, algumas que ainda me presenteiam com sua presença e outras que partiram e levaram parte do meu coração. Dedico este trabalho a vocês Eliane, Cenira (Em memória), Celina (Em memória) e Gessy.

## AGRADECIMENTOS

“De boas palavras transborda o meu coração. Ao Rei consagro o que compus; a minha língua é como a pena de habilidoso escritor.” (Salmos 45:1)

Em meio aos muitos motivos para agradecer e muitas pessoas a quem dirigir meus agradecimentos, certamente irei omitir algum momento, detalhe ou pessoa. Mas, seguramente não os esquecerei!

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à minha querida família! Meu mais sincero muito obrigada! Essa caminhada foi longa e repleta de emoções, se no meio do caminho me despedir da minha avó Cenira e da minha bisá Celina foi dolorido e muito difícil, a bênção da vida se renovou na nossa casa com a chegada de Levi. Por isso sou grata pelo sustento e orações dos meus pais, Eliane e Rudiney, pelos momentos de alegria compartilhados com meus irmãos Amaro Neto e Éricky que ainda se somaram com a presença de Fernanda e Lídia. E pelas conversas e aprendizados com minha avó Gessy. Aproveito para estender minha gratidão a todos os meus tios, tias, primos e primas que apesar da distância e em tempos de eleições presidenciais da discordância, sempre se fizeram presentes proporcionando bons debates e boas risadas. Amo muito vocês!

À Nizar, meu esposo amado, companheiro de vida e de ideias. Muito obrigada pelo carinho, amor e dedicação, pelas longas discussões e pelos momentos de ajuda, compreensão, atenção e diversão. Merci chéri!

Ao meu orientador Carlos Antônio Costa Ribeiro, meus sinceros agradecimentos pelas conversas e trocas que em muito contribuíram para a realização dessa tese. Obrigada por sua paciência e dedicação até os últimos momentos para que esse trabalho pudesse ser finalizado.

Aos professores que aceitaram compor a banca. A Yvonne Maggie, hoje na banca, foi quem me deu a primeira oportunidade de aprender o fazer antropológico nas escolas cariocas. Obrigada pelas conversas que sempre me encheram de ideias, ânimo e força para seguir com a pesquisa. Acima de tudo, obrigado pela amizade. A Ana Pires do Prado, um dos grandes presentes que o grupo de pesquisa NaEscola me ofereceu. Obrigada por ter me acompanhado desde o mestrado com muitas trocas, encontros, conversas e críticas sempre regadas de muita generosidade. Ao Rodrigo Rosistolato, sou grata pelas dicas, comentários e estímulos, desde o mestrado, passando pela na banca de qualificação e hoje na conclusão dessa tese. A Mariana

Cavalcanti, Diana Mandelert, Maria de Lourdes Sá Earp e ao Adalberto Cardoso por terem aceitado se somar à banca, ler o presente trabalho e me oferecer a oportunidade de diálogo sobre o resultado de alguns anos de pesquisa. Agradeço ainda ao professor Nelson do Valle e Silva, por ter participado da banca de qualificação e ter me brindado com comentários e provocações que me estimularam e orientaram os anos seguintes de pesquisa. A todos vocês, é uma honra e alegria poder partilhar ideias e debater com aqueles que estão entre as minhas principais referências acadêmicas.

Ao meu orientador do doutorado-sanduíche, no Observatoire Sociologique du Changement/ Sciences Po, em Paris, Marco Oberti, pela acolhida, pelas conversas estimulantes e valiosas que me indicaram caminhos e abriram portas, permitindo a realização do trabalho de campo em solo francês. A professora Agnès Van Zeten, também professora do OSC/ Sciences Po, pela atenção e conversas.

À querida Lícia Valladares pelas tantas conversas e discussões, pelas orientações e estímulos e principalmente por ter sido a primeira pessoa que acreditou na ideia de um doutorado sanduíche na França. Agradeço também ao Edmond Preteicelle, pela acolhida, conversas e pela grande ajuda sem a qual seria impossível superar toda a burocracia francesa.

À minha amiga e madrinha de casamento Érica Sarzedas, que me aguenta desde a graduação. Obrigada por ser minha leitora, orientadora, as vezes psicóloga e sempre incentivadora! Obrigada pelas nossas longas conversas ao telefone compartilhando angústias, tristezas, mas principalmente alegrias. Te amo!

Ao meu querido amigo e dindo de casamento Marco Antônio, obrigada pelas aventuras, viagens, conversas, até as brigas, todos esses momentos construíram nossa amizade e sou muito grata por ela!

Aos amigos da turma de doutorado do PPGSA de 2013, Marcos Paulo, Bruno, Marcella, Cecília, Humberto, Enzo e Vanessa. Muitas discussões, algumas mais acaloradas outras um pouco menos, mas sem dúvida todas muito importantes para meu crescimento e desenvolvimento desse trabalho.

Ao grupo de pesquisa do qual passei a fazer parte – Núcleo de Antropologia na Escola (NAEscola) – deixo meu agradecimento: Ludmila Freitas; Giselle Lage; Máira Mascarenhas; Everton Rangel; Tássia Áquila; Letícia Sabbadini, Milena Curvello, Nilton Júnior e Marisa.

Ao cordelista Filipe Nunes por essa obra maravilhosa que adorna essa tese e transforma em poesia verdades tão duras de perceber.

À Cristiane e Leonardo que sabem como ninguém o que significa a palavra competência e prestatividade. Agradeço toda ajuda e disponibilidade durante essa longa jornada.

Aos professores e funcionários do Iesp, que fazem a instituição funcionar com eficiência, carinho e amizade. Obrigada pela formação, pelas trocas, pelas festas, pelas conferências e aulas que guardarei com muito carinho em meu coração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que me possibilitou, com uma bolsa de estudos, o apoio financeiro para cursar o doutorado, elemento essencial para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Agradeço ainda ao Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil (COFECUB) que me possibilitou obter uma bolsa de estudos durante o período do doutorado sanduíche, permitindo assim que eu pudesse estudar e me formar no exterior em condições adequadas.

Por fim, aos muitos estudantes, professores, funcionários e diretores que ao longa dessa extensa caminhada me acolheram e permitiram minha presença nas reuniões, salas de aula, conselhos de classe, entre outros momentos dos quais me lembrarei sempre com muito carinho. Obrigada por terem permitido que essa pesquisa acontecesse.

A lonjura da França pro Brasil  
É de uma imensidão atlântica  
Já o parentesco pedagógico  
Estreito tal canal da mancha  
É de suma importância apurar  
Como essa meada se deslança

Ninguém poderia imaginar  
E tampouco achar em letra  
Que os dois corpos de ensino  
Teriam a mesma silhueta  
Aluno cá, bem como lá  
Não se entende com a caneta

A escola pública na França  
Equipa quadra e auditório  
Na favela brasileira  
É de crime o laboratório  
O contraste dos boletins  
No entanto é ilusório

*Filipe Nunes, A escola aqui e acolá, 2018,  
cordel feito especialmente para essa tese*

## RESUMO

GOMES, Raquel Ferreira Rangel. *Repetência aqui e acolá: uma etnografia em perspectiva comparada dos sistemas escolares brasileiro e francês*. 2019. 632f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Essa tese teve como objetivo estudar o fenômeno da repetência a partir de uma etnografia realizada em dois estabelecimentos escolares: uma escola de ensino médio localizada em uma favela da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, e um *lycée* situado em uma *banlieu* ao norte da região de *Île-de-France*. O esforço de comparação entre esses dois países com construções históricas e sistemas educacionais distintos pretendeu proporcionar uma visão mais abrangente de uma questão que compõe a estrutura escolar ao longo do tempo e através das fronteiras: a repetência. Ainda em 1990, o pesquisador Sérgio Costa Ribeiro, ao descrever a prática da repetência amplamente difundida e aceita no ambiente escolar brasileiro, chamou a atenção para a existência da “pedagogia da repetência”. Em 1997, Jean-Jacques Paul também observou a “*pédagogie du redoublement*”, concluindo que a persistência dessa prática em diversos países provava a existência de um “acordo social” quanto à sua utilidade e necessidade nos arcabouços pedagógicos no entorno do globo. Mais de 20 anos depois, o problema persiste nas escolas de ambos os países como uma prática difundida não somente entre os professores e diretores, mas também entre as famílias, em sua maioria favoráveis a esse dispositivo, chegando a convencer até os próprios alunos. Assim, a repetência tornou-se parte da experiência escolar sendo reconhecida como um instrumento inevitável do ato educativo, apesar dos seus efeitos negativos na aprendizagem escolar denunciados por estudos especializados. Diante disso, políticas públicas foram implementadas buscando uma solução para o problema da repetência. Para além dos mecanismos de acompanhamento, nos dois contextos medidas que buscavam inibir/proibir a reprovação foram lançadas. De fato, as taxas de reprovação diminuíram, mas não era possível falar em um desaparecimento da repetência no ambiente escolar. Ao analisar as práticas ligadas a esse fenômeno para além de sua função visível (a repetição de uma determinada série), observou-se a presença de algumas outras funções latentes da repetência, que estavam fortemente ligadas à organização escolar e explicavam o apego dos atores sociais à essa prática. No caso brasileiro, havia uma prática de mudança de turno para alunos com problemas disciplinares e repetentes. Aqueles considerados “sem condições” de serem aprovados, eram frequentemente encaminhados para o turno noturno que tem se tornado o “lugar dos mais fracos”. O isolamento entre os turnos era apenas aparente. A dinâmica das “três escolas” nos três turnos explicava-se, de fato, pela lógica da pedagogia da repetência. No contexto francês, existia por um lado, uma estratégia familiar de “*faire redoubler*” um adolescente que não teria obtido a *filière* desejada. Por outro, nos conselhos de classes, diante da impossibilidade da lei de reprovar um aluno que não “merecia” uma aprovação, era decidido o encaminhamento desses às filiais de estudos menos prestigiosas - as vias profissionalizantes. Diante disso, o trabalho concluiu que a simples interdição da prática da repetência nos dois casos estudados não impediu que a mesma continuasse se manifestando nas suas funções latentes. O curso noturno e as vias profissionalizantes se tornaram então a nova expressão da pedagogia da repetência.

Palavras-chave: Repetência. Ensino Médio. Desigualdades Escolares. Experiência Escolar. Turno Noturno. Sistema Escolar Francês.

## ABSTRACT

GOMES, Raquel Ferreira Rangel. *Grades repetition here and there: an ethnography in perspective compared between Brazilian and French school systems*. 2019. 632f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis aimed to study the phenomenon of grade repetition based on an ethnography conducted in two schools: a high school located in a favela in the northern part of the city of Rio de Janeiro, and a *lycée* located in a northern suburb in Ile-de-France. The comparison attempt between these two countries bearing different historical backgrounds and educational systems intended to provide a comprehensive overview of an issue that represents the structure of schools over time and beyond borders which is grade repetition. In 1990, Sérgio Costa Ribeiro, describing the rampant and usual phenomenon of repetition in the Brazilian school environment, drew attention to the existence of the "pedagogia da repetência". In 1997, Jean-Jacques Paul also observed the "pedagogy of grade repetition", concluding that the prevalence of this practice in several countries proved the existence of a "social agreement" regarding its usefulness and its necessity in the pedagogical framework around the globe. More than 20 years later, the issue still persists in schools in both countries as a widespread practice not only among teachers and directors, but also among families, which are mostly favorable to the methodology; in many cases convincing the students to adopt the practice. Thus, the grade repetition became a part of the school experience being recognized as an inevitable instrument of the educational environment, despite its negative effects on school learning denounced by specialized studies. Therefore, public policies were implemented seeking a solution to the problem of grade repetition. In addition to the follow-up mechanisms, measures that sought to inhibit/prohibit grade repetition were launched in both contexts. In fact, the failure rates declined, but it did not mean the end of grade repetition in the school environment. When analyzing the practices related to this phenomenon beyond its visible function (the repetition of certain classes or grades failure) we observed the existence of some other latent functions of grade repetition, which were strongly linked to school organization and explained by the involvement of social actors to this practice. In the Brazilian case, since the middle school was divided into 3 shifts: morning, midday and evening, there was a practice of changing shifts for the students who had discipline issues and the repeaters. The isolation between these shifts was just noticeable. The dynamics of the "three schools" in the three shifts was explained, in fact, by the logic of the pedagogy of grade repetition. In the French context, there was a family strategy called "faire redoubler", for the teenagers who would could not obtain their desired field. On the other hand, in the school councils, given the impossibility of the law to fail a student who did not "deserve" an approval, it was decided to refer these to the branches of less prestigious studies - the professionalizing pathways. Therefore, this thesis concluded that the simple prohibition of the grade repetition practice in the two cases presented did not prevent it from continuing to manifest itself in its latent functions. The night course and the professionalizing pathways became the new expression of the pedagogy of grade repetition.

Keywords: Repetition. High School. School Inequalities. School Experience. Night shift. French school systems.

## RESUMÉ

GOMES, Raquel Ferreira Rangel. *Redoublement ici et là-bas: une ethnographie comparative des systèmes scolaires brésilien et français*. 2019. 632f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Cette thèse a comme objectif étudier le phénomène du redoublement à partir d'une ethnographie réalisée dans deux établissements scolaires : une école secondaire située dans une favela dans la ville de Rio de Janeiro, et un lycée en banlieue au nord de la région d'Île-de-France. L'effort de comparer ces deux établissements dans des pays avec des constructions historiques et des systèmes scolaires différents visait à donner un aperçu plus large d'un problème structurant de l'école au fil du temps et au-delà des frontières : le redoublement. Ainsi, en 1990, Sérgio Costa Ribeiro, en décrivant la pratique du redoublement généralisée et acceptée dans l'environnement scolaire brésilien, attira l'attention sur l'existence de la « pedagogia da repetência ». De même, en 1997, Jean-Jacques Paul a également observé la « pédagogie du redoublement », en concluant que la persistance de cette pratique dans plusieurs pays prouvait l'existence d'un « accord social » face à son utilité et à sa nécessité dans les cadres pédagogiques du monde entier. Plus de 20 ans plus tard, le redoublement persiste dans les écoles des deux pays comme une pratique répandue, non seulement parmi les enseignants et les proviseurs, mais également parmi les familles y compris les élèves eux-mêmes. Alors, le redoublement est devenu une partie intégrante de l'expérience scolaire, reconnue comme un instrument inévitable de l'acte éducatif, malgré ses effets négatifs sur les apprentissages scolaires dénoncés par les études spécialisées. Dans ce contexte, des politiques publiques ont été mises en place afin de trouver une solution au problème du redoublement. Ainsi des mécanismes de suivi scolaires, des mesures visant à entraver/ interdire le redoublement ont été lancées dans les deux pays. En raison de ces mesures, les taux d'échec ont diminué, mais il n'est pas possible de parler d'une disparition du redoublement en milieu scolaire. En analysant les pratiques liées à ce phénomène au-delà de sa fonction visible (la répétition d'un niveau donné), nous avons observé la présence d'autres fonctions latentes du redoublement, fortement liées à l'organisation scolaire, qui expliquent l'attachement des acteurs sociaux à cette pratique. Dans le cas brésilien, puisque le lycée était divisé en trois quarts, matin, midi et soir, il y avait une pratique de changer de quart les étudiants ayant des problèmes de discipline ainsi que les redoublants, de sorte que ces étudiants-là, considérés comme « incapables de réussir », ont été souvent envoyés au cours du soir, qui est devenu le « lieu de l'échec ». La dynamique « trois quarts, trois écoles différentes » n'existait qu'en apparence, elle s'expliquait par la logique de la pédagogie du redoublement. Quant au contexte français, il existait, d'une part, une stratégie des familles consistant à « faire redoubler » un adolescent qui n'aurait pas obtenu la filière désirée. D'autre part, dans les conseils de classe, vu l'impossibilité par loi de redoubler un étudiant qui ne « mérite » pas réussir l'année, il a été décidé de le renvoyer aux branches d'études moins « prestigieuses », c'est-à-dire les filières professionnelles. Compte tenu de cela, cette thèse a essayé de montrer que la simple interdiction de la pratique du redoublement dans les deux cas étudiés n'empêchait pas celle-ci de continuer à se manifester dans ses fonctions latentes, les cours du soir et les parcours professionnels étant alors devenus la nouvelle expression de la pédagogie du redoublement.

Mots-clés: Redoublement. Lycée. Inégalités Scolaires. Expérience Scolaire. Cours du soir. Système Scolaire Français.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Desempenho médio do Brasil e da França na avaliação PISA entre 2000 e 2015, em ciências, matemáticas e compreensão escrita .....	51
Figura 2 -	Desempenho dos melhores alunos do Brasil e da França nas três áreas de concentração, PISA, 2003-2015.....	52
Figura 3 -	Desempenho dos alunos de baixa performance na avaliação PISA, Brasil e França, 2000-2015 .....	53
Figura 4 -	Diferença de desempenho entre meninos e meninas, PISA, Brasil e França, 2000-2015 .....	55
Figura 5 -	Impacto do fator social sobre o desempenho no PISA, Brasil e França, 2006-2015 .....	56
Figura 6 -	As três “funções” do sistema escolar segundo o modelo proposto por François Dubet.....	82
Figura 7 -	Três elementos da experiência escolar dos alunos .....	83
Figura 8 -	Efetivo dos diversos tipos de estabelecimentos secundários, 1820-1898 ...	163
Figura 9 -	Organização do ensino secundário ao final do século XIX .....	179
Figura 10 -	Grade curricular proposta pelo Conselho Superior da Instrução Pública em 1901 .....	182
Figura 11 -	Organização do ensino secundário de acordo com a reforma de 1902 .....	184
Figura 12 -	Setorização escolar da cidade de Paris, ano escolar 2017-2018 .....	194
Figura 13 -	Hierarquia de critérios de derrogação à carte scolaire de acordo com o número de derrogações concedidas segundo o motivo invocado para as classes de sixième .....	202
Figura 14 -	Evolução da política de Educação Prioritária 1982-2015 .....	209
Figura 15 -	Imagem aérea Collège et Lycée Daniel Pennac .....	251
Figura 16 -	Organização da sala de aula – turma de primeiro ano – Liceu Daniel Pennac .....	257
Figura 17 -	Carta da laicidade na escola, França, 2016 .....	258

Figura 18 - Mapa da cidade de Paris e dos departamentos que fazem parte da petite couronne .....	263
Figura 19 - Mapa das cidades que fazem fronteira com Paris .....	263
Figura 20 - Religião dos alunos, Liceu Daniel Pennac .....	284
Figura 21 - Origens familiares dos alunos nascidos na França, Liceu Daniel Pennac ..	287
Figura 22 - Tipo de trabalho realizado pelos alunos entre 2016 e 2017, Liceu Daniel Pennac .....	288
Figura 23 - Alunos repetentes de acordo com o tempo de estudo no Liceu Daniel Pennac .....	291
Figura 24 - Rótulos do MNE das atividades ofertadas pelo Liceu Daniel Pennac .....	292
Figura 25 - Organização familiar dos alunos, Liceu Daniel Pennac .....	298
Figura 26 - Países de origem dos professores, Liceu Daniel Pennac .....	308
Figura 27 - Organização da sala de aula, turma 1003, Liceu Daniel Pennac .....	337
Figura 28 - Nuvem de palavras sobre a definição de bom aluno, segundo os alunos do Liceu Daniel Pennac .....	339
Figura 29 - Nuvem de palavras sobre a definição de bom aluno segundo os professores do Liceu Daniel Pennac .....	340
Figura 30 - Organização da sala de aula, turma 1002, Liceu Daniel Pennac .....	342
Figura 31 - Organização da sala de aula, turma 1009, liceu Daniel Pennac .....	343
Figura 32 - Imagem aérea do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	364
Figura 33 - Organização da sala de aula, turma 1011, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	381
Figura 34 - Distribuição do Índice de Desenvolvimento Social na cidade do Rio de Janeiro .....	385
Figura 35 - A religião dos alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	404
Figura 36 - Situação do Aluno no Censo da Educação Básica, 2013 .....	492
Figura 37 - Trecho do panfleto do sindicato datado de 25 de janeiro de 2017, França ..	558

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quadro comparativo entre a organização do sistema escolar brasileiro e francês .....	49
Quadro 2 -	Desempenho dos alunos no PISA em relação aos países que praticam a reprovação de série ou a promoção automática .....	112
Quadro 3 -	A reprovação nos países da União Europeia .....	115
Quadro 4 -	Cursos de nível médio e pós-médio ofertados pelo Liceu Daniel Pennac .....	269
Quadro 5 -	Filières e conteúdos - Liceu Daniel Pennac .....	274
Quadro 6 -	Taxa de aprovação no bac, 2008-2017 .....	280
Quadro 7 -	Justificativas dos alunos quanto ao rótulo "quartier défavorisé", Liceu Daniel Pennac .....	297
Quadro 8 -	Respostas dos professores quando indagados sobre as possibilidades de aprovação dos alunos no ano escolar de 2016-2017, Liceu Daniel Pennac .....	317
Quadro 9 -	Hipótese 4 para formação da DHG, Liceu Daniel Pennac .....	358
Quadro 10 -	Número de turmas e alunos por turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	449
Quadro 11 -	Opinião dos alunos dos três turnos sobre a diferença entre os turnos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	453
Quadro 12 -	Opinião dos professores sobre as diferenças entre os turnos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	454
Quadro 13 -	Grade curricular do primeiro ano do ensino médio regular, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	469
Quadro 14 -	Horários do turno noturno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	473
Quadro 15 -	Organização dos módulos do Nova EJA, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	483

Quadro 16 - Listagens dos alunos e situação final, primeiro ano Ensino Médio Regular Noturno - 2013, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	494
Quadro 17 - Comparação de listagens de alunos do primeiro ano do Ensino Regular do turno noturno no ano de 2014, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	495
Quadro 18 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono de acordo com as listagens de alunos do ensino regular noturno do ano de 2014, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	496
Quadro 19 - Situação do aluno para os anos de 2013 e 2014, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	502
Quadro 20 - Ata final do conselho de classe do segundo trimestre, turma 1002, Lycée Daniel Pennac .....	535
Quadro 21 - As filières desejadas pelos alunos de acordo com suas respostas ao questionário, por turma .....	537
Quadro 22 - Comparação entre as turmas do tipo de filial obtida pelos alunos, Lycée Daniel Pennac .....	539
Quadro 23 - Filière solicitada, resposta obtida, nota na média, por turma, Lycée Daniel Pennac 2016.....	540

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão no ensino médio entre 2007 e 2015 .....	129
Gráfico 2 -	Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série – Censo 2014/2015 – Brasil .....	130
Gráfico 3 -	Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão do ensino médio – Censo 2014/2015 – Brasil e unidade da federação ..	132
Gráfico 4 -	Porcentagem de alunos repetentes de acordo com a via de estudo, França, 2015 .....	143
Gráfico 5 -	Hábitos de leitura, Liceu Daniel Pennac (%).....	289
Gráfico 6 -	Tempo necessário para chegar a escola e utilização do transporte público, liceu Daniel Pennac .....	293
Gráfico 7 -	Nível de escolaridade dos irmãos mais velhos, Liceu Daniel Pennac	299
Gráfico 8 -	Nível de escolaridade dos pais dos alunos, Liceu Daniel Pennac .....	300
Gráfico 9 -	Ocupação dos pais dos alunos, Liceu Daniel Pennac .....	303
Gráfico 10 -	Número de livros nas casas dos alunos, Liceu Daniel Pennac .....	305
Gráfico 11 -	Hábitos de leitura dos professores, Liceu Daniel Pennac .....	309
Gráfico 12 -	Nível de escolaridade dos pais dos docentes, Liceu Daniel Pennac	311
Gráfico 13 -	Classificação ocupacional dos pais dos docentes, Liceu Daniel Pennac .....	312
Gráfico 14 -	Opinião dos professores sobre a escola – tratamento de alunos e professores - Liceu Daniel Pennac .....	320
Gráfico 15 -	Opinião dos alunos sobre a escola – tratamento de alunos e professores - Liceu Daniel Pennac .....	321
Gráfico 16 -	Opinião dos alunos sobre a escola - visão geral - Liceu Daniel Pennac .....	322
Gráfico 17 -	Opinião dos professores sobre a escola - visão geral - Liceu Daniel Pennac .....	323

Gráfico 18 - Opinião dos professores - filières - Liceu Daniel Pennac .....	324
Gráfico 19 - Opinião dos alunos - filières - Liceu Daniel Pennac .....	325
Gráfico 20 - Filières escolhidas pelos alunos, Liceu Daniel Pennac .....	345
Gráfico 21 - Razões das escolhas das filières, Liceu Daniel Pennac .....	346
Gráfico 22 - Proporção de alunos por filière solicitada, por turma, Liceu Daniel Pennac .....	348
Gráfico 23 - Classificações de cor e raça dos estudantes do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	407
Gráfico 24 - Tipo e tempo de trabalho dos estudantes do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	409
Gráfico 25 - Motivos que levaram os alunos a ingressarem no mercado de trabalho, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	410
Gráfico 26 - Hábitos de leitura, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	417
Gráfico 27 - Organização familiar dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	420
Gráfico 28 - Nível de escolaridade dos pais dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	421
Gráfico 29 - Ocupação da mãe e do pai dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	426
Gráfico 30 - Número de livros nas casas dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	427
Gráfico 31 - Estado civil e número de filhos dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	431
Gráfico 32 - Religião dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	433
Gráfico 33 - Hábitos de leitura dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	435
Gráfico 34 - Nível de escolaridade dos pais dos docentes, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	436
Gráfico 35 - Ocupação dos pais dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	437

Gráfico 36 - Motivo da escolha da escola de acordo com o sexo dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	440
Gráfico 37 - Conhecimento dos alunos sobre a existência dos equipamentos escolares, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	446
Gráfico 38 - Opinião dos alunos sobre a hierarquia entre os turnos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	451
Gráfico 39 - Opinião dos professores sobre a hierarquia entre os turnos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	452
Gráfico 40 - Opinião dos alunos sobre o perfil dos estudantes nos turnos matutino e vespertino, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	458
Gráfico 41 - Opinião dos professores sobre o perfil dos estudantes dos turnos matutino e vespertino, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	459
Gráfico 42 - Proporção de alunos que trabalham de acordo com o turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	465
Gráfico 43 - Idade em que começou a trabalhar, alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	466
Gráfico 44 - Proporção de alunos repetentes por turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	467
Gráfico 45 - Estado civil por turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	467
Gráfico 46 - Opinião dos alunos brasileiros e franceses sobre a possibilidade de serem ou não aprovados ao final do ano letivo .....	547
Gráfico 47 - Reação dos alunos brasileiros e franceses à afirmativa "A escola onde você estuda é considerada uma boa escola" .....	548

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Proporção de alunos de diversas séries nos diferentes níveis de proficiência – PISA 2000 .....	113
Tabela 2 -	Índices de repetência, promoção e evasão, segundo modelo oficial .....	122
Tabela 3 -	Taxa de Aprovação (%), Rio de Janeiro, 2015-2017 .....	132
Tabela 4 -	Taxa de Reprovação (%), Rio de Janeiro, 2015-2017 .....	133
Tabela 5 -	Taxa de Abandono (%), Rio de Janeiro, 2015-2017 .....	133
Tabela 6 -	Taxa de Distorção Idade-série (%), Rio de Janeiro, 2015-2017 .....	133
Tabela 7 -	Número total de escolas e alunos entre 1820 e 1882, França .....	158
Tabela 8 -	Porcentagem de alunos no primeiro ano do E.M. por idade, Liceu Daniel Pennac .....	281
Tabela 9 -	Países onde nasceram os alunos do primeiro ano, Liceu Daniel Pennac .....	286
Tabela 10 -	Motivos da repetência, Liceu Daniel Pennac .....	290
Tabela 11 -	Tempo de moradia no endereço atual, alunos, Liceu Daniel Pennac .....	294
Tabela 12 -	Nível de escolaridade global do pai e da mãe dos alunos, Liceu Daniel Pennac .....	301
Tabela 13 -	Estado civil e número de filhos, professores Liceu Daniel Pennac .....	307
Tabela 14 -	Alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, por sexo e idade .....	401
Tabela 15 -	Nível de Escolaridade Global do pai e da mãe, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	422
Tabela 16 -	Situação de trabalho dos pais dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	425
Tabela 17 -	Idade dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	429
Tabela 18 -	Renda e tempo de trabalho, professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	430
Tabela 19 -	Autoclassificação e classificação oficial sobre cor/ raça de acordo com os professores do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....	432

Tabela 20 -	Proporção de alunos de acordo com a idade, por turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis .....
-------------	---

464

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

HCEE	Haut Conseil de l'Évaluation de l'École
AAGE	Acompanhamento da Gestão Escolar
ACM-Rio	Associação Cristã de Moços / Rio de Janeiro
BAC	Baccalauréat
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BOPE	Batalhão de Operações Especiais
BTS	Brevet de technicien supérieur
CadÚnico	Cadastro Único de Programas Sociais
CAP	Certificat d'aptitude professionnel
CAPES	Certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré
CDI	Centre de documentation et d'information
CE 1	Cours élémentaire 1 <sup>a</sup> année
CE 2	Cours élémentaire 2 <sup>a</sup> année
CEG	Collège d'enseignement général
CEGT	Collège d'enseignement général et technique
CEMFR	Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis
CES	Collège d'enseignement secondaire
CM 1	Cours moyen 1 <sup>a</sup> année
CM 2	Cours moyen 2 <sup>a</sup> année
CNESCO	Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire
CNP	Conseil National des Programmes
COC	Conselho de Classe

CP	Cours préparatoire [cycle préparatoire (Loi Haby)]
CPE	Conseiller Principal d'Éducation
CSP	Conseil supérieur des programmes
DHG	Dotation Horaires Globales
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENI	École Normale d'Instituteurs
ENS	École Normale Supérieure
EPS	École Primaire Supérieure
ES	Économique et Social
ESPE	Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation
Fafeg	Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIDE	Gestão Integrada da Escola
HBM	Habitation à Bon Marché
HCEE	Haut Conseil de l'Évaluation de l'École
HLM	Habitation à Loyer Modéré
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
IDS	Índice de Desenvolvimento Social

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUFM	Instituts Universitaires de Formation des Maîtres
IURD	Igreja Universal do Reino de Deus
L	Littéraire
LDP	Lycée Daniel Pennac
LEP	Lycée d'enseignement professionnel
LP	Lycée Professionnel
MEEF	Master métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
NEJA	Nova Educação de Jovens e Adultos
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAC	Projet Artistique et Culturel
PACs	Pact Civil de Solidarité
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPRE	Projets Personnalisés de Réussite Éducative
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RA	Regiões Administrativas
REP+	Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé
S	Scientifique
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (avaliação anual)
SAERJINHO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (avaliação bimestral)

SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
STI2D	Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable
STL	Sciences et Technologie de Laboratoire
STMG	Sciences et Technologies du Management et de la Gestion
UPF	Union pour la France
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	29
1	<b>ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO; EXPERIÊNCIA E REPETÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS CONCEITUAIS</b> .....	59
1.1	<b>Sociologia da Experiência</b> .....	70
1.1.1	<u>Por uma sociologia da ação e do ator no sistema escolar</u> .....	76
1.2	<b>A repetência</b> .....	107
1.2.1	<u>A repetência no mundo</u> .....	110
1.2.2	<u>A repetência no Brasil</u> .....	119
1.2.2.1	Os números da repetência no Brasil e no Rio de Janeiro .....	128
1.2.3	<u>A repetência na França</u> .....	134
1.2.3.1	Os números da repetência na França .....	138
2	<b>O SISTEMA ESCOLAR FRANCÊS</b> .....	147
2.1	<b>O Antigo Regime (1800 a 1879)</b> .....	152
2.1.1	<u>O ensino primário</u> .....	152
2.1.2	<u>O ensino de meninos e meninas</u> .....	158
2.1.3	<u>O ensino secundário</u> .....	160
2.1.4	<u>Os professores</u> .....	166
2.2	<b>A Escola da República</b> .....	171
2.2.1	<u>A coeducação dos sexos durante o período republicano</u> .....	186
2.3	<b>O processo de massificação escolar</b> .....	191

2.3.1	<u>A reforma Fouchet – Capelle (1963-1966)</u> .....	192
2.3.2	<u>A lei Haby 1975</u> .....	204
2.3.3	<u>As Zonas de Educação Prioritárias</u> .....	206
2.3.4	<u>“80% des étudiants au niveau bac...” e seus impactos sobre a década de 80</u> .....	213
2.3.5	<u>O Plano Monory (1987) e a Lei Jospin (1989)</u> .....	218
2.3.6	<u>A segunda explosão escolar</u> .....	221
2.3.7	<u>O outono de 1990</u> .....	223
2.3.8	<u>“Le Nouveau Contrat pour l’école” – 1993 a 1995</u> .....	224
2.3.9	<u>A escola dos anos 2000</u> .....	226
2.3.10	<u>O período Luc Ferry e François Fillon</u> .....	229
2.3.11	<u>Vincent Peillon e a nova lei de refundação da escola da República</u> .....	234
2.3.12	<u>O sistema escolar francês em 2016/ 2017</u> .....	238
2.4	<b>Algumas considerações</b> .....	243
3	<b>FAMILIARIZANDO O EXÓTICO: O ESTUDO DE CASO FRANCÊS</b> .....	247
3.1	<b>Primeiras incursões em uma sala de aula no ensino médio francês</b> .....	254
3.2	<b>Algumas características do entorno do Liceu Daniel Pennac ....</b>	262
3.3	<b>Efetivos e vias de estudos do Liceu Daniel Pennac</b> .....	268
3.3.1	<u>Os novos lycéens</u> .....	280
3.3.2	<u>Família e moradia</u> .....	292

3.4	<b>Os docentes do Liceu Daniel Pennac</b> .....	305
3.5	<b>Notas etnográficas: Liceu Daniel Pennac</b> .....	318
3.5.1	<u>A organização escolar</u> .....	326
3.5.2	<u>Várias salas, várias aulas, e cada aluno no seu lugar</u> .....	335
3.5.3	<u>As relações entre as filières</u> .....	343
3.5.4	<u>Uma escola e muitas reivindicações</u> .....	348
3.5.5	<u>Uma reunião de entrega de boletins</u> .....	352
3.5.6	<u>A reunião de previsão das turmas</u> .....	355
4	<b>ESTRANHANDO O FAMILIAR: O ESTUDO DE CASO BRASILEIRO</b> .....	360
4.1	<b>As primeiras incursões na sala de aula do turno noturno</b> .....	371
4.2	<b>A escola e a cidade</b> .....	382
4.2.1	<u>Um breve resumo da trajetória das relações entre o Estado e as favelas no contexto da cidade do Rio de Janeiro</u> .....	391
4.2.2	<u>O complexo de favelas no entorno da escola</u> .....	394
4.3	<b>Os nouveaux lycéens brasileiros: quem são os alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis</b> .....	400
4.3.1	<u>O percurso escolar dos nouveaux lycéens brasileiros</u> .....	410
4.3.2	<u>Família e moradia</u> .....	417
4.4	<b>Quem são os professores do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis</b> .....	427
4.5	<b>A Organização escolar</b> .....	444

4.5.1	<u>Os turnos</u> .....	448
4.5.1.1	O perfil dos alunos dos três turnos e os marcadores sociais de transição para a vida adulta .....	459
4.5.2	<u>As vias de estudos no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis</u> ....	468
4.5.2.1	O Ensino Médio Inovador .....	476
4.5.2.2	O Nova EJA .....	480
4.6	<b>“Antes que ele nega a minha estatística, eu corto ele do sistema”: a relação muitas vezes omitida entre a repetência e os indicadores educacionais</b> .....	486
4.7	<b>Uma escola de lutas: mobilizações dos professores e o movimento “ocupa escola”</b> .....	505
5	<b>AS FUNÇÕES LATENTES DA REPETÊNCIA</b> .....	519
5.1	<b>Primeira função latente da repetência: gestão da heterogeneidade e triagem dos alunos dentro dos estabelecimentos escolares</b> .....	529
5.2	<b>Segunda função latente da repetência: posicionamento estratégico e simbólico em relação aos estabelecimentos do entorno</b> .....	545
5.3	<b>Terceira função latente da repetência: regulação da ordem (disciplina) dentro de sala de aula</b> .....	550
5.4	<b>Quarta função latente da repetência: manutenção da autonomia profissional dos professores</b> .....	554
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	559
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	570
	<b>ANEXOS</b> .....	580

## INTRODUÇÃO

Os caminhos de Brasil e França  
 Não aspiro pavilhar ou antever  
 E o papel de cada um no globo  
 Não cabe a um diletante vos dizer  
 Mas que se irmanam em repetência  
 Disso não tem pr'onde correr.  
 (Felipe Nunes, 2018)

“Você é professora?”, com essa pergunta fui muitas vezes recebida nas duas escolas onde realizei o trabalho de campo sobre o qual se baseia essa tese. O interessante é perceber três coisas: primeiro, a pergunta mudou ao longo do tempo. O que eu ouvia quando comecei a pesquisar em escolas em meados de 2010, ainda no início do mestrado, era diferente, afinal nessa época eu era frequentemente confundida com os alunos. Mas, vista como uma aluna ou como uma estagiária e mais tarde professora, o fato era que essa pergunta me remetia diretamente à necessidade de pensar minha posição no campo. Em seguida, a questão continha como uma espécie de desejo de enquadrar ou encaixar esse novo personagem (eu) que chegava àqueles contextos. Muitas vezes a pergunta era estendida: “você é professora?”, “Estagiária?”, “Da secretaria (de educação)?”, “Do ministério? (de educação)”, embora eu me apresentasse como uma pesquisadora que estava fazendo o trabalho de campo para construir uma tese de doutorado, esse papel não era (re)conhecido pela escola, e volta e meia eu me via confundida com algumas dessas funções por eles conhecidas, eu percebia, portanto, o quanto era importante desde o começo, à chegada, os primeiros minutos, me classificar para em seguida eu pudesse ser inserida naquela estrutura. Terceiro, a questão em muitas situações continha uma crítica aos estudiosos que muito dizem sobre a escola, e que o fazem com distanciamento e sem a legitimidade necessária para falar sobre seu cotidiano uma vez que, assim como eu, nunca “viveram na carne” essa experiência. Em outros termos, o que aquela pergunta me informava era o domínio daqueles que possuíam a “autoridade da prática”. Uma contraposição clara da concretude das relações vividas à uma visão ideal de escola. Em suma, essa simples pergunta me mostrava uma série de elementos centrais para uma reflexão sobre as escolas onde pude construir minha experiência etnográfica para a realização desse trabalho.

Pensar minha posição no campo trouxe reflexões sobre a necessidade de familiarizar o exótico desde o primeiro momento quando segui em direção a uma favela na cidade do Rio de Janeiro, sendo reforçado ainda mais ao começar a pesquisa em solo francês. O esforço que

perpassou todo o trabalho de campo era de tornar exótico o que me parecia tão familiar, afinal boa parte da minha vida e dos que estavam próximos de mim foi na cadeira da escola, provocando uma sensação de que tudo já era conhecido. E um dos pontos que mais contribuíam para essa sensação eram as classificações escolares que buscavam organizar esse ambiente sugerindo uma etiqueta para cada um, de modo que “bons” e “maus” alunos eram hierarquizados e distribuídos pelas turmas, em modelos muito semelhantes aqui e acolá. Um dos critérios dessa sistematização era a repetência. De acordo com os professores e seu conhecimento adquirido ao longo dos anos de sua prática profissional, o “interesse” dos alunos podia ser facilmente observado desde os primeiros dias de aula, e certo que os repetentes já despontavam nessa composição como estudantes desinteressados. Assim, pouco a pouco tornava-se claro a forte presença da repetência no ambiente escolar, mesmo que não exatamente em sua forma mais visível, isto é, a repetição de uma determinada série, mas como um elemento indispensável para que o dia a dia acontecesse como todo mundo “conhecia”. Desta forma, no decorrer do trabalho de campo, ao descrever e analisar as culturas escolares foi possível apreender o quanto a repetência era um agente fundamental do cotidiano escolar nos dois contextos estudados. Embora tantas vezes retratada pelos pesquisadores como algo negativo e prejudicial ao desempenho escolar dos jovens, os atores sociais do ambiente escolar continuavam apegados a essa prática, e o debate em torno dessa questão acabava restrito a ser a favor ou contra. Tomando em consideração o passado de fracassos das políticas de luta contra a repetência, muitas vezes legítimas do ponto de vista científico, parece-me necessário alertar sobre os limites da abordagem subjacente a esses discursos científicos e, especialmente, sobre sua ineficiência política. As altas taxas de repetência nos dois contextos assinalados nessa tese, atentam, com efeito, que é preciso ir mais além da denúncia da repetência, e procurar entender como ela funciona, como organiza a escola, o que faz com que ela seja tão difícil de eliminar.

Sendo assim, a questão geral da pesquisa pode ser colocada nos seguintes termos: em que medida a experiência escolar dos alunos se relaciona com a pedagogia da repetência? Em termos mais pontuais, outras indagações se fazem igualmente necessárias: quem são os alunos dos estabelecimentos estudados? Como constroem suas experiências enquanto alunos? Como veem a escola e sua organização? Como se constrói a organização escolar em cada um dos estabelecimentos estudados? Em que medida essa organização está relacionada com a repetência?

A hipótese sustentada nesse trabalho é que a repetência se tornou parte da construção da experiência escolar dos alunos de ensino médio brasileiro e francês. Visto os altos índices de repetência ao longo da história e ainda hoje, e, a persistência com a qual continua fazendo

parte do ambiente escolar, embora cada vez menos seja possível manter sua função visível (a repetição de uma mesma série), mostra o quanto se faz necessário observar suas funções latentes e seu modo operacional e organizacional dentro dos sistemas escolares nos dois casos estudados. Observar essas funções latentes nos ajuda a sair do pensamento binário segundo o qual ou se é a favor ou contra a repetência. Contribuindo, pois, para o avanço da questão ao compreender melhor o funcionamento dessas outras faces da repetência, fugindo dessa rigidez dicotômica à luz de experiências históricas concretas que permitem analisar em que medida as categorias que têm sido utilizadas pelos pesquisadores são suficientes para que se construa uma interpretação mais complexa e relacional dessa realidade social.

Logo, o objetivo central dessa tese é analisar o fenômeno da repetência a partir da observação e análise das culturas escolares experienciadas por alunos e professores em uma escola brasileira e outra francesa. Dentro desse intento e tendo como inspiração os preceitos enunciados por François Dubet (1991), esse trabalho buscou tomar o aluno como centro da análise pretendendo ainda como objetivos específicos compreender como esses representam a escola e sua organização, como estabelecem as relações entre iguais e com os professores, e, os métodos de avaliação e seleção.

Com base num referencial teórico metodológico apropriado que compreende a etnografia não simplesmente como uma técnica ou um método de coleta de dados, mas considera seus conceitos (tais como, cultura, etnocentrismo e relativismo) como necessários e fundamentais para construção da própria reflexão antropológica, me lancei ainda no começo de 2013 às minhas primeiras incursões ao Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, uma escola pública estadual localizada em uma favela da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Já em março de 2016, por ocasião do período de doutorado sanduíche realizado no Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences-Po), iniciei o trabalho de campo em solo francês no *Lycée Daniel Pennac*, um *Lycée Général*, público, situado na *banlieue* noroeste de Paris<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A instituição brasileira recebeu o nome de Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, e o estabelecimento francês foi chamado de Liceu Daniel Pennac. Tratam-se de nomes fictícios que objetivam preservar o anonimato dos participantes desse trabalho. Contudo, os nomes das personalidades escolhidas para nomear essas escolas não fora ao acaso. Seus nomes estão relacionados à temática escola, cerne dessa tese, tocando ainda outras questões importantes tratadas nessa pesquisa. De maneira breve, Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís do Maranhão, em 11 de outubro de 1825, e morreu em 1917. Iniciou sua carreira literária com a publicação do romance *Úrsula*, em 1859, que de acordo com alguns especialistas seria o primeiro romance de autoria feminina no Brasil. Escritora e professora, mestiça e abolicionista, foi responsável pela fundação em 1880 da primeira escola mista e gratuita, para meninos e meninas, no Maranhão (Silva, 2011). A fundação dessa escola para os filhos dos lavradores da pequena cidade de Maçaricó scandalizou os círculos sociais locais, e segundo Nascimento Morais Filho (apud Muzar, 2013, p. 249) a escola mista de Maria Firmina dos Reis era “uma revolução social pela educação e uma revolução educacional pelo ensino, o seu pioneirismo subversivo de 1880.” O fato de ter fundado a primeira escola mista do país mostra as ideias avançadas de Maria Firmina para a época e que gostaria de homenagear aqui, trazendo a memória essa personalidade por tantas vezes esquecida do longo da nossa história. O nome escolhido

O esforço de comparação entre esses dois países com construções históricas distintas, e, conseqüentemente com sistemas educacionais diferentes, tem como objetivo principal proporcionar uma visão mais abrangente de uma questão que parece compor a estrutura escolar ao longo do tempo e através das fronteiras: a repetência. É muito importante destacar uma diferença entre o tratamento dado a repetência em países da Europa (como no caso da França, Bélgica, Espanha, Portugal), e o caso brasileiro. Isso porque no Brasil a existência de jovens em idade escolar própria para cursar o ensino médio fora da escola ainda é bem alta, um problema menos comum nos outros países citados. A questão da repetência nesses casos está em grande parte relacionada a retenção na série, e como será tratado ao longo do trabalho, ao envio em direção a outras vias de estudos menos prestigiosas. Todavia, o fenômeno no contexto brasileiro ganha outros contornos. Além da retenção na série como nos países europeus, o caso do abandono escolar antes de serem considerados “reprovados” e ainda aqueles “excluídos” das bases antes de serem considerados para fins estatísticos colocam a questão em outro patamar.

Desde 1990, o pesquisador brasileiro Sérgio Costa Ribeiro estabeleceu o conceito de “pedagogia da repetência” tendo como base suas pesquisas realizadas no ensino fundamental, na qual constatou a recorrente presença da repetência que se transformava em uma prática pedagógica amplamente difundida e aceita no ambiente escolar. Em 1997, Jean-Jacques Paul, sociólogo francês, também observou o que chamou de “*pédagogie du redoublement*”. Em uma análise ampla, o autor mostrou que a repetição da prática da reprovação em diversos países, bem como sua manutenção ao longo do tempo eram a prova de que havia um certo “acordo social” quanto a sua utilidade e necessidade, de tal modo que essa prática passou a compor o arcabouço pedagógicos dos sistemas escolares no entorno do globo. Trata-se de uma prática difundida não somente entre os professores e diretores, mas também entre as famílias, que são em sua maioria favoráveis a esse dispositivo que encontra eco em muitos casos até entre os

---

para o estabelecimento francês traz a memória o escritor Daniel Pennacchioni, conhecido como Daniel Pennac, nascido em 1 de dezembro de 1944 à Casablanca/ Marrocos. Autor de uma lista extensa de livros e romances, dentre eles “Le Dictateur et le Hamac” (Gallimard, 2003) também traduzido em português “O ditador e a cama de rede” (Edições Asa, 2006) inspirado no período 2 anos que passou no Brasil, acompanhando sua esposa que esteve contratada como professora na Universidade Federal do Ceará, além de livros infantis e quadrinhos, entre outras manifestações artísticas. Foi premiado em 2007 (prix Renaudot) por seu romance autobiográfico “*Chagrin d'école*”, publicado pela editora Gallimard em sua versão original em francês, e que recebeu também uma versão em português, “Diário de Escola” em 2008 pela editora Rocco. Professor de francês a mais de 25 anos, o escritor aclamado pelo público e pela crítica internacional, confessa, sem titubear, que foi mau aluno. Suas dificuldades em sala de aula foram narradas em seu livro através de uma abordagem original e perspicaz mostrando a dor e a solidão do aluno com baixo rendimento escolar, uma mistura de impressões pessoais com reflexões sobre pedagogia que apresenta o universo escolar pelo viés do aluno. Através da escolha dessa personalidade buscou-se homenagear tantos outros “Daniel Pennac” que podem ter se perdido ao longo da trajetória escolar e que talvez tivessem sido excelentes escritores se, ao serem classificados como “maus alunos”, não fossem abandonados pelo caminho.

próprios alunos. Assim, diante do pouco conhecimento sobre os países que abandonaram tal prática, a hipótese que se fortaleceu foi a de que a repetência é um instrumento inevitável do ato educativo.

Nos casos dos dois países observados nesse trabalho – Brasil e França - há uma persistência histórica de altos índices de repetência, sobretudo entre os alunos oriundos das classes mais pobres e que frequentam estabelecimentos escolares em bairros populares. Nesse sentido, políticas públicas foram implementadas buscando corrigir os fluxos escolares, diminuir os índices e a solucionar o problema da repetência. Para além dos mecanismos de acompanhamento escolar, nos dois contextos medidas que buscavam proibir a reprovação foram lançadas, promovendo impactos interessantes do ponto de vista sociológico.

Nos dois países em questão vários temas relativos ao sujeito “escola” frequentam de maneira recorrente as primeiras páginas dos jornais, bem como as pautas dos políticos, e principalmente os estudos acadêmicos. Apesar da grande variedade de assuntos, tais como, produção e reprodução de desigualdade social, currículo, taxa de abandono/ reprovação, índices como IDEB e PISA, avaliação das políticas educacionais, entre tantos outros, o essencial das pesquisas falam sobre o funcionamento do sistema escolar e da escola, deixando em segundo plano, ou tratando apenas de maneira indireta, os próprios atores sociais fundamentais na construção do cotidiano desses estabelecimentos. As grandes teorias sobre as desigualdades de oportunidades nos informam sobre os alunos e suas experiências apenas de maneira indireta. Estudos recentes se aprofundaram sobre o funcionamento e organização dos estabelecimentos escolares, e trazem consigo um conhecimento indispensável, todavia, mesmo se tratando de uma tentativa de aproximação do “chão da escola” e daqueles que a compõe, acabam por deixá-los novamente fora do centro da discussão.

Para François Dubet (1991) a sociologia da educação se encontra em um momento semelhante ao que viveu a sociologia do trabalho quando no lugar de estudar a os “operários reais”, sua consciência, sua maneira de ver o mundo e de construir suas identidades, se debruçava sobre a descrição e análise da exploração e da organização da produção, como se a compreensão do capitalismo e suas leis fossem suficientes para compreender o trabalhador em si mesmo no seu cotidiano de trabalho nas mais diversas possibilidades de tradução dessas leis na prática. Os operários bem como os alunos não são somente um conjunto de reações ao sistema ou apenas um grupo no aguardo de uma “liberação” vinda de uma consciência justa ou do movimento da história.

Para Dubet (1991, p. 14) o aluno é um ator social que se manifesta, protesta, se entusiasma, desanima, que se movimenta de maneira tal que, aos que pretendem compreender

o modo como se “fabrica” a escola, é preciso se interessar a essa categoria tornando-a um elemento central de análise. Caso contrário, continuará se multiplicando a distância entre o discurso e a prática quanto ao que é ou deve ser esse aluno e sua experiência, como salientou o sociólogo francês em seu livro *Les Lycées* (1991). É verdade que em se tratando de escola, um ambiente sobre o qual o conhecimento intuitivo é repetidamente manifesto, quase todos sempre tem algo a dizer. Em algum momento da vida, franceses e brasileiros, foram alunos ou aqueles que não frequentaram os bancos das escolas mantiveram certamente o contato com alguém em seu entorno que assim o fez. Assim, “estudar os alunos” e compreender suas experiências escolares não parece algo realmente necessário, uma vez que o assunto parece ser “conhecido” de todos. Contudo, é preciso se interessar por esses atores sociais eles mesmos, para Dubet, é preciso ir mais além e ter como hipótese que os alunos são atores e não somente peões ou engrenagens, menos ainda objetos pedagógicos.

Prosseguindo na busca de respostas para as questões propostas nessa tese, foi realizado um trabalho de campo em dois estabelecimentos escolares e em dois momentos distintos. O início se deu em agosto de 2013, na escola brasileira, situada em uma favela da cidade do Rio de Janeiro, onde permaneci até junho de 2015. Nesse período frequentei a escola assiduamente no turno da noite, com algumas incursões nos demais turnos (manhã e tarde) em ocasiões especiais como festas ou reuniões e ainda para a aplicação dos questionários com alunos e professores do estabelecimento entre os meses de maio e junho de 2015. Durante esse tempo observei e participei de vários momentos do cotidiano escolar, desde a rotina tradicional de aulas, momento da entrada e saída da escola, recreio, às reuniões de professores, conselhos de classe, visitas de autoridades educacionais e festas. Foram ao todo aproximadamente 250 dias letivos acompanhados, 652 questionários aplicados aos alunos e 31 aos professores.

O trabalho de campo na França ocorreu durante o período de doutorado-sanduiche, através do programa CAPES-COFECUB que visa promover trocar entre os pesquisadores brasileiros e franceses. Cheguei em julho de 2015 à cidade de Vichy, interior da França, para um curso intensivo de francês durante 45 dias. Terminado essa temporada, segui para Paris onde me instalei a partir de setembro do mesmo ano e comecei a participar das atividades do *Institut d'Études Politiques de Paris* (Sciences Po), instituição que me acolhera na ocasião com a orientação do professor Marco Oberti. O campo foi iniciado no final do mês de março do ano seguinte, após algumas trocas com uma professora de história participante de um convênio entre a universidade e o liceu. De maneira análoga, participei ativamente da vida escolar entre março de 2016 e junho de 2017, frequentando a escola em suas mais variadas atividades, aulas,

reuniões, manifestações, saídas escolares, conselhos de classe, etc. Foram ao todo em torno de 170 dias letivos acompanhados, 258 questionários aplicados aos alunos e 27 aos professores.

Quanto à aplicação dos questionários alguns pontos importantes precisam ser destacados. Em virtude do número de alunos e o limite de tempo, a atividade com os formulários aos discentes se deu em grupo e em momentos de aula<sup>2</sup>, seguindo a mesma dinâmica para os dois estudos de caso: foi realizado um contato prévio com os professores lhes informando sobre a aplicação do questionário, sendo entregue uma carta a cada professor com as devidas explicações sobre a pesquisa e a necessidade do questionário; em seguida houve um acordo prévio com alguns para que o material fosse aplicado durante sua aula; no dia estabelecido eu explicava em linhas gerais a pesquisa e solicitava aos alunos sua participação, diante do acordo dos mesmos, o formulário era distribuído, e eu aguardava até que todos terminassem para recolher todo o material<sup>3</sup>. Nenhum aluno poderia ficar com o questionário ou levá-lo para casa, do mesmo modo que nenhum professor poderia acessá-lo, uma vez que foi garantido aos alunos total discrição e anonimato de suas respostas. Quanto aos professores, diante da dificuldade de realizar uma entrevista com cada um deles, ou mesmo de estabelecer uma conversa mais duradoura, o formulário era deixado com cada um e uma data estabelecida para o retorno dos formulários preenchidos. Ainda assim, a taxa de resposta foi baixa, menor que 50% (58 professores respondentes no total), apesar da minha insistência e do período prolongado que puderam ficar com o material.

Os questionários foram inspirados do modelo utilizado para minha pesquisa de mestrado, sendo reformulados e validados após um pré-teste realizado com 20 alunos na escola brasileira, e 24 alunos na instituição francesa<sup>4</sup>. O formulário direcionado aos discentes tinha

---

<sup>2</sup> Essa decisão foi tomada tendo também em conta o resultado do pré-teste aplicado com 20 alunos na instituição brasileira. O intervalo de tempo entre uma entrevista e outra aumentava a curiosidade dos alunos em relação ao assunto ao passo que provocava ainda o aumento da resistência de alguns, visto que tomavam conhecimento do conteúdo e argumentavam que não queriam falar sobre o assunto. Mesmo diante da minha alegação e insistência de que era importante para mim saber sobre o que não gostariam de falar, e eles poderiam e deveriam marcar isso em suas respostas, os alunos não cediam. Diante dessa constatação e da possibilidade de um efeito negativo sobre o número total de questionários aplicados, entendi que era preciso um método rápido e que possibilitasse a maior quantidade de respostas em um curto espaço de tempo. Por isso, decidi que trabalharia com grupos de alunos, durante o período de uma aula, e buscaria exaurir todas as turmas almejadas no menor espaço de tempo possível. Assim, a totalidade dos questionários foram aplicados aos alunos no período de duas semanas em cada um dos estabelecimentos estudados.

<sup>3</sup> No geral as turmas levavam em média 40 minutos para responder o questionário. Na minha fala inicial eu tentava utilizar de argumentos como “queremos escutar o que vocês pensam sobre a escola” para motivar os alunos a contribuírem com suas respostas. Malgrado algumas negativas, no geral os jovens se mostravam solícitos e entusiasmados com o fato de poderem “falar” e “serem ouvidos” sobre suas opiniões em relação à escola e aos professores. Tal fato pode ser verificado com a quantidade de respostas (910 respondentes) a um formulário que era bem extenso, vale dizer. Eram ao todo 14 páginas que misturavam mais de 60 questões abertas e fechadas.

<sup>4</sup> Os dois questionários aplicados encontram-se nos documentos em anexo.

suas questões organizadas em três partes: a primeira sequência de perguntas eram pessoais, como idade, sexo, local de moradia, trabalho, além de algumas questões sobre a trajetória escolar dos respondentes; a próxima seção estava relacionada à composição familiar, indagando sobre a renda e escolaridade dos membros do domicílio; a terceira parte estava diretamente ligada com o tema da escola, solicitando aos participantes respostas sobre suas atividades de leitura, impressões sobre a escola e os professores, e, suas projeções sobre o futuro. O processo de tradução foi realizado por mim com a ajuda de dois professores do Liceu Daniel Pennac<sup>5</sup>. Buscou-se garantir a similaridade entre as duas versões tanto para o caso dos alunos quanto dos professores, sendo realizadas as devidas modificações para que as questões se adequassem ao contexto e permitissem a comparação das respostas na análise final<sup>6</sup>. Todo o processo de tabulação e tratamento de dados foi realizado com o auxílio do software SPSS. Tendo em vista o tipo de informação coletado, com uma quase totalidade de variáveis nominais, e o caráter etnográfico da pesquisa realizada, não foi necessário o tratamento dos dados através de métodos avançados de análises quantitativas. O objetivo maior com a utilização dessa ferramenta de pesquisa foi a cooptação de informações de modo mais amplo, para descrever melhor o perfil dos alunos, professores e estabelecimentos estudados.

## O começo

Terminei o ensino médio com 17 anos em uma escola particular em uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro. Tive uma trajetória considerada de “sucesso” com boas

---

<sup>5</sup> Recebi críticas e sugestões valiosas de uma professora de Espanhol, que realizou o doutorado no México em antropologia, que sempre foi muito solícita em responder minhas dúvidas e questões. Houve ainda uma participação essencial de um professor de matemática, martinicano com familiares brasileiros, que sempre se mostrou muito prestativo e curioso com relação a minha pesquisa e minha presença na escola.

<sup>6</sup> Algumas questões foram retiradas do questionário em francês, principalmente àquelas relacionadas ao ENEM e políticas públicas brasileiras. Do mesmo modo que questões relacionadas à escolha das vias de estudo e ao *baccalauréat* foram acrescentadas nesse segundo momento permitindo capturar informações centrais no contexto francês. Um dos elementos polêmicos no que tange o conjunto de questões se refere à identidade religiosa. Devido ao modo como a laicidade é compreendida e aplicada nos estabelecimentos franceses, é proibido aos organismos públicos realizar pesquisas e recenseamentos que identifiquem as pessoas e seus pertencimentos religiosos (loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés). Todavia, há organismos privados que realizam pesquisas nesse sentido, mesmo que isso não seja de fato muito comum na França. Sendo assim, considerando que o ato de perguntar sobre a religião não era ilegal, uma vez que não se tratava de uma pesquisa para um organismo público francês, o ponto foi mantido e enquanto eu fazia uma breve introdução sobre o questionário em cada turma, essa questão era discutida, reforçando para os alunos o caráter não obrigatório de nenhuma das questões, sobretudo essa em particular, e explicando a razão pela qual ela foi mantida, que seria a manutenção da paridade com o documento utilizado anteriormente no Brasil.

notas e sem nunca ter repetido de série. Meu primeiro contato com o ensino público, de um modo geral, aconteceu com o início da graduação em ciências sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense em 2006. Ao final dos quatro anos do bacharelado, iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde comecei a participar das reuniões do grupo de pesquisa NAEscola<sup>7</sup>. Debatíamos os impactos das culturas de gestão das escolas nas trajetórias educacionais dos jovens alunos do ensino público na cidade do Rio de Janeiro. Interessei-me pelo tema e alguns meses depois dei início a pesquisa no Colégio Estadual Calixto Campos<sup>8</sup>, quando frequentei pela primeira vez uma escola pública estadual de ensino básico.

Ainda durante a pesquisa de mestrado algumas questões que não puderam ser tratadas na dissertação se tornaram cada vez mais objeto da minha curiosidade. O colégio Estadual Calixto Campus, lócus da pesquisa de mestrado, funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite. Eu ouvia frequentemente o comentário: “São três escolas completamente diferentes; na parte da manhã, é uma, na tarde, outra, e, à noite, outra ainda muito diferente.” Em momentos distintos, essa afirmação aparecia ora como observação tratando-se apenas de uma constatação de quem conhecia a realidade, ora como legitimadora de padrões de comportamentos. Professores, diretores e funcionários afirmavam a todo o momento que “os melhorzinhos” eram os alunos do turno da manhã; na parte da tarde estaria os do meio termo e no turno noturno, estariam os piores. Isso levava a discrepâncias: no turno da noite, por exemplo, os professores faltavam com uma frequência bem maior do que os da manhã e a justificativa frequente era a culpabilização dos alunos. Dificilmente as turmas da noite tinham aulas até o horário final - 22h45min - “os alunos não querem nada”, diziam os professores. Na maioria dos dias letivos os alunos eram liberados mais cedo, por volta das 21:20h.

Parafraseando Roberto DaMatta, aqui a “fábula das três escolas” funcionava como forma de amedrontar o aluno com o objetivo de obter um comportamento melhor ou algum tipo de melhora do seu desempenho. Havia uma prática de mudança de turno para os casos de alunos com problemas disciplinares e para os repetentes. Inicialmente era dado um aviso aos estudantes problemáticos do turno da manhã, caso se mantivesse a situação, a transferência para os turnos da tarde e da noite era uma prática comum e legítima do ponto de vista da comunidade escolar.

---

<sup>7</sup> O Núcleo de Antropologia na Escola é coordenado hoje pela professora Ana Pires do Prado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na época em que a pesquisa foi realizada ainda era coordenado pela professora Yvonne Maggie no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/ UFRJ). O NAEscola começou seus trabalhos em 2003 e desde então vem realizando pesquisas de campo em várias escolas públicas do Rio de Janeiro, com o objetivo principal de descrever e analisar as “culturas de gestão” existentes nestas escolas.

<sup>8</sup> O nome da escola é fictício a fim de preservar a identidade dos informantes.

Essa prática era constantemente tomada como forma de “resolver” os problemas da escola. O isolamento entre os turnos me parecia apenas aparente, afinal a dinâmica entre as “três escolas” se fazia por intermédio da repetência.

Após passar um pouco mais de dois anos realizando o trabalho de campo para preparação da dissertação de mestrado, tendo em vista o começo do doutorado e o desejo de continuar pesquisando sobre ensino médio, comecei frequentando o Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis que estava localizado em uma favela na cidade do Rio de Janeiro. Nessa época, ainda em 2012, o grupo de pesquisa NaEscola fazia um esforço coletivo concentrando a pesquisa nesse estabelecimento escolar. Considerei uma boa oportunidade visto que nesse período eu e outros colegas fomos “convidados” a nos retirar de onde realizávamos nossos trabalhos de campo devido à diminuição de aceitação de pesquisadores nos estabelecimentos escolares ainda como efeito das recentes modificações na Secretaria de Estado de Educação.

O Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis também funcionava em três turnos. No início participei com os colegas de pesquisa de atividades e dias de observação participante no turno da manhã. E repetidamente a frase “são três escolas completamente diferentes” era ouvida nas reuniões e na sala dos professores. Decidi começar a frequentar o turno noturno para então investigar essas tais diferenças entre “as três escolas”. Sem maiores dificuldades para obter a autorização da diretora geral, comecei frequentando a instituição no horário da noite em média 4 vezes por semana, onde permaneci até junho de 2015.

Esse início me levou a questionar quem eram esses alunos dos três turnos, que faziam com que a escola se transformasse em três espaços diferentes. Constatei alguma dificuldade na literatura especializada para encontrar trabalhos que falassem diretamente sobre os alunos, suas experiências e o modo como viam a escola, principalmente no turno noturno, onde estavam os “piores” alunos de acordo com o que eu ouvia pelos corredores da escola. O que me motivou a continuar o caminho de descoberta do perfil desse aluno.

Já em julho de 2015, com o fomento de uma bolsa de doutorado sanduíche dentro do Programa CAPES/ COFECUB, tive a oportunidade de dar início a uma série de visitas a uma escola de ensino médio e fundamental localizada em um dos municípios da região de *Île-de-France*, que pouco a pouco se tornaram mais frequentes, transformando-se em um trabalho de campo frutífero.

Se não hesitei quando percebi a oportunidade de realizar meu trabalho de campo em um *Lycée* nos arredores de Paris, minha reação foi bem diferente quando percebi que aquela visita apenas por “curiosidade” estava se tornando um trabalho etnográfico denso e que mais tarde me faria perder noites de sono pensando em “como eu daria conta das transformações que meu

objeto de estudo estava sofrendo!”. Esses pensamentos estavam ainda acompanhados de alguns receios quando a questão que se anunciava: como fazer uma comparação internacional? De algum modo eu acreditava que não havia nada de comparação quando estava realizando o trabalho de campo na escola em uma favela no Rio de Janeiro. Ora, não é o método etnográfico um método comparativo por excelência e o método fundamental da Antropologia? Sim, e por isso, mesmo no começo quando ainda realizava uma pesquisa apenas sobre o ensino médio noturno na cidade do Rio de Janeiro, estava comparando aquele universo estudado com o meu próprio universo.

Ainda que com a escola de Chicago tenhamos aprendido as peripécias de estudar nossa própria sociedade, e isso nos dê uma sensação de familiaridade com o objeto pesquisado, nem sempre o familiar é conhecido, bem como *“o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido”* (Velho 1978, p.39) Essa foi a dinâmica imprescindível durante todo o período de realização dessa pesquisa.

A ideia era “fazer mapas da aldeia”, colher dados sobre os alunos, as aulas, os conselhos de classe, mapear de uma maneira geral aquele mundo que eu acabara de conhecer. Eu buscava manter uma rotina de procedimentos, observar o caminho até a escola, a chegada dos estudantes, passar na sala dos professores e escolher uma turma a cada vez onde pudesse participar das aulas. Ao chegar em cada classe eu escrevia como um cabeçalho: data, horário, turma, disciplina, nome do professor, número de alunos (meninos e meninas), e fazia um desenho buscando mostrar como os alunos se organizavam naquele espaço da sala de aula. Ao longo do curso procurava observar a dinâmica e atenção do professor em relação aos alunos e os alunos com eles mesmos.

Não obstante, existe ainda um “outro lado”, como sugeriu Roberto DaMatta, que muitas vezes nem é propriamente esperado, nem registrado no caderno de campo, mas que se torna parte do trabalho, são “estórias” como diz o autor, que elaboram de maneira tragicômica um mal entendido do pesquisador com seu melhor informante, das dificuldades com comidas e hábitos locais, entre tantos outros exemplos que compõem o todo do trabalho etnográfico e que certamente impactam a relação do pesquisador com o campo. Nos dois campos realizados fui surpreendida por eventos de igual modo desastrosos e espirituosos.

Era uma quarta-feira, dia 09 de outubro de 2013, um dia de conselho de classe marcado para as 18h30min. Como acontecia com alguma frequência, houve algum atraso para que fosse dado início a pauta proposta. O objetivo da noite era avaliar os mais de 180 alunos das 6 turmas de primeiro ano do ensino regular no turno noturno. Uma tarefa árdua e que deveria ser realizada em um prazo muito curto de tempo. Em médias as considerações dos professores sobre cada

aluno não ultrapassavam o tempo de um minuto. A reunião naquele dia foi conduzida pela diretora geral Mônica. Em linhas gerais a cada turma os professores teciam comentários sobre o comportamento como um todo antes de passarem as avaliações individuais. Nesse dia a reunião se estendeu até as 22h30min. Eu tinha começado a frequentar a escola no turno da noite havia pouco mais de um mês, tudo ainda era muito novo para mim, e rodeado de receios e medos em relação à localização da escola. A cada dia eu superava minhas apreensões para poder realizar a pesquisa. Cada minuto que passou depois das 22h naquele dia pareciam intermináveis, e eu só pensava no caminho de volta para casa. Era preciso “descer” um pouco da rua até as escadas para sair da favela e finalmente descer a rua direto em direção ao ponto do ônibus. Quando a diretora encerrou a reunião, rapidamente guardei meu material, me despedi de alguns professores que ainda ficaram na sala e segui rápido em direção ao primeiro andar para poder sair. Ainda procurei com o olhar algum professor que eu tinha o hábito de ver indo até o ponto de ônibus ou em direção ao metrô, mas não encontrei ninguém. Apressei meu passo e comecei minha descida em direção ao ponto de ônibus localizado na rua principal do bairro. Não tinha quase ninguém descendo a rua, já estava tarde e eu estava com medo de andar sozinha, quando escutei alguns passos logo atrás de mim. Era o professor de biologia Jorge. Não tivemos um começo muito bom, a sua primeira aula que assisti, tivemos uma discussão ao final, quando o professor me chamou para conversar e o que começou como uma discussão sobre o tipo de pesquisa e minhas questões de trabalho, terminou em uma fala bastante agressiva com um tom de intimidação de quem não queria mais ser incomodado em suas aulas. O mestre reclamava dizendo que eu não mantive um “bom comportamento” durante sua aula. Ele se referia ao fato de eu estar mexendo no celular e a alguns momentos em que tentei fazer com que os alunos parassem de tentar conversar ou “puxar assunto” comigo. Tentei explicar que estava testando esse modelo de “anotação”, utilizando o telefone celular ao invés de um caderno, visto que percebi ser muito notável o método do caderno de campo, pois chamava muito a atenção dos alunos e professores que se sentiam então “observados” e “avaliados”. Quanto à acusação de estar conversando com os alunos, tentei explicar que estava apenas tentando dizer que justamente não era para conversar já que estávamos em um momento de aula, em outro momento tive que repetir a mesma coisa para um aluno que passou pelo corredor e me chamava do lado de fora da sala para que eu pudesse transmitir um recado a um de seus amigos. Minhas palavras não serviram de muita coisa, o professor estava determinado a me “dar um sermão” de maneira muito semelhante ao eu já tinha lhe visto fazendo com os alunos. A conversa daquele dia não acabou bem e em outras ocasiões percebi o professor de biologia falando aos demais colegas sobre mim questionando minha postura e a validade da minha pesquisa. Bom, quando

o vi descendo a rua, e a essa altura não trocávamos tantas palavras, nada mais que um “boa noite”, continuei meus passos apressados que se transformaram em uma pequena corrida quando vi que o ônibus que eu precisava estava passando no ponto. Considerando o horário, que já era tarde, quase 23h, imaginei que poderia ser o último, por isso corri para alcançá-lo. O caminho percorrido foi muito pequeno, contudo, no afã de subir no ônibus, não percebi uma parte sobressalente na calçada e tropecei caindo de um modo bem violento no chão, bem no ponto das vans onde algumas pessoas ainda esperavam o transporte. Imediatamente as pessoas vieram me socorrer, percebi minha calça rasgada na direção dos joelhos, e um dos meus joelhos rapidamente inchou e doía muito. Minhas mãos estavam machucadas, braços e cotovelos. Em uma mistura de nervoso com dor fiquei um pouco desorientada e para minha surpresa o único rosto conhecido era do professor de biologia, o Jorge. Que para o meu espanto se mostrou muito solícito, chamou um táxi para me levar até em casa e ainda me emprestou dinheiro para pagá-lo. Eu não pude recusar a ajuda em um momento tão difícil. Chegando à casa com a ajuda do meu irmão fui para o hospital onde tive a perna imobilizada por 10 dias. Ainda com dificuldades para andar fui a escola algumas vezes dentro desse período. Absolutamente tudo mudara. Encontrei novamente com o professor Jorge na sala dos professores e quando ele me viu veio prontamente me perguntar como eu estava, a gravidade do ferimento na perna, de modo semelhante outros professores também se aproximavam e perguntavam. E de algum modo ao me ver ali com a perna machucada, com dor e dificuldades para andar, e mesmo assim continuando minha pesquisa, o professor de biologia mudou de ideia sobre a seriedade do meu trabalho e passou da rejeição à aceitação. Ademais se tornou um defensor da minha presença na escola e motivador da minha pesquisa. Considerando sua trajetória enquanto professor daquela instituição e o tempo em que ali trabalhava, sua mudança de opinião a respeito do trabalho que eu estava realizando representou a aceitação de outros professores e minha permanência na escola por muitos meses mais.

No caso do trabalho de campo na escola francesa, tenho também alguns desses percalços para contar. Um momento em parte tenso e ao mesmo engraçado, que apesar disso em muito contribuiu como minha aceitação e permanência no campo. Durante a realização da investigação no contexto francês, tive muitas dificuldades para me integrar e conseguir diminuir um pouco a hostilidade dos alunos em relação à minha presença. Diferente de outras vezes em que realizei pesquisas semelhantes, não havia muita curiosidade dos alunos em relação à minha presença, havia um sentimento maior de rejeição. Depois de realizar um período exploratório ficando por algum tempo em cada uma das 17 turmas de primeiro ano, estava começando um processo de escolha de ao menos 2 turmas para acompanhar de maneira mais intensa. Uma já

estava decidida bem no começo do ano letivo, era considerada a pior turma da escola, e minha curiosidade não podia deixar passar a oportunidade de frequentar as aulas com eles. E as outras duas ou três classes eu estava com dificuldade para decidir. Eu gostaria de uma turma considerada muito boa e outra meio invisível, que nada ou quase nada se falava sobre ela. Mas, os caminhos da pesquisa me levaram à outras circunstâncias. Um dia em uma das turmas consideradas médias, muito boa pra ser ruim e ruim pra ser considerada boa, mais que também não era tão invisível uma vez que alguns alunos provocavam bastante comentários nos conselhos de classe, aconteceu um fato extraordinário. Havia duas meninas na turma que me aceitavam bem, sempre que me viam falavam comigo, em contrapartida um grupo de alunos fazia de tudo um pouco para dificultar minha presença nas aulas. Com comentários durante as aulas, ou mesmo maneiras agressivas de falar comigo, tentavam me intimidar para que eu não voltasse a sentar nas carteiras com eles. Me lembro de uma manhã fria que cheguei e era aula de história. Esperei a professora, pedi para entrar e me sentei ao fundo da sala, como fazia habitualmente buscando ter uma visão mais ampla do lugar. Foi uma aula como muitas outras, a professora falou sobre um dos capítulos que deveria trabalhar, corrigiu alguns exercícios, passou novas atividades, e ao final dos 50 minutos encerrou sua aula. Quando organizava minhas coisas para sair, pego minha mochila para me levantar e um dos alunos do “grupo dos bagunceiros” me surpreende dizendo: “*Madame, vous avez pris cette bouteille où?*” (Onde você pegou essa garrafa?). Ele se referia à uma pequena garrafa de água que eu carregava sempre comigo em uma bolsinha na parte externa da mochila. Eu respondi que tinha comprado no aeroporto na Tunísia, quando voltava de uma viagem. Com um tom um pouco áspero ele continuou indagando: “*Mais vous connaissez la Tunisie?*” (Mas a senhora conhece a Tunísia?). Respondi apenas que sim, e antes que eu pudesse dizer algo mais o jovem rapaz acrescentou “*je suis tunisien*” (eu sou tunisiano). E o seu tom de voz mudou. Eu expliquei que era casada com um tunisiano e que estive no país para conhecer a família do meu companheiro. Sem mais o menino pegou sua mochila e saiu com passos rápidos para buscar a próxima sala onde teria aula. Eu fiquei meio aflita, não sabia o que aquela conversa iria resultar. Na semana seguinte, com minha mochila e minha pequena garrafa d’água *Safia*, decidi então voltar àquela turma para conferir o desdobramento da conversa. Mal coloquei o pé na sala e ele já foi falando em voz alta para a professora e para os outros alunos: “*Vous voyez la bouteille, c’est safia* [marca de uma água bem conhecida vendida na Tunísia], *madame est déjà allée en Tunisie!*” (vocês estão vendo a garrafa, é *safia*, ela já foi à Tunísia!). Aquele momento, um pouco desconcertante, resultou em uma garantia de mais 10 minutos de conversa sobre a Tunísia e minhas impressões sobre o país, e em uma “permissão” de estadia naquela turma para realizar a minha pesquisa.

graça a uma pequena garrafa de água, as distâncias foram minimizadas e fronteiras foram ultrapassadas.

Assumir esse lado inusitado e inesperado da pesquisa, ajuda a diminuir outros temores. Roberto DaMatta chama atenção para o “temor” de assumir o lado humano da pesquisa, do quanto de subjetivo vai no trabalho de campo, que é *“tanto maior quanto mais voltado está o etnólogo para uma idealização do rigor nas disciplinas sociais. Numa palavra é o medo de não assumir o ofício de etnólogo integralmente, é o medo de sentir o [...] anthropological blues”* (p. 3) E indo mais além na sua reflexão, DaMatta destaca as duas tarefas que o etnólogo deverá aprender a realizar constantemente no seu fazer antropológico: *“transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exóticos”* (Ibid. p. 4). Em ambos os momentos, os dois termos (familiar e exótico) são necessários, uma vez que se tratam de universos de significação. O primeiro se aproxima do movimento inicial da Antropologia, relacionado diretamente com sua origem enquanto ciência, quando os primeiros etnólogos buscavam decifrar enigmas sociais situados em universos de significação distantes e incompreendidos pela sociedade do qual faziam parte. A segunda tarefa, corresponde a um momento posterior no qual a disciplina se volta para sua própria sociedade, se tratando, então, de descobrir no seu próprio universo compartilhado de significação práticas que deverão ser inventariadas e objetificadas, tal como quando se está diante de uma aldeia em algum ponto longínquo do mapa.

“O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim redescobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os ‘porquês’) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (Ibid., p. 5)

Essas duas transformações guardam entre si uma estreita relação de homologia, conduzindo, ao fim e ao cabo, a um encontro. No primeiro caso o movimento conduz ao encontro daquilo que a cultura do pesquisador apreende como diferente e excêntrico. Já no segundo, o encontro produzido, após essa *viagem xamanística* em que há um movimento sem sair do lugar, uma viagem para dentro e para cima conduzindo ao *fundo do poço de sua própria cultura* (Ibid. p. 6), é aquele com o outro, fruto de um estranhamento. Assim, o autor concluiu que “as duas transformações estão, pois, intimamente relacionadas e ambas sujeitas a uma série de resíduos, nunca sendo realmente perfeitas. De fato, o exótico nunca pode passar a ser familiar; e o familiar nunca deixa de ser exótico.” (Ibid., p. 6)

Como uma antropóloga formada sob os ensinamentos cuidadosos da professora Yvonne Maggie, vi no período de estágio no exterior a oportunidade de experienciar algo até então novo

para mim, a tarefa número um do qual Roberto DaMatta falou em sua celebre reflexão sobre o *anthropological blues – transformar o exótico em familiar*. Cumprindo com o objetivo de preparação do pesquisador, que uma tese de doutorado deve proporcionar, não pude resistir à tentação de completar minha formação buscando o encontro com esse exótico. Para além das complicações que um estudo comparativo entre dois países possa acarretar, o objetivo desse esforço comparativo foi levar ao extremo o ofício de etnólogo e experimentar os dois momentos do fazer antropológico: transformar o exótico em familiar, e, transformar o familiar em exótico.

### **Breve histórico das pesquisas educacionais**

Segundo Barbosa (2005), as análises voltadas para a escola vêm se desenhando desde o início dos anos 1970, a partir das polêmicas geradas pelos resultados do Relatório Coleman. A principal conclusão desse estudo foi demonstrar o peso da origem social sobre o destino escolar dos alunos, ao constatar que as características do ambiente familiar, especialmente o nível de instrução dos pais, explicariam melhor as diferenças de desempenho escolar. Sendo assim, a escola não faria diferença na trajetória dos indivíduos que, por sua vez, estaria profundamente marcada por características individuais referentes a aspectos socioeconômicos e culturais. Essa ideia, como lembra Soares (2003), ficou sintetizada na provocante frase “as escolas não fazem diferença”, associada diretamente aos resultados do Relatório Coleman.

Pierre Bourdieu (1999) foi o grande teórico que construiu um importante paradigma nos estudos sociológicos sobre educação. Resumindo de forma radical o seu complexo esquema analítico, pode-se dizer que, para Bourdieu, a escola é uma instituição a serviço da reprodução das classes sociais e da legitimação exercida pelas classes dominantes, na medida em que a cultura consagrada e transmitida pela escola - a cultura da classe dominante - é socialmente reconhecida como válida e legítima. Sendo assim, os alunos estariam preparados de forma desigual para compartilhar o processo de ensino, como para participar dos processos de avaliação escolar. Aqueles que dispõem de maior capital cultural, adquirido primariamente na família, são mais bem-sucedidos, enquanto os demais enfrentam barreiras em virtude da descontinuidade entre a escola e as suas origens. Para o autor, o mecanismo suplementar que converte as desigualdades culturais em desigualdades escolares seria o que ele definiu como “ideologia do dom”. Essa ideologia seria chave no sistema escolar, pois:

“Contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons” (Bourdieu, 1999, p. 59).

O paradigma da reprodução e a popularização quase sempre simplificada da teoria de Pierre Bourdieu levaram muitos sociólogos a negligenciarem o estudo do funcionamento do sistema educacional, na medida em que os maiores determinantes do desempenho escolar estariam fora do âmbito da escola. De acordo com Barbosa (2005), desde o início da década de 1970, um novo objeto de pesquisa da Sociologia da Educação – o estabelecimento escolar – passou a ser analisado sob duas perspectivas diferenciadas, mas complementares: os métodos etnográficos e a sociologia das organizações. Mais recentemente, novos métodos de análise estatística de dados, como os modelos multiníveis, passaram a ser usados na pesquisa sociológica para avaliar o efeito da escola no desempenho dos alunos.

Até meados dos anos 1980, a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macroestruturais, englobadas, de um lado, nas teorias funcionalistas de Émile Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros e, de outro, nas “teorias da reprodução” de Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, etc. Essas abordagens expõem a força da macroestrutura na determinação da instituição escolar. Em outras palavras, analisam os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a organização escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam.

A partir de então, surgiu um novo modo de ver a instituição escolar, entendendo-a como um espaço sociocultural. De acordo com Dayrell (1996, p. 1), “(...) falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”. Essa perspectiva compreende a escola como inculcadora de valores referentes à construção de identidades, conceitos e preconceitos, entendendo-a como resultante de um conjunto de interesses: de um lado, a organização oficial do sistema escolar, que define conteúdos, atribui funções, diferencia trabalhos, organiza, separa e hierarquiza o espaço, deliberando sobre as relações sociais no espaço interno da escola; e, de outro, os sujeitos – alunos, professores, diretores ou funcionários – que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Em outros termos, em cada escola interagem diversos processos sociais ao mesmo tempo: a reprodução das relações sociais, a produção de novas relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a

conservação ou destruição da memória coletiva e/ou da identidade, o controle e a apropriação da instituição.

Os estudos chamados de etnometodológicos também fornecem pistas para que se conheçam os processos sociais escolares que engendram a construção da desigualdade escolar. Tais pesquisas entendem que se deve procurar compreender como se fabricam as relações no interior da escola.

Ao abrir a caixa preta da instituição escolar, a etnometodologia deixa à mostra uma verdadeira maquinaria intencional, normalmente dissimulada ao olhar das pessoas, feita de relações verbais e não verbais subterrâneas. Essa maquinaria tem de ser descoberta por quem pretenda ver a desigualdade em vias de se constituir ou compreender como se faz concretamente, através das interações dos membros, a seleção escolar e social (Forquin, 1995, p.257).

Após esse período, a sociologia da educação voltou sua atenção para a importância do estabelecimento escolar no processo de produção das desigualdades sociais. As análises se desenvolveram basicamente com base em duas perspectivas: de um lado, o aprofundamento do conhecimento sobre o funcionamento do sistema educativo, considerando formas institucionais, mecanismos de avaliação, efeitos de procedimentos pedagógicos, cultura escolar, dentre outros (Barbosa, 2009; Ribeiro, 1991; Maggie, 2010); e, de outro, a exploração das relações entre a escola e a formação de identidades coletivas: gênero, classe, raça, dentre outros (Silva e Hasenbalg, 2004; Ribeiro, 2009; Carvalho, 2004). Mais tarde, a pesquisa sociológica utilizou novos métodos de análise estatística de dados para avaliar o efeito da escola no desempenho dos alunos (Barbosa, 2009; Ribeiro, 2009).

Alguns estudos têm questionado ainda os motivos pelos quais as crianças, apesar de permanecerem por tantos anos nas salas de aula, saem da escola sabendo bem menos do que deveriam (Maggie, 2006; Encarnação, 2007; Galeno, 2009; Prado, 2009). Um dos fatores relevantes para que o índice de conclusão seja tão abaixo do desejado é a repetência que, no ensino médio fluminense, apesar do salto de 32% em 2009 para 27% em 2011 (MEC/ INEP), ainda é considerada alta em comparação a outros estados brasileiros e à realidade de outros países.

Desde o início dos anos 1990, Sérgio Costa Ribeiro avalia essa situação, uma prática culturalmente aceita no ambiente escolar brasileiro pelos alunos e por suas famílias - a reprovação seria uma atitude pedagógica, portanto, importante para o aprendizado e para o amadurecimento dos alunos – criando o conceito de “pedagogia da repetência”. Trata-se de um tema relativamente pouco explorado no Brasil, considerando a importância dessa variável no

sistema educacional e na sociedade como um todo. No Brasil, entende-se a reprovação como medida de severidade, rigidez e até de qualidade das instituições escolares e, acima de tudo, é avaliada por atores sociais do processo educacional como uma prática pedagógica.

### **Panorama geral dos sistemas educacionais no Brasil e na França**

Para facilitar a leitura no decorrer desse trabalho, o quadro 1 apresenta uma comparação entre a organização dos dois sistemas escolares estudados, buscando estabelecer suas respectivas equivalências. Nesse sentido, gostaria de destacar alguns pontos principais: 1) enquanto a escolarização obrigatória no Brasil é entre 4 e 17 anos, na França se inicia aos 6 anos prosseguindo até os 15 anos, isto é, o tempo total de escolaridade obrigatória em solo francês é 4 anos menor que no contexto brasileiro; 2) quanto às quatro avaliações indicadas no quadro 1, a saber, Provinha Brasil e *Brevet*, ENEM e *baccalauréat*, elas foram apontadas a título indicativo, mas não se tratam de provas equivalentes. Embora o segundo binômio seja aplicado no mesmo momento (ao final do ensino médio) suas condições e significados dentro dos contextos escolares são diferentes. A Provinha Brasil é aplicada duas vezes ao ano, e se trata de uma avaliação dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. É direcionada aos alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, que todos os anos têm a oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas. Já o *Brevet*, trata-se de um diploma nacional que avalia os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos ao final do *collège* (ensino fundamental) em todas as escolas do território nacional (públicas e privadas, exceto as escolas privadas chamadas “fora do contrato”). A avaliação é composta de duas partes, a primeira é construída de modo contínuo ao longo do *collège*, buscando avaliar a apreensão dos alunos quanto à base curricular comum; a segunda nota é obtida através da participação dos estudantes nas provas escritas (uma para cada disciplina), somando-se ainda a uma prova oral única. A prova não é obrigatória e não condiciona o acesso à classe superior (primeiro ano do ensino médio). Todavia, como se trata de um diploma, sua não presença no histórico escolar acarreta julgamentos negativos nas etapas seguintes; quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), trata-se de uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao

Ministério da Educação do Brasil, criada em 1998, aplicada aos jovens concluintes do ensino médio. Apesar de não ser obrigatória e não se tratar de uma avaliação que confere diploma de conclusão do ensino médio<sup>9</sup>, é hoje o principal método de ingresso nas instituições públicas de nível superior, e por isso é também utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país. O exame serve ainda para os estudantes com interesse em solicitar bolsas de estudos em universidades privadas através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou que procuram financiamento dos estudos de nível superior através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). O *baccalauréat* ou simplesmente *bac*, criado em 1808, é um dos exames mais antigos, datando do tempo de Napoleão. Trata-se de um diploma do sistema educacional francês que tem um papel duplo: sancionar o final dos estudos secundários e abrir o acesso ao ensino superior, sendo, por isso considerado como o primeiro diploma universitário. Existem três tipos de *bac* correspondente às três vias de estudos existentes: geral, tecnológico e profissional. Dentro de cada via de estudos existem *filières*, isto é, caminhos que oportunizam diplomas distintos (por exemplo dentro da via geral, tem-se as *filières S, ES et L*). A avaliação conta com 9 a 10 provas obrigatórias, escritas e orais, podendo ainda serem acrescentadas algumas de caráter facultativo. Um terceiro ponto que é importante sublinhar, não está apontado no quadro, e se refere aos momentos de “orientação vocacional” ao longo da trajetória escolar no contexto francês. Um aluno ao final do *collège* pode ser orientado para um *Lycée* profissional, sendo conduzido ora para um diploma CAP (uma formação profissionalizante com duração de dois anos) ora para um diploma do *bac professionnel* (que terá a mesma duração do ensino médio geral, 3 anos); ou ainda pode ser encaminhado para um estabelecimento com vias de estudos gerais e/ou tecnológica. Todavia, ao final do primeiro ano do ensino médio, o aluno passa por uma nova bifurcação de orientação e pode novamente ser reconduzido ao liceu profissional em virtude dos seus resultados escolares, ou ser encaminhado para a continuação dos estudos na via geral e/ou tecnológica.

---

<sup>9</sup> Entre 2009 e 2016 era possível obter o diploma do ensino médio ao realizar a prova através de uma solicitação prévia, mas a partir de 2017 foi retomado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que realiza essa função no modelo atual.

Quadro 1 - Quadro comparativo entre a organização do sistema escolar brasileiro e francês

		Brasil		França		
0 a 2 anos	Escolarização não obrigatória – pré-escola	pré-escola	creche	Escolarização não obrigatória – pré-escola	École maternelle	Pré-primaire
3 anos						Petite section
4 anos						Moyenne section
5 anos						Grande section
6 anos			Escolarização obrigatória no Brasil			Ensino Fundamental – 1º segmento
7 anos	2º ano	CE1 – Cours Élémentaire 1 <sup>re</sup> année				
8 anos	<b>Provinha Brasil</b>	CE2 – Cours Élémentaire 2 <sup>re</sup> année				
9 anos	3º ano	CM1 – Cours moyen 1 <sup>re</sup> année				
10 anos	Ensino Fundamental – 2º segmento	4º ano		CM2 – Cours moyen 2 <sup>re</sup> année		
11 anos		5º ano		Sixième		
12 anos		6º ano		Cinquième		
13 anos		7º ano		Quatrième		
14 anos		8º ano		Troisième		
14 anos		9º ano				
15 anos	Ensino Médio	1º ano	<b>Exame Nacional – BREVET</b>			
16 anos		2º ano	Lycée	Seconde		
17 anos		3º ano		Première		
			<b>ENEM</b>			Terminale
						<b>Baccalauréat</b>

Fonte: Ministério da Educação/ Brasil e Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse/ França, 2018

Ainda buscando trazer alguns elementos comparativos entre os dois países, no quadro abaixo vemos o desempenho do Brasil e da França no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) do seu início até o ano de 2015. Desde o ano 2000, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) começou a avaliar de forma trienal os sistemas educativos do mundo inteiro através de um exame de conhecimentos e competências dos alunos de 15 anos, por meio do PISA. A idade considerada tomou em conta o fato que de esses alunos estariam perto de concluir sua educação básica, devendo possuir os requisitos educacionais básicos para prosseguir na vida adulta. A cada edição da prova o foco está centrado em uma área principal a ser avaliada. Na edição de 2000, o foco foi em leitura; em 2003, em matemática; em 2006, em ciências; em 2009, repetiu-se a área de leitura; e em 2012, o foco foi novamente em matemática, em 2015, em ciências, e assim sucessivamente. Embora as três áreas sejam avaliadas em todas as edições, a cada vez mais itens na prova são sobre a área focalizada (aproximadamente 54%), e menos itens das demais (23% para cada uma). Essa maior quantidade de itens permite que o conteúdo seja examinado de forma mais detalhada, viabilizando a separação em subáreas e diferentes formas de abordagem.

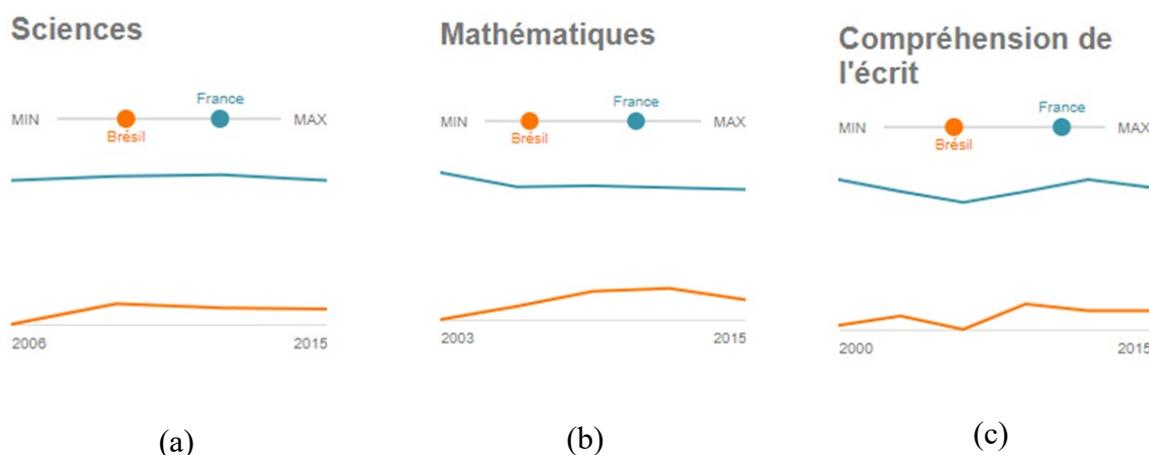
Nos três gráficos<sup>10</sup> mostrados na sequência foram apresentados o desempenho médio dos alunos durante a série histórica 2000-2015. Observando a dinâmica geral entre a curva de desempenho dos dois países, a França desponta nas três áreas de competência: ciências, matemática e compreensão escrita, e a distância entre os dois países se mantém semelhante ao longo dos anos, independente da disciplina colocada em questão. Ambos apresentaram uma performance um pouco melhor na compreensão escrita em comparação às demais disciplinas, contudo foi também nessa matéria que sofreram a maior oscilação ao longo dos anos, com pontos bem marcados de variação negativa. Analisando a evolução de cada país, o Brasil mostrou um progresso em ciências à ritmo constante, sobretudo a partir de 2009. Já em matemática, o ritmo foi de melhoria do desempenho até 2012, quando houve uma ligeira queda em relação ao ano seguinte. Por fim, no que concerne à compreensão escrita, o Brasil apresentou uma performance com muitas variações, com períodos bem marcados de declínio (2006), retomando o ritmo de progresso em 2009 e guardando esse equilíbrio até 2015. Observando o comportamento da França na avaliação, o país apresentou uma relativa estabilidade em ciências e matemática, com variações mais sensíveis na compreensão escrita, em que semelhantemente ao caso brasileiro, apresentou uma forte queda na nota média dos seus participantes do ano de 2006, retomando o caminho de ascensão na sequência. Enfim, em termos gerais, os resultados apresentados pelo Brasil estão distantes daqueles alcançados pela França, que por sua vez manteve uma performance equivalente à média da OCDE<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Os gráficos mostrados foram retirados do site <https://www.compareyourcountry.org/pisa> disponibilizado pela OCDE que permite a comparação de cada país com a nota média dos países da OCDE ou com um outro país participante da avaliação.

<sup>11</sup> A França obteve, em todos os gráficos apresentados nessa seção, um desempenho igual à média da OCDE, exceto no caso do desempenho dos melhores alunos na disciplina de compreensão escrita, quando ultrapassou a média do conjunto dos países da OCDE.

Figura 1 - Desempenho médio do Brasil e da França na avaliação PISA entre 2000 e 2015, em ciências, matemáticas e compreensão escrita



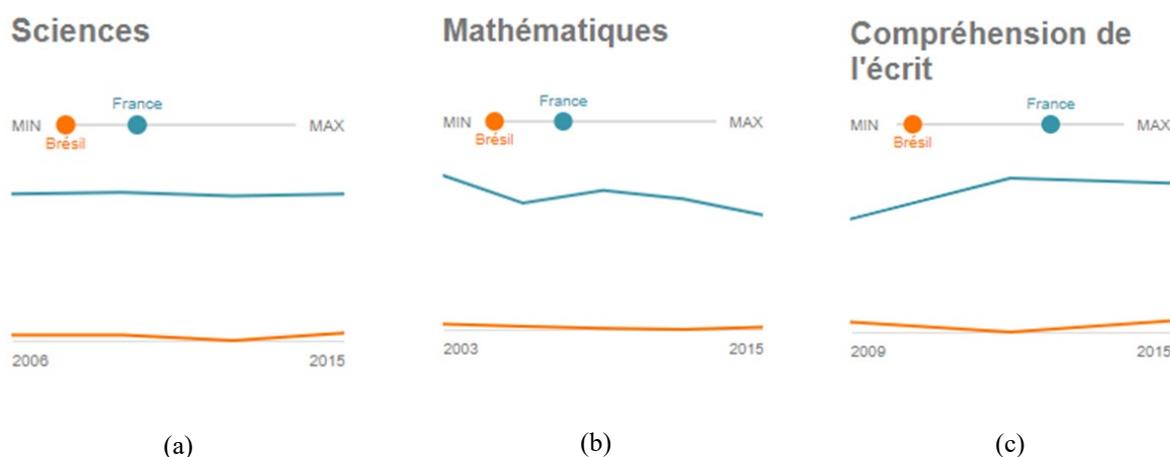
Legenda: (a) Comparação do desempenho médio Brasil e França na matéria Ciências, PISA, 2006 a 2015; (b) Comparação do desempenho médio Brasil e França na matéria Matemática, PISA, 2003 a 2015; (c) Comparação do desempenho médio Brasil e França na matéria Compreensão escrita, PISA, 2000 a 2015.  
 Fonte: [https://www.compareyourcountry.org/pisa\\_2000-2015](https://www.compareyourcountry.org/pisa_2000-2015)

Uma outra possibilidade de análise é entre os alunos que obtiveram os melhores resultados nas avaliações. São considerados “bons alunos” em ciências, aqueles que podem utilizar ideias ou conceitos científicos abstratos para explicarem fenômenos ou eventos mais complexos e pouco conhecidos. Em matemática, esses alunos são capazes de produzir uma reflexão e um raciocínio matemático avançado. Em se tratando de compreensão escrita, os melhores alunos podem encontrar informações que exijam localizar e organizar vários dados incorporados em um texto ou gráfico. Posto isso, os gráficos abaixo apresentam o desempenho do Brasil e da França considerando apenas os “bons alunos”, isto é, aqueles que apresentaram um resultado segundo as condições descritas acima.

Com esse grupo de alunos, em ciências e matemática, os resultados estiveram mais distantes do ponto máximo, e o intervalo entre os resultados apresentados pelo Brasil e pela França diminuiu, embora a terra de Napoleão tenha permanecido com uma melhor performance nas três disciplinas (ver figura 2). Ainda, enquanto o Brasil mostrou uma atuação estável nas três disciplinas, o desempenho dos melhores alunos franceses foi marcado por uma maior variabilidade em compreensão escrita, mas sobretudo em matemática, apresentando uma forte redução do desempenho a partir de 2006. No caso da compreensão escrita, a diferença entre os dois países aumentou, e a França se aproximou do ponto máximo. Com relação ao gráfico (c) é válido chamar a atenção para a evolução crescente da França a partir de 2009. Em suma, em termos de “bons alunos” a realidade dos dois países esteve um pouco mais próxima, ainda que

o hiato entre suas realidades educacionais persista. Em ambos os casos, de acordo com os dados observados, não é possível estabelecer perspectivas de grandes melhoras, afinal a estagnação do Brasil ao longo dos anos em um nível de desempenho ainda baixo e a variabilidade descendente da França mesmo se tratando das melhores performances, dificultam a crença de fortes progressos em um futuro próximo.

Figura 2: Desempenho dos melhores alunos do Brasil e da França nas três áreas de concentração, PISA, 2003-2015



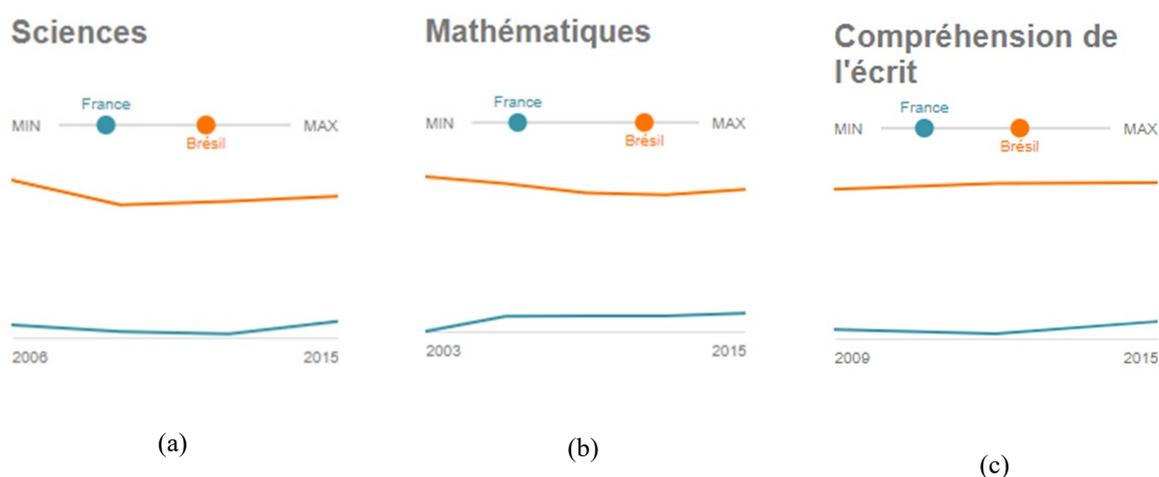
Legenda: (a) Comparação do desempenho dos melhores alunos, Brasil e França na matéria Ciências, PISA, 2006 a 2015; (b) Comparação do desempenho dos melhores alunos, Brasil e França na matéria Matemática, PISA, 2003 a 2015; (c) Comparação do desempenho dos melhores alunos, Brasil e França na matéria Compreensão escrita, PISA, 2009 a 2015

Fonte: [https://www.compareyourcountry.org/pisa\\_2000-2015](https://www.compareyourcountry.org/pisa_2000-2015)

No outro extremo, se encontra a realidade dos alunos com os piores desempenhos na avaliação em ambos os países. Alunos considerados de “baixa performance” em ciências não são capazes de utilizar os conhecimentos científicos básicos ou conhecidos para interpretar dados e obter uma conclusão cientificamente válida. No que tange à matemática, há uma grande dificuldade em calcular o preço aproximativo de um objeto em uma outra moeda, por exemplo, ou até mesmo comparar a distância total a percorrer com dois itinerários diferentes. Por fim, em termos de compreensão escrita, esses alunos possuem grandes dificuldades em extrair a ideia principal de um texto. Como é possível observar nos três gráficos abaixo, pela primeira vez o jogo se inverte, e o Brasil supera os resultados obtidos pela França, isto é, quando comparados aqueles com baixa performance (muitas vezes são esses os chamados de “maus alunos” nas escolas), os alunos brasileiros atingem um melhor desempenho que seus pares franceses. Chama a atenção principalmente o aumento da diferença de performances em matemática entre os dois países. Se por um lado o desempenho dos alunos brasileiros de baixa

performance sofreu uma evolução positiva nas últimas edições da avaliação, ainda que de maneira discreta, os alunos franceses conheceram uma ligeira queda de desenvoltura principalmente a partir de 2009. Em suma, a figura 3 nos permite refletir sobre a extrema distância entre as performances dos “bons” e “maus” alunos no sistema francês de ensino. Enquanto os estudantes com um desempenho considerado alto despontam e em alguns momentos ultrapassam até mesmo a média dos países da OCDE, apresentando resultados distantes do caso brasileiro, seus colegas com problemas de aprendizado escolar se situam realmente entre os últimos nessa corrida. Em outros termos, os “bons” alunos na França acessam um sistema que lhes permite incrementar ainda mais suas performances escolares, enquanto que os alunos menos performantes experimentam maiores dificuldades para encontrar nesse sistema uma maneira de superar suas dificuldades, pelo contrário, por vezes acabam reforçando-as ainda mais. Já no caso do Brasil, o hiato entre os “bons” e “maus” alunos se mostra menos profundo, embora em termos de desempenho médio no conjunto total dos alunos a situação ainda esteja distante da média obtida pelos países da OCDE. Vale acrescentar que o desempenho dos estudantes brasileiros de baixa performance foi amplamente superior à média dos seus pares no conjunto dos países da OCDE.

Figura 3: Desempenho dos alunos de baixa performance na avaliação PISA, Brasil e França, 2000-2015



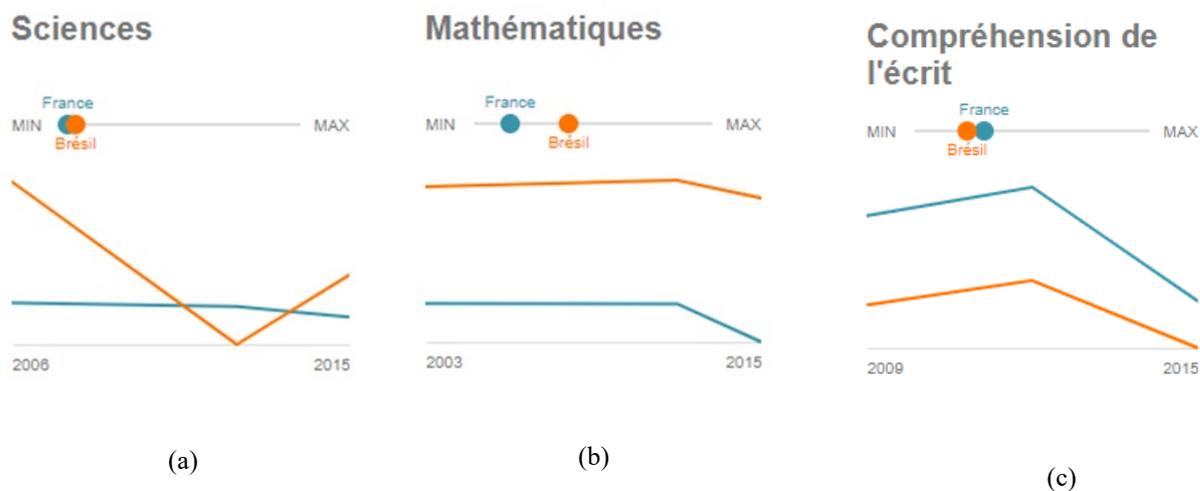
Legenda: (a) Comparação do desempenho dos alunos de baixa performance, Brasil e França na matéria Ciências, PISA, 2006 a 2015; (b) Comparação do desempenho dos alunos de baixa performance, Brasil e França na matéria Matemática, PISA, 2003 a 2015; (c) Comparação do desempenho dos alunos de baixa performance, Brasil e França na matéria Compreensão escrita, PISA, 2009 a 2015.

Fonte: [https://www.compareyourcountry.org/pisa\\_2000-2015](https://www.compareyourcountry.org/pisa_2000-2015)

Buscando analisar o desempenho nas provas em relação à algumas características adscritas, isto é, traços que não se relacionam com as diferenças de performances, mas são as desvantagens produzidas historicamente entre grupos sociais baseadas na ideia de diferença entre homem/mulher, branco/negro, etc., uma das observações possível é quanto à diferença de performance de meninas e meninos nas três disciplinas de concentração do PISA. De acordo com o relatório geral do PISA em 2015, na maioria dos países os meninos obtiveram resultados ligeiramente superiores aos de seus pares do sexo feminino em ciências. Entretanto, quanto aos alunos de alta performance, essa diferença entre os sexos se intensifica ainda mais em vários países. De maneira geral, os alunos do sexo masculino se destacam nas provas de matemáticas enquanto seus pares do sexo feminino apresentam melhores resultados nas avaliações de compreensão escrita em praticamente todos os países. Os gráficos abaixo mostram a amplitude dessa diferença de performance entre meninos e meninas, na França e no Brasil, em cada uma das disciplinas de concentração.

Nesse contexto, os resultados dos dois países se aproximavam, sendo praticamente iguais exceto em matemática, quando o Brasil apresentou uma diferença entre meninas e meninos maior que a França. As curvas de ambos os países apresentam movimentos semelhantes em matemática e compreensão escrita, com uma certa estabilidade e queda a partir de 2012 em ambas as disciplinas. No caso da matéria ciências, o Brasil apresentou uma curva bastante disforme em comparação com a situação francesa, em razão de uma forte queda da diferença entre meninos e meninas em 2009, ao passo que em terras francesas essa diferença se mantinha a níveis constantes. Em síntese, a diferença de desempenho escolar entre estudantes do sexo masculino e seus pares do sexo feminino atinge patamares semelhantes no Brasil e na França ao longo das edições do PISA, exceto para o caso da disciplina ciências no ano de 2012.

Figura 4 - Diferença de desempenho entre meninos e meninas, PISA, Brasil e França, 2000-2015



Legenda: (a) Comparação da diferença de desempenho de meninos e meninas, Brasil e França na matéria Ciências, PISA, 2006 a 2015; (b) Comparação da diferença de desempenho de meninos e meninas, Brasil e França na matéria Matemática, PISA, 2003 a 2015; (c) Comparação da diferença de desempenho de meninos e meninas, Brasil e França na matéria Compreensão escrita, PISA, 2009 a 2015.

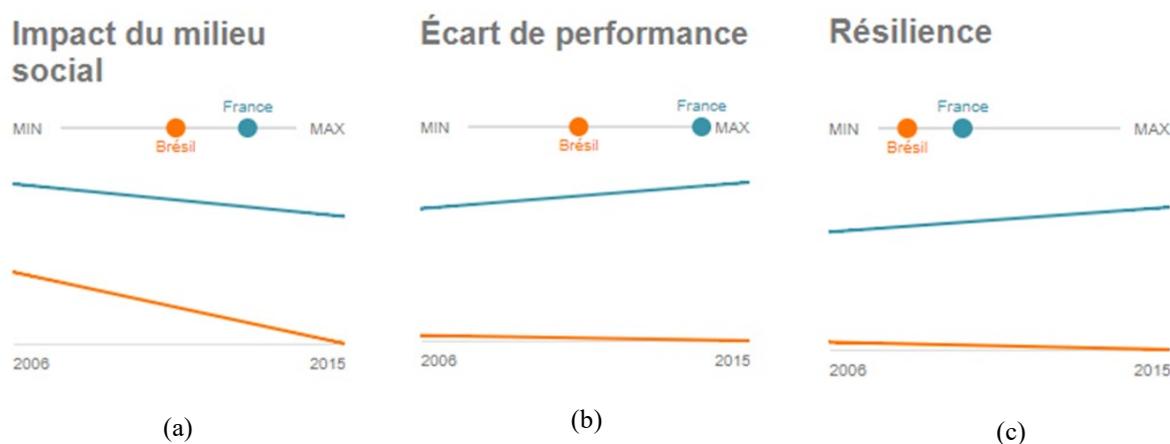
Fonte: [https://www.compareyourcountry.org/pisa\\_2000-2015](https://www.compareyourcountry.org/pisa_2000-2015)

Por último, comparando em termos de equidade social, teoricamente os estabelecimentos escolares deveriam oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente do nível de estudos ou da carreira de seus pais e familiares, mas nem sempre esse quadro reflete a realidade das escolas submetidas à sistemas por vezes desiguais. Na figura 5, vê-se em que medida as diferenças de resultados escolares são associadas ao status social dos pais (a), e ainda a diferença de performance dos alunos com condições socioeconômicas consideradas como favoráveis e aqueles em condições precárias (b), e por fim tem-se os chamados de “resilientes”, isto é, aqueles que obtiveram bons resultados apesar de suas origens sociais precárias (c).

No primeiro caso, gráfico (a), o impacto do ambiente social sob o desempenho escolar é mais expressivo na França que no Brasil, um retrato da reprodução social apontada por Bourdieu e Passeron ainda nos anos 1970. Embora nos dois países esse índice esteja diminuindo desde 2006, o caso francês se mantém acima da média dos países da OCDE, ao passo que o Brasil apresenta uma devolução menos marcada por essa herança socioeconômica das famílias. O gráfico (b), ao mostrar a diferença de performance dos alunos oriundos de condições socioeconômicas favoráveis em comparação aos que advêm de contextos precários, deixa claro a relação entre status social e desempenho escolar no contexto francês, afinal o país atingiu o ponto máximo da distribuição, enquanto o Brasil se mantém no ponto médio atrás da média dos

países da OCDE. Por fim, ao tratar dos casos de resiliência, isto é, dos jovens estudantes que contrariam os caminhos desenhados *a priori* em virtude de seu pertencimento social, e obtêm resultados escolares positivos, a França mostra o quanto a estrutura do seu sistema escolar bicentenário apesar do forte impacto do meio social na performance escolar dos seus alunos, ainda possibilita o sucesso escolar dos improváveis, em virtude da igualdade de oportunidades em alguma medida (r)existente nos traços particulares do seu sistema de ensino. E nesse ponto também é válido assinalar o quanto a frágil estrutura educacional brasileira não oportuniza que casos impensáveis possam se tornar realidade. O índice de resiliência brasileiro também ficou atrás do índice médio dos países da OCDE. Assim, em linhas gerais tem-se que a reprodução social é ainda acentuada no contexto francês em comparação com o caso brasileiro. Todavia, quando observado as possibilidades ofertadas pelos dois sistemas aos alunos oriundos de situações desfavoráveis ao desempenho escolar, o modelo francês possibilita uma mudança de rumo, enquanto no Brasil esse movimento se tornar mais difícil de acontecer.

Figura 5: Impacto do fator social sobre o desempenho no PISA, Brasil e França, 2006-2015



Legenda: (a) Comparação da diferença de desempenho em função do status social dos pais, Brasil e França, PISA, 2006 a 2015; (b) Comparação da diferença de desempenho dos alunos em situação socioeconômica favorável ou desfavorável, Brasil e França, PISA, 2006 a 2015; (c) Comparação da diferença de desempenho entre os resilientes de cada país, Brasil e França, PISA, 2006 a 2015.

Fonte : <https://www.compareyourcountry.org/pisa>, 2000- 2015

## Apresentação do Capítulos

A tese está dividida em cinco capítulos, além dessa introdução, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. No capítulo um apresento os conceitos fundamentais que orientam os debates da tese: a experiência escolar, tomando como base os ensinamentos de François Dubet e sua teoria de médio porte da ação coletiva, e, a repetência, baseando-se sobre as discussões realizadas por Sérgio Costa Ribeiro e Jean-Jacques Paul sobre a pedagogia da repetência. Além de uma breve introdução sobre a relação entre a antropologia e o campo educacional, ressaltando a importância de tomar em conta os avanços não só metodológicos, mas sobretudo quanto às questões que sempre foram preciosas à antropologia, como por exemplo, a problematização entre o “nós” e ter o “outro” como objeto de estudo, a construção das culturas, os conflitos e tensões nas diversas configurações sociais.

No capítulo dois apresento de forma sintética um panorama histórico do sistema escolar francês elaborado principalmente a partir de marcos históricos importantes para compreender o modo como o sistema se organiza e opera hoje. Assim, o breve resumo dos dois últimos séculos foram apresentados organizados em três grandes períodos, a saber: 1) O Antigo Regime Escolar (*L'Ancien Régime Scolaire*), datando de 1800 à 1879, caracterizado pela instrução para as elites e que se encerra com a chegada de Jules Ferry ao Ministério da Instrução Pública (*Ministère de l'Instruction Publique*); 2) A escola da República (*l'École de la République*) compreendendo o intervalo entre 1881 e 1960, totalizando 79 anos sobre o empreendimento de Jules Ferry em que foi executado o projeto republicano da escola obrigatória, laica e gratuita, esse período pode ser ainda considerado como uma época de autonomia, de certeza sendo o apogeu da classe professoral; 3) O ensino secundário de massa (*l'enseignement secondaire de masse*), a partir dos anos 1960 até os dias atuais, tendo como principal característica a massificação do sistema como um todo, se tornando um período de turbulências, mudança de escala, em que os elementos fundamentais da escola como seus métodos, o status social dos mestres e a própria influência da instituição escolar foram questionadas.

O terceiro capítulo é dedicado a etnografia realizada na França entre março de 2016 e junho de 2017 no *Lycée Daniel Pennac*. Nessa parte do texto foram apresentados a escola e seu entorno, bem como alguns de seus personagens: professores, alunos, diretores e funcionários. O objetivo do capítulo era conduzir o leitor no processo de familiarização do exótico, através dessa incursão em um estabelecimento escolar francês, buscando trazer à tona a cultura escolar vigente, seu modo de funcionamento, o dia a dia da sala de aula, dos conselhos de classes, quem

eram os alunos e os professores, e por fim, como essas características se relacionavam com a construção da experiência escolar e como essa estava conectada com a pedagogia da repetência.

Em seguida, o capítulo quatro é dedicado ao trabalho de campo realizado no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, o estabelecimento brasileiro. E o objetivo foi de conduzir o leitor no caminho de retorno proposto por DaMatta, em que se torna importante estranhar o familiar, um movimento sem sair do lugar, uma viagem para dentro e para cima que nos conduz ao fundo do poço de nossa própria cultura. A escola funcionava em três turnos, e o trabalho de campo foi realizado sobretudo no turno noturno. O capítulo busca discutir a relação da escola com a cidade, o funcionamento da sala de aula, a dinâmica entre os turnos, quem eram os alunos e suas famílias, quem eram os professores, quais ideias compartilhavam com seus alunos, entre outros. Buscando compreender o funcionamento da repetência no cotidiano escolar e seu impacto na construção da experiência escolar dos jovens estudantes brasileiros.

Por fim, no quinto e último capítulo, baseada no trabalho de Hugues Draelants, examino as quatro funções latentes da repetência e as formas como atuam nos cotidianos escolares estudados. Menos visíveis que a retenção do aluno em uma determinada série (função manifesta da repetência) são 4, as funções latentes da repetência: 1) gestão da heterogeneidade e triagem dos alunos dentro dos estabelecimentos escolares; 2) posicionamento estratégico e simbólico em relação aos estabelecimentos do entorno; 3) regulação da ordem (disciplina) dentro de sala de aula; 4) manutenção da autonomia profissional dos professores. E para além da discussão teórica dessas funções, o capítulo teve como objetivo mostrar como elas organizam e estruturam o cotidiano escolar nos dois estabelecimentos estudados.

Nas considerações finais procuro por um lado destacar as principais potencialidades, desafios e limites da abordagem apresentada e por outro lado fazer uma breve reflexão sobre a pedagogia da repetência nos dias atuais e os impactos sobre a construção da experiência escolar dos estudantes no Brasil e na França.

## 1 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO; EXPERIÊNCIA E REPETÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS CONCEITUAIS

A pedagogia da repetência  
 Na sala de aula se instaurou  
 Inclusive já teve olho espiando  
 Como essa saga danada começou  
 Sérgio Costa Ribeiro deu o lance  
 Jean-Jacques Paul arrematou  
 (Filipe Nunes, 2018)

A preocupação com o campo educacional sempre esteve presente na produção antropológica nacional e internacional. Para Gusmão (1997), deve-se negar a década de 70 como um marco dessa aproximação entre os campos de pesquisa, algo como um “tempo mágico” entre a antropologia e educação, pois as questões sublinhadas nessa época já vinham sendo processadas nas pesquisas educacionais de tipo etnográfico. Para tanto, a autora retoma alguns estudos do final do século XIX, quando a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência, num debate travado especialmente com os pensamentos de Freud e Piaget, que atingiu os anos 20 e 50. Em seguida, discorre sobre os discípulos de Franz Boas que, entre os anos 30 e 40, nos Estados Unidos, vão atuar de maneira efetiva no programa de reforma curricular daquele país.

Dauster (1997) registra a contribuição da antropóloga americana Margareth Mead, nos anos 30, que “faz da educação objeto privilegiado da antropologia, no interior da escola *Cultura e Personalidade*”, buscando “entender como valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos, com o objetivo de formá-las para viver dentro de sua sociedade.” (Dauster, 1997, p.39). Outro enfoque referido pela autora é o da Escola Sociológica Francesa, na expressão de Pierre Bourdieu, ao trabalhar “a noção de *habitus* tendo em vista o processo educativo, que por intermédio de sua teoria, surge, de forma dinâmica, como inculcação de disposições duráveis, matriz de percepções, juízos e ações que configuram uma ‘razão pedagógica’, ou seja, como lógica e estratégia que uma cultura desenvolve para transmitir seus valores” (Ibid., p.40). Finalmente, observa uma outra tendência na investigação de pesquisadores americanos que, desde a Segunda Guerra Mundial, “vêm tomando as instituições educativas como palco de fenômenos culturais que podem ser examinados, segundo o enfoque antropológico.” (Ibid., p.40).

Ana Lucia Valente (2003) lembrou que “no início da década de 1980, constatou-se a valorização das chamadas pesquisas ‘qualitativas’ e a preferência por microestudos ante os

*impasses teóricos dos grandes esquemas explicativos*” (Valente, 2003, p. 244). Com uma visão crítica, a autora pontua que no Brasil, os estudos precusores no campo educacional evidenciam um problema que chama a atenção daqueles que estão pouco familiarizados com a bibliografia antropológica: há uma omissão quanto a problematização do emprego das “técnicas” da antropologia pela educação, para a autora “estão ausentes as referências à produção matricial” (Valente, 1996, p.55). Como decorrência, com a “não consideração dos conhecimentos acumulados pela antropologia e a tentativa de demarcar as diferenças entre o emprego das técnicas etnográficas por essa última e pela Educação, incorre-se numa confusão entre procedimentos de pesquisa e objeto da investigação.” (Ibid., p. 55)

Há uma negligência dos estudos educacionais de tipo qualitativo quanto às questões que sempre foram preciosas à antropologia, como por exemplo, a problematização entre o “nós” e ter o “outro” como objeto de estudo, a construção das culturas, os conflitos e tensões nas diversas configurações sociais, entre outros. Ver a escola desse modo implica estudá-la como espaço de convívio e de confronto interétnico, como campo de sociabilidade e alteridade, considerando ainda o ambiente social e político nos quais o estabelecimento se insere, afinal nos termos de Fonseca “a etnografia não é tão ‘aberta’ assim, pois faz parte das ciências sociais e exige o enquadramento (político, histórico) do comportamento humano” (Fonseca, 1999, p. 62).

Assim, podemos reafirmar que “Cada caso não é um caso”, como assinalou Cláudia Fonseca (Id.). Todavia, o inverso dessa frase pode ser facilmente ouvido pelos corredores da escola. Para a autora, essa expressão está presente nos corredores de serviços públicos em geral entre os mais diversos atores sociais: assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, juízes e professores. Ao mesmo tempo, nesses mesmos espaços ouve-se também as muitas teorias gerais que explicam as dificuldades dos alunos e versam sobre as “famílias desestruturadas”, “problemas com drogas”, “dificuldades sociais” ou ainda “problemas de ordem psicológica”. O que está em jogo aqui é a tensão entre especificidade e generalidade, entre o único e o que inclui a maioria das pessoas. De acordo com Fonseca (1999), o pensamento defendido ao salientar o caráter único de cada caso é de tipo crítico, desenvolvido por aqueles com grande sensibilidade aos fatos concretos e que buscam refutar justamente as grandes explicações através dos conceitos guarda-chuvas que pretendem teorias massificadas e muitas vezes envoltos em preconceitos e tipos ideais defendidos nos livros que não se encaixam exatamente na realidade vista e vivida por esses que invocam a singularidade de um aluno, de um beneficiário, de um caso.

Para Fonseca (1999), esse descontentamento com as teorias abstratas e essa busca por algo no domínio do concreto, tem instigado cada vez mais profissionais de diversas áreas na direção da antropologia, mais especificamente do método etnográfico. De algum modo o ponto de partida desse método – o contato entre o pesquisador e seus objetos de estudo - lhe concede um status de “solução” para um dilema persistente: a lacuna entre teoria e realidade. Confesso que após uma formação bem minuciosa junto as professoras Yvonne Maggie e Ana Pires do Prado, no grupo de pesquisa NaEscola, me tornei entusiasta e motivadora do respectivo método, sobretudo quanto ao tema da educação. O método etnográfico permite um grande conhecimento em termos de comunicação. O que está sendo dito, por quem, em que condições se tornam elementos importantes na descrição e análise dos pesquisadores que escolhem esse método para suas pesquisas e o tomam no seu sentido mais amplo, desde o tipo de coleta de dados empregado ao desenho da pesquisa em si.

Se tomarmos emprestado a definição de Fonseca (1994) em que a educação é vista como ato de comunicação, de diálogo, e possivelmente também de orientação, tal abordagem tem sua importância reiterada. Segundo a autora “[...] o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua” (Ibid., p. 59). Essa comunicação, que na escola parece muitas vezes está ocorrendo sem nenhuma dificuldade, afinal professores e alunos falam uma mesma língua (seja o português ou o francês, nos casos estudados), compartilham alguns significantes em comum, e por algum tempo do dia compartilham um mesmo ambiente – a sala de aula – não é sempre um sucesso. Uma das respostas mais frequente aos questionários aplicados, tanto no caso dos alunos, quanto dos professores, principalmente no caso francês, quando os respondentes eram solicitados para definir as características de um bom aluno ou um bom professor, a primeira resposta foi: “à l’écoute” (que escuta). A repetição dessa resposta sempre me chamou muito atenção, pois se a atividade exercida em sala de aula tem quase 90% do seu tempo tomado por ações que demandam “escutar”, e um percentual semelhante de alunos e professores consideram essa a característica de um “bom” professor e um “bom aluno”, ao que parece ambos compreenderam bem a importância da comunicação para o dia a dia na sala de aula. Contudo, para professores e alunos, em outros momentos do questionário, esse foi justamente o elemento que “falta”, professores não encontram alunos que escutam, e alunos não encontram em seus professores pessoas que escutam. O que nos leva a concluir que ambos apenas exercem uma parte da atividade comunicativa, todos falam, e tem muitas coisas a dizer, mas poucos estão aptos e dispostos a se colocarem à escuta. E nesse ponto mais uma vez o trabalho do antropólogo se justifica, uma de suas bases é a premissa de que esse processo

comunicativo não é tão simples assim, existem muitos elementos contidos nessa interação, tais como diferença de faixa etária, classe, grupo étnico, sexo, entre outros, que podem provocar ruídos nessa comunicação. Em casos mais graves a diferença entre os dois universos simbólicos em contato na sala de aula é tamanha que impossibilita e/ou impede a comunicação. Em tal contexto, o método etnográfico pode contribuir para a compreensão do processo como um todo, estabelecendo questões pertinentes para o trabalho, levantando hipóteses sobre as assimetrias existentes entre as diferentes maneiras de ver as coisas e os outros.

De algum modo essa familiaridade com o ambiente escolar e a simplicidade aparente do método etnográfico podem levar a erros. Devido a esse aspecto prático, que muitas vezes fornece uma impressão de que basta simplesmente frequentar algumas vezes algum campo para ao final dizer que foi realizada uma etnografia, requer uma atenção especial. O método etnográfico tem sua origem em uma ciência que há muito desenvolve técnicas e críticas em relação a sua forma, maneira de fazê-lo e o principalmente quanto ao tipo de análise possível após a coleta de dados. Não se deve negligenciar todo esse conhecimento outrora desenvolvido pela possível atratividade e simplicidade que o método possa apresentar. Nas palavras de Cláudia Fonseca “a filosofia do cada caso é um caso e o método etnográfico não são equivalentes. A insistência — na visão antropológica — no aspecto social de comportamento leva à procura por sistemas que vão sempre além do caso individual.” (Ibid., p. 59)

Em uma visão simplista, o “caso”, o particular, é usado apenas para ilustrar ou testar alguma afirmação geral. Por outro lado, na antropologia clássica, o processo ocorre de maneira diferente: primeiro o pesquisador escolhe seu “terreno” e só depois procura entender sua representatividade. Nesse modo de pesquisa chega-se ao campo com algumas perguntas ou hipóteses, mas é sabido que estas devem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados. Muitas vezes a pergunta, o problema de pesquisa, as hipóteses iniciais sofrem uma transformação radical em função de preocupações que só vêm à tona através da pesquisa de campo. É o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes, e não o contrário.

O emprego do método etnográfico contribui para o desenho da pesquisa como um todo. Os informantes não são escolhidos por serem estatisticamente representativos da população, de um determinado grupo com um certo número de características, de algum tipo ideal. A escolha se dá no processo, durante o trabalho de campo realizado de maneira frequente e intensa. Para o pesquisador tirar qualquer conclusão de seu material, é necessário situar seus sujeitos em um contexto histórico e social. Somente ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. “*Sem esta “contextualização”*

(um tipo de representatividade *post ipso facto*), o “qualitativo” não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica.” (Ibid., p. 61)

“Cada caso é um caso” rejeita as soluções pré-fabricadas, os modelos e moldes que por vezes não se encaixam na realidade. Porém, quando se toma a decisão de ir mais além, e pensar essa especificidade sem afetar alguns dos princípios fundamentais do método etnográfico, tais como reflexividade, alteridade, subjetividade, por exemplo, é preciso manter a vigilância para não infringir outras barreiras, a saber, aquelas que nos definem enquanto seres sociais, pesquisadores e pesquisados. Como ressaltou Cláudia Fonseca nos casos em que se defende a particularidade de um caso “*resgata-se sua particularidade psicológica (enquanto indivíduo sui generis), mas às custas de sua realidade enquanto membro de um grupo social com valores possivelmente bem diferentes dos do pesquisador*” (Ibid., p. 63). Para a autora, muitas vezes esse movimento provoca um “massacre simbólico do ‘outro’”, invalidando, pois, a base sobre o qual se sustenta o método etnográfico.

Mas, o que estaria em jogo com essa insistência no social? O que significa esse “social”? Cláudia Fonseca (1999) ao tratar sobre a relação entre o subjetivo e social lembra o exemplo clássico de Marcel Mauss (1979) sobre a viúva, no qual o autor mostra como mesmo os sentimentos e emoções que constituem essa subjetividade, não são aqui os mesmos da psicologia individual. Trata-se de uma subjetividade que deve ser compreendida pelo pesquisador a partir do método etnográfico.

“Lembramos do exemplo da viúva que chora “por encomenda”. Para interpretar esse choro, é preciso conhecer bem a sociedade de onde vem — dos padrões residenciais e normas de herança até as atitudes corporais e os critérios estéticos e morais. É no intuito de descobrir a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante — para tentar dar conta da totalidade do sistema.” (Ibid., p. 63)

Quando observado outras fontes teóricas, como a filosofia da linguagem por exemplo, o filósofo austríaco L. Wittgenstein, já falava em 1953 na sua obra “Investigações filosóficas” de que o sentido ou significado de uma palavra consistiria ou deveria ser encontrado no objeto que ela nomeia, se diferenciando da concepção tradicional, dita cartesiana, veiculada até então. De acordo com Esteves (2006), o diagnóstico de Wittgenstein é que nossa linguagem não é apenas contingentemente intersubjetiva e socialmente estabelecida, pelo contrário, ela é, necessariamente, algo que não podemos estabelecer solipsisticamente, na privacidade de nossa subjetividade e sem recurso a uma instância intersubjetiva. Wittgenstein em suas reflexões afirma que o significado de uma palavra, mesmo aquelas que nomeiam emoções e sentimentos,

é como se dá seu uso em um jogo de linguagem. Compreender o significado da palavra, nesse sentido, passa pela compreensão do uso da palavra, que remete às regras que determinam esse uso; saber o que uma palavra significa é ser capaz de justificar o uso que dela é feito numa situação específica, revelando as regras que condicionam sua aplicação, é necessário saber quais os mecanismos extralinguísticos são necessários para compreender o uso de determinada palavra ou comportamento. Os jogos de linguagem se desenvolvem sobre o pano de fundo das formas de vida (grupos sociais), que servem como fundamentação das práticas linguísticas. Sendo assim, não faz sentido tomar posição diante de uma expressão ou exclamação, dizendo que é verdadeira ou falsa. Os enunciados sobre os próprios estados subjetivos, as emoções, são indubitáveis e incorrigíveis não devido à autoridade de 1ª pessoa sobre tais enunciados, como dizia Descartes, e, sim, pelo simples fato de não poderem ser falsos nem verdadeiros, pois são enunciados expressivos, e não declarativos. Tratam-se de expressões aprendidas socialmente, quando como por exemplo, aprendemos a substituir os primeiros gemidos e lágrimas de dor, por expressões como “ai!”, “ui!”, e mais tarde por sentenças complexas como “eu tenho dor!”. Em suma, para Wittgenstein nossa linguagem não é contingentemente intersubjetiva e socialmente estabelecida. Pelo contrário, uma linguagem constituída por signos efetivamente dotados de sentido e significado é, necessariamente, algo que não se pode estabelecer solipsisticamente, na privacidade de nossa subjetividade.

Voltando ao caso da viúva, tratam-se de ritos sociais que fazem parte de uma variedade de experiências e que servem como educação sentimental dos envolvidos. É preciso ir além da interpretação dualista marcada pela oposição entre sentimentos “falsos” e “verdadeiros”, assim como a análise proposta por Marcel Mauss, são construções sociais que só podem ser amplamente compreendidas quando examinado os fatores que estão no entorno dessas manifestações, os mecanismos extralinguísticos que falava Wittgenstein, afinal nenhum sentimento humano é inteiramente espontâneo. A alegria, a dor, o desgosto, o ódio são fenômenos que carregam o peso tanto do social quanto do fisiológico e psicológico. É importante se manter atento nesse sentido para evitar uma redução da pesquisa qualitativa a um “encontro de psyches”, nas palavras de Cláudia Fonseca. Quando analisamos por exemplo, o fato de que uma parte expressiva dos alunos no contexto francês ou brasileiro, afirmarem que não gostam de matérias como matemática e física. Esse “gosto” expresso na resposta de tantos alunos, de origens tão diversas, não nos informa somente sobre os gostos ou estados sentimentais de cada um desses jovens diante de suas disciplinas, nos indica principalmente sobre as características de dois sistemas escolares com grandes dificuldades em termos de aprendizado nessas disciplinas e duas sociedades que valorizam o que é considerado “ciência”

e, que, por isso deve ser raro e pra poucos, de onde as dificuldades de grande parte dos alunos de “gostar” e dominar os conhecimentos das ciências exatas. Ao pesquisador não cabe julgar, ou descobrir se o discurso é falso ou verdadeiro, se trata de compreender que, o que está sendo observado, é apenas uma dimensão de uma realidade social multifacetada.

Nessa realidade complexa e multiforme se encontram aqueles que são os “objetos” da pesquisa e também o pesquisador. Mesmo realizando uma pesquisa em sua própria sociedade, ou em outras com uma realidade próxima ou nem tão próxima assim, o fato de não ter sido socializado naquele ambiente, não conseguir fazer piadas nem rir no momento certo, não compartilhar os mesmos códigos sociais, ter temas em alguns casos apenas diferentes em outros completamente destoantes do contexto, seu sotaque e atitudes corporais denunciam o pesquisador como estrangeiro, sem que ele esteja necessariamente em um outro país.

“Nesta situação, o pesquisador, um intruso mais ou menos tolerado no grupo, não nutre mais a ilusão de estar ‘em controle da situação’. É justamente aqui, quando seu mal-estar, sua incompetência nas linguagens locais o obriga a reconhecer dinâmicas sociais que não domina bem, que o antropólogo sente que está chegando a algum lugar”. (Ibid., p. 64).

O encontro, a reação do “nativo” face a pessoa do pesquisador têm muitas formas: dissimulação, bajulação, hostilidade, franqueza, indiferença, generosidade, entre tantas outras atitudes possíveis, que acabam se tornando um dado fundamental da análise enquanto expressão de diversos tipos de relações muitas vezes desiguais e de dominação. Uma questão que sempre me chamou a atenção e que acredito ser importante estabelecer uma reflexão sobre, diz respeito às mudanças sofridas pelo pesquisador ao longo do trabalho de campo. Quando comecei a pesquisar em escolas públicas de ensino médio, no início do mestrado, eu tinha acabado de completar 22 anos. Muitos dos alunos que estudavam nos estabelecimentos por onde passei tinham a minha idade, ou estavam próximos dos 20. Isso sempre facilitava minha interação com os estudantes, eles não viam tantas diferenças entre nós, eu me vestia como eles, lembro-me que na época comprei até um caderno grande, de “12 matérias”, tal como os que eles tinham para facilitar minha tarefa de anotar enquanto estava na sala de aula, pois assim eu chamava menos a atenção para minhas anotações, embora eles ficassem sempre muito curiosos com o que eu escrevia. Minha dificuldade à época era com o grupo dos professores, afinal eu parecia mais com os alunos que com eles, e isso me impunha um lugar de discente diante do mestre. Em muitos casos eles falavam comigo como falavam com seus alunos, eles não vinham tanta diferença entre nós. Eu podia repetir o quanto quisesse que eu estava fazendo uma pesquisa

para minha dissertação de mestrado, pra eles eu era aluna e isso significava um lugar bem específico. Já no período em que comecei o trabalho de campo para o doutorado, um pouco mais velha, eu continuei por algum tempo confundida com os alunos, pois a pesquisa se passava no turno da noite, onde os alunos são julgados como mais velhos (embora não correspondam exatamente a essa suposição de que o turno noturno é o turno dos adultos). Contudo, esse lugar não me pertenceu por muito tempo, logo comecei a ser confundida com professores. Todavia, como no turno noturno as marcações entre docente e discente não são pautadas nas mesmas características que no turno diurno, e não há um distanciamento que possa ser considerado “forte” entre os dois grupos, ser “confundida” com uma professora não me causou grandes dificuldades com o grupo dos alunos. O caso do turno noturno era que as pessoas no geral pouco se viam, professores e alunos não se conheciam muito bem, o que facilitava a minha fluidez no campo. Na etapa do trabalho de campo realizada na escola francesa, eu já estava bem mais velha, com 28 anos, ou seja, eu tinha 11 anos a mais que o aluno mais velho do grupo que eu estudava. Essa diferença de idade, de comportamento, de maneira de se vestir, me colocava mais próxima do grupo dos professores, e nesse caso me afastava do grupo dos alunos. Isso porque na França há um distanciamento maior entre o lugar de autoridade do professor e o lugar de submissão do aluno. Era difícil ultrapassar essa barreira de dominação com relação aos alunos. Ao mesmo tempo que esse fator não me ajudou muito quanto a uma possível aproximação com o grupo dos professores. Nesse caso específico, foi o fato de ser estrangeira, assim como boa parte dos alunos e professores daquele estabelecimento, que funcionou como um fator importante nessa dinâmica de aproximação e/ ou distanciamento com pessoas dos dois grupos.

Paradoxalmente, é nessa ambição de mergulhar em situações estranhas que o etnógrafo tem maior esperança de conhecer seu próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, tem a possibilidade de enxergar com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores. Descentrando o foco de pesquisa dele para o outro, ele realiza *le détour par le voyage* que falava DaMatta e só assim, completando o processo com a volta para a casa, alcança a reflexividade almejada. Para Cláudia Fonseca (1999), a própria “diferença” entre “nós e nossos nativos” é um artifício da análise. E na busca de uma análise de qualidade “não adianta criticar a ilusão narcisista de uma fusão de egos entre pesquisador e pesquisado para cair no erro oposto, isto é, na reificação da diferença” (Fonseca, 1999, p.76). Existe uma multiplicidade de maneiras para conceber agrupamentos na nossa sociedade. Quando cheguei a primeira vez em uma escola de uma favela carioca ou no liceu francês era quase incontrolável um olhar que percebia somente as diferenças de tal modo que me foi

necessária uma atenção especial para tentar escapar do erro de uma objetificação dessa diferença, priorizando uma observação multifacetada.

A tarefa do pesquisador que pretende realizar uma etnografia escolar é compreender “o que”, “como” e “por quem”, assim como reforçou Mathias Pepin (2011). É preciso afastar a tendência de reduzir a pesquisa etnográfica apenas à uma simples metodologia de observação. Trata-se, antes de tudo, de uma maneira de conceber o mundo que está sendo observado considerando-o como uma construção social, uma construção local, com significados para os atores sociais que desenvolvem suas atividades cotidianas enquanto nós, pesquisadores, desenvolvemos nosso trabalho de campo. Busca-se então a compreensão da cultura local compartilhada por aquele grupo de indivíduos, observando, descrevendo e analisando os rituais e maneiras como constroem seu universo de significações, chegando ao final a um processo de abstração no qual o pesquisador anseia apresentar o que a situação local contém de global ou, em outras palavras, o que é geral em um contexto singular.

Nesse tipo de estudo o termo cultura torna-se quase indispensável. A cultura é, antes de tudo, um instrumento utilizado pelos antropólogos com o objetivo de apreender o significado das ações e representações sociais desenvolvidas pelas pessoas no curso da vida social, em seus rituais, mitos, festas e comportamentos rotineiros. Assim sendo, o termo passa obrigatoriamente à sua forma no plural, apreendendo-se então culturas. Tratam-se de sistemas de símbolos e significados construídos social e historicamente, assumindo ainda a forma de mecanismos de controle, orientação e classificação das condutas emocionais, intelectuais, corporais, estéticas, econômicas, políticas, religiosas, morais. As culturas definem, então, padrões de comportamentos e de sensibilidades fornecendo um sistema de significados às ações humanas. Assim, buscando contribuir para a construção dessa aproximação entre antropologia e educação, será pensada a educação como cultura e a escola como lugar de culturas.

Entender o campo educacional assumindo pontos de vista da Antropologia é, antes de tudo, tentar delimitar fronteiras que marcam ambas as áreas e que não podem simplesmente ser dissolvidas, mas precisam ter essa articulação entre suas identidades e diferenças repensadas. Desse modo, o processo educativo será aqui considerado no seu sentido amplo, desenvolvido em vivências culturais distintas seja na esfera familiar, no trabalho, no lazer, na política, na rua, na escola, nos mais diversos grupos nas quais são tecidas relações sociais afluem significados vários e diversos. Nessa multiplicidade de relações é possível pensar na constituição de identidades que, em movimentos articulados dentro e fora da escola, atravessam seu cotidiano, e configuram processos diversos de socialização, de aprendizagem e construção de experiências escolares. Logo, a ação educativa no ambiente escolar torna-se uma complexa teia de interações

e experiências, espaços onde processos de produção do conhecimento assim como de inter-relações entre dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais se estruturam. Por conseguinte, essa ação contém uma multiplicidade de significados e de sentidos relacionando dinâmicas permeadas por duas tensões fundamentais: uma entre o singular e o plural, e outra entre o particular e o universal (Tosta, 2013).

Portanto, compreender e fazer educação como cultura, como propõe Sandra Tosta (2013), demanda estar atento à sua organização bem como às ações dos sujeitos envolvidos percebendo discontinuidades e diferenças resultantes das trajetórias e vivências particulares de professores, alunos, gestores e funcionários, famílias etc. É preciso ainda conhecer as instituições e estruturas sociais que moldam esse processo de aprendizagem, como, por exemplo, a divisão social do trabalho, a instituição e hierarquização de conteúdos e suas formas de distribuição no currículo, nos embates de objetivos que permeiam a complexidade institucional e nas numerosas tradições culturais que expressam visões de mundo diferenciadas, em muitos casos conflitivas, presentes e ativas nos espaços escolares.

Nesse ponto torna-se evidente a necessidade de se adotar um olhar de estranhamento, imprescindível para que sejam ultrapassados estereótipos e estigmas historicamente cristalizados na instituição escolar que orientam a formulação de representações sobre o outro pautadas pelo etnocentrismo e desconhecimento da alteridade (ibid.). Uma forma de treinar um outro olhar pra ver coisas que antes estavam “invisíveis” nesse campo de estudo. Esta pode ser uma versão escolar da ideia de Gilberto Velho (1978) de que aquilo que consideramos familiar nem sempre é conhecido. A escola nos proporciona essa sensação de familiaridade, quase todo mundo tem sempre algo a dizer sobre a escola, pelos seus bancos passou ou tem na sua família e próximos experiências a contar. Por isso é preciso olhar de um jeito diferente, com um olhar de estranhamento, para que surjam novas informações. Em outros termos, trata-se de buscar aportes teóricos e metodológicos para poder perceber os diversos modos de ver o outro na cultura escolar, nas culturas na escola e seus significados, de forma a desvelar valores presentes nas relações que se estabelecem no âmbito escolar. Assim, questões como a repetência e a exclusão na e da escola, as dificuldades cognitivas, as relações professor/aluno, a disciplina/indisciplina, as relações de gênero e as preferências sexuais, as múltiplas formas de organização de grupos e as opções religiosas, a violência em meio escolar, por exemplo, podem adquirir outros entendimentos quando competentemente problematizadas na perspectiva de estudos antropológicos.

Um modo de proporcionar novos olhares para essas questões “tradicionais” da escola é buscar abordagens diferentes devidamente problematizadas e amadurecidas em outra

disciplina, como é o caso da comparação, já propriamente questionada na antropologia. Nesse sentido, a comparação pode propiciar um quadro de referências interessante, para subsidiar o debate sobre políticas públicas neste setor possibilitando apreender totalidades e trazer uma reflexão talvez inovadora, como no caso de uma comparação entre o sistema escolar brasileiro e francês de um ponto de vista qualitativo indo além dos dados obtidos através dos grandes exames de alcance mundial. Diferentemente do método comparativo, de inspiração evolucionista, a comparação, nas considerações epistemológicas e metodológicas de Oliveira (2000 apud Tosta, 2013), possui três características básicas: 1) a busca de compreensão do sentido; 2) a experiência vivida pelo pesquisador; 3) O entendimento da cultura e da sociedade como “mundos da vida” com suas lógicas próprias. Características estas que busquei adotar neste trabalho, consciente de que a possibilidade de estabelecer diálogos entre culturas e sociedades diferentes não foi eliminada.

Para Marco Antônio Gonçalves (2010), os princípios da reflexão antropológica estão calcados em uma epistemologia capaz de relacionar dialogicamente estas visões de mundo diferentes, ao construir analogias entre elas.

“Parece que a analogia está no centro da reflexão antropológica por evocar os princípios pelos quais a Antropologia se constrói: alegoria, semelhanças, metáfora e comparação. A Antropologia como método e epistemologia se funda nos mesmos parâmetros que regem o conhecimento estabelecido pela analogia: a capacidade de buscar semelhanças entre coisas diferentes ou desiguais. Assim, o pensamento antropológico é analógico, uma vez que permite tanto ao autor como ao leitor, tanto ao antropólogo quanto ao nativo, a possibilidade de estabelecer semelhança entre as coisas. Neste sentido, a etnografia, vocação da Antropologia, produz um exercício permanente de fazer relação entre pensamentos que são essencialmente diferentes, construindo daí uma espécie de circuito integrado entre as partes.” (Gonçalves, 2010, p. 7)

Gonçalves (2010) adverte que “*a busca de pontos de correspondência entre mundos conceituais distintos seria, por assim dizer, uma das questões centrais da etnografia*” (p. 8). Em sentido amplo, esta é uma das questões básicas da antropologia, ou seja, buscar a semelhança em meio a mundos de significados distintos não significa eliminar as diferenças; antes, possibilita o exercício da tradução e da compreensão (Tosta, 2013). Aqui tem-se a possibilidade de produzir semelhanças, articulações, correspondências, em que o pesquisador desempenha o papel de tradutor de mundo para o seu próprio (Gonçalves, 2010). Desse modo, buscou-se estabelecer nesse trabalho essa abordagem comparada, não para lograr mais uma

teoria geral da educação, mas para tirar proveito da comparação como um instrumento de elucidação recíproca das respectivas culturas escolares.

Em suma, por serem ciências humanas, a antropologia e a educação encontram fácil e imediatamente a base comum sobre a qual constroem suas reflexões, isto é, o homem e seus embates para fazer valer a sua natureza, distinta de outros animais (Valente, 1997, p.59), numa afirmativa sobre a qual dificilmente se pode estar em desacordo. Mas, a questão torna-se mais complicada quando são definidas artificialmente as fronteiras entre os vários campos do saber e quando se marca um desequilíbrio e um distanciamento progressivo nas respectivas formas de sistematização e produção desse saber. A chave para a compreensão do divisor de águas entre todos os pesquisadores sociais e não apenas entre antropólogos e pedagogos é definida pela opção teórica (Valente, 1996). O esquema conceitual do pesquisador funciona como um esquema mental que lhe orienta no seu dia a dia do trabalho de campo, quando seleciona “o que” e “como” observar, em busca do que é “teoricamente significativo”, como afirmou Evans-Pritchard (2005, p.243). Refletir um pouco sobre a opção teórica adotada nesse trabalho será a tarefa da próxima seção.

### 1.1. Sociologia da Experiência

O sociólogo francês, François Dubet (1994), inicia sua reflexão compartilhando a constatação de uma fragmentação do social em múltiplos paradigmas, que seria a expressão da decomposição da perspectiva clássica da sociedade. Na sociologia clássica existe um vínculo de inclusão entre o ator e o sistema, uma identificação total entre os dois veiculada pela ideia de ação social. Nessa perspectiva, a ação social seria a realização de um papel integrado, interiorizando normas e princípios reconhecidos pelos atores buscando a coesão do sistema. Todavia, para Dubet, não existe mais na sociedade atual, um princípio único de coerência. Hoje em dia a sociedade se caracteriza pela diversidade cultural, multiplicidade das formas de conflito e de ação social, o ator social não pode mais ser definido por uma lógica única e determinada de ação ou reduzido a um papel social programado. Aqui “*a dispersão se tornou a regra e a combinação de modelos toma o lugar da antiga unidade*”<sup>12</sup> (Id. p. 90, versão livre

---

<sup>12</sup> “[...] la dispersion est devenue la règle et la combinatoire des modèles remplace l’ancienne unité.” (Id, p. 90)

da autora). Nesse momento em que o conjunto social não pode mais ser definido por uma homogeneidade cultural e funcional, única, a subjetividade dos indivíduos e a objetividade do sistema se separam.

O autor propõe uma teoria de “porte médio”, menos ambiciosa e sem a pretensão de uma sociologia “total”, para construir uma combinação de lógicas de ação, uma sociologia da experiência social, como uma crítica às teorias que tem como ambição propor uma visão única do mundo social. Para Dubet, a própria produção sociológica realizada até então, uma justaposição de teorias autônomas, cada uma com sua concepção de ação, sua representação do sistema e da sociedade, bem como escolhas metodológicas variadas, salienta a impossibilidade de definir os atores sociais e as instituições em uma lógica única, em um único papel social e à uma programação cultural de condutas. Nesse sentido, o autor propõe a observação e análise da sociedade a partir da noção de experiência social que *“designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir os sentidos de suas práticas no seio dessa heterogeneidade”*<sup>13</sup> (Id., p. 15, versão livre da autora).

Buscando destrinchar esse novo conceito, François Dubet (ibid.) começa pela justificativa do termo “experiência”. Consciente de todas as possibilidades de ambiguidades e imprecisões contidas no termo, o sociólogo deixa claro que sua proposta de definição conceitual não poderia ser diferente, uma vez que os fatos por ele observados durante anos de pesquisa sobre temas diversos entre os quais, movimentos sociais, juventude, imigração e escola, se tratavam de experiências, noção que para o autor se impunha naturalmente. Essas “experiências sociais” não poderiam ser compreendidas como aplicações puras de códigos sociais interiorizados, tal como previa Durkheim, ou reduzidas a associação de escolhas estratégicas tornando a ação social uma série de decisões racionais como explicaria Parsons, ainda os comportamentos observados não eram diluídos em um fluxo contínuo de uma vida cotidiana composta de interações sucessivas, como propunha Goffman, se tratavam de ações organizadas por princípios estáveis, mas heterogêneos. Para o autor *“é essa heterogeneidade ela mesma que nos convida a falar de experiência social definida como uma combinação de várias lógicas de ação”*<sup>14</sup> (Id., p. 91, versão livre da autora). Dubet (Id.) pontua ainda que embora suas análises tenham se baseado em um trabalho de campo sobre ações coletivas e sobre condutas juvenis,

<sup>13</sup> “[...] désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l’hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l’activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité” (Id., p. 15)

<sup>14</sup> “c’est cette hétérogénéité elle-même qui invite à parler d’expérience social étant définie par la combinaison de plusieurs logiques d’action.” (Dubet, 1994, p. 91)

por vezes consideradas marginais, tal fato não significa que a noção de experiência esteja ligada a situações de crise, de desorganização e desestruturação. Nesse ponto mais uma vez o autor reforça o caráter heterogêneo das lógicas sobre os quais se baseiam a concepção de “experiência social”. Seguindo a argumentação do autor, as noções que organizam as condutas tanto individuais quanto coletivas são dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos, de tal modo, que os próprios indivíduos devem construir o sentido de suas práticas no centro dessa heterogeneidade.

Para evitar uma concepção de ação social na qual algo como um sujeito “ultra socializado” acaba por sucumbir a toda sorte de determinismos estruturais, um tipo de ação previamente determinada, quase que programada por um sistema social, esse trabalho se apoiou na sociologia da experiência de François Dubet (1994; 1996) para compreender a escola. Aqui, a noção de experiência social se revela mais apropriada na medida em que a ação social não pode mais ser reduzida à simples interiorização de papéis, nem tampouco a pura persecução de interesses individuais. A noção proposta por Dubet remete ao fato de que os atores sociais se veem nas situações cotidianas obrigados a gerenciar várias lógicas de ação simultaneamente, que por sua vez são estruturadas por princípios autônomos. Ao mesmo tempo, a conjugação das lógicas da ação que organizam a experiência social não possui centro algum, sua combinatória não está ancorada ou subordinada a uma lógica única e fundamental. Em outros termos, não existe uma unidade dada, o que de fato existirá é uma unicidade resultante de uma experiência socialmente construída a partir da heterogeneidade das lógicas e racionalidades da ação. Nesse sentido, uma ação é coincidentemente uma orientação subjetiva e uma relação, e sua articulação definirá não só a lógica da ação, mas também a própria natureza das relações sociais (Mayer, 2009; Dubet, 1994).

Assim sendo, a experiência social se apresenta como capaz de dar sentido às práticas sociais. De acordo com o modelo conceitual proposto por Dubet (1994) a experiência torna evidente três traços essenciais que aparecem nas mais diversas condutas sociais: 1) a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas; 2) a distância subjetiva que os indivíduos estabelecem com o sistema; 3) a construção da experiência coletiva recoloca a noção de alienação no coração da análise sociológica<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> 1) “l’hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui organisent les conduites” (Dubet, 1994, p. 16); 2) “distance subjective que les individus entretiennent avec le système” (Id., p. 17); 3) “la construction de l’expérience collective replace la notion d’aliénation au cœur de l’analyse sociologique” (Id., p. 18)

No primeiro ponto sublinhado pelo autor, diante da pluralidade de fundamentos culturais e sociais a construção da identidade dos indivíduos passa a ser um jogo de identificações sucessivas, definindo-se de múltiplas maneiras, não se tratando de um “ser”, mas de um “fazer”, um trabalho, uma construção, uma experiência (Wautier, 2003). Nesse sentido, papéis e posições sociais, bem como a cultura não são mais suficientes para definir os elementos estáveis da ação como um programa que o indivíduo se vê obrigado a cumprir, esses elementos diversos da vida social se tornam a base sobre a qual esse indivíduo buscará construir uma unidade, sua identidade. François Dubet cita como exemplo a construção da experiência do professor (Dubet, 1994, p. 16). É um pouco normal escutar professores falarem de sua experiência como educadores referindo-se a uma interpretação pessoal de sua função, uma experiência privada, fruto de uma combinação de lógicas e de princípios diversos, as vezes mesmo opostos, que originam um modo de ser professor “personalizado”. Em muitos casos reforçando que não são apenas o que a instituição quer que eles sejam. Mesmo mantendo as devidas obrigações em relação às regras burocráticas que lhes enquadram, os professores acabam por definir seu trabalho como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos variados, desde o respeito aos programas curriculares, a busca pela justiça e equidade dentro dos julgamentos professorais, os problemas particulares dos professores mesmos e de seus alunos, etc. Enquanto na concepção clássica de “ação social” a personalidade é um efeito do papel social, nesse caso, o papel social é produzido pela personalidade, uma vez que essa é compreendida como a capacidade de gerenciar a experiência, tornando-a coerente e significativa.

Quanto ao segundo traço elencado, a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema, trata-se de uma tentativa de dar conta do que pode parecer o efeito de descontinuidades ou “defeitos de socialização”, quando os indivíduos não se encaixam plenamente em um modelo de ação, cultura ou de acordo com algum interesse estratégico. Para o autor, esse fato seria fruto do trabalho de construção das práticas e experiências individuais em um mundo anteriormente estabelecido. Um distanciamento que evidencia uma maneira de agir fundada sobre lógicas heterogêneas de ação que se cruzam na experiência social, tornando essa distância um problema, uma vez que a partir dela cada um se torna o autor de sua própria experiência, ainda que um autor relativo, posto que os elementos sobre os quais se baseiam tais construções não pertencem aos indivíduos. Os indivíduos precisam explicar a si mesmos como constroem suas práticas, sua adesão ainda que relativa a papéis e valores aos quais ele não consegue aderir completamente. Segundo a argumentação de Dubet (1994) “[...] a pluralidade

*de experiências produz uma distância e uma indiferença*<sup>16</sup>” (p. 17, versão livre da autora). E aqui não se trata de um individualismo das classes médias e burguesas, visto que a base do trabalho de campo realizado pelo autor foi com aqueles dominados e frequentemente excluídos. É preciso então compreender o mecanismo social pelo qual um processo de autonomia dos sujeitos é criado, em que os atores não são enclausurados em seus papéis e interesses, mas constroem sua “autenticidade” a partir de uma identificação e um distanciamento crítico (reflexividade) (Dubet, 1994; Wautier, 2003).

Por fim, a terceira característica sublinha o fato de que a construção da experiência coletiva recoloca a noção de alienação no centro da análise sociológica (Ibid., p. 18). O ponto central aqui é fundamentado no distanciamento da ideia clássica de “sociedade”, não existindo, portanto, um “conflito central” nem um movimento social capaz de agregar os indivíduos num projeto comum. O que ocorre são manifestações sociais localizadas, e a alienação se dá quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social. O autor cita como exemplo o caso dos jovens das *banlieus* (periferias), frequentemente imigrantes, que vivem em vários mundos a cada vez, ora estão em “comunidade”, ora em uma cultura de massa; ora em uma situação de exclusão econômica, ora em uma sociedade de consumo; “[...] sua experiência tem como questão principal a destruição de sua personalidade porque eles não conseguem dominar a diversidade de lógicas de ação que os guiam”<sup>17</sup> (Ibid., p. 18, versão livre da autora). De modo análogo o autor analisa o caso dos *lycéens* (estudantes do ensino médio), que agem dentro de vários registros autônomos, alternando ora entre as “funções” escolares ora de socialização; ora de educação e da distribuição dos diplomas ora de qualificação. Assim, o autor afirma que o *métier d’élève* não poderia se encaixar no conceito de “papel social”, porque os atores não se identificam totalmente com o que constitui esse papel, isto é, tem poucas chances de conciliar seus interesses intelectuais e seus interesses sociais, sobretudo quando o fracasso não tem outra ‘causa’ perceptível que sua própria incapacidade, tratando-se, pois, de uma experiência.

Para François Dubet, a experiência social se forma onde a representação clássica de “sociedade” não se faz mais adequada, quando seus atores são inseridos em um processo em que se torna necessário gerenciar simultaneamente várias lógicas de ação dentro de diversas lógicas do sistema social que não é mais único, mas, sim fruto da cooperação de sistemas estruturados por princípios autônomos. Não há uma única lógica de ação, ou uma lógica

<sup>16</sup> “[...] la pluralité d’expérience engendre une distance et un détachement” (Dubet, 1994, p. 17)

<sup>17</sup> “[...] leur expérience a pour enjeu la destruction de leur personnalité parce qu’ils ne parviennent pas à maîtriser la diversité des logiques d’action qui les guident” (Ibid., p. 18).

fundamental, por isso a experiência social, tal como colocada pelo autor, gera necessariamente uma atividade de indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância de si mesmo. Essa distância, transforma o ator social em sujeito, e é ela mesma socialmente construída sob a base da heterogeneidade das lógicas e racionalidades de ação. Nas palavras de Anne Mairie Wautier,

“A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma ‘representação’ do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem)”. (Wautier, 2003, p. 181)

De acordo com Dubet (1994) o enfraquecimento da ideia clássica de sociedade conduz à consideração de um conjunto social que não é mais estruturado por um princípio de coerência interna, mas, sim por uma justaposição de três grandes tipos de sistema, e cada um desses sistemas é fundado em uma lógica própria. Assim, Dubet conecta a noção de experiência social ao sistema social, buscando alertar para os perigos de uma concepção equivocada da experiência como uma “vivência”, totalmente flutuante e sem relação com o sistema social. O primeiro é um sistema de integração (comunidade), o segundo um sistema de competição (mercado), e por fim, um sistema cultural (criatividade humana além da tradição e da utilidade). Assim, a sociedade seria uma construção e não um sistema natural, cada uma das lógicas de ação se conecta a elementos autônomos do sistema social, sem o estabelecimento de hierarquias ou uma ligação funcional entre elas. Para Dubet, uma formação social qualquer seria composta de uma “comunidade”, uma economia e uma cultura.

Cada experiência social resulta da articulação de três lógicas de ação: integração, estratégia e subjetivação. Na primeira lógica, a identidade é submissão pela interiorização de valores institucionalizados por meio de papéis. O ator é reconhecido na medida em que ele está integrado, ele se define por seus vínculos na comunidade, buscando mantê-los e/ou reforçá-los no seio de uma sociedade considerada como um sistema de integração. O outro é definido como “eles” que se coloca contrário ao “nós” (grupo). O fundamento básico da ação são os valores compartilhados pelo grupo, de modo que as condutas de crise são consideradas como falhas do processo de socialização e da integração ao sistema. Nessa lógica, que domina a visão clássica de sociedade, os indivíduos têm como objetivo manter a continuidade de sua identidade (Wautier, 2003).

Na lógica da estratégia, a identidade é um recurso em um mercado dominado pela concorrência. Não se trata de um mercado apenas no sentido estrito de termo voltado para o setor econômico, o conceito é extensivo à todas as atividades sociais. O ator é reconhecido na

medida em que ele pode exercer um poder sobre os outros. Esse poder se faz através da influência que o ator pode desempenhar sobre os outros em função da posição que ocupa, que por sua vez é relativa e depende das oportunidades e dos recursos disponíveis nessa posição. O ator vai desenvolver estratégias para influenciar os outros e essa será sua medida de exercício do poder. As relações sociais são definidas em termos de concorrência e interesses individuais e coletivos. Em suma, o ator tenta realizar a concepção que ele possui de seus próprios interesses em uma sociedade concebida como um mercado.

Por fim, no registro da subjetivação como lógica do sujeito não deve reduzir o ator a seus interesses e papéis. Nessa lógica o ator passa a existir a partir da sua própria tensão com o mundo, isto é, com as duas lógicas precedentes (integração e estratégia). A identidade é atribuída ao ator na medida em que é capaz de se distanciar de si mesmo e da sociedade, um distanciamento crítico. É um engajamento que lhe permite se sentir como autor de sua própria vida, o que traz junto o sofrimento pela dificuldade de alcançar essa qualidade de sujeito. As relações sociais são percebidas como obstáculos ao reconhecimento e à expressão dessa subjetividade. O conflito não é nem a defesa da identidade, tampouco significa uma mobilização racional, é a luta contra a alienação (entendida aqui como privação da capacidade de ser sujeito [Dubet, 1991, p.133]), a luta para não se tornar expectador da sua própria vida. O valor em jogo é a cultura, entendida por Dubet como “definição histórica do sujeito”, ela torna possível a crítica social como fundamento da ação. Em sua relação com o sistema, a lógica da subjetivação, está associada a uma postura de denúncia da alienação e dominação.

Essas três lógicas de ação são consideradas como amplamente autônomas e não se organizam necessariamente em termos hierárquicos no seio de cada tipo de sociedade. Assim, se considerarmos a escola como uma microssociedade, onde relações sociais são estabelecidas e estruturadas em uma relação de aproximação e distanciamento para com o sistema escolar, por sua vez dotado de regras e de culturas, adentramos com uma teoria da experiência social no ambiente escolar.

### 1.1.1. Por uma sociologia da ação e do ator no sistema escolar

François Dubet se voltou para o ambiente escolar e definiu a experiência como objeto sociológico dando origem ao conceito de “experiência escolar”. E um dos pontos de partida do sociólogo francês é chamar atenção para a noção de escola e/ ou sistema escolar à qual somos

diretamente enviados quando se pretende uma atenção especial ao termo. Em linhas gerais, a experiência escolar é concebida como a cristalização nas pessoas de diversas lógicas da ação social presentes na escola. Mas então, o que seria essa escola?

François Dubet (1991; 1994; Dubet e Martuccelli, 1996) salienta que não se trata de uma máquina, isto é, um conjunto de peças e roldanas organizados em torno de uma função determinada e única, seja ela reprodução social, inculcação de valores culturais, ou educação de futuros cidadãos. A escola vai além dessa imagem, ela deve gerenciar problemas diversos, sendo também a responsável pela relação entre vários níveis de práticas ou em termos mais clássicos “funções”, que são distintas e relativamente independentes. No centro dessas ações o ator social cria sua atividade própria, sua experiência, no cruzamento dessa heterogeneidade de lógicas. O fruto da construção dessa experiência escolar é a construção da própria escola, sobretudo nos níveis fundamental e médio<sup>18</sup>. (Dubet e Martuccelli, 1996).

Por um lado, essa experiência escolar é o trabalho de indivíduos que constroem uma identidade, uma coerência e um sentido para um determinado ambiente social que em princípio não possui um. Assim, a socialização e a formação do sujeito são o resultado do processo pelo qual os atores constroem sua experiência, da escola primária ao ensino médio. Por outro lado, as lógicas de ação que se combinam na experiência social não pertencem aos indivíduos, correspondem aos elementos do sistema escolar e não são passíveis de escolhas.

Dubet organizou as lógicas de ação em três “funções” do sistema escolar, definidas como “essenciais”: produção, seleção e integração. Segundo o autor, todo sistema escolar deve preencher essas três “funções” e pode ser definido pela maneira como lhes hierarquiza e lhes articula. O termo “função” é utilizado pelo autor entre aspas, uma vez que o próprio estabelece

---

<sup>18</sup> No livro “*À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*”, François Dubet e Danilo Martuccelli analisam a construção da experiência escolar ao longo da trajetória dos alunos tomando o próprio curso do sistema escolar como guia temporal da análise. Assim, os autores identificam a cada etapa a “função” preponderante. A experiência escolar infantil (sobretudo no ensino elementar) é dominada pelo princípio de integração, as expectativas e normas impostas pelos adultos são interiorizadas pelos *écoliers* como advindos de uma “autoridade natural” que os adultos exercem sobre as crianças. Esse conformismo vai também dominar a relação dos pequenos com seus camaradas de classe. Todavia, os autores destacam que esse processo de conformismo e integração não é o suficiente para dar conta de toda a experiência escolar principalmente nas séries finais desse nível, com os alunos entre 9 e 11. Aqui os primeiros sinais de tensão entre a criança e o aluno começam a surgir. Nesse momento da trajetória escolar, a experiência do aluno se forma em torno da tensão entre uma *lógica de subjetivação adolescente* e o conformismo escolar e familiar (integração). O ápice dessa tensão é o momento do *lycée* (ensino médio), aqui a experiência do aluno se torna mais complexa, há uma ampliação da autonomia dos princípios que fazem parte da experiência escolar, bem como uma redefinição desses termos. Os mecanismos de socialização se tornam mais heterogêneos e o trabalho do sujeito sobre ele mesmo, mais intenso, visto que é nesse ínterim que o jovem se vê diante de alguns problemas que contribuem para dar sentido a sua experiência escolar, tais como: a finalidade social dos seus estudos, a utilidade dos estudos. Ao mesmo tempo questões relacionadas aos gostos, escolhas e relações se tornam mais autônomas, e assim uns acabam por serem socializados e individualizados na escola, enquanto outros estão à margem ou até mesmo contra a escola. Esse arranjo entre os princípios da experiência escolar são a origem desses resultados tão diversos. Tudo dependerá do tipo de obstáculo imposto aos jovens e do modo como poderão interpretá-los e superá-los.

várias ressalvas sobre sua aplicação no campo escolar tendo em vista a herança funcionalista. Portanto, aqui o termo “função” designa menos uma necessidade do sistema social no seu conjunto, que o conjunto de problemas que todo sistema escolar é obrigado a regulamentar e diante dos quais ele não pode evitar de se definir.

Um primeiro nível prático da escola seria sua “função” de produção<sup>19</sup> ou educativa, os programas, objetivos, divisas e valores difundidos pela escola compreendem uma representação de um sujeito social, esses conhecimentos escolhidos para serem transmitidos não são nunca estritamente técnicos, são ligados a valores, à definição de tipo de ator e sujeito moral, político, social que o sistema escolar se incumba de formar. Em outros termos, a função educativa é ligada ao projeto de produção de um determinado tipo de sujeito. Nesse ponto o autor aproveita para reforçar a necessidade de separação entre as funções educativa e de socialização, uma vez que a primeira estaria diretamente ligada com a produção desse sujeito não necessariamente útil do ponto de vista social, enquanto a segunda estaria fortemente centrada em produzir a integração desse sujeito em um determinado sistema e/ou sociedade. Dubet (1991; Dubet e Martuccelli, 1996) destaca ainda que a rotina das práticas pedagógicas e das formas de organização escolar por vezes conduzem ao esquecimento da “função” de produção do sistema escolar, mas basta um olhar atento para os períodos de ruptura políticos para vir à tona o modelo cultural ao qual a escola está vinculada.

“Os debates sobre a cultura escolar, sobre os ‘valores’, sobre a autonomia da escola e da sociedade, sobre os projetos educativos, não podem ser tomados por simples expressões ideológicas das funções ‘reais’ da escola; eles participam da construção de uma dupla distância da escola à estrutura social, de um lado, à cultura cotidiana de outro. Mesmo se essa dimensão do sistema escola não pode ser perfeitamente visível fora dos momentos de mudança e de ruptura propícios às afirmações de princípios, como na época da ‘guerra escola’ na França ou nas rupturas revolucionárias, por fim essa função educativa está presente em todo sistema escolar, na medida que ele só pode ser considerado como uma simples adaptação ao mundo tal como ele é<sup>20</sup>.” (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 24, versão livre da autora)

<sup>19</sup> Em sua obra *Les Lycéens* (1991), François Dubet toma emprestado o termo empregado por A. Touraine (1972), e nomeia o primeiro elemento do seu esquema explicativo como *fonction de production* (p. 18) [função de produção]. Já na obra *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* (1996), Dubet e Martuccelli, os autores reclassificam em segundo lugar na sua linha de argumentos e renomeiam chamando-a de *fonction éducative* (p. 24) [função educativa]. No modelo criado pelo autor em 1991 (p.23) que também foi reproduzido nesse trabalho, é possível encontrar ainda outro termo associado à essa função, à saber, *modèle culturel* (modelo cultural). Nesse trabalho, quando o tema for retomado, será privilegiada a terminologia utilizada na obra mais recente.

<sup>20</sup> “Les débats sur la culture scolaire, sur les « valeurs », sur l'autonomie de l'école et de la société, sur les projets éducatifs ne peuvent pas être tenus pour de simples expressions idéologiques des fonctions « réelles » de l'école ; ils participent de la construction d'une double distance de l'école à la structure sociale d'une part, à la culture quotidienne de l'autre. Même si cette dimension du système scolaire n'est parfaitement visible que dans les moments de changement et de rupture propices aux affirmations de principes, comme dans les grandes époques de la « guerre scolaire » en France ou dans les ruptures révolutionnaires, il reste que cette fonction éducative est

É preciso destacar que a “função” de produção não se limita à questão do currículo, conteúdo e programas escolares. A forma, ou a pedagogia empregada, se insere também no modelo cultural, uma vez que do ponto de vista sociológico não se trata apenas de uma técnica de aprendizagem, ela coloca em jogo uma imagem da infância, da adolescência, da natureza humana seja de acordo com definições antropológicas ou mesmo como um valor.

A segunda “função” do sistema escolar de acordo com François Dubet, é a *seleção*<sup>21</sup> ou *distribuição*, a maneira pela qual há a formação de uma hierarquia escolar, de uma classificação de competências. A relação entre a distribuição de posições escolares e a distribuição de posições dentro da estrutura social é um tema conhecido da sociologia da educação, que ao longo do tempo motivou pesquisas que por fim obtiveram conclusões distintas, em alguns casos mesmo opostas. Uma primeira teoria de referência no âmbito das desigualdades escolares, inspirada nos trabalhos de Pierre Bourdieu (1964; 1970), considera que a reprodução das desigualdades sociais na escola se deve à natureza do modelo cultural escolar, que por sua vez mobiliza um certo número de habilidades, disposições culturais e verbais, um tipo de *habitus* mais próximo daquele pertencente às classes dominantes. Assim cria-se um círculo virtuoso no qual os alunos oriundos das classes socialmente e culturalmente privilegiadas se beneficiam de uma competência cultural que lhes permite também dominar com mais facilidade os jogos dentro da cultura escolar, que por sua vez são próximos à cultura da sua própria casa. Esses são também frequentemente os alunos mais ambiciosos e graças a essa postura acabam por alcançar posições escolares de destaque. Assim, o processo educacional promove a reprodução e a consolidação da sociedade capitalista, com a manutenção e reprodução da cultura e também a manutenção da estrutura de classes. Essa linha teórica destaca a sociedade, a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes.

Em contraposição a esse modelo, Raymond Boudon (1973), utilizando o paradigma do mercado e da ação racional, enfatiza a abordagem individualista entre agência/estrutura. Para o autor, as desigualdades escolares são decorrentes de uma sucessão de escolhas racionais feitas pelos atores sociais em diversos momentos cruciais de seleção. Na interpretação de Dubet o raciocínio tem a seguinte lógica: “*se admitimos, de um lado, que o objetivo de cada um é de*

---

présente dans tout système éducatif, dans une mesure qui ne peut être considérée comme une simple adaptation au monde tel qu’il est.” (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 24)

<sup>21</sup> Nesse caso também há uma diferença entre as terminologias empregadas em *Les Lycéens* (1991) e *À l’école* (1996). No primeiro livro o termo usado foi *fonction de sélection* (p. 19) [função de seleção], sendo escalada como a segunda das três funções, no segundo livro foi utilizado o termo *fonction de distribution* (p. 23) [função de distribuição], sendo considerada como a primeira função do sistema escolar. O termo usado daqui em diante será aquele contido na obra mais recente.

*igualar ou de superar um pouco o nível social de seus pais, e se pensamos, de outro lado, que a continuação dos estudos representa um custo para o ator, a cada momento de escolha escolar o sujeito analisa os custos e benefícios esperados*<sup>22</sup>. (Dubet, 1994, p. 20, versão livre da autora) Boudon estuda o funcionamento das instituições de educação partindo da análise sociológica do indivíduo, permitindo-lhe apresentar as “regularidades sociais”, que não passam da justaposição de comportamentos e escolhas individuais.

Uma terceira vertente que pretende explicar as desigualdades escolares, é oriunda da tradição inglesa, e Dubet toma como representante Forquin (1983) e Young (1971). Essa tradição insiste sobre os mecanismos seletivos internos à escola. Nessa linha argumentativa, as desigualdades escolares seriam decorrentes das desigualdades de expectativas e atitudes da escola em relação às diferentes categorias de alunos. Esses estudos chamam atenção para o efeito de rotulação e estigmatização dos alunos oriundos de grupos desfavorecidos, e sobre os quais a escola não espera outra coisa senão o fracasso. Aqui as atitudes dos professores e as interações que ocorrem na sala de aula e na escola são a expressão de efeitos estruturais mostrados pelas estatísticas e que se materializam nas expectativas dos professores em relação aos seus alunos, seja ela positiva ou negativa.

Ao citar esses três caminhos de interpretação das desigualdades escolares, François Dubet buscou mostrar que o sistema escolar é um aparelho de distribuição de qualificações e possui, as vezes mais e as vezes menos, autonomia em relação à estrutura social. De maneira geral, seja pela duração do tempo de estudo, pelas vias de estudos, pelos tipos de diplomas dispensados, a escola classifica seus alunos e lhes organiza de modo hierarquizado. Hoje esse processo se coloca em um contexto de massificação do ensino, com um aumento de alunos oriundos de diversas classes sociais frequentando a escola, bem como o crescimento dos tipos de diplomas ofertados e da quantidade de alunos diplomados. Nesse processo, o universalismo de um modelo “gratuito” e para todos, se opõe a uma função seletiva que tende a se tornar mais intensa no contexto da massificação escolar. De acordo com Dubet (1994), sendo assim, cada professor, cada disciplina, possui um valor dentro desse processo seletivo, estando, pois, inscrito em uma hierarquia escolar densa. Por exemplo, ao longo da história do sistema educacional francês, a “matemática” substituiu o lugar de prestígio das “ciências humanas”, pouco a pouco a distância entre o “nível” dos alunos das diferentes vias de estudos aumentou.

---

<sup>22</sup> “Si l’on admet, d’une part, que la poursuite des études entraîne un coût pour l’acteur, à chaque moment de choix scolaire le sujet évalue les coûts et les bénéfices escomptés” (Dubet, 1994, p. 20)

Por fim, a terceira *função* da escola é a *integração*<sup>23</sup> ou *socialização*. Essa ‘função’ destaca as atividades da escola voltadas para a produção de tipo de indivíduo adaptado à sociedade na qual ele vive, lhe fornecendo toda a herança transmitida pela educação. De modo que, “*ao mesmo tempo que a escola é um aparelho de distribuição de posições sociais, ela é um aparelho de produção de atores ajustados a essas posições*<sup>24</sup>” (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 24, versão livre da autora). Essa função se realiza ainda através da capacidade da organização escolar de acolher e de reconhecer a comunidade e a vida juvenil. No caso francês, a organização escolar foi durante muito tempo restrita ao ensino propriamente dito (sobrepesando as funções educativas e de distribuição), negligenciando outros elementos importantes como a qualidade da vida escolar, a relação entre alunos e professores, e desses grupos entre seus pares, entre outros elementos importantes do clima escolar. Através dessa função de integração é que a escola contribui à socialização, à formação dos papéis sexuais, à formação do jovem em direção à sua vida de adulto.

Em suma, a escola no modelo explicativo de François Dubet será sempre o encontro de uma cultura escolar, um tipo de seleção e uma vida juvenil. “*o sistema escolar é, então, uma organização social possuindo um modelo de autoridade, uma divisão do trabalho, uma definição de obrigações profissionais*<sup>25</sup>”. (Ibid., p. 22, versão livre da autora). Dubet, representa a relação entre as três funções por um triângulo, sem a presença de um centro único e comum entre as “funções” (conforme figura abaixo).

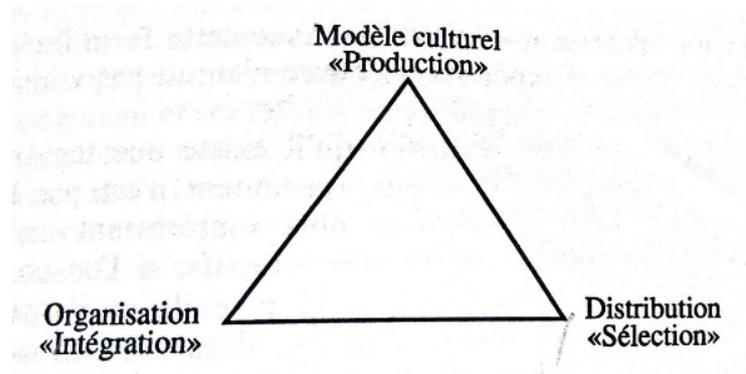
---

<sup>23</sup> Esse termo foi utilizado por Dubet em *Les Lycéens* (1991). Na mesma obra, em um esquema proposto o autor adiciona ainda outro termo: *organização*. Já em *À l'école* (1996), Dubet e Martuccelli, recorreram a terminologia *fontion de socialisation* (p. 24) [função de socialização]. Na continuação desse trabalho serão privilegiados os termos utilizados na segunda obra citada.

<sup>24</sup> “En même temps que l'école est un appareil de distribution des positions sociales, elle est un appareil de production des acteurs ajustés à ces positions”. (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 24)

<sup>25</sup> “Le système scolaire est donc une organisation sociale possédant un modele d'autorité, une division du travail, une définition des obligations professionnelles”. (Ibid., p. 22)

Figura 6 - As três “funções” do sistema escolar segundo o modelo proposto por François Dubet, 1994.



Fonte: Dubet, 1994, p. 23

O autor busca ilustrar a relação que essas funções mantêm entre elas ao formar o sistema escolar por uma figura que representa a articulação entre essas três formas, e a inexistência de um centro único. Todavia, o autor reforça que essa representação é analítica e não normativa. Os diversos sistemas escolares seriam frutos da interação entre essas três funções, podendo ser seletivos ou não, integradores ou não, se associando a diversos tipos de modelos culturais. O modelo ideal da “boa escola” seria decorrente de uma forte integração dessas três “funções”.

“[...] um ‘bom sistema escolar deveria possuir um modelo cultural firme e aberto em direção à uma ‘grande cultura’. Ele deveria propor ao mesmo tempo um modelo de seleção justa, eficaz e adaptado aos projetos dos alunos. Enfim, a ‘boa escola’ poderia ser uma organização integradora, uma comunidade calorosa e respeitosa de cada um. [...] Um sistema escolar que concilie todas essas virtudes seria, propriamente falando, uma instituição perfeita, ela definiria valores que se transformariam em normas sociais, que em sua vez, se tornariam papéis sociais<sup>26</sup>.” (Id. p. 23, versão livre da autora)

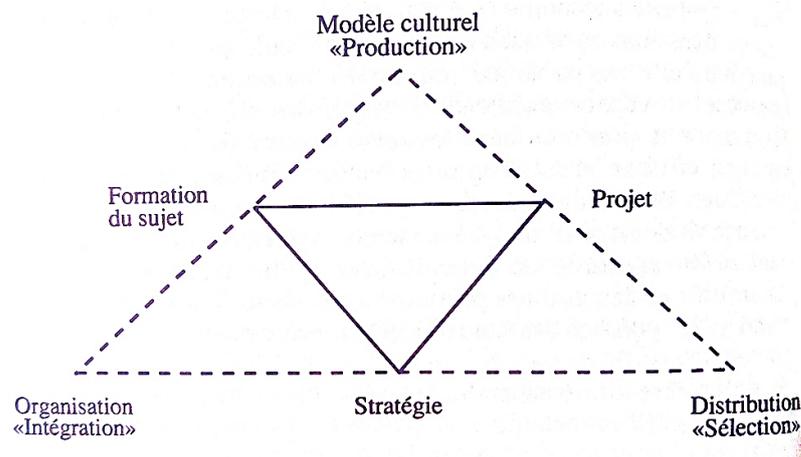
Contudo, nas realidades dos sistemas escolares essa relação marcada por um equilíbrio perfeito entre as três funções propostas pelo autor, não é muito frequente. Existe, ao contrário, uma tensão entre essas diferentes funções e o ajuste entre elas não é total. O ensino mais “interessante” pode não ser o mais eficaz em termos de seleção, há também uma distância entre juventude e organização escolar que não se reduz facilmente, enfim, a relação entre essas funções que se produz em cada ambiente escolar acaba por valorizar ou não uma ou duas delas

<sup>26</sup> “[...] un ‘bon’ système éducatif devrait posséder un modèle culturel affirmé et ouvert vers une ‘grande culture’. Il devrait proposer en même temps un modèle de sélection juste, efficace et adapté aux projets des élèves. Enfin, la ‘bonne’ école pourrait être une organisation intégrative, une communauté chaleureuse et respectueuse de chacun. [...] Un système scolaire qui concilierait toutes ces vertus serait, à proprement parler, une institution parfaite, elle définirait des valeurs qui se transformeraient en normes sociales qui, à leur tour, deviendraient des rôles”. (Ibid. p. 23)

em um determinado período, ou ao longo da sua história. Trata-se de um movimento que deixa um espaço de experiência no qual o sujeito social deverá gerenciar essas funções e suas tensões, criando assim uma unidade subjetiva que o sistema não lhe concede de maneira automática ou natural.

O autor define então seu conceito de “experiência escolar”: *“é o lado subjetivo do sistema escolar; mais exatamente, é o modo como os atores se representam e constroem esse sistema, definindo cada um desses elementos, gerenciando eles mesmos, as articulações”*<sup>27</sup> (Ibid. p. 24, versão livre da autora). Essa experiência pode ser apreendida em três dimensões: o projeto do aluno; formação do sujeito; estratégia. O esquema apresentado pelo autor (figura 7) mostra como as dimensões da experiência escolar dos alunos se relacionam com as “funções” do sistema escolar, afinal a experiência social não é algo sem relações com o sistema social. De acordo com François Dubet, *“o ator constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem, e que são dadas pelas diversas dimensões do sistema que vão se separando na medida em que a imagem clássica de unidade funcional da sociedade se distancia”*<sup>28</sup> (Dubet, 1994, p. 136, versão livre da autora). Sendo assim, é possível compreender as experiências sociais como combinações subjetivas de elementos objetivos.

Figura 7 - Três elementos da experiência escolar dos alunos, 1991



Fonte: Dubet, 1991, p. 28

<sup>27</sup> “L’expérience scolaire est le versant ‘subjectif’ du système scolaire ; plus exactement, c’est la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système, en définissent chacun des éléments, en gèrent, ‘pour eux’, les articulations” (Ibid. p. 24)

<sup>28</sup> “[...] l’acteur construit une expérience lui appartenant, à partir de logiques de l’action que lui n’appartiennent pas et qui lui sont données par les diverses dimensions du système qui se séparent au fur et à mesure que l’image classique de l’unité fonctionnelle de la société s’éloigne” (Id., p. 136)

A dimensão do *projeto do aluno*, aparece como mediação entre a função de produção e de seleção. A experiência do aluno se conecta ao mesmo tempo a uma questão temporal, uma vez que estando adolescente caminha em direção ao estado adulto, sendo, portanto, constringido a construir seu futuro, um projeto de vida. Nessa dimensão do projeto, de algo a vir a ser, o aluno inscreve seu trabalho escolar em uma utilidade tendo em vista a imagem que ele projeta de si mesmo, seu status, posição social e profissão no futuro. Com efeito, os estudos adquirem um sentido quando o ator lhes associa a objetivos mais ou menos claros.

Não obstante, essa noção de projeto não deve ser tomada como a ação de um sujeito totalmente livre e autônomo que decide seus projetos de maneira independente, Dubet (1994) alerta que se trata de um conceito complexo que pode ser percebido sob vários pontos diferentes. Se por um lado esse projeto pode ser definido em função do tempo longo, com a projeção do adolescente enquanto adulto em um futuro a longo prazo como profissional (nesse caso a motivação seria “tornar-se profissional”), por outro o projeto pode também ser pensado à curto prazo, tendo como horizonte temporal o final do período escolar, nesse caso a aspiração máxima é passar à classe superior. Então, o aluno se percebe como estando em um caminho, mas que os verdadeiros projetos serão pensados somente no ensino superior (a motivação se relaciona aqui por um lado com o aperfeiçoamento intelectual e por outro com a superação de cada série para acessar o momento em que o projeto poderá ser delineado). Apesar da impressão de algo que o aluno possui ou que está sob seu controle, a posição central do projeto na experiência escolar, não deve ser assim interpretada. Existe um grupo que vive essa experiência como algo externo a ele mesmo, como por exemplo os alunos que vivem os projetos estabelecidos ou motivados pelos anseios de suas famílias. Há também aqueles que dizem não ter nenhum projeto, todavia, essa ausência não invalida o papel dessa noção no seio da experiência estudantil, uma vez que os estudos acabam perdendo uma parte de seu sentido e por outro lado os alunos experimentam uma sensação de vazio e de inutilidade.

“O projeto resulta de uma exigência da adolescência e do encontro entre a estrutura social e a escola. A posição social impõe certas ambições e aspirações que divergem, na escola, dos recursos alocados e das disposições reconhecidas pelo sistema escolar. Decorrente desse encontro, o projeto define, então, a utilidade subjetiva dos estudos, o valor do conhecimento adquirido, sua adequação às percepções dos alunos<sup>29</sup>.” (Dubet, 1991, p. 25, versão livre da autora).

---

<sup>29</sup> “Le projet résulte d’une exigence de l’adolescence et de la rencontre de la structure sociale et de l’école. La position sociale impose certaines ambitions et aspirations qui se heurtent, à l’école, aux ressources attribuées et aux dispositions reconnues par le système scolaire. Issu de cette rencontre, le projet définit donc l’utilité subjective des études, la valeur des connaissances acquises, leur adéquation aux perspectives des élèves” (Dubet, 1991, p. 25).

A segunda dimensão da experiência escolar se encontra entre a “função” de produção e de integração (figura 7), trata-se da *expérience éducative* (experiência educativa) que consiste na formação do sujeito. Essa dimensão da experiência é descrita em termos de vocações, paixões, gostos, identificação com alguns professores e matérias bem como a rejeição de outros e outras. Nesse tópico está incluído algo além do conhecimento e sua utilidade/ necessidade, essa noção é concebida como uma relação social entre professores e alunos submetidos ao cotidiano de ensino e aprendizagem. De acordo com Dubet (id.), os *lycéens* (alunos do ensino médio) constroem esse sentido subjetivo de ensino a partir de 3 orientações principais: eficiência, interesse e relação.

O primeiro ponto está relacionado com uma ideia de rendimento e utilidade, não exatamente com um princípio de utilidade geral da escola, mas uma noção de benefício em relação ao ensino. Assim, professores e escolas são julgados do ponto de vista das performances que eles podem proporcionar aos alunos. O “bom professor” e a “boa escola” seriam aqueles que organizam de maneira eficiente o trabalho permitindo aos estudantes a obtenção de um bom resultado nas provas. O professor se torna um ator intermediário importante nessa experiência escolar em que é preciso superar etapas e chegar a um final estabelecido, por isso a relevância da eficácia do professor nesse processo. Nessa lógica, a importância de cada matéria é reduzida ao peso do seu coeficiente<sup>30</sup>, seja ele um coeficiente dado pelo próprio sistema ou aquele elaborado pelo próprio aluno a partir de seus gostos e escolhas relacionados com seus projetos. Com relação a dimensão do “interesse”, os alunos se consideram como “sujeito intelectual” em formação, interessados pelo saber e pelas transformações que podem ser provocadas em sua maneira de ver o mundo e de se perceber no mundo. Nesse ponto de vista, professores e disciplinas são percebidos como fascinantes, intrigantes, cativantes, ou chatos, maçantes, tediosos, ou muito escolares. Por fim, François Dubet salienta o julgamento realizado pelos alunos em relação ao ensino do ponto de vista das relações estabelecidas, principalmente com o professor. O comportamento nas aulas é subordinado à natureza das relações interpessoais construídas entre o professor, a classe e com cada um dos alunos.

---

<sup>30</sup> Nesse ponto, quando Dubet fala em “coeficiente” ele estaria pensando no peso que as matérias adquirem diante das divisões em vias de estudos diferentes que por sua vez estão ligadas a exames de *baccallauréat* diversos que privilegiam determinadas matérias dependendo do caminho percorrido. Por exemplo, alunos que pretendem acessar a *filière L* (literatura), quando estão no primeiro ano do ensino médio não acordam muita atenção e esforço para as matérias científicas como física, química ou até mesmo matemática, visto que essas disciplinas não fazem parte da grade de estudos dos anos subsequentes e, portanto, não farão parte do exame final que é a porta de entrada para o ensino superior. Esse por sua vez também mantém relações estreitas com essas “escolhas” de vias de ensino realizadas no ensino médio, não permitindo grandes deslocamentos entre trajetórias distintas.

A formação do sujeito e sua relação com o ensino vai além da relação puramente pedagógica. A organização escolar é também um espaço de uma experiência juvenil acolhida no espaço escolar, que possui ao mesmo tempo uma dimensão autônoma. É no espaço da escola onde discussões e (re)apropriações do conhecimento escolar são empreendidas pelos alunos, é igualmente nesse ambiente que acordos são tecidos com mais ou menos adesão em relação a cultura escolar. Essa experiência escolar no ensino médio extrapola os limites da escola, e corresponde também a formação dos grupos, das amizades, os amores e paixões, que participam também da formação do sujeito, embora não possam ser considerados como elementos controlados pelo estabelecimento escolar.

Enfim, a última dimensão da experiência escolar conforme a análise proposta por Dubet (1991) é a *stratégie* (estratégia). A posição ocupada pelo estudante é cerceada por papéis (“bom aluno”, “mal aluno”, “bagunceiro”, “quietinho”, “esforçado”, etc.), regras disciplinares (horários das aulas, postura em sala de aula, regras de conduta e boas maneiras, etc.) e modos de seleção (alguns visíveis como provas e testes, e, outros nem tanto como as avaliações realizadas nos conselhos de classe). Tem-se ainda uma hierarquia de prestígio e de competências que é criada e valorizada no ambiente escolar, como por exemplo, entre os turnos ou entre as vias de estudo. Dentro dessas circunstâncias os jovens precisam desenvolver estratégias suficientemente capazes para garantirem adaptação, integração, resultados escolares, interesses e amizades. Dubet ressalta que a forma como os estudantes vão se organizar e produzir suas experiências em meio a esse emaranhado de elementos não está relacionada com uma lógica de ação única, e não guarda uma relação com algum tipo de interesse central, para o autor “[...] *nada prova que as estratégias escolares mais eficientes sejam, do ponto de vista subjetivo, as mais úteis em termos de projeto ou as mais interessantes em termos intelectuais. Quanto menos o sistema é integrado, maior a possibilidade que essa dimensão seja autônoma*<sup>31</sup>”. (Id, p. 27, versão livre da autora)

Em um exemplo prático, de um caso cotidiano no ambiente escolar, o autor analisa as “*significações do trabalho escolar ou simplesmente as razões que conduzem um aluno a trabalhar [na escola]*” (Dubet e Martuccelli, 1996, p. 65). Uma primeira razão para explicar essa postura concerne aqueles que simplesmente “fazem porque tem que fazer”, porque é isso que se deve fazer na escola, nessa lógica houve uma interiorização da obrigação do trabalho escolar realizada pela família ou pela escola (ou pelos dois). O aluno pode também decidir

---

<sup>31</sup> “[...] rien ne prouve que les stratégies scolaires les plus efficaces soient, du point de vue subjectif, les plus utiles en termes de projet et les plus intéressantes en termes intellectuels. Moins le système scolaire est intégré, plus on a de chances que cette dimension soit autonome et importante.” (Id., p. 27)

trabalhar porque ele foi capaz de perceber a utilidade, seja escolar ou não, desse trabalho. Ou ainda porque houve uma compreensão dos ganhos possíveis com a realização desse trabalho, o que não está necessariamente ligado com a ideia de utilidade. O estudante pode decidir trabalhar em sala de aula como uma realização pessoal e/ou de interesse intelectual. Ao final, todas essas significações fazem parte de um emaranhado e caberá ao indivíduo lhes transformar, combinar e articular através do processo de construção da sua experiência.

Ao analisar os elementos do sistema escolar francês, Dubet aponta onde a dimensão da estratégia adquire seu espaço e importância. Dubet (1991, p. 27) afirma que o modelo típico do liceu francês é aquele em que há uma “organização fraca” e uma “seleção forte”. Para o autor o baixo nível de organização quer dizer que as instituições possuem um domínio direto mínimo sobre a vida juvenil fora dos horários de curso, os alunos possuem uma grande autonomia pessoal e ainda um baixo nível de identificação com o estabelecimento. Nos estabelecimentos “de massa”, aqueles situados nas *banlieus* ou nos bairros com forte índice de imigração e que são majoritariamente receptores dos *novos lycéens*, tais características se reforçam. Por outro lado, a função seletiva é considerada pelo autor como “forte”, pois em toda sua trajetória escolar o aluno se encontra frente a um longo processo de triagem, classificação e escolhas de filiais de estudos. No encontro dessas duas características o aluno estabelece sua estratégia, e isso explica seu peso na experiência escolar. É preciso apreender como funciona o sistema e saber se posicionar estrategicamente dentro dele, isso constitui basicamente o *métier d’élève*.

Se a organização da experiência escolar de um estudante de ensino médio não sofre grandes alterações no nível da “estrutura”, a força das tensões que se constroem entre as diversas lógicas de ação varia sensivelmente ao longo da hierarquia escolar, em função da idade e da posição escolar. Não simplesmente porque os alunos crescem e se tornam mais velhos, mas pelo fato de alterarem suas posições dentro do sistema escolar. Ao longo dessa aventura a natureza e o peso das diversas lógicas de ação se transformam, os modos de integração e de disciplina evoluem, assim como o espaço destinado aos amigos e colegas de classe. Ao longo do processo escolar há também uma acentuação da própria diversidade do sistema e da competição dentro dele. Nesse ponto o projeto pessoal ganha um lugar de destaque se tornando uma dimensão essencial da experiência, em oposição ao que se passa com os pequenos ainda no início do processo escolar.

Do mesmo modo que as três “funções” do sistema escolar, as dimensões da experiência escolar não possuem um centro único e pode coexistir com mais ou menos presença de uma ou de outra a cada vez. Essa experiência reúne por vezes aspectos que parecem em uma primeira análise contraditórios, mas que com um olhar mais cauteloso é possível apreender que se tratam

apenas de arranjos diversos realizados pelos sujeitos que são ao mesmo tempo autores e atores dessa experiência. Os tipos de *lycéens* evidenciados por Dubet (1991) podem mostrar um pouco melhor em que consiste essa formação de uma experiência escolar. No ponto mais alto da hierarquia do sistema se encontra o *vrai lycéen* (o estudante de verdade), esses seriam os que mais se aproximam do modelo elitista dos “herdeiros”, como aqueles da análise realizada por Bourdieu e Passeron. Munidos de um capital cultural forte, o verdadeiro *lycéen* domina perfeitamente o *métier d’élève*. Esses alunos não questionam a utilidade dos estudos nem associam seus estudos à um determinado projeto profissional, eles visam um determinado tipo de concurso, uma *Grande École*, em suma, a intenção é atingir o nível mais alto nos estudos e conseqüentemente suas escolhas de carreira e sucesso na vida virão mais tarde. Trata-se apenas continuar o caminho outrora trilhado por seus pais e familiares (irmãos, primos, etc.), em outros termos, os “estudantes de verdade” se inscrevem no destino familiar onde os estudos de longa duração e frequentemente em carreiras de sucesso dependem do esforço de cada um, uma vez que os demais itens necessários para um desempenho escolar de sucesso lhes são ofertados por suas famílias (como frequentar estabelecimentos escolares de alto nível, acesso à cultura e demais elementos que suas posições socioeconômicas lhes oferecem). Esses alunos afirmam o papel educativo e intelectual da escola, o que talvez os torne os “verdadeiros estudantes” nos “verdadeiros liceus”. No âmbito da escolha das *filières*, esses jovens estão sempre no ponto alto da hierarquia escolar, isto é, estando nos estabelecimentos *lycée general* buscam a via científica, considerada mais prestigiosa entre as demais oferecidas nesses estabelecimentos, que por sua vez estão no ponto mais alto da hierarquia do sistema. Essa escolha não se dá exatamente por uma ideia de carreira específica, de acordo com os relatos obtidos por Dubet (1991) em sua pesquisa os alunos dizem “eu querer poder fazer de tudo, porque eu não sei o que fazer<sup>32</sup>” (Id., p. 37, versão livre da autora). A obtenção do diploma se insere na trajetória ordinária da vida, não se tratando de um fato que mereça realmente atenção, uma vez que toda a parentela já o fez. O fato que reúne os holofotes é o perigo do fracasso, da não obtenção do *bac*. No grupo dos *vrais lycéens* “se o sucesso [no *bac*] não provoca muita coisa, a derrota é mais amarga, especialmente porque esses estudantes estão bem cientes do alto nível de aspiração de suas famílias e da ‘vergonha’ associada ao fracasso, à ausência de menção no exame [*baccalauréat*] ou à uma orientação para uma *filière* menos prestigiosa<sup>33</sup>” (Id., p. 38, versão livre da autora). A

---

<sup>32</sup> “Je veux pouvoir tout faire parce que je ne sais pas quoi faire” (Id., p. 37)

<sup>33</sup> “Si le succès n’apporte pas beaucoup, la défaite est des plus amères, d’autant plus que ces élèves ont une vive conscience du haut niveau d’aspiration de leur famille et de la ‘honte’ associée à l’échec, à l’absence de mention parfois à l’examen ou à l’orientation vers une filière moins prestigieuse.” (Id., p. 38)

relação com os professores é definida em termos de interesse intelectual, paixão pelo ensino e método. Nos relatos dos estudantes François Dubet, pontua algumas características da relação entre alunos e professores, que é primeiramente descrita na negativa. O mal professor é aquele incapaz de transmitir os conhecimentos úteis e necessários para obter bons resultados nos testes e provas, não possui um interesse intelectual de destaque e nem uma paixão pelo que ensina. Um ponto interessante é que os “bons” professores não são definidos pela relação calorosa e/ou próxima que eles mantêm com os alunos. Esses alunos, diferentes dos outros tipos que serão descritos, podem afirmar sem grandes dificuldades que os professores não se interessam neles, se interessam apenas no que ensinam, e para alguns estabelecer uma relação com um professor pode ser um impasse à construção de conhecimento. Vale acrescentar que dentro desse estabelecimento escolar de alto nível de onde vieram os jovens participantes dos grupos de discussão realizados por Dubet e sua equipe, apresenta ainda outras hierarquias internas. O autor chega a falar em uma estrutura de “castas” que envolve não só os alunos, mas ainda os professores. Fala-se em “professores de verdade”, “esnobes de verdade”, “*vrais litteraires*”, “*vrais scientifiques*”, esses verdadeiros se colocam no topo da pirâmide interna e se opõem aos outros considerados não muito bons para ser qualquer coisa “de verdade”, de modo que o leitor pode claramente perceber a complexidade dos jogos presentes na construção da experiência escolar mesmo em um ambiente que porventura possa ser considerado homogêneo. Nessa pluralidade de lógicas de ação, a conduta dos “herdeiros”, que associa, por exemplo, um radicalismo político à agressividade na competição escolar, é frequentemente vista como “esnobe”, “desprezível” e “inautêntica” (Id., p. 207). Assim, *les héritiers* se distanciam desse modelo quanto à sua consciência de seleção e de uma lógica escolar utilitarista. Enquanto os “herdeiros” poderiam ter a impressão de seguir um caminho “natural” e previamente traçado por suas famílias na qual lhes caberia apenas dar continuidade, esses alunos começam a perceber mecanismos competitivos de uma outra natureza, estratégias para alcançar uma vaga nos estabelecimentos de grande prestígio, “jeitinhos”, falsos endereços, “indicações”, quebrando essa relativa homogeneidade do mundo dos herdeiros. Nesse ambiente agora também reconhecido como competitivo, uma lógica utilitarista é colocada em prática deixando à margem vocações e paixões, o objetivo são os resultados, o diploma. Isto posto, é possível identificar uma passagem do estilo “herdeiros” que se aproxima do estudo realizado por Bourdieu e Passeron (1964) em direção à uma experiência descrita em termos de rivalidade, de competição, de eficiência, em que estratégias diversas são necessárias, onde as relações são desprezadas em prol dos resultados, mas que provocam ao mesmo tempo uma insatisfação

contra um ambiente que acumula “máscaras”, “ausência de humanidade” e “indiferença” (Id., p. 55).

Os *bons lycéens* (os bons alunos), frequentam os estabelecimentos considerados bons, mais abertos às classes médias, cujos alunos possuem ambições menos elevadas que os “herdeiros”, estão localizados em uma posição estratégica, no centro não só físico, como no centro das atenções dos pais que procuram um “bom liceu”, mas não estão no “centro do centro”<sup>34</sup>, nos termos de Dubet (id., p. 56). À primeira vista são estabelecimentos que associam uma vida juvenil relativamente livre e uma vida escolar seletiva e de muito trabalho. Há um clima de descontração e de calma, grupos de alunos de “tribos” diferentes coabitam sem que isso signifique necessariamente algum tipo de incômodo no grupo ao lado, classes inteiras se deslocam de uma sala à outra em ordem e silencia que se torna intrigante perceber a não presença de um adulto ou funcionário no corredor como elemento necessário para garantir esse tipo de comportamento. Ao mesmo tempo que mantêm esse clima descontraído e jovial, os dois estabelecimentos observados por Dubet e sua equipe são também considerados rigorosos e seletivos. Índices como uma taxa de reprovação de 20% nas classes de primeiro ano em um estabelecimento e 15% de alunos com mais de 18 anos no terceiro ano do ensino médio no outro, reforçam essa visão mostrando o quanto esse rigor pode ser sentido pelos alunos ao longo das séries.

Quanto aos alunos, os *bons lycéens* não podem ser considerados nem como “herdeiros” privilegiados de nascença e de fortuna, podendo acessar determinados estabelecimentos devido suas condições socioeconômicas e as muitas estratégias pelo fato de dominarem bem o *métier d’élève*, nem como “bolsistas”<sup>35</sup> que podem subir os degraus da estrutura social através dos

---

<sup>34</sup> Os dois estabelecimentos, de onde o autor cooptou alunos para seus grupos de discussão, estavam localizados em cidades do interior da França, portanto, quando se refere ao “centro do centro” fala em relação aos estabelecimentos considerados de excelência e localizados nos bairros prestigiosos à Paris, como o VI *arrondissement* onde estava localizado o *Lycée des héritiers*.

<sup>35</sup> Os *boursiers* são alunos de origem social modesta que devido a questão socioeconômica ou pelo mérito (para aqueles que obtêm a menção “bien” ou “três bien” no BREVET) ganham bolsas de estudos que podem variar entre aproximadamente 400 e 1.000 euros anuais, depositados em 3 parcelas. A questão em torno dos bolsistas chama atenção a cada início de ano escolar, principalmente na capital, francesa porque alguns pais e familiares julgam que eles são beneficiados em relação a alocação em determinados estabelecimentos, sobretudo nos mais concorridos. O processo de afetação requer o preenchimento de uma solicitação realizada pela internet desde 2008 no dispositivo chamado Affelnet, no qual os alunos deverão escolher 8 estabelecimentos dispostos em ordem decrescente de preferência. Pontos são atribuídos em função de ser ou não bolsista (300 pontos), rendimento escolar (600 pontos) e proximidade do estabelecimento escolar do endereço domiciliar do aluno (600). Em virtude da quantidade de pontos obtidos e da comparação com as demais solicitações, os alunos são distribuídos em um dos liceus solicitados. Esse mecanismo fora criado com o objetivo de favorecer a mistura social, mas para alguns familiares descontentes, a injustiça é que os bolsistas teriam mais chances de obterem a vaga no estabelecimento desejado em primeiro lugar. Há ainda um descontentamento com relação ao nível de transparência na fabricação dos pontos. A partir do ano de 2017 o Ministério da Educação estabeleceu que o número de bolsista não poderia ultrapassar a marca de 50% por estabelecimento, visto que em alguns casos extremos esse percentual atingiu cerca

estudos, esses jovens “não devem tudo à escola”. Pertencem a famílias que ao menos um dos pais fez longos estudos estabelecendo carreiras como médico, professor, administrador, *cadre*, entre outras profissões que necessitam de diploma universitário. Esses alunos não se sentem em um percurso de mobilidade ascendente, fazem os estudos considerados “normais”, e realizam o que é mais ou menos esperado deles. Não há um nível de ambição muito alto, nem um grau de elevado de competição entre os alunos, as famílias não pressionam seus filhos e filhas por carreiras brilhantes, mais impõem um nível mínimo para evitar reprovação e estudos catastróficos, de modo esses jovens estão frequentemente mais envolvidos em um medo do fracasso que em um sentimento de mobilidade e melhora de vida. Nada está estabelecido ao ponto de parecer “natural” ou evidente, e enquanto o sucesso escolar, a obtenção do bac, não parece trazer consigo muitos ganhos, o fracasso, todavia, ganha contornos dramáticos. Frases como “todo mundo tem o *bac* [que seria o equivalente do diploma do ensino médio no Brasil]”, “o *bac* não vale de nada”, exprimem o que pode ser traduzido como uma metáfora de uma inflação dos diplomas e sua desvalorização, o que permite explicar um pouco do estado de espírito desses alunos: “com o *bac* não temos muito, sem o *bac* não temos nada<sup>36</sup>”. Esse grupo é também caracterizado por Dubet (Id.) como sem nenhum ou quase sem nenhum projeto profissional. Nesse ponto o autor não está a falar sobre aspirações ou vontades, o sociólogo francês sublinha que a noção de projeto empregada aqui é aquela que prevê a implementação de estratégias e ações em um determinado sentido, nesse caso, o mundo profissional, o que vem após o final do ensino médio. Esse item se relaciona ainda com o fato de que o desemprego não parece provocar medo aos jovens estudantes, ao contrário mesmo do que pensam alguns de seus professores. Para os *bons lycéens* seus pais podem garantir por algum tempo após o fim dos estudos obrigatórios. Eles se projetam em um modo de vida, mais do que em um tipo de estudo ou em uma instituição (universidade) que lhes parece seletiva, desorganizada e desconectada do modo de vida no qual se projetam. E diante dessa imagem não muito definida, a resposta à questão o que vamos fazer [depois do ensino médio]? se conecta a uma ideia vaga de estudos longos (estudos superiores), em uma tentativa de ir o mais longe possível. Com essa perspectiva de horizonte envolta em uma bruma que lhes impede de distinguir ou escolher de maneira precisa uma trajetória, os alunos acabam por seguir por onde se “deve” passar quando não se sabe ao certo o que escolher, seguir uma *filière* científica. Nos estabelecimentos dos *bons lycéens* como no caso anterior dos *héritiers*, a *filière* científica adquire uma posição de destaque

---

de 80% do contingente escolar, enquanto outros liceus são muito menos solicitados não ultrapassando a marca de 10%.

<sup>36</sup> “[...] avec le bac on n’a pas beaucoup, sans le bac on n’a rien” (Id., p. 61)

e garante maiores possibilidades de escolha para o que virá depois do *lycée*. Sendo assim, os alunos buscam desde bem cedo se dedicar mais intensamente as matérias que garantirão essa passagem para a via de estudo desejada, isso quer dizer, que será concentrado maior esforço nas disciplinas matemática, física, química e biologia. Um dos professores ouvidos por Dubet (id.) denuncia o que o autor chamou de ausência de significado cultural reconhecido das matérias científicas. Reproduzo aqui as palavras do professor:

“Em termos de cultura geral, você acharia chocante que eu nunca tenha ouvido falar de Molière, Corneille, Racine, o que você quiser, que eu diga que Homero morreu há duas semanas. Isso chocaria você, mas você admite que não conhece as regras básicas da física. Então, eu não entendo, que você não sabe que  $U = RI$ . É aberrante<sup>37</sup>.” (Id., p. 70, versão livre da autora)

Com esse esvaziamento de significado cultural reconhecido para os conhecimentos transmitidos pelas matérias científicas, acabam sendo tomadas, e nisso professores de ambas as disciplinas (científicas e literárias) concordam, como instrumentos de seleção. Desse modo, os estabelecimentos hierarquizam as vias de estudos que oferecem assim como as classes dentro de cada *filière*. O quanto de “matemática” tem em cada *filière*, estabelece em ordem crescente o quanto ela é seletiva, sendo, portanto, considerada difícil, e por isso mais prestigiosa<sup>38</sup>. Logo, no topo da pirâmide está a via atualmente chamada de S, e na base estão outras várias possibilidades onde não há nada ou quase nada de aula de matemática. Dubet chama atenção para o fato de que apesar desse esquema hierárquico entre as *filières* ter sido desenhado pelos próprios alunos em suas falas nos grupos de discussão, ele ressona também com a realidade observada pelo autor. Essa ordem não é pura representação, uma vez que um aluno em uma classe de segundo ano de uma *filière* S terá quase sempre a possibilidade de mudar de via de estudo caso solicite, por outro lado, esse recurso é praticamente proibido aos alunos alocados em *filières* da base da pirâmide que queiram se movimentar em direção ao topo. Um outro ponto constatado pelo autor diz respeito ao leque de possibilidades oferecido pelas *filières* desde o topo até a base. Dispostas em uma ordem decrescente acabam por reforçar a abrangência da via S, que permite acessar qualquer caminho após o *bac*, à medida que quanto mais se desce na pirâmide aumenta-se a especialização, diminuindo a gama de possibilidades e escolhas no futuro. Mesmo que em um primeiro momento os alunos façam parecer que escolheram

<sup>37</sup> “Sur le plan de la culture générale, vous trouveriez choquant que je n’aie jamais entendue parler de Molière, Corneille, Racine, tout ce que vous voudrez, que je disse qu’Homère est mort il y a quinze jours. Ça vous choquerait, or vous admettez fort bien ne pas connaître les règles élémentaires de la physique. Alors ça que je ne comprends pas, que vous ne sachiez pas que  $U=RI$ . C’est aberrant” (Id., p. 70)

<sup>38</sup> Será detalhado em outra seção deste capítulo a atual organização das *filières* na França, assim como a grade curricular das principais vias.

livremente a vida de estudos que lhes interessa, após alguns minutos de conversa são revelados as muitas outras questões envoltas nesse processo, que passam pela pressão dos pais e familiares por determinadas escolhas, ou pelo fato do amplo leque de possibilidades ofertado por certas seções, e a rejeição das vias menos prestigiosas consideradas não como escolha, mas como punição.

Vale destacar que se os alunos e professores não se sentem incomodados com a ideia de falar sobre os melhores alunos e as melhores classes, o contrário, a existência das piores turmas, ou nos termos dos entrevistados de Dubet (id.) das “*classes poubelles*” (classes lixo), parece um grande segredo. Essa hierarquia criada mesmo entre as turmas parece também manter relações com a alocação de professores. Às melhores turmas são encaminhados os melhores professores, sendo reservado aos novatos do ofício as turmas difíceis, com problemas de comportamento. As classificações escolares podem ser percebidas ainda no âmbito das disciplinas. Àquelas que possuem os maiores coeficientes no *bac* almejado, às matérias que serão necessárias para passar na seleção desejada são dedicados os maiores esforços, enquanto que outras são até mesmo abandonadas quando não são consideradas úteis tendo como o *bac* como finalidade. O que impressiona é o conhecimento dos alunos com relação aos mecanismos de seleção implícitos adotados no estabelecimento escolar. Alunos das famílias mais abastadas acabam sendo ainda mais privilegiadas pois ainda contam com o *know-how* de suas famílias que a partir de outras experiências vividas no seio doméstico dominam as estratégias necessárias para alcançar o bom estabelecimento, a boa *filière* e a boa turma. Dubet (id.) evidencia o caso dos filhos de professores, que parecem dominar de maneira ainda mais precisa todos os “jeitinhos” possíveis para se movimentar dentro do sistema. Todavia, apesar de toda essa percepção apurada com riqueza de definição dos detalhes sobre a seleção, os *bons lycéens* se recusam a competir entre eles. No interior do grupo, os alunos não afirmam nenhuma superioridade escolar como também negam o desprezo por determinadas vias de estudo consideradas menos prestigiosas. Todas essas categorias de classificação pertencem ao mundo escolar, e são colocadas distante do mundo dos jovens. Eles estabelecem uma distância entre a vida escolar e a personalidade escolar e a “verdadeira vida” e sua “verdadeira personalidade”. Em suma, os *bons lycéens* são provenientes tipicamente de família ricas, envoltos em uma estratégia de rentabilizar os estudos, porém construíram suas experiências sem necessariamente aderirem aos valores do “sistema”. Como eles não exigem uma cultura superior à cultura escolar não é possível perceber traços do estilo dos *héritiers*, da distância e da adesão crítica. Para esse grupo as performances escolares são resultado de um trabalho tático, dos “jeitinhos”, as vezes do talento pessoal, mas de todo modo não de um dom. Para além da expressão de um tipo

“gênio”, o sucesso escolar é o resultado do *métier*<sup>39</sup>, sendo, pois, necessário o conhecimento das regras implícitas e das artimanhas necessárias, e ainda a antecipação da demanda dos professores.

Os *nouveaux lycéens* (novos estudantes do ensino médio), são aqueles frutos da segunda explosão escolar, que conhecem de perto as turmas superlotadas, o excesso de demanda por determinadas vias de estudos, boa parte estuda nos novos prédios construídos para abrigar o numeroso grupo de jovens que chegaram ao ensino médio nos anos 1980. Esses jovens não correspondem exatamente ao perfil tradicional de um aluno que passara por uma seleção severa antes de ingressar nesse nível de estudo. Seus pais e familiares não realizaram longos estudos e poucos acessaram o nível superior. Tratam-se de um grupo que há uns 40 anos atrás não estaria dentro de uma sala de aula de um *lycée* francês, mas que hoje são acolhidos nos estabelecimentos localizados na maioria das vezes nas grandes periferias dos centros urbanos responsáveis pelo recrutamento daqueles que não puderam acessar nem o “verdadeiro liceu” nem o “bom liceu”. Oriundos dos meios sociais menos favorecidos, frequentemente em defasagem idade-série quando comparados aos alunos dos estabelecimentos mencionados anteriormente. Esses novos alunos passaram por um duplo processo de seleção, escolar e social, e se diferenciam dos *bons lycéens* e dos *vrais lycéens* mais próximos do tipo tradicional dos estabelecimentos secundários reputados. Não se trata de *bons* alunos filhos das classes médias e superiores, mas de alunos mais fracos vindos do mundo dos empregados, dos pequenos comerciantes e da classe trabalhadora e que provavelmente seguiriam ao final dos estudos nesse mesmo mundo, o dos empregados.

Os estabelecimentos tomados como representantes desse grupo de alunos na pesquisa realizada por Dubet (Id.), estavam localizados nas zonas periféricas de uma grande cidade da França. Reproduzindo bem a imagem das *banlieus* populares, os estabelecimentos de médio e grande porte (eram aos todos 3 liceus, com 900, 1.700 e 837 alunos respectivamente) acolhiam alunos provenientes de grupos étnicos variados que coexistiam de maneira pacífica entre os muros da escola, mesmo que do lado de fora essa coabitação fosse dificultada pela disputa de territórios por parte de algumas gangues. As três instituições ofertavam *filières* variadas, e apesar dessa heterogeneidade no tipo de estudo disponibilizado, o outro lado da moeda apresentava uma homogeneidade marcada pelo sentimento de exclusão e do fracasso escolar. Tinham suas histórias construídas com base em uma relação com um outro estabelecimento das redondezas com o qual repartiam os alunos, ainda que de uma maneira desigual, acolhendo nos

---

<sup>39</sup> Assim como em outras ocasiões no texto, François Dubet toma emprestado o termo *métier d'élève* cunhado por P. Perrenoud em “Le métier d'élève”, in *La Fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Droz, 1984.

três casos os estudantes rejeitados pelo estabelecimento vizinho, se tornando a segunda opção, ou muitas vezes a última opção dos alunos.

Os *novos estudantes do ensino médio*, definem suas trajetórias como basicamente fundada em dois movimentos: um movimento social ascendente e um movimento escolar decadente (Id., p. 94). O acesso ao ensino médio representa para esse grupo de alunos uma mobilidade positiva em comparação com a trajetória realizada por seus pais, ao mesmo tempo, o tipo de estabelecimento e *filière* que eles podem acessar os colocam em um processo de mobilidade negativa em relação aos outros alunos habituados aos *bons e vrais lycées*. Para muitos pais desses alunos obter o *bac* é um grande feito, uma vez que eles mesmos não obtiveram essa oportunidade. Por outro lado, de acordo com os critérios escolares, esses alunos foram “selecionados pelo fracasso” (Id., p. 95), não escolheram estudar nesses cursos, foram assim designados por não reunirem resultados escolares suficientes para ingressarem em outras opções mais prestigiosas. Assim, trata-se de um grupo que não decidiu nem sua via de estudos nem seu estabelecimento. Foram onde poderiam ser acolhidos, onde tinham vagas disponíveis, a opção possível diante da escolha entre “isso ou nada”. O resultado final, o diploma obtido (*bac*) há um baixo valor, para alguns seria apenas um meio de escapar ao desemprego, mas não define nem o nível de cultura nem uma especialização profissional.

O resultado dessa situação é uma divergência muito grande de projetos. Os alunos têm o sentimento de serem “*piégés*” (engados, ludibriados), em algum momento acabam descobrindo que o tipo de trabalho que haviam pensado para si não pode ser acessado pelo caminho escolar que estão cursando, em alguns casos descobrem mesmo que para tal será necessário superar outros processos seletivos ainda mais rigorosos e obter outros diplomas, incluindo o diploma universitário. Nesse momento os alunos percebem que em algum tempo será necessário se lançar na corrida pelo diploma e que eles entrarão na competição com uma deficiência importante. Os encontros com empresas, proporcionados pelos estabelecimentos escolares, no lugar de motivarem, acabam provocando o efeito contrário. Os jovens tomam consciência do tipo de trabalho possível com o provável diploma que terão em mãos, e diante do que apreendem não se imaginam ocupando tais cargos frequentemente repetitivos e pouco qualificados. Desse modo, esses alunos se sentem incomodados ao falar sobre o que está por vir ou dos projetos para o futuro. Há uma oscilação entre a ausência de projeto e a formulação de projetos utópicos, e então se apegam a ideia de que basta querer muito para que o projeto se realize por mais difícil que isso possa parecer. Como esses jovens não sabem o que querem fazer e se sentem ludibriados se afeiçoam a projetos irreais, no sentido que estão longe do que é possível a partir do lugar/ trajetória cursada pelos jovens no momento presente. A frase mais

repetida “a gente pode se a gente quiser<sup>40</sup>”, tudo se passa como se a partir do momento que decidirem se dedicar/ querer o objetivo será atingido. Porém, quando afrontados as reais necessidades dos projetos que vislumbram, mergulham em um profundo pessimismo em que o futuro parece nada oferecer.

A obrigação de elaborar projetos para o futuro, a necessidade de construir uma utilidade para os estudos são mais sensíveis entre os novos estudantes do ensino médio que nos grupos tratados anteriormente. De igual modo, a seleção social e escolar que produziu esse grupo de estudantes lhes afasta das representações clássicas da cultura escolar. Do ponto de vista dos professores, não se trata de alunos intelectuais. No geral, a classe professoral vê esses jovens como fracos do ponto de vista escolar e sem interesse. Os alunos por sua vez não veem nada de interessante nos estudos. E se olharmos de mais perto, a inutilidade dos estudos denunciada pelos alunos não se opõe a uma imagem de conhecimentos “úteis” e necessários para acessar uma certa profissão, o critério de utilidade aqui é medido em relação à vida. É essa vida que dá uma impressão de realidade e da utilidade aos ensinamentos. Assim, os alunos separam os conhecimentos e disciplinas em “mortos” e “vivos” (Id., p. 102). Esse contraste não opõe matérias socialmente úteis as outras, a oposição se faz entre aquelas que permitem ao sujeito de se reconhecer, como o francês, ou que permitem importar conhecimentos externos, como economia, àquelas que são fechadas em suas próprias regras e que os sujeitos não poderiam dominar somente a partir de uma relação neutra de externalidade. Dessa maneira os alunos contrapõem matemática à contabilidade; economia às técnicas comerciais; biologia à ciência médico-social, entre outros. Então, a matéria “viva” pode ser caracterizada de duas maneiras: ela é aberta à sociedade e pode ser controlada pelo aluno. De maneira geral, o domínio dos conhecimentos necessários em cada disciplina é fraco e os alunos apelam ao “dom”, eles afirmam a necessidade de um talento especial para dar conta das matérias “mortas” e abstratas. Contudo, a ideia de “dom” aqui não é a mesma que a apresentada pelos *vrais lycéens* e que se relaciona com uma virtuosidade extraordinária que impressiona na competição interna ao grupo. Entre os *nouveaux lycéens* não há um espírito de competição escolar e justamente essas matérias abstratas não possuem coeficientes elevados visto o tipo de via de estudos acessado por esse grupo de estudantes.

Com relação aos professores, esse grupo de alunos falam com mais facilidade dos professores que das matérias. Isso se explica pelo fato de que para eles a experiência escolar está intimamente ligada ao tipo de relação mantida com os docentes que pelo conjunto de

---

<sup>40</sup> “On peut si on veut” (Id., p. 98)

conhecimentos passíveis de serem adquiridos na sala de aula. Nos termos de Dubet, “o saber adquirido não se separa quase nunca do seu modo de aquisição<sup>41</sup>” (Id., p. 104, versão livre da autora). Como todos os outros alunos, os *novos étudiants* definem um bom professor como eficientes, interessantes e simpáticos. Porém, enquanto a eficiência domina a visão dos *bons lycéens* entre os *nouveaux* é a qualidade da relação que se impõe como critério dominante. Os próprios alunos e descrevem como dependentes da relação que mantêm com os professores, seu trabalho depende igualmente do seu interesse e do interesse do professor em lhe motivar através de suas qualidades humanas. Logo, o bom professor é aquele que motiva os alunos, como se os interesses intelectuais e escolares não fossem suficientes para provocar esse efeito. O bom professor é aquele que encoraja, promove a confiança dos alunos neles mesmos, ele motiva, então, seus alunos. No jogo de oposições da escola o professor humano e compreensivo se contrasta ao indiferente e presunçoso.

A importância de destacar esses traços do cotidiano escolar desse grupo é não só descrevê-los como parte da experiência construídas por esses jovens e também explicar como a dependência dos alunos com relação à personalidade de seus professores se relaciona com o baixo nível de domínio das regras latentes da vida escolar. Não se trata de psicologizar as relações entre mestres e discentes, Dubet aponta para uma tentativa de controle e gestão por parte dos alunos de uma situação escolar dominada durante um longo tempo pelo fracasso, pela incerteza quanto ao valor da própria relação, assim como o sentimento de não dominar completamente o jogo escolar. A benevolência de alguns professores permite o reestabelecimento de um equilíbrio entre o trabalho realizado e a nota obtida. Esses professores motivadores encorajam os alunos que respondem com o trabalho. Essa lógica domina o discurso dos alunos mesmo quando contam sobre suas trajetórias escolares nos anos anteriores marcados por altos e baixos em função da relação mantida com os professores a cada vez. Quanto ao presente, François Dubet pontua que apesar de serem mais velhos, e por isso parecerem menos dependentes psicologicamente, a experiência escolar desses jovens mostra o contrário. O peso das relações afetivas entre discentes e docentes também é sentida pelos mestres. Os professores adjetivam seus alunos como “gentis”, “fracos” (no nível escolar), “cheios de boa vontade”, assim, apesar de seu desinteresse intelectual, da falta de projetos futuros ou projetos desconectados da realidade, os *nouveaux lycéens* são percebidos pelos professores como “cativantes” em oposição aos *bons lycéens* vistos por vezes como “pretensiosos”, “metidos”, “indiferentes”, “distantes”.

---

<sup>41</sup> “Le savoir acquis n’est presque jamais séparé de son mode d’acquisition” (Id., p. 104)

A experiência escolar dos novos estudantes é marcada por uma fraca integração em relação ao estabelecimento escolar. Os alunos não se veem como membros de uma organização, na maior parte do tempo parece apenas uma realidade composta pela sala de aula, alguns colegas de classe, os grupos de amigos formados a partir do compartilhamento de alguns gostos em comum, e só. À parte alguns professores e poucos colegas de classe, eles não conhecem outras classes, professores, diretores, funcionários, quando se remetem a eles utilizam um “eles” vago, desfigurado. Nesse grupo, ainda mais que no grupo dos *bons lycéens*, a vida juvenil aparece como ainda mais independente da vida escolar, não sendo nem orientada nem organizada pelo estabelecimento escolar. A vida juvenil revela-se uma justaposição de “tribos” ligados aos grupos de idade, sexo, gostos, estilos, classe, mas nunca à afirmação de um estilo escolar, como por exemplo no grupo dos *vrais lycéens*. O liceu por si mesmo não cria um estilo, se limita a acolher a diversidade e a mistura da sociedade que o rodeia. Como não escolherem seus estabelecimentos escolares os alunos não se sentem engajados a combater ou tentar modificar a imagem muitas vezes negativa associado ao estabelecimento onde estudam. À desvalorização do estabelecimento adiciona-se a má reputação da via de estudos do qual boa parte dos *nouveaux lycéens* fazem parte. De maneira geral, uma série de fatores externos ao estabelecimento e à experiência escolar pesam sobre a relação dos alunos com seus estudos. Tratam-se de condições de vida e muitas vezes de trabalho (como são mais velhos, muitos trabalham em redes de fast food, na distribuição de jornais, pequenos trabalhos nos finais de semana, tomam conta de crianças, etc.) frequentemente difíceis e longínquas da imagem tranquila da vida dos alunos dos *bons lycées*. Nos termos de Dubet, “porque é o liceu da última chance, muitos alunos vêm de muito longe e não tem nem tempo de trabalhar nem de descansar<sup>42</sup>”(Id., p. 114, versão livre da autora).

A experiência dos *novos estudantes* é caracterizada por uma relação instrumental mal dominada, muitas vezes problemática no nível de adaptação individual, da negação da competição e do medo da decepção. Esse grupo de alunos joga o mesmo jogo que os demais grupos, contudo percebem menos a utilidade dos estudos, conhecem menos as regras desse jogo e possuem uma menor quantidade de recursos a sua disposição. Se mais uma vez os comparamos com os *bons lycéens*, os “novos” não sabem antecipar a demanda dos professores, onde usar aquela pequena diferença para se distinguir dos outros no momento oportuno, quais detalhes deixar escapar para fazer parecer uma adaptação à grande cultura escolar, enfim, não dominam as regras do jogo escolar. O resultado é que os alunos são vistos pelos professores

---

<sup>42</sup> “[...] parce que c’est le lycée de la dernière chance, beaucoup d’élèves viennent de très loin et n’ont ni le temps de travailler ni celui de vraiment se détendre” (Id., p. 113)

como “escolares” e “menos bons”. Se concentram nos cálculos incluindo até o menor dos esforços para obter a média. Nessa lógica, o horizonte é obter 10 em um total de 20 pontos possíveis e nada mais. Trata-se de gerenciar um equilíbrio por baixo, em que na maioria do tempo o trabalho é feito na urgência, na noite anterior para entregar no outro dia de manhã. O trabalho quando é realizado é concentrado nos dias da semana, e não incluem exceto em raras ocasiões, o final de semana. Como em uma lógica do trabalhador assalariado, que não quer saber de histórias ou destaque no que fazem, cumprem apenas o mínimo necessário e sua relação com o trabalho é realizada em função do tempo livre, onde se encontra a organização da sua vida privada verdadeiramente interessante. Existe dois universos, duas sociabilidades, os amigos da escola não são os verdadeiros amigos da vida real. A vida acontece fora da escola, mas não somente ela é externa ao universo escolar como muitas vezes se apresenta como contra esse universo. Os jovens esboçam uma cultura desviante se opondo a todo e qualquer compromisso com a escola, negando seja qual for a tentativa de sedução por parte da escola, assim desenvolvem uma imagem das relações escolares dentro das quais é importante não “colaborar” com o “adversário”.

Em suma, os *nouveaux lycéens*, estudantes oriundos das classes média (baixa) e trabalhadora, possuem uma consciência da possibilidade de ascensão social em relação aos pais, ao mesmo tempo que se percebem mal posicionados dentro da hierarquia da excelência escolar. O modelo cultural que compartilham se distancia e se divide em dois opondo a *vida real* aos estudos. A integração nos estabelecimentos é fraca, e em muitos casos esses jovens confessam estarem pouco inclinados à uma mudança radical e se sentem mal preparados para desenvolverem uma lógica de rentabilização dos estudos. Aqui a escola não é mais uma instituição, torna-se um espaço onde é gerenciado uma grande quantidade de percursos e de problemas de personalidade.

Por fim, os *futurs ouvriers* (futuros operários), estudantes dos liceus profissionalizantes (LP), nos termos empregados por François Dubet (Id.) “um mundo à parte no sistema educacional francês<sup>43</sup>”. Em breves palavras, tratam-se de estabelecimentos escolares que conferem diplomas diretamente definidos pelo mercado de trabalho, fruto de uma colaboração estreita com o setor empresarial. Essas especificidades fizeram com que essas escolas não fossem consideradas nos grandes debates sobre a educação na França, como denuncia Dubet, como se correspondessem a “espécies” diferentes de alunos e estabelecimentos. Do ponto de vista da experiência escolar, o autor francês propõe uma análise integrando-os ao debate que

---

<sup>43</sup> Sobre a história dos *lycées professionnels* na França ver Capítulo II.

até o momento identificou como são formados a elite dirigente (*vrais lycéens*), as classes médias (*bons lycéen*), os empregados (*nouveaux lycéens*), e que completa o percurso com a formação dos *futuros operários*.

Foram escolhidos dois liceus situados nas zonas periféricas de uma cidade no interior da França. Dois modelos diferentes de uma mesma instituição. Um que exemplifica a nova geração dos LP, moderno, luminoso, bem equipado, espaçoso, recentemente construído, que se distancia da imagem típica dos estabelecimentos profissionalizantes como o outro caso estudado pelo autor, descrito como “um aglomerado de edifícios pré-fabricados e rudimentares. Desprovido de cantina e equipamentos, corresponde muito bem ao clichê dos LP, miseráveis e abandonados. Visto de fora, nem parece realmente uma escola<sup>44</sup>”(Id., p. 123, versão livre da autora). Apesar das diferenças relativas à aspectos estruturais, os dois liceus compartilham alguns pontos em comum: 1) recebem alunos considerados “difíceis” orientados pelos colégios à via profissionalizante; 2) oferecem diferentes tipos de formações, CAP, BEP et bac pro, com resultados bem variados provocando uma forte hierarquização interna entre as diferentes vias de estudos; 3) de acordo com os alunos, professores e diretores os dois liceus não possuem uma boa reputação.

Em sua maioria, os alunos não são selecionados positivamente para fazer parte de alguma das vias de estudo disponíveis em um LP. Com a massificação escolar, o processo ocorre com os alunos que não “podem” seguir no ciclo secundário longo, isto é, nos estabelecimentos que ofertam as *filières* gerais e tecnológicas. Herdeiros do *Collège d’Enseignement Technique* (CET), os LP apresentam um público sensivelmente modificado, não se tratando mais do recrutamento de jovens apenas interessados em fazer parte da formação de uma elite operária e de uma mão de obra qualificada para o setor, são alunos com gostos e projetos diversificados, o que torna a experiência nesses estabelecimentos distanciado de um ideal de integração à cultura escolar. Trata-se de um público oriundo das camadas populares, mais do que claramente da classe operária, diversificado, onde o único grupo ausente são os jovens advindos das classes mais abastadas. O traço, em alguma medida unificador, são os anos de atraso escolar, que apontam para um histórico de fracasso escolar fortemente rejeitado nas outras vias de estudo. Esse fato pode ser observado a partir da faixa etária dos jovens que frequentam esses estabelecimentos: nas classes de *quatrième et troisième*<sup>45</sup> tecnológicas – 13 à 17 anos; nas

---

<sup>44</sup> “[...] comme une suite de bâtiments préfabriqués et rudimentaires. Dépourvu de cantine et d’équipements, il correspond assez bien au cliché des LP misérables et délaissés. Vu de l’extérieur, il n’a pas vraiment l’allure d’un établissement scolaire” (Id., p. 123)

<sup>45</sup> Equivalente ao oitavo e nono ano respectivamente do Ensino Fundamental no Brasil. A média de idade considerada adequada nesse momento da trajetória escolar entre 13 e 15 anos.

turmas de formação para o BEP (*Brevet d'Enseignement Professionnel*) – 15 à 19 anos; e, nas classes de formação para o *Bac* profissional – 18 à 22 anos. Nesses grupos é possível identificar entre 1 e 4 anos de atraso escolar. De modo que o clichê segundo o qual o acesso ao ensino profissional acontece em razão do fracasso escolar pode ser claramente percebido.

Em termos de projeto, os liceus profissionais se dividem em dois grupos: os alunos mais novos das classes tecnológicas e de BEP, pouco qualificados, que vislumbram um futuro em função do tipo de emprego que poderão acessar, e os alunos das classes de *bac pro*, construtores de um projeto em torno de uma profissão e da formação de uma mão de obra qualificada. Tem-se nessa divisão duas visões nessa ordem: por um lado uma percepção envolta em um sentimento de resignação e desesperança, por outro, uma imagem otimista e dinâmica. Essa diferença se dá pelo fato de que os alunos das classes *bac pro* possuem um sentimento de “recuperação do *bac* [diploma]”, podendo assim reintegrar o ensino dito por eles como “normal”, enquanto o outro grupo se perde na ideia de que eles estão simplesmente lá onde deveriam estar, sem que isso signifique a atribuição de um sentido ou a elaboração de um projeto. No caso dos alunos das classes CAP e BEP, há uma compreensão de que eles estão onde seus resultados escolares lhes permitiram estar, e esse fator não está necessariamente ligado a uma continuidade da classe operária. Ao contrário do que ocorre com *vrais lycées*, por exemplo, em que os estudantes estão continuando os passos dos pais e familiares, a imagem atual do LP não se trata de uma reprodução subjetiva da classe operária. Muitas vezes o que ocorre é mesmo o contrário, pois é no seio do ambiente do LP que os alunos descobrem a condição do trabalho dos operários no momento dos estágios possibilitados pelo liceu. Nesse momento também dois grupos de atitudes podem ser identificados: aqueles que encontram no distanciamento do universo escolar uma “liberação” dos rótulos que os amarravam ao fracasso, descobrindo no ambiente do trabalho a razão para dar continuidade aos estudos; de outra parte e de modo mais recorrente, estão aqueles outros que durante os estágios descobrem a dureza das condições do trabalho da classe operária, construindo uma visão de um trabalho maçante e repetitivo, submetido à relações de trabalho autoritárias e aos baixos salários. Essas descobertas e essas representações do trabalho do operário deixam claro a ruptura entre a escola e a fábrica, afastando ainda a imagem habitual de uma espécie de reprodução espontânea da classe operária. Os alunos estão no geral mais concentrados sobre o trabalho após os estudos que sobre a formação ela mesma. A visão decorrente dessa “consciência proletária”, definida por Dubet (Id., p. 129) como aquela em que domina o sentimento de exploração econômica e de dominação social ligadas a ausência de qualificação que permitiria ao trabalhador uma

autonomia e valorização do seu *savoir-faire*, é associada pelos estudantes ao sentimento de perda, desprestígio, desvalorização.

Como dito anteriormente, a questão do emprego se sobrepõe a questão da formação. Sendo assim, os alunos se fecham em sua própria experiência escolar e em sua experiência juvenil, recusando a ideia de estabelecer um projeto, uma vez que esse cenário só conduz às frustrações. A referência à uma cultura profissional se ausenta, os alunos não acreditam que poderão exercer as profissões para as quais estão se formando, assim restam apenas as oportunidades imprevisíveis. Nesse ambiente onde pouca coisa está definida e clara, a utilidade da escola se enfraquece. Ela funciona como um lugar de proteção de um meio externo ainda mais violento e atroz, e ainda permite prolongar a juventude com o status de *estudiante*, conquanto não é percebida como provedora de uma formação que poderá inaugurar uma carreira profissional. Trata-se apenas de uma formação para não descer ainda mais, nas palavras do sociólogo francês, “do mesmo modo que o *bac* é o mínimo para ascender, o BEP pouco qualificado, é o mínimo para não estar completamente fora do jogo<sup>46</sup>” (Id., p. 130, versão livre da autora). No lado oposto estão os alunos que preparam o *bac professionnel* ou BEP de vias de estudos prestigiosas. Tomando emprestado o termo empregado por C. Grignon, Dubet fala de uma “elite operária” engajada em um processo de socialização profissional. No entanto, falar de uma “elite dos reprovados” requer alguma atenção. Todo esse sentimento de satisfação e valorização é muitas vezes decorrente do fato de que boa parte desses alunos são vindos de classes de CAP e BEP, logo, puderam experimentar um sentimento de sucesso escolar ao alcançarem o *bac pro*, “*porque eles vem de filières e de sections reprouvées, esses alunos podem experimentar o sentimento de ser ‘salvo’ pelo LP, não somente porque com ele o futuro torna-se mais claro, mas também porque o bac confere ‘dignidade’, ‘apesar de tudo é um [diploma] bac’*”<sup>47</sup> (Id., p. 131, versão livre da autora).

Esse conjunto de características apreendidos pelo autor conduz a conclusão de que nos LP é possível encontrar dois ensinos e disso é necessário salientar alguns aspectos importantes. Essa bipolaridade encontrada nos liceus profissionais se impõe a todos os alunos, ela se inscreve nos espaços organizando a vida escolar. Tudo se passa como se existissem dois blocos, sem passarelas entre eles, em torno dos quais o conjunto da cultura escolar se dispõe. Assim, professores, disciplinas, alunos, são classificados. De um lado um mundo superior formado por

---

<sup>46</sup> “de même que le bac est le minimum pour monter, le BEP peu qualifié est le minimum pour ne pas être complètement hors-jeu.” (Id., p. 130)

<sup>47</sup> “parce qu’ils viennent de filières et de sections reprouvées, ces élèves peuvent avoir le sentiment d’être ‘sauvés’ par le LP, non seulement parce que s’éclaire l’avenir, mais aussi parce que le bac a de la ‘dignité’, ‘c’est un bac quand même’”. (Id., p. 131)

tudo que engloba as formações BEP mais prestigiosas e os *bac pro*, com seus professores de disciplinas também encontradas nas *filières* gerais, como inglês, francês e matemática por exemplo, que desde sua maneira de se vestir ao tipo de relação estabelecida em sala de aula são diferentes daquelas costumeiramente adotadas pelos professores dos cursos CAP e BEP menos prestigiosos. Esses últimos são a imagem de um ex-operário que se refere as suas classes como “sua equipe”, estabelecendo uma relação de proximidade e autonomia. Os comportamentos exigidos nos dois tipos de aulas que decorrem dessa divisão são distintos: enquanto aquelas correspondentes ao primeiro bloco é preciso estar sentado, calmo, concentrado, silencioso, à escuta do professor, nos chamados *ateliers*, que funcionam como cursos práticos relativos a especialização cursada, os alunos ficam de pé, se movimentam, circulam, falam, e o professor não é o centro do aprendizado. O trabalho é mais autônomo e a motivação se desloca do professor para o aluno ele mesmo. Há ainda uma mudança em termos de avaliação, enquanto nas aulas tradicionais o erro é apontado pelo professor, sendo, portanto, ele o juiz, nos ateliês os próprios alunos devem encontrar e corrigir seus erros. Esse modelo diminui o sentimento de injustiça e arbitrariedade bastante comum no discurso desses alunos com relação às matérias gerais em comparação aos ateliês. Vale destacar também que muitas vezes são nos cursos ateliês que os alunos experimentam pela primeira vez a sensação de uma performance escolar satisfatória, de um bom desempenho. Há uma sensação de que nesses momentos é possível começar do zero, sem ouvir repetidas vezes sobre a “falta de base” em algum conteúdo ou a deficiência em algum momento anterior da trajetória escolar. O que de fato corresponde ao discurso recorrente dos professores que encontraram um “jeito” para realizarem boas aulas e são conhecidos como aqueles que “encorajam” os alunos, que lhes valorizam, tornando claro que esse movimento significa não recobrar o passado mas, sim, tentar construir algo no presente com o aluno que se apresenta diante dele nas suas aulas.

Nesse universo dos LP os alunos são ainda mais sensíveis ao tipo de relação pedagógica estabelecida. A relação dos alunos com os professores se constrói também em torno dessa bipolaridade identificada por Dubet nos LP. Uma indiferença com tons de hostilidade é produzida com relação ao professor “normal”, aquele das matérias gerais comum entre os LP e os liceus gerais e tecnológicos. Esses discentes tendem a utilizar os métodos clássicos em suas aulas, exigindo a participação de todos ou se concentrando em apenas um grupo que “quer trabalhar” o que traz a memória dos jovens estudantes *souvenirs* desagradáveis do desprezo sofrido nos anos anteriores no colégio. No outro extremo estão os professores considerados mais próximos e atentos que abandonam os modelos pedagógicos clássicos adotando novos métodos que são tidos pelos alunos como eficazes, salvando-os e possibilitando a retoma da

autoconfiança. No geral, o tipo de relação discente-docente no LP consiste menos em “motivar os alunos” que encontrar um “jeitinho” arranjado entre os envolvidos para que os cursos possam acontecer. Considerando que nesses estabelecimentos o interesse intelectual, bem como o interesse dos alunos pela eficiência dos professores não é um marcador importante, tudo acontece na base do relacionamento. Apesar disso, esse jogo baseado na relação, não significa a submissão dos alunos ao julgamento dos professores, trata-se sobretudo da construção de uma distância, de uma autonomia dos alunos que deseja justamente se desfazer do julgamento professoral.

Desse modo, pouco a pouco professores e alunos se descrevem mais comumente em termos de comportamento que em termos de nível escolar. Por essa razão entre outras o tema da “seleção” é raramente abordado pelos jovens. Implicitamente é como se o processo seletivo tivesse sido anteriormente realizado, e aqui os *futurs ouvriers* se aproximam dos *vrais lycéens*. Nos dois casos, mesmo que por razões diferentes, a seleção não é mais um fator importante da organização escolar, ela é anterior, exterior e automática. Esses alunos parecem ter rompido com a pressão da seleção. Com suas numerosas faltas, indisciplinas, reprovações, que podem parecer fruto de uma subcultura da delinquência ou do fracasso, os jovens estudantes dos liceus profissionais se comparam a todo o momento ao ensino “normal”, e se projetam com tons de heroísmo ao contar e descrever situações que poderiam ser consideradas vergonhosas e desprezíveis, mas que nesses ambientes são compartilhadas e assumidas por todos perdendo o caráter pessoal e passível de punição e se transformando em um “estado natural das coisas” ali. A indisciplina é descrita como uma agitação permanente, como o clima do lugar, e quanto mais próximo das classes CAP e BEP menos qualificados mais aumenta a tensão nas relações e mais a vida juvenil é independente do liceu, e deve se manter fora da zona escolar. Os *lycéens* resistem ao controle escolar e sobretudo a tudo que possa enfraquecer a distância entre a vida privada e a vida estudantil. A escola não deve ameaçar as atividades pessoais e o trabalho escolar muitas vezes solicitado para ser realizado em casa não pode tomar o tempo precioso das outras tantas atividades realizadas fora da escola e consideradas mais importantes.

Em suma, o público dos liceus profissionais não é essencialmente operário, de tradições e famílias operárias, há alunos das classes médias, do mesmo modo que muitos dos filhos dos operários compõem o grupo dos *nouveaux lycéens*. Em outros termos, para além da origem social, esses alunos compartilham um histórico escolar marcado pela exclusão e pelo fracasso, e suas atitudes são em derivadas mais diretamente dos processos internos à escola do que de suas origens sociais. Tratam-se de jovens que em um determinado momento de suas trajetórias foram atingidos por um processo de exclusão em que o estabelecimento escolar não mantém

suas capacidades integradoras e a cultura de uma profissão, que poderia dar sentido a formação empreendida, mobiliza apenas uma parte entre eles. Fato que por sua vez contradiz a imagem homogênea dos LP como destinados a reproduzir o fracasso e a exclusão. Para além dessa visão pessimista, esses estabelecimentos exercem uma influência forte sobre alguns alunos. Os LP são também os responsáveis pelo engajamento de certos alunos em uma experiência positiva dos alunos que preparam um *bac pro* e que experimentam um real sentimento de ascensão social e escolar através da socialização profissional.

Após analisar a experiência escolar dos 4 tipos de estudantes identificados por Dubet, é possível perceber claramente o argumento central de sua análise, segundo o qual a noção de experiência não é organizada em torno de um centro, assim como a ação social desses indivíduos não possui um centro único, é composta por uma interação de fatores dispostos em diferentes ordens e arranjos. Por isso, de acordo com Dubet (1991) a escola não pode mais ser vista como uma instituição, considerando no sentido estreito do termo, como aquela com uma forte capacidade de integração funcional em torno de valores centrais. Segundo a análise do autor, esse fator explicaria o constante sentimento de crise que permeia o ambiente escolar, bem como as notícias e impressões de alunos e familiares. Há uma ideia de que a escola “não funciona”. Essa sentença pode ser bem o retrato da realidade, mas não no sentido que é comumente pensado. Para que a frase ganhe sentido na argumentação proposta pelo autor francês e retomada nesse trabalho é preciso completá-la: a escola não funciona mais como uma instituição. Nesse sentido torna-se impar compreender o funcionamento do estabelecimento escolar nos dias de hoje, seus mecanismos e sua organização, buscando então desvendá-lo tal como ele se constrói no seu cotidiano a partir das experiências de alunos, professores, funcionários e diretores.

O sistema escolar atual é resultante de modificações profundas nas modalidades de distribuição de qualificação pelo qual passou ao longo dos últimos anos em decorrência do processo de massificação escolar. Se pensarmos que quase a totalidade dos alunos em idade escolar obrigatória ingressam no sistema, no Brasil e na França, esses jovens tem diante de si um mesmo caminho a percorrer, iniciando uma mesma competição com várias etapas seletivas durante a qual talento, ambição, recursos financeiros e culturais, e capacidades estratégicas se mostram indispensáveis. Ainda mais se reconhecermos que a escola é antes de tudo um sistema amplo de seleção e classificação, e que quanto mais os níveis escolares se abrem aos diferentes públicos, mais essa função seletiva torna-se parte da experiência escolar. E mesmo se as desigualdades escolares reproduzem boa parte das desigualdades sociais, a maneira como as hierarquias escolares são produzidas foi fortemente transformada. O que se tem é um tipo de

“mercado escolar” onde disciplinas, filiais de estudos e estabelecimentos adquirem valores muito diferentes, justificando mais uma vez a necessidade de compreender esses valores e como eles são construídos.

A análise realizada por Dubet oferece algumas pistas importantes para a compreensão dos casos estudados nessa tese: partir da experiência escolar para compreender os modos como os sistemas escolares em questão atuam. Todavia, apesar de no capítulo 6 do livro *Les Lycéens* o autor reconhecer o peso da seleção, afirmando categoricamente que “a seleção domina a experiência escolar” (Id., p. 160), uma das expressões mais significativas desse processo, a repetência, é citada em pouquíssimas passagens. Embora especifique em alguns momentos alguns índices de reprovação, entre 15% e 20% entre os *bons lycéens*, e observe alunos mais velhos no grupo dos *nouveaux lycéens*, o que indica uma defasagem idade-série, e, portanto, a presença da repetência, esse assunto é pouco investigado. O autor explora a temática da seleção seja na forma explícita ou implícita, fala em *lycées poubelles*, *classes poubelles*, *filères poubelles*, observa um alto índice de hierarquização no sistema escolar, porém, não assinala a repetência como parte integrante da construção da experiência estudantil. A hipótese nesse trabalho é que a repetência se tornou um elemento significativo na construção da experiência dos estudantes do ensino médio, principalmente nas classes de primeiro ano. Tanto no Brasil, quando na França, o fato de leis terem sido implementadas com o objetivo de proibir ou inibir a repetência apontam para o quanto essa prática, com força de pedagogia, está presente no cotidiano escolar. Porém, o que se visa combater com essas leis é somente a parte visível desse iceberg, a repetência como objeção a progressão, sendo desprezadas as *funções latentes* da repetência ainda mais arraigadas na cultura escolar. Por isso, apesar da interdição, a repetência assume novas formas e espaços, sendo substituída por outros elementos enquanto expressão da seletividade do sistema, e segue agindo como parte da cultura escolar moldando as experiências escolares. Posto isso, a próxima seção será dedicada a compreender um pouco mais sobre o fenômeno da repetência e como ela se apresenta nos dois sistemas escolares estudados nessa tese.

## 1.2. A Repetência

De acordo com a definição dada pela UNESCO para a elaboração de seus relatórios referentes a educação e aos impactos da repetência, o conceito repetente “designa um aluno que não foi promovido ao ano de estudo superior ou que não concluiu um programa de ensino e que permanece no mesmo ano de estudos no ano seguinte”<sup>48</sup> (UNESCO, 2012, p. 17, tradução da autora). O relatório lembra ainda algumas outras situações que podem resultar em um caso de repetência escolar: fracasso escolar, progressos insatisfatórios, resultados escolares insuficientes, isto é, não aquisição das competências necessárias para ser aprovado nas avaliações propostas pelo estabelecimento escolar como medida de passagem para o ano de estudo superior; idade, ou seja, alunos que tenham uma idade menor em comparação à média de idade padrão para a série escolar pretendida; nível de assiduidade baixo; impossibilidade de acesso ao ensino no local de moradia.

Na versão oficial do relatório em francês, o termo utilizado foi *redoublement* traduzido nesse texto como *repetência*. Tendo em consideração o fato de o estudo ter sido realizado em um país de língua francesa, e ainda a utilização de boa parte da literatura nessa mesma língua, torna-se importante assinalar a tradução de termos empregada aqui. E antes mesmo de tratar qualquer questão relativa à translação da palavra, é relevante distinguir alguns aspectos entre reprovação, retenção e repetência. De acordo com Natália de Lacerda Gil:

“[...] a reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de escola seriada, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra. Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente.” (Gil, 2015, p. 3)

Acrescenta-se a essa definição proposta pela autora, a reprovação decorrente do número de faltas, isto é, quando o aluno não atinge o valor de 75% de presença durante o ano letivo ele poderá ser também reprovado. No sistema brasileiro a reprovação em 3 disciplinas ou mais significa a reprovação de série. Se o aluno for reprovado em até 2 matérias, é possível realizar o que se chama de “dependência”, isto é, o estudante poderá seguir para a próxima série,

---

<sup>48</sup>“désigne l’élève qui n’est pas promu à l’année d’études supérieure ou n’achève pas un programme d’enseignement et qui reste dans la même année d’études l’année scolaire suivante”. (UNESCO, 2012, p. 17)

devendo também cursar em um horário alternativo proposto pela escola as matérias nas quais não obteve rendimento ou presença suficientes no ano anterior. Por vezes esses três termos são reduzidos a um, ora reprovação, ora repetência, raramente retenção. Todavia, nem todo aluno reprovado ou retido em uma determinada série se torna repetente, a menos que retorne ao sistema escolar e seja matriculado na mesma série. Pode haver ainda casos de “acordos” entre escolas e familiares, gerando a transferência dos alunos justamente para não serem repetentes, se matriculando na série seguinte em outro estabelecimento escolar (Rodriguez, 2004), ou ainda o pedido é realizado ao longo do ano escolar como forma de “evitar” a reprovação e posteriormente a repetição do ano escolar (Mandelert, 2010). Do mesmo modo, um aluno que evade da escola, não necessariamente sai do sistema escolar, em muitos casos trata-se do fenômeno da repetência, pois o aluno abandona a escola (tendo ou não concluído uma determinada série) e se matricula novamente no mesmo ou em outro estabelecimento escolar em um outro momento. Esse último caso foi denunciado por Ribeiro (1991, 1994) e Fletcher e Ribeiro (1988) quando observaram que na lógica empregada até então na década de 1990, repetente era todo o aluno que se matriculava novamente na mesma série por ter sido reprovado no ano anterior, essa concepção desprezava aqueles que abandonavam o ano letivo antes mesmo de serem declarados como “reprovados”. Embora afastado da escola, esses alunos retornavam ao sistema no ano seguinte ou em algum outro momento e se matriculavam na mesma série não finalizada no momento anterior, sendo, portanto, de acordo com a argumentação dos autores, repetentes. Vale acrescentar, que até hoje o cálculo dos repetentes é realizado considerando as análises realizadas pelos autores mencionados.

Após os esclarecimentos quanto aos significados das expressões que serão adotadas nesse trabalho, retornamos a questão das palavras e suas traduções entre o português e o francês pertinentes a questão da repetência. Nos trabalhos e textos lidos para a realização dessa tese alguns termos comumente encontrados foram: *échec scolaire*; *redoublement*; *décrochage*. O primeiro foi a cada vez traduzido como *fracasso escolar* compreendendo aqueles alunos que não obtiveram resultados suficientes para serem aprovados em um determinado momento da vida escolar. No mesmo sentido é encontrada também a expressão *élèves en difficulté scolaire* (alunos com dificuldades escolares). Esses dois termos se assemelham à concepção de reprovação mencionada anteriormente. Quanto ao *redoublement*, optou-se por traduzi-lo como repetência, pois de fato se refere aos alunos que refazem o mesmo ano escolar, mas é preciso fazer algumas considerações a esse respeito. Na França o *taux de redoublement*, de acordo com o glossário disponibilizado pelo Ministério Nacional de Educação, é a “porcentagem de alunos

inscritos no ano n-1 de um determinado nível, que são novamente inscritos no ano n”<sup>49</sup>. Na nota de informação número 44 de 2015, foi exemplificado como o cálculo é feito: “o *taux de redoublement* de 2015 é a porcentagem de alunos inscritos em 2014 em um nível e que continua estudando no mesmo nível em 2015<sup>50</sup>”. Esse conceito difere da *proportion de redoublants* (proporção de repetentes) que significa a quantidade observada de repetentes em um ano determinado. Desse modo, a taxa de repetência calculada não considera como repetentes os jovens que se matriculam em outro setor ou outra via de estudo, mesmo que estejam cursando a mesma “série”. Para captar melhor essas informações existe o *taux de retard scolaire* (taxa de atraso escolar), que tomando uma idade fixa ideal como base calcula o quão distantes os alunos estão desse ponto. O atraso escolar é medido em relação ao percurso considerado normal (um termo igualmente utilizado é *à l’heure*), isto é, uma escolaridade sem interrupção, nem repetência, nem salto de série, que entrando na primeira série do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, será aos 11 anos no sexto ano e aos 15 anos no primeiro ano do Ensino Médio, concluindo os estudos com 17 anos. Já um aluno “atrasado” tem ao menos um ano a mais que a idade teoricamente normal. Esse é um indicador frequentemente utilizado para medir as dificuldades encontradas pelos alunos ao longo da trajetória escolar. Por fim, o termo *décrochage scolaire* (abandono escolar), corresponde ao fenômeno provocado pelos alunos que deixam de frequentar uma instituição escolar, abandonando os estudos com um nível de qualificação considerado insuficiente. Há um grande debate justamente sobre qual seria o nível mínimo para que um jovem não seja considerado *décrocheur*. De acordo com as informações do MNE, o nível mínimo seria a obtenção do *Certificat d’aptitude professionnelle (CAP)* ou o *Brevet d’études professionnelles (BEP)*. Vale acrescentar que o *Brevet des collèges*<sup>51</sup> não é considerado para esse efeito. Assim, um jovem que não tenha obtido um desses diplomas (CAP ou BEP) no mínimo, é considerado como evadido do sistema escolar. Mas, de acordo com Afsa (2012), um novo tipo de evadido tem feito parte do panorama escolar francês: o *décrocheur diplômé*, isto é, um evadido com diploma. Isso porque eventualmente um aluno que tenha obtido um diploma de CAP (com a formação nos dois últimos anos do ensino fundamental), mas não tenha concluído a segunda etapa da formação (equivalente ao primeiro ano do ensino

<sup>49</sup> “Pourcentage des élèves inscrits l’année n-1 dans un niveau, qui y sont à nouveau inscrits l’année n.” (<https://www.education.gouv.fr>, acessado em 01/03/2019)

<sup>50</sup> “Le taux de redoublement 2015 est le pourcentage d’élèves inscrits en 2014 dans un niveau et restant scolarisés dans ce niveau en 2015” (Note d’information n°44/ Novembre 2015, disponível em <https://www.education.gouv.fr>).

<sup>51</sup> O *brevet des collèges* é um exame nacional aplicado ao final do Ensino Fundamental, mas que apesar de conferir diploma não é pré-requisito para a continuação dos estudos. Por isso, não é considerado um diploma como os outros possíveis ao longo da trajetória escolar.

médio) ou continuado em direção ao diploma do *bac* profissional, é igualmente considerado evadido do sistema. De acordo com Afsa (id.) em 1995 esse grupo era um total de 24% dos que abandonaram os estudos. Para além dessas expressões, nos documentos e estatísticas oficiais são encontrados ainda: *taux de promotion* ou *taux de passage* (empregado nas análises mais recentes) – se refere aos alunos inscritos no ano n-1 em uma classe (exceto os matriculados no sistema *Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire* – ULIS) dependente do ministério encarregado da educação nacional, considerando a proporção daqueles que passam para uma classe superior no ano n dependente do ministério encarregado da educação nacional; por *Taux d'abandon* ou *taux de sortie* – considera-se a porcentagem de alunos inscritos no ano n-1 em uma classe determinada (exceto os matriculados no sistema ULIS), que façam parte da rede dependente do ministério responsável pela educação nacional, que não se inscreveram no ano n em uma classe de nível superior àquela em que esteve matriculado no ano anterior, essa taxa inclui ainda os alunos que seguem para o ensino superior ou que se inscrevem em um estabelecimento de segundo grau sob responsabilidade de um outro ministério (como no caso dos estudos agrários sob responsabilidade do Ministério da Agricultura), ou aqueles que estudam no regime de alternância<sup>52</sup>, e por fim, aqueles que abandonaram os estudos.

### 1.2.1. A repetência no mundo

A repetência pode ser obrigatória, dependendo somente da determinação definida pelos professores nos conselhos de classe, ou como em alguns países mais desenvolvidos em que é necessário o acordo do aluno e/ou de seus responsáveis. Há ainda outras diferenças quanto ao momento em que é permitido a ocorrência da retenção, em alguns países essa prática é permitida ao longo de todos os anos de ensino, em outros somente nos últimos anos de estudos de cada ciclo ou subciclo, outros promovem uma política de “aprovação automática” onde todos os alunos são sistematicamente promovidos ao ano seguinte exceto em casos extremos, como por exemplo, quando o aluno passa muitos meses sem frequentar a escola. Vale ainda destacar que no nível mundial a frequência do uso da repetência e sua manutenção ao longo dos anos podem

---

<sup>52</sup> Trata-se de um tipo de formação que alterna períodos de formação em um estabelecimento escolar (esse tipo de formação é mais comumente ofertado pelos liceus profissionais) e em uma empresa. O aluno é formado sob a responsabilidade de dois personagens principais: o tutor ou mestre de aprendizado e um professor.

ser consideradas como resultantes da própria história do desenvolvimento dos sistemas de ensino e em alguns casos das heranças coloniais dos países.

Os quatro tipos de sistemas europeus refletem diferentes práticas: a reprovação é rara nos sistemas escandinavos e anglo-saxão, enquanto ela é bem mais frequente em países de língua latina e no entorno do mediterrâneo, e um pouco menos no sistema de ensino germânicos. A história colonial explica o fato desses modelos europeus terem sido frequentemente tomados como modelos para o sistema de ensino na África, na Ásia, na América Latina e Caribe e também nas ilhas do Pacífico. As antigas colônias francesas na África, por exemplo, tendem a continuar fieis à tradição francesa, onde a reprovação concerne os alunos que não obtém resultados escolares suficientes para passar para o ano seguinte. De igual modo o Brasil reflete ainda hoje parte dessa herança escolar deixada por portugueses no período colonial. De acordo com Sérgio Costa Ribeiro (1994), Portugal não sofrera as influências das revoluções liberais do século XVIII, que entre outros projetos, compartilharam um ideal de universalização da educação. O caso da educação brasileira começou com os jesuítas marcados por valores (contrarreforma) e um modelo econômico (extrativista e de “plantation”) que não tinham como propósito promover a formação escolar da população como um todo. Outros pontos marcantes da história da educação brasileira ressaltados pelo autor consideraram o impacto sofrido pela reforma pombalina, em que “leigos mal remunerados e completamente despreparados”, substituíram os jesuítas nos estabelecimentos escolares, tornando ainda mais inviável a universalização da educação durante os séculos XVIII e XIX na nossa história. A inconfidência mineira, apesar de envolta nos ares da Revolução Francesa, não teve “nem a amplitude nem a preocupação com ideia de uma educação das massas” (Ribeiro, 1994, p. 10).

Logo, o recurso da reprovação não é exclusividade dos dois países analisados nessa pesquisa, ao mesmo tempo não se trata se uma prática universal, embora seja ainda hoje um mecanismo amplamente praticado por diversos países. Crahay (2004) analisou os primeiros resultados da avaliação do *Programme for International Student Assessment* (PISA), organizado pela primeira vez no ano 2000 com a participação de 31 países de diversas partes do mundo<sup>53</sup>. Buscando realizar uma análise diferente daquela extremamente explorada pela mídia em geral na ocasião, Crahay observou que para além do bom ou mau desempenho dos países e sua classificação no ranking internacional diante das competências de seus alunos em leitura (foco da primeira avaliação do PISA), os resultados poderiam ainda contribuir para uma grande reflexão sobre os fatores que impactam o desempenho dos alunos das diversas nações

---

<sup>53</sup> Dentro os quais o Brasil, que é também o único país da América Latina que participou de todas as edições do PISA desde sua criação até hoje.

participantes, sobretudo quanto à repetência. A presença de alguns países que aboliram a repetência de suas agendas educacionais, e que funcionam sem o fracasso escolar, e sobretudo seu desempenho contrasta com o pensamento de pais, professores e políticos que veem a interdição da repetência como causa de uma diminuição do nível escolar. Nas palavras de Crahay (2004), se é verdade que a abolição da repetência leva automaticamente a uma queda no nível, os países que optaram pela promoção automática só poderiam ser caracterizados por resultados ruins. O autor verificou essa afirmação, comparando o desempenho dos países que mantiveram a prática da repetência e daqueles que a abandonaram no PISA (2000). Os resultados podem ser vistos no gráfico abaixo, em que os desempenhos dos alunos são distribuídos entre os níveis estabelecidos pelo PISA, que vão do 1 ao 5 em ordem crescente de compreensão e domínio das questões propostas.

Quadro 2 - Desempenho dos alunos no PISA em relação aos países que praticam a reprovação de série ou a promoção automática, 2000

	Moyenne	Niveau 1 ou en dessous	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 ou au-dessus
		%	%	%	%
<b>Pays avec redoublement</b>					
Allemagne	484	22,6	22,3	26,8	28,2
Autriche	507	14,6	21,7	29,9	33,7
Belgique	507	19,0	16,8	25,8	38,3
Espagne	493	16,3	25,7	32,8	25,3
France	505	15,2	22,0	30,6	32,2
Italie	487	18,9	25,6	30,6	24,8
Grèce	474	24,4	25,9	28,1	21,7
Luxembourg	444				
Portugal	470	26,3	25,3	27,5	21,0
<b>Pays avec promotion automatique</b>					
Danemark	497	17,9	22,5	29,5	30,0
Finlande	546	6,9	14,3	28,7	50,1
Irlande	527	10,1	17,9	29,7	41,3
Islande	507	14,5	22,0	30,8	32,7
Norvège	506	17,5	19,5	28,1	34,9
Royaume-Uni	523	12,8	19,6	27,5	40,0
Suède	516	12,6	20,3	30,4	36,8
Moyenne Ocdé	500	17,9	21,7	28,7	31,9

Fonte: Crahay, 2004, p. 12

Crahay (2004) conclui que os países nórdicos, a Irlanda e o Reino Unido, sistemas em que a promoção automática foi adotada, a porcentagem de alunos nos níveis 4 e 5 é superior à média da OCDE (exceto pelo caso da Dinamarca, em que as taxas são ligeiramente menores), ao mesmo tempo que a porcentagem de alunos com maiores dificuldades (nível 1) é inferior à média dos países da OCDE (exceto o caso da Dinamarca, cuja porcentagem é igual a apresentada pela média da OCDE). Por outro lado, entre os países que ainda mantém essa prática o perfil geral dos resultados difere do grupo anterior. Os alunos classificados como nível

1 é superior à média dos países da OCDE, exceto nos casos da Áustria, Espanha e França, cujas taxas são levemente inferiores. Quanto ao outro extremo da classificação, os bons leitores (nível 4 e 5), apesar dos casos da Áustria, Bélgica e da França apresentarem porcentagens superiores à média da OCDE, o mesmo não se aplica para os demais países do grupo.

O desempenho do Brasil na respectiva avaliação foi analisado no Relatório Nacional apresentado em dezembro de 2001. O relatório sopesa a questão do nível de atraso escolar entre os jovens brasileiros, o que prejudicaria constantemente os resultados escolares dos jovens com 15 anos de idade, em que muitos ainda não teriam completado os 9 anos de estudo necessários para compreender e responder as questões propostas pelo PISA. A questão dos baixos índices de atraso escola nos países da OCDE fazem com que essa medida de utilizar a idade como referência não cause dificuldades na análise dos dados, mas foi considerada importante pelos autores do relatório. Assim, na tabela abaixo tem-se a porcentagem de estudantes por nível do PISA de acordo com as séries que estavam frequentando no momento do exame.

Tabela 1 - Proporção de alunos de diversas séries nos diferentes níveis de proficiência – PISA 2000

Países	Abaixo de 1		Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*	%	(e.p.)*
Brasil_9+	10	(4)	30	(1)	35	(2)	19	(1)	5	(1)	1	(0.5)
Brasil_8	32	(2)	40	(1)	21	(2)	6	(1)	1	(0.2)	0	0
Brasil_7	57	(2)	32	(2)	10	(1)	1	(0.5)	0	0	0	0

Fonte: MEC/ INEP. Relatório Nacional/ dezembro 2001/

Observando os jovens com 9 anos ou mais de estudos e comparando com a média da OCDE, os resultados são realmente distantes, tornando evidente os grandes desafios da educação brasileira em termos da qualidade do ensino ofertado. Enquanto 30% dos jovens com 9 anos ou mais de estudos se encontram no nível 1, que reúnem alunos com dificuldades importantes na compreensão das questões e com capacidade reduzida de resposta, a média dos países da OCDE é de aproximadamente 18%. No outro extremo, entre os alunos do nível 4 e 5, a presença do Brasil é mínima, 5% e 1% respectivamente, em comparação a 28,7% e 31,9% para a média da OCDE. O posicionamento do Brasil no ranking do desempenho obtido na avaliação do PISA, se soma a análise anterior quanto aos impactos negativos da repetência e do atraso escolar na performance dos alunos.

Jean-Jacques Paul (1997) se propôs a analisar os diversos modelos de utilização da repetência nos países da União Europeia bem como outros em diferentes contextos do globo. Quanto aos países da UE<sup>54</sup>, existem dois modelos que se opõem: de um lado tem-se o modelo aplicado pelos países do norte da Europa, como no caso da Irlanda, o Reino Unido, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Islândia e Noruega que praticam a *promotion automatique* (promoção automática) conhecida no Brasil como “aprovação automática”; do outro lado na parte Sul, compreendendo a Alemanha, Países Baixos, Bélgica, Luxemburgo, Áustria, Itália, França, Espanha e Suíça, encontra-se o grupo onde a reprovação é aplicada, ao menos ao final de cada ciclo. Restam ainda dois países, Portugal e Grécia, que afirmam utilizar a reprovação somente em casos excepcionais.

De acordo com Paul (1997), esses dois modelos correspondem a dois tipos de organização do ensino obrigatório. No primeiro grupo de países, os que utilizam a “promoção automática”, um elemento importante de sua organização diz respeito ao momento em que há algum tipo de diferenciação em vias de estudos, e conseqüentemente a idade em que os jovens deverão escolher sua orientação escolar. Esse período de escolhas acontece mais tarde entre 15 e 16 anos de idade. Nesse tipo de sistema não há provas finais a cada ano que sancione a passagem para a série seguinte, portanto, não há reprovação de série. O sistema de notação também é diferenciado, e em alguma medida pode-se dizer inexistente. Os professores têm a obrigação de informar os pais e responsáveis sobre o progresso dos alunos, e esse encontro ocorre em média duas vezes durante o ano letivo. Os alunos com dificuldades continuam a fazer parte da sua turma do início ao fim da escolaridade obrigatória, e se beneficiam de um acompanhamento diferenciado compreendendo ações de reforço escolar e de recuperação, contando ainda com a ajuda de outros profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos.

Nos países do sul da Europa, nos quais a França está incluída, há uma seleção ao menos ao final de cada ciclo escolar. O progresso é medido através de notas que são frequentemente comunicadas aos alunos e seus familiares. O sistema de notação é numérico, com uma média necessária para aprovação em cada disciplina, em cada série ou ao final de cada um dos ciclos. A escolha da orientação escolar é precoce, podendo ocorrer ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

---

<sup>54</sup> O texto é datado de 1997, não havendo, portanto, a separação derivada do Brexit. Foram mantidos os termos utilizados pelo autor considerando a configuração sócio-política do período.

Quadro 3 - A reprovação nos países da União Europeia, 1994

	<b>Primeiro ciclo do Ensino Fundamental</b>	<b>Segundo ciclo do Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>
<b>Alemanha</b>	possível a cada ano, exceto no primeiro ano	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Áustria</b>	possível a cada ano	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Bélgica</b>	possível a cada ano, com um máximo de uma ocorrência	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Dinamarca</b>	promoção automática	promoção automática	promoção livre
<b>Espanha</b>	possível ao final do ciclo	possível a cada ano, exceto no primeiro ano	possível a cada ano
<b>Finlândia</b>	promoção automática	promoção automática	
<b>França</b>	possível ao final do ciclo	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Grécia</b>	reprovação excepcional	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Irlanda</b>	promoção automática	promoção automática	promoção automática
<b>Itália</b>	possível a cada ano	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Luxemburgo</b>	possível a cada ano	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Países baixos</b>	possível a cada ano	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Portugal</b>	reprovação excepcional	possível a cada ano	possível a cada ano
<b>Reino Unido</b>	promoção automática	promoção automática	promoção automática
<b>Suécia</b>	promoção automática	promoção automática	possível a cada ano

Nota: Tradução da autora.

Fonte: Eurydice, 1994 apud Paul, 1997.

Com base nos dados divulgados pela UNESCO no Relatório Mundial sobre a Educação (1995), Paul (1997) analisou a evolução da repetência no ensino fundamental. Apesar de persistente, ainda nos anos 1990, a repetência se mostrava em vias de redução nos países

européus (em média 3 alunos a cada 100) com taxas que não ultrapassam o total de 6%, exceto nos casos da Bélgica e Portugal com valores de 16% e 14% respectivamente.

Com o intuito de ampliar sua investigação, Jean-Jacques (1997) propôs também uma análise sobre outros países de outras partes do globo. Considerando os dados referentes aos sistemas norte-americano, canadense (tomados como referência de países desenvolvidos da América do Norte) e os sistemas japonês e coreano (compreendidos como países desenvolvidos da Ásia), o autor constatou taxas de repetência semelhantes aos índices europeus, não extrapolando a barra dos 6%. Todavia, ao estender a investigação para os países mais pobres ou em vias de desenvolvimento, a situação muda de modo significativo. Em países como Togo e Congo, em média 4 em cada 10 alunos são reprovados no primeiro ciclo do ensino fundamental. Em alguns países da Ásia, como Iraque ou Butão, ou ainda da América Latina como é o caso do Brasil e do Suriname, 1 em cada 5 alunos são reprovados para a mesma etapa escolar.

O autor então conclui que “a Europa é um continente que se distingue em geral do resto do mundo por suas baixas taxas de repetência.<sup>55</sup>” (Paul, 1997, p. 620, versão livre da autora) e que “a reprovação é em geral mais praticada quanto mais pobre é o país<sup>56</sup>” (Id., p. 619). Indo mais além nas suas considerações, Jean-Jacques Paul pontua que “a observação de tamanha disparidade nas taxas de reprovação de um país ao outro conduz à constatação de que a repetência em si mesma não tem significado<sup>57</sup>” (Id., p. 621). O fato de estudantes de uma parte do mundo serem reprovados mais frequentemente que outros não pode conduzir à conclusão de que os primeiros são piores que os segundos, ou que um grupo é melhor do que o outro. Do mesmo modo que não se pode concluir que os professores que trabalham em sistemas em que os alunos não são reprovados, onde se pratica a promoção automática, não podem ser considerados os “campeões do ensino”, pois “a taxa de repetência não traduz o nível de conhecimento dos alunos. É uma medida completamente relativa que é antes de tudo o sinal de uma prática, a da repetência e da crença em suas virtudes pedagógicas<sup>58</sup>.” (Ibid., p.620, tradução da autora). Desse modo, impõe-se como necessária a produção de estudos que se interroguem

---

<sup>55</sup> “l’Europe est un continent qui se distingue en général du reste du monde par la faiblesse de ses taux de redoublement.” (Paul, 1997, p. 620)

<sup>56</sup> “le redoublement est en général d’autant plus pratiqué que le pays est pauvre.” (Ibidem, p. 619)

<sup>57</sup> “L’observation d’une telle disparité des taux de redoublement d’un pays à l’autre conduit à dire que le redoublement en lui-même n’a pas de signification.” (Ibidem, p. 621)

<sup>58</sup> “le taux de redoublement ne traduit pas le niveau de connaissance des élèves. C’est une mesure complètement relative qui est avant tout le signe d’une pratique, celle du redoublement et de la croyance en ses vertus pédagogiques.” (Ibid., p. 620)

sobre as diversas motivações para a prática da repetência e também suas diferentes versões e traduções em contextos escolares variados.

Jean-Jacques Paul (1997) também afirmou a existência de uma “*pedagogie du redoublement*” (pedagogia da repetência)<sup>59</sup>. A repetição da prática da reprovação em diversos países, bem como sua manutenção ao longo do tempo são, para o autor, a prova de que há um certo “acordo social” quanto a sua utilidade e necessidade, de tal modo que ela passa a compor o arcabouço pedagógico dos sistemas escolares no entorno do globo. Não se trata de uma prática difundida somente entre os professores e diretores, as famílias são em sua maioria favoráveis a esse dispositivo, em muitos casos até os próprios alunos. Diante do pouco conhecimento sobre os países que abandonaram tal prática, a hipótese que se fortaleceu foi a de que a “repetência é um instrumento inevitável do ato educativo<sup>60</sup>.” (Ibid, p. 621, tradução da autora) assim como os castigos físicos e decorar as capitais dos países já foram um dia.

M. Crahay (1996) relatou pesquisas similares, conduzidas na Bélgica, que apontam para o mesmo estado de espírito dos professores franceses. A ideia de impedir a continuação de alunos com lacunas em sua base de conhecimentos encontra eco entre os docentes de ambos os países, e possui uma ligação estreita com a “imagem” do professor. O jogo entre aprovação e reprovação, realizado por cada docente compõe sua reputação diante de seus pares e também dos estabelecimentos escolares, alunos e familiares. Frequentemente a ideia de um professor sério, rígido, e, portanto, de um bom professor é associada aquele em que “é difícil para passar”, aquele que reprova muitos alunos. W. Hutmacher (*apud* Paul, 1997) recolheu dados sobre os professores suíços e concluiu que quando os alunos continuam com um mesmo docente no ano seguinte, eles são menos reprovados, isto é, existe um efeito de troca de professor de um ano ao outro sobre a taxa de reprovação. Esse professor “não tem medo do julgamento do outro

---

<sup>59</sup> Vale notar que o termo utilizado por Jean Jacques Paul em 1997, foi o mesmo utilizado por Sérgio Costa Ribeiro pela primeira vez em 1990, e retomado em outros diversos textos (1991, 1994, etc.). Não foi encontrada nenhuma referência do sociólogo francês ao trabalho do cientista brasileiro. Em 1989, o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo promoveu um seminário, publicado meses depois em formato de relatório por O Eunice R. Durham e Simon Schwartzman intitulado “Situações e perspectivas do Ensino Superior no Brasil: Os resultados de um seminário”. Participaram dessa ocasião os dois pesquisadores em questão. As discussões foram introduzidas por Simon Schwartzman e Sérgio Costa Ribeiro, falando a respeito do crescimento e diversificação da demanda pelo ensino superior, tendo em seguida a apresentação do trabalho de Antônio Carlos Campino e Jean-Jacques Paul, que na época além de pesquisador do CNRS era também professor na Universidade Federal do Ceará, sobre custos do ensino superior e mercado de trabalho. Jean-Jacques utilizou esse termo no seu livro “*Redoublement: Pour ou Contre?*” e ainda como título de uma seção em seu artigo “*Le redoublement à l'école: une maladie universelle*”, ambos publicados em 1997. O autor desenvolveu seu argumento da repetência como uma pedagogia observando sua existência e permanência em sistemas escolares de diversos países, contrapondo esses fatos ao caso francês, de alguma maneira diferente da abordagem realizado por Sérgio Costa Ribeiro, que concentrou suas observações sobre o caso brasileiro. Embora haja essa diferença de campo e até mesmo de escopo, as conclusões do autor francês se assemelham bastante ao que disse o autor brasileiro 7 anos antes.

<sup>60</sup> “*Le redoublement est un instrument incontournable de l'acte éducatif*”. (Ibid., p. 621)

sobre o seu trabalho, e reconhece que a continuidade pedagógica é suscetível de ser benéfica aos alunos menos brilhantes, permitindo-lhes de progredir mais que se eles fossem reprovados<sup>61</sup>.” (Ibid., p. 622, tradução da autora). Paul (1997) chama a atenção para as “incertezas” do professor e os impactos que elas podem gerar sobre as taxas de reprovação: “Os professores são colocados em situação de incerteza em relação ao nível de conhecimento real de seus alunos, incerteza relacionada às normas reais dos programas, incerteza sobre as práticas e julgamentos de seus colegas de trabalho<sup>62</sup>.” (Ibid., p. 622).

Com relação aos próprios alunos, a reprovação poderia ser considerada eficaz se lhes permitissem um aumento de aprendizados escolares de modo significativo. Sendo essa a principal justificativa dos professores para fazê-lo, isto é, reprovar para permitir ao estudante que não adquiriu o nível necessário possa alcançá-lo e com isso se preparar melhor para a continuidade dos estudos. Na França, Paul cita o estudo realizado por Claude Seibel em 1984 que estudou a progressão dos alunos no início do ensino primário (equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental no Brasil). Apesar dos problemas de rendimento escolar, e com um nível de compreensão considerado fraco, os alunos são capazes de progredir mais rápido quando não são reprovados. A mudança eventual de certos elementos no cotidiano escolar como do professor, de turma, a confrontação com novas questões, o fato de escapar do estigma de “repetente”, todos esses fatores contribuem, segundo a análise realizada por Seibel, para o aprendizado desses alunos “fracos”, mas que não foram reprovados. No caso norte-americano, Paul cita o estudo feito por Holmes em 1989, no qual o autor conclui categoricamente: a repetência não permite ao aluno de progredir mais rápido nos anos subsequentes, ao contrário, significa a perda de um ano.

Um outro argumento frequente é aquele de que a repetência é necessária ao bom funcionamento da escola, pois serve como ameaça aos alunos visando seu bom comportamento. De acordo com essa lógica, a ausência de um tal “incentivo” implicaria em um desleixo dos estudantes com seus estudos, tendo como consequência a diminuição do nível escolar dos alunos e do colégio. Contudo, se houvesse uma verdadeira correspondência entre esse argumento e a realidade, teríamos hoje uma relação positiva entre a taxa de reprovação e o nível

---

<sup>61</sup> “Il ne craint plus le jugement de l’autre sur son travail, et il reconnaît que la continuité pédagogique est susceptible d’être bénéfique aux élèves les moins brillants, leur permettant de progresser plus que s’ils devaient redoubler” (Ibid., p. 622)

<sup>62</sup> “les enseignants sont placés en situation d’incertitude, incertitude par rapport au niveau de connaissances réel des élèves, incertitude par rapport aux normes réelles des programmes, incertitude sur les pratiques et les jugements de collègues.” (Ibid., p. 622)

de aquisição de conhecimento dos alunos, de maneira que os países que aboliram tal prática apresentariam níveis escolares mais fracos, argumento que não se sustenta. Há ainda outro tipo de alegação, que consiste em dizer que se o nível de reprovação é alto, é porque o nível dos alunos é fraco. Eventualmente essa afirmação pode encontrar correspondência em um caso ou outro, em uma classe, ou estabelecimento, em situações pontuais à curto prazo, porém considerar essa possibilidade em termos nacionais significaria dizer que os alunos de determinados países seriam mais resistentes ao aprendizado escolar que outros, argumento que de acordo com Crahay (1996) nenhum pesquisador comprometido poderia defender.

Em linhas gerais, as experiências dos vários países que mantêm a repetência como uma possibilidade em algum momento da trajetória escolar, mostram que em termos de eficácia do sistema escolar, a repetência é contra produtiva: representa um custo alto para o aluno que perde um ano, dispendioso para a sociedade que financia esse ano de escolaridade suplementar, sendo ainda pouco eficaz na sua pretensão de ajudar os alunos com dificuldades. As conclusões apresentadas até aqui retratam a experiência em sistemas escolares diversos e através do mundo. Nas próximas seções será tratado com um pouco mais de detalhes os casos específicos do Brasil e da França, países estudados nessa tese.

### 1.2.2. A repetência no Brasil

A repetência aparece nos debates educacionais e na agenda pública brasileira um pouco antes da segunda metade do século XX, denunciada como um grave problema, de proporções amplas, estabelecendo a necessidade de realizar estudos que busquem aprofundar os conhecimentos sobre tal fenômeno, e que em alguma medida possam assim contribuir para solucioná-lo. As estatísticas educacionais do período apresentavam números expressivos, embora erros importantes de conceituação e mensuração diminuíssem sensivelmente o tamanho da repetência denunciada na época.

Segundo Fletcher e Ribeiro (1988), Mário Augusto Teixeira de Freitas, então diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, foi pioneiro no Brasil a apontar alguns destes erros e desenvolver métodos de análise para corrigi-los através de uma série de artigos publicados entre 1940 e 1947 na Revista Brasileira de Estatística (Rio de Janeiro). O pesquisador percebeu que o número de alunos “novos” na primeira série do ensino fundamental, que constava na

estatística escolar<sup>63</sup>, ultrapassava em muito o número de pessoas de uma geração<sup>64</sup>. Partindo do pressuposto de uma relativa estabilidade do sistema de ensino forma quanto ao número de matrículas de ano para o outro, concluiu-se que o número de alunos ingressantes não poderia ser significativamente maior que uma geração (conjunto de pessoas de uma determinada idade na população). Entretanto, os números observados pelo autor mostravam que a estatística escolar superestimava o número de alunos realmente novos na época, e ainda subestimava o número de repetentes ou de evadidos, uma vez que a soma de alunos novos, repetentes e evadidos tem que ser igual à matrícula. Diante dessas constatações, Teixeira de Freitas foi um dos pioneiros a concluir que o número de repetentes estava grosseiramente subestimado.

Algum tempo depois, Almeida Júnior, juntamente com outros 5 educadores brasileiros participaram da Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO e reunida na ocasião na Capital do Peru. Em um artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Almeida Júnior, 1957), o autor conta que antes mesmo de chegar a conferência, alguns dias antes do seu embarque, recebeu dos técnicos da UNESCO uma série de documentos dos quais um lhe chamara atenção, tratava-se de um relatório minucioso referente ao fenômeno das reprovações na escola primária da América Latina. Além de algumas informações comparativas com a realidade de outros países distintos em termos de reprovação, como o caso da Grã-Bretanha onde tal prática tinha sido abolida, o relatório apresentava uma taxa de reprovação na escola primária em 1943, de 57,4% para a primeira série e de 20,9% para a quarta série. Ainda segundo o relatório, no ano seguinte houve uma ligeira melhora quanto ao índice na série inicial, chegando ao valor de 56,5%, e um aumento da taxa de reprovação em relação à série terminal no total de 22,8%. O relatório apresentava também o nível de heterogeneidade entre os estados brasileiros, mostrando o quanto esse fenômeno (a repetência) varia de intensidade de um Estado para outro: em 1943 desceu a 27% em São Paulo, subiu a 65% em Alagoas. (Almeida Júnior, 1957, p.4).

---

<sup>63</sup> Após a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, realizou-se a IV Conferência Nacional de Educação, que teve como um de seus produtos a assinatura de um Convênio Estatístico que adotaria normas para a padronização e aperfeiçoamento das estatísticas da Educação Brasileira. As primeiras estatísticas educacionais obtidas foram publicadas em 1939 com dados de 1932, em publicação denominada Ensino Brasil. Em 1937, foi criado o Serviço de Estatística da Educação e Saúde pela Lei nº 378. Essa denominação foi alterada em 1956 pelo Decreto nº 38.661, para Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec). Entre 1980 e 1991 o serviço passou por diversas alterações administrativas, e após a reforma administrativa do Governo Collor, em 1991, o Seec tornou-se uma Coordenação vinculada à Coordenação Geral de Planejamento Setorial, uma unidade da Secretaria de Assuntos Administrativo do MEC. Após um período de dificuldades administrativas, com o risco de ter até mesmo suas atividades suspensas. Em 1996 o Seec foi incorporado pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae/MEC). Em 1997 a Sediae foi absorvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que passou a ser o órgão oficial, na esfera federal, encarregado pelos levantamentos estatísticos educacionais. (<https://ces.ibge.gov.br>, acesso em 06/03/19)

De acordo com Fletcher e Ribeiro (1988), em 1975, Ernesto Schiefelbein constatou que esses mesmos problemas apareciam nas estatísticas oficiais fornecidas por cerca de vinte países da América Latina. O autor estendeu sua análise mostrando que a repetência era subestimada, em quase todos os casos, e desenvolveu alguns métodos para corrigir estas estatísticas. De acordo com os pesquisadores brasileiros, estas análises pareciam indicar que os problemas eram essencialmente metodológicos, ligados à natureza das fontes de informação, isto é, a base escolar dos dados. A título de exemplo, reproduzo aqui algumas informações citadas pelos autores brasileiros:

“[...] o SEEC acusa uma matrícula na primeira série do 1º grau de 5,8 milhões em 1970, enquanto o IBGE constatou apenas 4,7 milhões na ocasião do VIII Recenseamento Geral do mesmo ano, uma diferença de 19% a menos. Em 1980, as mesmas fontes acusaram 7,0 e (ainda) 4,7 milhões, uma diferença de 34%! Os dados do SEEC sustentam um crescimento médio anual nas matrículas da primeira série de 1,9% durante a década, enquanto os dados do IBGE mostram um crescimento de apenas 0,09% por ano. Nas áreas rurais, segundo o SEEC, as mesmas matrículas cresceram 2,1 % ao ano, enquanto o IBGE revela um decréscimo de 3,2% ao ano!” (Fletcher e Ribeiro, 1988, p. 14-15)

Diante desse fato, Fletcher e Ribeiro (Id.) desenvolveram o modelo PROFLUXO, que tomou como base os dados da PNAD e não mais do censo escolar, para analisar o fluxo escolar dos alunos no sistema educacional brasileiro. A partir de dados de base domiciliar, o modelo calculava as taxas de repetência, promoção e evasão baseadas em inferências estatísticas, sem depender das declarações de alunos, professores ou diretores de escolas, utilizando itens de questionários que não comprometiam a autoestima ou os interesses dos informantes. Para mostrar as diferenças entre os dois resultados, com base nos dados oficiais e nos dados disponibilizados por Fletcher e Ribeiro, Sa Earp (2006) dispôs os dados da seguinte maneira:

Tabela 2 - Índices de repetência, promoção e evasão, segundo modelo oficial, 1982

Índices oficiais, 1982				Índices segundo o modelo PROFLUXO		
Série	Repetência	Promoção	Evasão	Repetência	Promoção	Evasão
1	<b>0,296</b>	0,449	<b>0,255</b>	<b>0,524</b>	0,453	<b>0,023</b>
2	0,207	0,703	0,09	0,342	0,616	0,042
3	0,169	0,738	0,093	0,265	0,665	0,07
4	0,134	0,818	0,048	0,215	0,601	0,184
5	0,227	0,634	0,138	0,227	0,634	0,085
6	0,199	0,7	0,102	0,192	0,72	0,088
7	0,17	0,73	0,1	0,165	0,729	0,107
8	0,123	0,764	0,114	0,195	0,603	0,202

Fonte: Ribeiro, 1991, p. 8

Como é possível perceber, sobretudo na primeira série, enquanto a taxa de aprovação permanece sem sofrer grandes modificações, o número de repetentes e evadidos é substancialmente diferente, 0,296 e 0,255 com base nos dados oficiais das estatísticas escolares, e, 0,524 e 0,023 de acordo com o modelo PROFLUXO. A leitura dos dados segundo Ribeiro (1991) é que o verdadeiro problema da educação brasileira, ao contrário do que era dito na época, não era a evasão e sim a repetência, ao passo que mais da metade dos matriculados na primeira série era repetente, apenas uma parcela insignificante abandonava a escola no mesmo nível.

“Esta discrepância é consequência, entre outras, da dupla contagem dos alunos nos censos escolares que, devido às altas taxas de repetência mudam de escola sem, no entanto, saírem do sistema ou então são rematriculados na mesma escola, como alunos novos na série [...] A evasão indicada pela estatística oficial (25,5% entre a 1ª e a 2ª séries) é mais de dez vezes maior que a calculada pelo modelo PROFLUXO” (Ribeiro, 1991, p.8).

Diante das descobertas, obteve-se um diagnóstico bastante diferente do que era conhecido até então: observou-se que as taxas de evasão eram muito baixas, que a cobertura de ensino da população em idade escolar era de cerca de 93%, e o problema no atraso do início da escolarização não era do tipo e do tamanho que se imaginava. Os números mostravam que o aluno brasileiro permanecia em média 8,4 anos na escola e não completava as oito séries do

ensino fundamental, isto é, o número de anos passados na escola não correspondia ao mesmo número de série concluídas em razão da repetência (menos de 5 na época, mantendo-se no mesmo patamar em 2006, de acordo com Sa Earp). Para concluir o ensino fundamental era preciso em média cerca de 11 anos, isto é, os estudantes precisavam de em média 3 anos suplementares para progredir (equivalente de 3 repetências) e finalizar os 8 anos de ensino fundamental. Vale acrescentar que Fletcher e Ribeiro verificaram que no sistema brasileiro não existia evasão escolar de novos alunos em nenhuma série, isso significa dizer que aqueles que saíam do sistema não desistiam de estudar pouco tempo depois de ingressar no sistema, ao contrário, essas conclusões associavam a evasão à repetência, pois o atraso provocado pela retenção do aluno na mesma série fazia com que ao longo de duas ou três situações semelhantes o aluno abandonasse a escola. Além do mais, de acordo com dados divulgados em artigos de revistas especializadas da época, os estudantes antes de evadir permaneciam na escola em média 6,4 anos, corroborando a ideia de que o problema central da educação brasileira era a repetência. Dos que permaneciam na escola, em cada 100 que ingressavam na 1ª série do ensino fundamental, apenas 23 concluíam e desses apenas 3% no tempo correto (8 anos) (Sa Earp, 2006). Esse panorama já apontava para o que será repetidamente indicado pelos pesquisadores da área nos anos seguintes: mais do que construir escolas, era necessário melhorar a qualidade do ensino. O problema não se encerrava na correção dos índices, embora esse seja um passo muito importante na busca de uma solução, porém estas categorias são manifestações ou exteriorizações igualmente identificadas e classificadas de fenômenos diferentes que constituem, estes sim, problemas mais profundos a serem enfrentados: a apropriação social desigual das oportunidades escolares que o sistema educativo brasileiro é capaz de oferecer.

Com base nas taxas de repetência calculadas pelo modelo PROFLUXO, excessivamente altas para todas as séries do 1º Grau no Brasil, mesmo para regiões mais desenvolvidas do País e para as populações mais ricas, Sérgio Costa Ribeiro, conclui que existia há pelo menos 50 anos no país uma “pedagogia da repetência” que impedia o avanço das gerações através do sistema educacional (Ribeiro, 1990, 1991).

“Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil.” (Ribeiro, 1991, p. 18)

De acordo com o autor, as pesquisas e análises realizadas até então que procuravam explicar a reprovação nas escolas, abrangiam um conjunto de análises marxistas de dominação e poder, consideravam as teorias de reprodução social, e de algum modo podiam explicar, ao menos em princípio, a natureza do fenômeno, todavia sua ordem de grandeza permanecia inexplicada. Na ótica do autor, não somente o fenômeno, mas o quanto ele representava dentro do sistema escolar, mostravam claramente a presença de um componente cultural na práxis pedagógica brasileira. A repetência ganhava força de pedagogia e tinha se tornado parte integrante da cultura escolar. Dentro dessa cultura a imputação do fracasso escolar era ora aos pais e famílias, ora ao sistema sociopolítico, mais frequentemente aos próprios alunos, mas pouco aos professores, sua formação ou à organização escolar.

Apesar do forte componente social, a repetência brasileira não é um fenômeno exclusivo de uma determinada classe social. De acordo com a argumentação de Costa Ribeiro (1991), ainda que se aumente a qualidade da instrução, os critérios de aprovação também se tornam mais rígidos, tornando a repetência constante, na medida em que atinge escolas de todos os tipos e todas as camadas sociais. A pesquisa realizada por Mandelert (2010) em duas escolas de alto prestígio e seletividade na cidade do Rio de Janeiro corrobora a tese defendida pelo autor. Segundo a autora, é fato conhecido que os desempenhos escolares dos alunos oriundos das classes favorecidas não são equivalentes ao das classes mais pobres, existe uma diferença substancial em relação a duração dos estudos e o nível atingido que é fortemente relacionada à questão social. Contudo, mesmo nos meios mais abastados a reprovação se faz presente na cultura escolar, organizando e desenhando as relações. O fenômeno da repetência não atinge somente a escola dos pobres ou a escola pública, a pesquisa realizada por Mandelert mostra que a repetência também acontece nas escolas particulares e com alunos de camadas mais altas, só que de forma diferenciada: a reprovação aparece como um mecanismo de seletividade fundamental na construção da imagem de excelência dessas escolas.

Os estudos realizados por Sérgio Costa Ribeiro contribuíram ainda para esclarecer outras crenças atreladas a repetência. Além de não se tratar de uma ocorrência circunscrita às escolas públicas, a repetência também não produz efeitos significativos no aprendizado dos alunos, nos termos utilizados no dia a dia escolar, os estudos colocaram por terra a crença de que “repetir é bom para o aluno aprender”. No Brasil a probabilidade estatística de um aluno repete ser aprovado é quase a metade da probabilidade de um aluno novo ser aprovado na série (Ribeiro, 1991). Nesse processo forma-se um círculo vicioso em que a “a repetência é, em si mesma, a principal causa da repetência” (Ribeiro, 1993).

Se por um lado a repetência está claramente associada à produção de desigualdade na escola, por outro Ribeiro e Paiva (1995) chamam atenção para os mecanismos diversos que vão além da permanência diferenciada dentro do sistema escolar. Um desses mecanismos é a repetência, ou a própria ameaça, como expressão de um autoritarismo docente quando os métodos de ensino não são suficientes para garantir o “interesse” do aluno, sua participação nas aulas e nos trabalhos. O ato serve como base para a produção da ameaça, e é sobre essa que o jogo maior acontece. A ameaça da reprovação funciona como único instrumento de motivação, atestando que o “fracasso” é do aluno e mostrando o quanto o problema da repetência tem raízes ligadas a práticas sociais autoritárias e de controle. Analisando a escola como responsável pela produção da cidadania, a conclusão é que todos se veem encaminhados para "cidadanias" parciais/diferenciadas. Todavia, é possível supor que a exposição mais prolongada a formas de controle (o caso dos alunos repetentes) produziria uma cidadania com mais chances de ser mais ampla, especialmente se a socialização escolar e a aprendizagem de conteúdos tiverem sido eficientes, mas o efeito da repetência como punição ou como ameaça é, ao contrário, corroborar uma cultura familiar da submissão e do conformismo. Diante dos altos índices de repetência, percebe-se que a ameaça não funciona como motivação, faz parte de uma trajetória esperada por todos (pais, professores e alunos), tornando-se parte de um discurso que transfere responsabilidades. Na ótica da escola, cabe ao aluno com o apoio de sua família a tarefa de reverter essa situação, e na ótica da família, é da competência do aluno e seu professor mudar esse caminho, em ambas visões o elemento em comum é o aluno, de modo que rapidamente a responsabilidade do fracasso é transferida somente ao aluno, tido como o único capaz de fazer algo, se dedicar e transformar sua condição.

Os estudos sobre a repetência conduzidos por Sergio Costa Ribeiro, Philip Fletcher, Ruben Klein, Claudio Moura Castro e Vanilda Paiva nos anos 1990, são ainda hoje a base para pesquisadores que se deparam com esse fenômeno no cotidiano escolar e que continuam a buscar pelos mecanismos que ainda hoje corroboram a repetência.

Maria de Lourdes Sa Earp (2006) pesquisou as salas de aula de duas escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e revelou como a cultura da repetência se reproduz na própria estrutura de aula, uma vez que o professor não ensinava a todos os alunos. A autora descreveu a sala de aula pela metáfora “centro e periferia”, que define onde ficam os alunos que são ensinados (centro) e os outros (periferia). Essa estrutura não corresponde exatamente as definições espaciais de centro e margem, ela é construída e justificada pelas representações docentes. Esses dois grupos de alunos podem ser definidos segundo critérios observáveis que determinam as formas de relação do professor com os alunos na sala de aula. Tudo se passa

como se alguns alunos fossem escolhidos para receber o ensino, a instrução do professor e outros não. Na topologia social da sala de aula observada por Sa Earp, essa não é para todos e tem seu ritual legitimado pelo julgamento feito nos conselhos de classe, onde os professores atribuem valores morais ao juízo escolar. A pesquisa realizada pela antropóloga revelou também outro aspecto da cultura da repetência presente nas representações dos professores, denominada “o mito da aprovação automática”. Na representação docente, a “aprovação automática” era (e ainda é) considerada a grande vilã da educação fundamental do Rio de Janeiro. Em seu trabalho de campo, os discursos encontrados relacionavam a ausência da reprovação como a principal explicação para o baixo desempenho dos alunos no nível posterior. Contudo, observando os alunos de países que adotam a promoção automática em seus sistemas de ensino, como a Finlândia, Irlanda, e Japão, e o desempenho excelente que demonstram em testes internacionais, nos quais o Brasil frequenta os últimos lugares, tem-se a confirmação da tese de Ribeiro (1991) em que uma “pedagogia da repetência” estava cravada na cultura escolar brasileira.

Galeno (2010), observando a implementação do Programa Sucesso Escolar a partir de 2004 nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, realizou um denso trabalho de campo em um dos 200 estabelecimentos selecionados pelo governo em razão da sua baixa pontuação na avaliação do Programa Nova Escola que considerava três elementos para sua definição: gestão, proficiência dos alunos e índice de repetência. Do total de 600 escolas inscritas no Sucesso Escolar, as com resultados piores na avaliação foram selecionadas para o programa de monitoria, que contaria, entre outras coisas, com aulas de reforço para alunos com risco de reprovação nas disciplinas de Português e Matemática. A autora pontua logo no início da sua dissertação que “de início, foi difícil conciliar os índices da escola que pesquisei com a crença generalizada (da direção aos funcionários e alunos) de que eu estava diante de uma ‘boa escola’” (Galeno, 2010, p. 17), o que levou a pesquisadora a investigar as diferentes visões sobre a pedagogia da repetência no centro de um drama social. O discurso do então Secretário de Estado de Educação, Cláudio Mendonça, era permeado pelas ideias de Sérgio Costa Ribeiro e a repetência tratada como o pior problema da educação brasileira. Envoltos aparentemente em uma outra concepção, alunos, professores e direção da escola na qual Galeno realizou sua pesquisa, tinham outra ideia da questão: o que garantia à escola sua tradicional boa fama, era justamente o enorme índice de reprovação (sobretudo no 1º ano) que excluía os alunos mais fracos, principalmente após a extinção do concurso de seleção de alunos novos. Assim, o que era o pior problema para um (secretaria de educação) era a solução dos piores problemas (alunos ruins) para outros (atores sociais da escola estudada). Duas faces de uma mesma moeda, a

pedagogia da repetência. A hierarquização das unidades do sistema educacional realizada pelo Programa Nova Escola não coincidia com a autoclassificação da escola nem com sua reputação na comunidade no entorno. Essa e outras escolas acreditavam genuinamente na qualidade do ensino que ofereciam, e para garantir essa qualidade era necessário aplicar o método da reprovação para manter seu status de “rígida”, “puxada”, “difícil”, “uma escola boa”. O foco dado aos números, as estatísticas de aprovação, a criação de mecanismos para evitar a reprovação (como a dependência), de acordo com o Secretário, possibilitavam a criação de “estratégias de superação das dificuldades” nos estabelecimentos escolares, mas segundo os atores sociais envolvidos no processo escolar se tratava de uma “burocratização da reprovação”, ou “pressão para aprovação”, o que constituía, um enorme obstáculo para o ensino da maneira como esses atores o concebiam.

Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2012, publica em formato de livro em 2018, busquei compreender como se dava a construção das classificações escolares que organizava os alunos em "bons" e "maus" alunos em uma escola de ensino médio da rede estadual localizada na cidade do Rio de Janeiro. Entre outros elementos, a repetência mais uma vez marcava presença e compunha a organização escolar, desde a composição das turmas (as turmas eram ordenadas por números crescentes e os alunos organizados do “melhor” para o “pior”, existindo até mesmo uma turma só de repetentes), passando pela sua localização no prédio (as turmas de primeiro ano, mais numerosas e com maior índice de reprovação ocupavam as menores salas e localizadas ao longo do corredor central menos arejado, menos luminoso e mais barulhento, apenas os terceiros anos eram "salvos" das más condições) e chegando aos professores e suas disputas em torno do tipo de autoridade que representavam (o caso do professor de física, que proporcionava experiências e ensinava a todos através delas, causou grandes dificuldades aos demais colegas uma vez que seu comportamento suscitou a cobrança por parte da direção de resultados semelhantes nas outras aulas). Por fim, ao analisar as histórias de vida de alguns dos personagens do drama social, encontrei a história de Ricardo, que repetia pela 5 vez o terceiro ano, e repetia no seu discurso a culpa que carregava pelas primeiras reprovações, que se seguiram de uma perseguição dos professores. Mas Ricardo, era persistente e afirmou que nunca desistiria (ele se formou em 2013). O jovem estudante carregava duas marcas difíceis de serem minimizadas: era negro e repetente. No interior das relações estabelecidas no cotidiano escolar, as classificações pareciam separar o "joio do trigo" para garantir o melhor aos poucos que mereciam. A repetência mais uma vez aparecia como organizadora e gestora da heterogeneidade escolar, realizando o tri de gastos, investimentos, tempos, salas, professores e conhecimentos.

### 1.2.2.1. Os números da repetência no Brasil e no Rio de Janeiro

Hoje, quase 30 anos após a renomada discussão trazida por Sérgio Costa Ribeiro (1991) entre outros pesquisadores na década de 1990, a repetência continua a ocupando um papel central na escola e na agenda das pesquisas educacionais. Apesar da redução dos índices relacionados a repetência ao longo desse período, os números ainda revelam uma realidade educacional desigual que exclui e condena aqueles que não aprendem.

De acordo com os dados do PISA<sup>65</sup>, no exame realizado em 2015, no Brasil 36% dos jovens de 15 anos afirmaram ter repetido uma série escolar ao menos uma vez, uma proporção semelhante à do Uruguai, e quase 26% maior que a média dos países da OCDE. Entre os países latino-americanos que participaram do PISA 2015, apenas a Colômbia possuía uma taxa de repetência escolar (43%) superior à do Brasil, uma prática associada a níveis mais elevados de desigualdade social na escola e a níveis elevados de abandono escolar. Apesar dos resultados ainda alarmantes, entre 2009 e 2015, houve um declínio de 6% na taxa de repetência escolar no Brasil, observado principalmente entre os alunos do ensino médio.

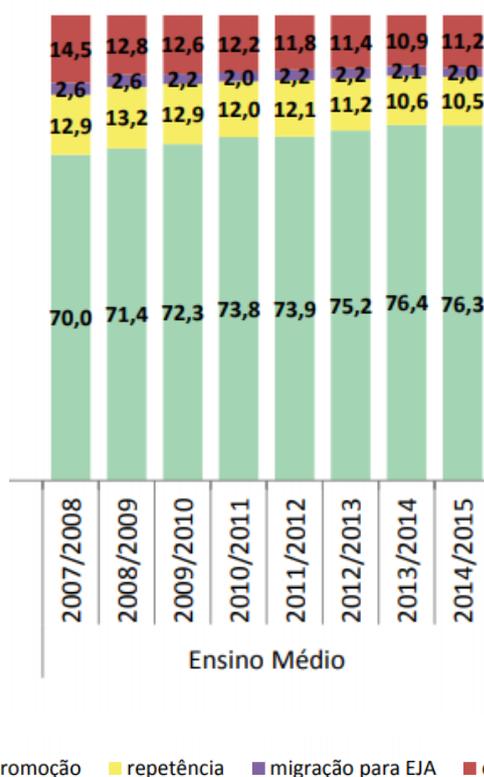
O gráfico 1 propõe uma visão panorâmica dos indicadores de fluxo escolar para o ensino médio entre 2007 e 2015<sup>66</sup>. Ao longo dos anos a taxa de promoção se mantém em torno de 70%, apontando para o outro lado da moeda que é uma taxa de repetência em torno dos 12%. Essa estabilidade relativa mostra o quanto ainda é preciso chamar a atenção para a questão da repetência e implementar ações que objetivem melhorar os índices de qualidade do ensino ofertado nos estabelecimentos escolares brasileiros.

---

<sup>65</sup> O PISA tornou-se uma importante referência de avaliação educacional em larga escala no contexto mundial. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. Em 2015, 70 países participaram do PISA, sendo 35 deles membros da OCDE e 35 países/economias parceiras. A população-alvo do PISA é formada por estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses no momento da aplicação do teste, matriculados em uma instituição educacional. A amostra brasileira para o PISA 2015 consistiu de 841 escolas, 23.141 estudantes e 8.287 professores. Em 2015, fizeram parte do PISA os 35 países da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. Além disso, 35 países/economias parceiras, incluindo o Brasil, participaram. São eles: Albânia, Argélia, Argentina, Bulgária, Catar, Cazaquistão, Cingapura, Colômbia, Costa Rica, Croácia, Emirados Árabes Unidos, Geórgia, Hong Kong, Indonésia, Jordânia, Kosovo, Líbano, Lituânia, Macau, Macedônia, Malásia, Malta, Moldávia, Montenegro, Peru, República Dominicana, Romênia, Rússia, Tailândia, Taipei, Trinidad e Tobago, Tunísia, Uruguai e Vietnã.

<sup>66</sup> Os dados que serão apresentados foram produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação com base em uma metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes entre 2007 e 2017. Pela primeira vez, foram produzidas informações desse tipo pelos órgãos educacionais. Para os indicadores de fluxo escolar é importante pontuar que foram avaliadas a transição do aluno entre dois anos consecutivos considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão de escola.

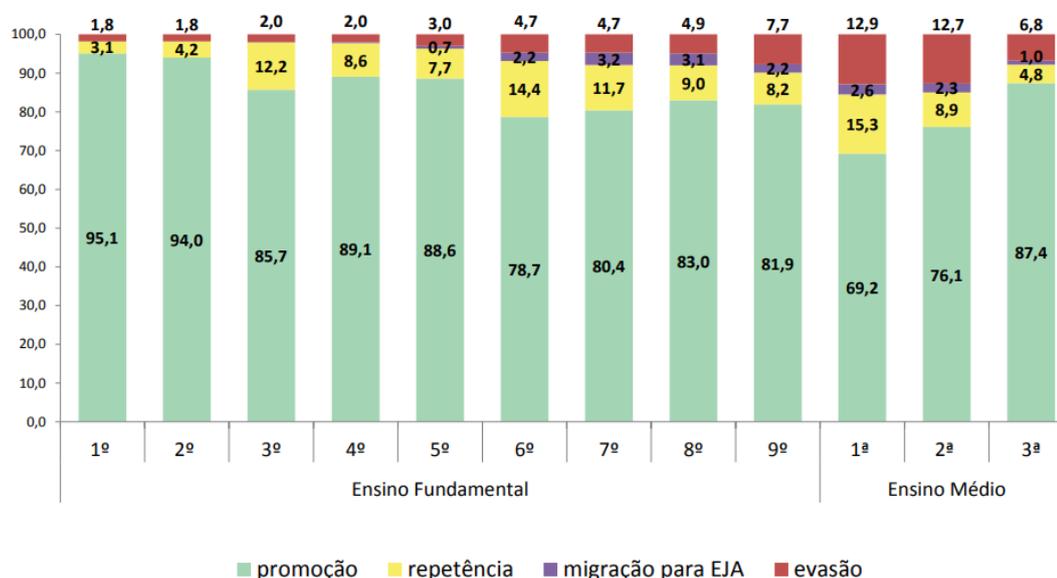
Gráfico 1 - Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão no ensino médio entre 2007 e 2015



Fonte: MEC/ INEP, 2007 e 2015.

No gráfico 2 tem-se dados mais detalhados, atendo-se as diferenças ao longo das séries. Quanto a primeira etapa do ensino básico, apesar da melhora dos índices, o fenômeno da repetência ainda persiste sobretudo no 3º e 6º anos. As pesquisas na área de educação ressaltam os efeitos nefastos da reprovação nessa fase do ensino, o aluno reprovado ainda no início da sua escolaridade tem mais chances de ser novamente reprovado, sendo um forte candidato a evasão escolar. Vale destacar que a partir do 6º ano dois movimentos podem ser observados: o aumento da parcela de alunos transferidos para a Educação de Jovens e Adultos e o crescimento da taxa de evasão. A progressão desses indicadores culminará na explosão das taxas de repetência e evasão no primeiro ano do Ensino Médio.

Gráfico 2 - Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série – Censo 2014/2015 - Brasil



Fonte: MEC/ INEP, 2015.

Confirmando as teorias já enunciadas, é possível observar os índices catastróficos do primeiro ano do Ensino Médio. Com a taxa de aprovação mais baixa (69,2%) e a maior taxa de repetência (15,3), a entrada no ensino médio continua sendo um divisor de águas na trajetória escolar dos alunos. Os motivos para tal são de várias ordens. De acordo com os professores, em primeiro lugar, esse resultado retrata os resultados da política de progressão continuada, aplicada atualmente por algumas redes municipais e estaduais no país. A chamada “aprovação automática”, busca promover um melhoramento do fluxo de alunos pela organização escolar por “ciclos” no lugar das “séries”<sup>67</sup>. Essa foi uma das medidas para solucionar os elevados índices de reprovação, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, fazendo com que, na ótica dos professores, muitos alunos avançassem de série sem obter o conhecimento considerado como o mínimo necessário. A referida ação governamental se tornou o argumento mais utilizado pelos professores nas salas de aula quando não conseguiam fazer um aluno entender algo ou até mesmo quando uma turma inteira não apreendia o conteúdo.

<sup>67</sup> De maneira geral, o que ficou conhecido como “aprovação automática” foi uma política de escolarização por ciclos. Primeiramente, foi instaurado o ciclo de alfabetização, que tinha como objetivo dar continuidade ao processo de alfabetização, durante um período de três anos com um trabalho não fragmentado. Almejava-se disponibilizar maiores oportunidades de escolarização aos alunos, sendo traçados objetivos gerais para o ciclo e específicos para cada ano. Os alunos, no entanto, não ficariam retidos, caso não alcançassem os objetivos previstos. Algum tempo depois, o sistema foi expandido para todo o ensino fundamental. Mas como diz o dito popular: “na prática a teoria é outra”. O sistema de ciclos, ao mesmo tempo em que combatia a repetência e a evasão escolar, escamoteava os números, já que várias crianças não conseguiam aprender e eram aprovadas para a etapa seguinte do ciclo.

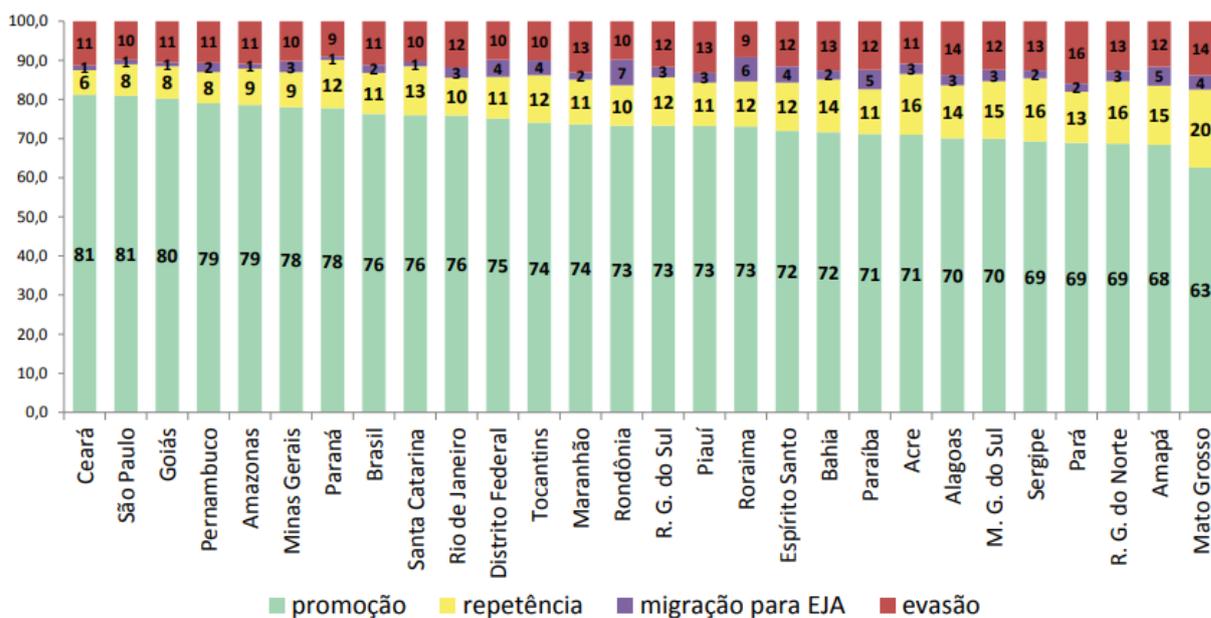
No geral, a “aprovação automática” sempre foi alvo de divisão de opiniões, por um lado professores, diretores, alunos e familiares concordavam com essa medida, pois evitava que os alunos ficassem retidos nas séries iniciais, por outro, grande parte discordava, porque considerava necessário reprovar os alunos que “não aprenderam” e também achava injusto com aqueles que se esforçaram e conseguiram “passar de ano”. Em termos gerais, todo o mal-estar criado pela existência ou pelo fim da aprovação automática, que gerou a “reprovação automática”, é causado pela sensibilidade do sistema escolar, encarado como um sistema meritocrático por excelência, em lidar com a ausência de seus principais mecanismos de manutenção e regulamentação, a saber: a aprovação e a reprovação. Na cultura escolar meritocrática, aqueles que aprendem são aprovados, os que não aprendem são reprovados, portanto permitir a progressão sem uma aprovação vista como legítima é realizar a aprovação automática excluindo do próprio sistema o processo de manutenção da sua espinha dorsal por meio da aplicação de suas concepções de justiça e mérito.

A grande consequência para o sistema como um todo foi a chegada de jovens despreparados no ensino médio, apenas mudando o problema de lugar – os índices exorbitantes de reprovação foram deslocados da 1ª série do ensino fundamental para a 1ª série do ensino médio –, sendo, portanto, seus efeitos percebidos ao longo de toda a trajetória escolar dos estudantes. Não só os setores acadêmicos chegaram a essa conclusão, produzindo pesquisas sobre o tema, como os próprios professores recorrentemente afirmavam em suas salas de aula, diante das dificuldades dos alunos, principalmente nas disciplinas de exatas: “É falta de base”, “É culpa da aprovação automática”, “Vocês não aprenderam isso no ensino fundamental? Isso é básico”. O efeito perverso da aprovação automática foi admitido ainda pela secretária municipal de educação do município do Rio de Janeiro na época em que foi decretado o fim da aprovação automática na cidade. Em entrevista, Cláudia Costin declarou: “Acabar com a aprovação automática não quer dizer que vai ter a reprovação automática. A ideia é que as crianças aprendam”.

Há ainda a visão defendida por coordenadores, inspetores e professores de que a reprovação no ano inicial do ensino médio é uma prática comum e necessária para o “enquadramento” dos novos alunos, isto é, na cultura escolar o aluno recém-chegado do ensino fundamental, na maioria dos casos oferecido pelo município, precisa ser apresentado às novas regras e normas da rede estadual de ensino, e precisa ainda perceber que é “preciso crescer”. Nesse caso, a reprovação seria uma espécie de ritual de passagem aferindo maturidade aos alunos repetentes. Uma contradição interessante, uma vez que se acredita que colocando alunos repetentes com alunos mais novos provocará um amadurecimento.

Quanto ao Rio de Janeiro, o estado apresentou resultados um pouco melhores que a média nacional, mas ainda bem distante dos estados com as melhores taxas de promoção e menores taxas de repetência e evasão (Ceará e São Paulo).

Gráfico 3 --Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão do ensino médio – Censo 2014/2015 – Brasil e unidade da federação



Fonte: MEC/ INEP, 2015.

Dados do INEP permitem uma análise mais detalhada do caso do estado do Rio de Janeiro entre 2015 e 2017. Seguindo a tendência brasileira, a taxa de aprovação é menor na primeira série do ensino médio, apresentando uma redução de 3,6% de 2015 para 2017.

Tabela 3 - Taxa de Aprovação (%), Rio de Janeiro

	2015	2016	2017
1ª Série	73,9	65,8	70,3
2ª Série	80,5	75,7	79,3
3ª Série	90,6	85,9	89,6

Fonte: MEC/ INEP/ Elaboração da autora/ 2015-2017

As taxas de reprovação e abandono, seguem mais altas também no primeiro ano e aumentaram entre 2015 e 2017, mantendo valores superiores à média nacional. Esses indicadores tendem a diminuir à medida que o aluno avança nesse nível de estudo, isso porque o ensino médio no Brasil e no estado do Rio de Janeiro também, possui a forma de um funil, reduzindo drasticamente seu efetivo na última série. Desse modo, as taxas que representam o fracasso escolar diminuem uma vez que a parte maior da seleção é realizada logo na chegada, no primeiro ano.

Tabela 4 - Taxa de Reprovação (%), Rio de Janeiro

	2015	2016	2017
1ª Série	20,2	23,1	22,8
2ª Série	14,9	16,2	16
3ª Série	6,7	8,3	7,5

Fonte: MEC/ INEP/ Elaboração da autora/ 2015-2017

Tabela 5 - Taxa de Abandono (%), Rio de Janeiro

	2015	2016	2017
1ª Série	5,9	11,1	6,9
2ª Série	4,6	8,1	4,7
3ª Série	2,7	5,8	2,9

Fonte: MEC/ INEP/ Elaboração da autora/ 2015-2017

As dificuldades escolares dos alunos do ensino médio do estado expressas através das taxas apresentadas, culminam com elevados índices de distorção idade-série que mostra o atraso escolar desses jovens em relação a idade ideal para estarem frequentando as respectivas séries escolares. Quase metade dos alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio fluminense estão fora da idade escolar correta para esse nível de estudos.

Tabela 6 - Taxa de Distorção Idade-série (%), Rio de Janeiro

	2015	2016	2017
1ª Série	41,2	46,6	47,1
2ª Série	35,7	38,2	39,4
3ª Série	29,3	31,9	30,8

Fonte: MEC/ INEP/ Elaboração da autora/ 2015-2017

### 1.2.3. A repetência na França

A escola, na França como no Brasil, pode ser considerada como um instrumento de seleção e classificação por excelência. Nesse contexto, a prática da repetência encontra facilmente um lugar nesse sistema em que o aluno que fracassou em uma prova tem apenas duas escolhas: recomeçar ou partir. E como nos dois países não existe um modelo de recuperação no seio de uma administração rígida e coletiva de ensino, a solução acaba sendo recomeçar um ano inteiro. Desse modo, a repetência se apresenta como uma modalidade particular de gestão do sistema educativo com custos e benefícios que há mais de 50 anos vem sendo estudados por pesquisadores de diversas áreas como sociologia, educação, economia e gestão pública. Existem alternativas a esse modelo, como por exemplo com a seleção e a constituição de vias de estudos com de medidas de acompanhamento específicas aos alunos com dificuldades escolares. E é justamente a rejeição desses outros caminhos e a permanência da repetência que continua atraindo a atenção de pesquisadores e uma das razões que justifica essa tese.

A repetência ainda faz parte da paisagem educacional francesa, mesmo após as diversas reformas adotadas ao longo dos últimos 30 anos referentes por exemplo a eliminação das vias de estudos no nível do ensino fundamental ou ainda a instalação dos ciclos de aprendizado (ao invés de séries) na educação primária. Ainda assim, é inquestionável a diminuição dos índices de repetência, e essa evolução pode ser em boa medida de acordo com alguns autores em virtude da “boa vontade” política das autoridades responsáveis.

Jean-Jacques Paul (1997) mostra que na década de 1990 no final do ensino fundamental, isto é, ao final dos nove anos de escolaridade (em teoria), praticamente 1 em cada 4 alunos da via de estudos geral havia repetido ao menos um ano. Cerca de 60% dos alunos das classes de terceiro ano do ensino médio (12 anos de estudos em tese) foram repetentes em algum momento de suas trajetórias escolares considerando apenas a *filière* geral. Se voltarmos as atenções para as vias tecnológicas esse panorama é ainda mais grave, um pouco mais de 80% dos estudantes que frequentavam as classes de *terminales technologiques* haviam repetido alguma série ao longo do percurso escolar.

Em território francês, a repetência apresenta faces e motivações múltiplas que passam desde os problemas e dificuldades escolares às estratégias familiares em razão da escolha de uma orientação (uma via de estudos). As classes onde há o maior índice de reprovação de série são as classes de *troisième* (nono ano do E.F.), *seconde* (primeiro do E.M.) e *première* (segundo

ano do E.M.). Em muitos casos, a repetência é solicitada pelos alunos e suas famílias em virtude de uma orientação não desejada (este é um traço específico da repetência na França). Isto é, muitas vezes em função das notas ou de outros elementos que fazem parte do julgamento professoral (esse tema será retomado no capítulo 4) os alunos são encaminhados para a via de estudos tecnológica, as famílias descontentes solicitam a reprovação para que possam solicitar uma reorientação no ano seguinte, buscando na maioria dos casos uma *filière* geral. O ensino profissionalizante pouco contribui para o aumento das taxas de repetência, uma vez que ele mesmo faz pouco uso dessa prática, contudo os baixos índices de repetência no ensino profissionalizante devem ser contrastados com as altas taxas de alunos com atraso escolar, muitos deles repetentes, e ainda os índices elevados de *décrochage* (abandono sem diploma) muito mais presentes nessa via de estudos que no liceu de ensino geral e tecnológico.

A utilização da repetência como uma ferramenta de remediação escolar começa a fazer parte do cenário francês ainda bem cedo, no começo do ensino fundamental, nas primeiras aprendizagens. Mais de 7% dos alunos das classes de CP (1º ano do E.F.) e CE1 (4º ano do E.F.), apesar das instruções regulamentares que desaconselham, mas não proíbem, a repetência no meio de um ciclo de aprendizagem. Dentro da União Europeia boa parte dos países proíbem a repetência no ensino primário seja apenas nos primeiros anos ou durante toda essa fase escolar (Eurydice, 2011). Quanto a eficiência dessa medida, Seibel e Levasseur (1983) mostraram que a repetência nas classes de CP não favorece o aprendizado e os alunos repetentes progredem menos que alunos com nível escolar também considerado fraco, mas que não repetiram a série. Dez anos mais tarde, Grisay (1993) chega as mesmas conclusões no que concerne os alunos do *collège* (segundo ciclo do E.F.). A repetência é apresentada como ineficiente do ponto de vista pedagógico, mostrando que embora haja alguma progressão durante o segundo ano que o aluno frequenta a mesma série, esse desempenho é menor que um outro aluno com as mesmas características escolares e que passou para uma classe superior. O pedagogo belga Marcel Crahay (1996) obteve o mesmo tipo de conclusão contrastando exemplos internacionais com o caso francês. Ainda no mesmo ano Jean-Jacques Paul (1996) relata que o processo de decisão da reprovação é subjetivo, esta decisão deixa espaço para um alto grau de arbitrariedade ao nível do aluno, sua família, sua escola, sua classe, etc.

No nível do *collège* os maiores índices de repetência podem ser encontrados nas classes de *troisième*, isto é, último ano antes da passagem para o ensino médio. No relatório produzido em 2015 pelo CNESEO (*Conseil national d'évaluation du système scolaire*) os diretores dos estabelecimentos escolares que participaram da ocasião da conferência Consensus (que embasou o relatório) reconheceram que a maior demanda pela repetição dessa série é por parte

das famílias em razão de estratégias relacionadas a orientação. Essa medida é tomada pelas famílias como medida de evitar uma orientação para via profissional, a tentativa é de que no ano seguinte, diante da repetência, ou o aluno alcance melhores resultados, ou os professores sensibilizados com a insistência aceitem o pedido de reorientação para um liceu geral ou tecnológico. Os diretores afirmaram ainda que a prática comum dos conselhos de classe em relação aos alunos com dificuldades escolares é o encaminhamento para a via profissional. Essa postura se tornou mais frequente a partir da volta as aulas de 2015 quando uma nova lei proibia a repetência, exceto em casos de afastamento justificados por longos períodos e/ou causas médicas. Nas fichas apelidadas de “*navettes*”, espécies de formulários que transitam entre pais e a escola, onde são expressos os desejos e preferências dos alunos e familiares quanto a escolha da via de estudo, a possibilidade de solicitar a repetição da série foi extinta.

Um pouco no mesmo sentido, no ensino médio, o primeiro ano é a série com as maiores taxas de reprovação. Buscando também evitar uma orientação em direção da via profissionalizante, também poderá ser usada como estratégia para impedir uma orientação para via tecnológica ou uma *filière* geral diferente daquela desejada. Nos estudos que tratam essa questão, frequentemente a reprovação como estratégia familiar aparece como sendo ligeiramente “melhor” que a reprovação por demérito. Todavia, considerando as declarações dos próprios diretores, como relatado pelo CNESECO, e ainda as informações coletadas ao longo do trabalho de campo, percebe-se uma prática muito frequente que é a orientação pelo fracasso escolar, ou seja, alunos que não obtiveram resultados satisfatórios são orientados em direção as vias menos prestigiosas profissionais e tecnológicas. Assim, apesar de as famílias em alguma medida se anteciparem e proporem a reprovação, o próprio encaminhamento do conselho de classe para as *filières professionnelles e technologiques* é uma expressão da reprovação em um contexto em que ela não é autorizada. Portanto, trata-se do mesmo fenômeno envolto em uma roupagem diferente.

No processo da repetência, vários personagens são envolvidos. Gary-Bobo e Robin (2014) analisaram como cada um deles se relaciona com esse fenômeno. Em primeiro lugar os economistas analisaram o posicionamento dos professores acerca do tema. No geral os docentes são favoráveis a reprovação por algumas razões principais. Trata-se de uma classe ainda muito apegados ao papel de certificador público, vendo nessa atribuição um instrumento de poder, em outros termos, um mecanismo de disciplina ou até mesmo uma ferramenta de motivação ao esforço dos alunos. Nesse momento a repetência é colocada como ameaça e punição, logo para que se torne credível é preciso que a repetência tome forma e, que exista, portanto, os repetentes. Os autores pontuam ainda outros estímulos possíveis, potencialmente mais eficientes, como é

o caso da orientação e da expulsão. Os professores seriam ainda favoráveis a repetência pois, preferem trabalhar com classes relativamente homogêneas ao que a repetência prestaria um bom trabalho. Todavia, outros dispositivos como separação dos alunos por nível, seções, colocando em prática pedagogias mais adaptadas, etc. A separação por nível poderia até mesmo ser uma boa solução para concentrar as medidas de apoio escolar, normalmente com altos custos, em alunos que mais precisam e evitando ainda os efeitos negativos do estigma repetente. Entretanto, os autores chamam a atenção para o tipo de formação dada aos docentes focada sobretudo sobre a matéria a ser ensinada com pouca atenção ao método de ensino, fato que conduz os professores a preferirem ensinar aos melhores alunos, aqueles que aprendem ou estão mais dispostos a aprender aquilo que eles têm para ensinar. Por fim, os professores também se mostram favoráveis a repetência por medo de serem julgados como pouco sérios e sem rigidez no trabalho.

Já os pais e responsáveis, são favoráveis a repetência na medida em que ela é um sinal de qualidade do estabelecimento no qual pretende-se matricular seus filhos. Uma escola que possui uma política rigorosa de reprovação transmite ao público em geral que se trata de um estabelecimento que não compromete o nível dos alunos mantendo-o elevado. Logo, de uma certa maneira em função do julgamento sobre a qualidade do estabelecimento, em razão da ambição que nutrem sobre seus filhos e ainda de suas habilidades, preferem escolas que praticam a reprovação como forma de garantir a seleção e homogeneidade do entorno que irá conviver com seus filhos ao longo da trajetória escolar. Esse mecanismo provoca ainda uma forma de auto seleção por parte das famílias cujos filhos possuem um desempenho escolar mais fraco, eles procuram escola onde a reprovação é menor, para tentar garantir os resultados escolares dos seus. De igual modo, os próprios alunos são favoráveis a reprovação como medida de qualidade, mas se tornam contrários quando lhes atingem, mantendo uma relação ambígua com o fenômeno tal como seus pais.

Quanto aos diretores dos estabelecimentos e administradores públicos, para os primeiros a repetência pode ser utilizada como parte de uma política de seleção da clientela, um catalisador de uma política de qualidade. A repetência se torna então de fato um incentivo para todos os parceiros: alunos, professores, pais. Ainda, em um sistema onde existe e livre escolha dos estabelecimentos (que não é o caso francês, em razão da *carte scolaire*), a repetência é também um instrumento que permite de excluir, sem dizer propriamente, os alunos com níveis mais baixos de rendimento escolar, uma vez que esses se sentirão ameaçados pela “rigidez” do sistema e tenderão a se matricular em outros estabelecimentos para escapar da repetência. No que diz respeito ao administrador público, normalmente esse ator volta suas atenções para os

custos, e em particular, os custos em termos de fundos públicos dos vários sistemas possíveis. A repetência tem um alto custo tanto em relação aos gastos realizados diretamente com os alunos que continuam por mais tempo nos bancos da escola (professores, manutenção das escolas, material escolar, etc.) quando custos de oportunidade uma vez que os repetentes poderiam ter ingressado no mercado de trabalho mais cedo, e assim, começado a pagar impostos e taxas, assim como injetar dinheiro no mercado.

Por fim, Gary-Bobo e Robin (2014) sinalizam que apesar da hostilidade dos pesquisadores em relação a repetência, ela é vista pelos atores sociais envolvidos nesse processo como útil. Seja nas estratégias familiares, como repetir a *troisième* para evitar uma orientação em direção as vias profissionalizantes, ou em classe de *seconde* para impedir uma indicação de via tecnológica ou uma seção geral contrária ao voto expressado. Para os professores a utilidade está na utilização da ameaça da repetência como uma arma poderosa em prol da ordem escolar. Para os autores é a força dessas crenças e dessas situações que permitiram e ainda permitem a manutenção de uma prática tão custosa para a sociedade.

De maneira geral, ainda hoje a crença na eficiência da repetência está bem instalada na sociedade francesa, bem como no íntimo de professores, pais e alunos. Na pesquisa realizada pelo CNESCO em 2015 sobre a repetência, foram interrogados 3.302 alunos do segundo segmento do ensino fundamental e 2.314 estudantes do ensino médio oriundos de 59 estabelecimentos. De acordo com esse estudo, 69% dos *lycéens* e *collégiens* se declararam contrários a supressão da reprovação na série. Cerca de 80% veem a repetência como uma segunda chance e 73% julgam essa prática como útil. Mesmos aqueles que já repetiram algum ano escolar guardam boas memórias desse período e 67% afirmam terem trabalhado e se esforçado mais no ano em que repetiram. Cerca de 71% dos alunos que participaram da pesquisa concordaram com a afirmação “*J’ai eu de meilleurs résultats l’année redoublée*” (eu tive melhores resultados no ano em que repeti).

#### 1.2.3.1. Os números da repetência na França

As discussões sobre a repetência se intensificaram no meio acadêmico francês e na opinião pública há cerca de 50 anos. Sobretudo a partir dos anos 2000, com os resultados periódicos da avaliação realizada pelo PISA, o tema é a cada vez retomado e discutidas possibilidades para redução dos índices e solução do problema dentro do sistema escolar

francês. Os números relacionados à prática da repetência são expressivos, e se comparado aos países da América Latina o Brasil tem apresentado resultados desfavoráveis, a França tem seguido um caminho semelhante quanto aos países da OCDE.

Nos anos 1970, aproximadamente 1 a cada 5 alunos repetia a classe de CP e 1 a cada 7 refazia a classe seguinte, CM2. A partir dos anos 2000 houve uma intensificação da redução dessa prática pedagógica. Contudo, em 2012, um total de 28% dos alunos franceses com idade de 15 anos, declararam ter repetido ao menos um ano ao longo de sua trajetória escolar. Esse índice colocou a França em quinto lugar no ranking dos países com os maiores índices de repetência do mundo (OCDE, PISA 2012). A performance negativa em matéria de repetência apresentada pela França na ocasião, esconde ainda grandes disparidades entre as vias de estudo no nível do ensino médio. Se nas classes de primeiro ano nos estabelecimentos de ensino geral e tecnológico 19% dos alunos encontram-se em atraso escolar, esse índice alcança a marca de 57% no primeiro ano profissionalizante e 82% no primeiro ano para formação do diploma CAP. Tendo em vista a dimensão da repetência na França, com base nos dados do Pisa entre 2003 e 2012, o CNEC produziu um relatório publicado em 2014 sobre o estado da repetência na França. Com relação as características gerais e externas a escola o relatório ressaltou as seguintes características:

- O gênero está correlacionado de maneira significativa à probabilidade de repetir o ano na escola. Embora tenha diminuído para algo em torno de 48% em 2012, em 2003 ser menino significava uma probabilidade 83% a mais de ser repetente. Contudo, pertencer ao gênero masculino ainda é significativamente negativo em relação a repetência;
- A estrutura familiar está também fortemente ligada a probabilidade de ter ao menos uma repetência no histórico escolar. Ainda mais impactante é fazer parte de uma família monoparental, visto que essa característica é associada a uma probabilidade de já ter repetido 37% maior que um aluno que vive com seus dois pais mantendo outros atributos em um mesmo nível. Mesmo com a diminuição apresentada entre 2003 e 2012, a estrutura familiar continua mantendo patamares importantes no que toca a probabilidade de reprovar ou não uma série determinada.
- O nível de escolaridade dos pais é também uma variável relevante, e está estreitamente a probabilidade de haver uma repetência no histórico escolar. Quanto maior o nível de escolaridade dos pais, menores as chances de um aluno com 15 anos (idade de referência do PISA) ser repetente. Em 2012 é sobretudo o nível de educação da mãe que se impõe com impactos superiores ao nível escolar do pai. Desse modo, ter uma mãe com diploma do ensino superior em 2012 estava associado a uma probabilidade de ter repetido quase 3 vezes menor

em comparação com aqueles que cuja mãe estudou somente no ensino fundamental, com condições normais e iguais nas outras variáveis. Esses resultados diferem daqueles obtidos em 2003, quando o nível educacional paterno era mais significativo sobre a probabilidade de ser repetente. Uma possibilidade de explicação para tal mudança é o aumento significativo do nível de escolaridade geral das mulheres a partir dos anos 1990 (que seriam então as mães dos alunos com 15 anos em 2009 e 2012).

- Um outro elemento importante na análise é o mês de nascimento, quanto mais tarde no ano um aluno nasce, mais chances ele tem de ter repetido. Essa característica está ligada ao fato de que os professores do ensino primário retêm com mais facilidade alunos nascidos nos meses finais do ano<sup>68</sup>, considerados frequentemente menos maduros de maneira que um ano a mais é supostamente tomado como uma possibilidade de permitir que a criança alcance e diminua seu atraso. Segundo os parâmetros estimados no relatório, o trimestre de nascimento foi mais impactante sobre a repetência em 2012 que em 2009 ou 2003. O que significa dizer que os argumentos em prol a utilização da repetência como medida para o amadurecimento dos alunos foram mais determinantes nas repetências recentes.

- A duração do tempo passado na pré-escola tem um papel determinante na configuração da repetência na França. Um aluno que tenha frequentado esse nível de ensino por apenas um ano, possui uma probabilidade duas vezes maior de repetir que uma criança que tenha passado mais tempo nessa fase escolar. Esse fato oscilou pouco entre 2003 e 2012, conservando níveis semelhantes de uma edição à outra.

- A nacionalidade dos alunos ou de suas famílias não representaram uma influência significativa sobre a probabilidade de ter repetido na avaliação do ano de 2012, o que significou uma melhora nesse quesito uma vez que em 2003, o fato de não ter o francês como a língua oficial em casa aumentava em 80% a probabilidade de ter uma repetência no currículo (todas as outras variáveis em condições controladas).

- As condições econômicas das famílias, apreendidas pelo status de trabalho dos pais (regime de 40 hora semanais, regime de horas parcial, desempregado) não se portaram como variáveis significativas na avaliação realizada em 2003, mudando completamente de realidade em 2012. Na avaliação mais recente, um aluno cujo pai está desempregado ou trabalho em regime de

---

<sup>68</sup> Vale lembrar que o calendário escolar francês se inicia normalmente no mês de setembro (alguns anos na última semana de agosto) e termina no mês de junho ou julho, dependendo do nível de estudo. Assim, por exemplo, se um aluno faz aniversário no mês de março, ele começará a classe de CP com 7 anos e terminará com 8, enquanto que aqueles nascidos em dezembro, começarão o ano escolar na mesma classe com 6 anos, e terminarão com 7. Esses últimos são os candidatos com mais chances de repetir, de acordo com essa ótica dos professores, em que a repetência é utilizada como medida para o amadurecimento dos alunos.

horas parcial, possui duas vezes mais chances de ter reprovado de série que um filho de pai cujo trabalho é em regime integral. Com relação ao status do trabalho da mãe, os dados são também impactantes. Um aluno cuja mãe encontra-se desempregada possui 58% a mais de chance de já ter repetido de série ao longo de sua trajetória estudantil em comparação a um aluno cuja mãe possui um trabalho em regime integral.

De maneira geral, as características dos alunos repetentes evoluíram de maneira significativa nesse período de 10 anos avaliado pelo CNESCO. Enquanto o gênero, as características familiares e a língua falada em casa são menos impactantes no período mais recente, os atributos referentes aos pais predizem a maior parte da probabilidade de repetência, sobretudo é possível afirmar que o nível de escolaridade da mãe tem atualmente um papel especialmente relevante quanto à essa questão. Vale acrescentar que a crise econômica sofrida em 2012 parece ter também impactado os dados sobre a repetência, posto que a partir de então o status profissional dos pais, que até então era independente da repetência, passou a afetar massivamente a probabilidade de repetir uma série em um determinado momento da escolaridade. Por fim, a duração do percurso realizado antes da entrada no ensino obrigatório, isto é, na pré-escola torna-se cada vez mais importante como preditivo da repetência.

Um dos elementos específicos franceses quanto à repetência diz respeito a ligação entre essa e o regime de orientação em direção a *filières* de estudos diferenciadas a partir do último ano do Ensino Fundamental. As taxas de repetência são bem diferentes quando observadas as três seções de estudos separadamente. No ensino profissionalizante, a taxa de repetência é menor que nos liceus de ensino geral e tecnológico, embora haja uma pequena inversão quanto ao último ano do ensino médio. Contudo, uma análise considerando somente essas informações fruto de uma análise superficial podem dissimular a realidade dessa questão. Dois elementos importantes merecem uma atenção especial. Primeiro, a maior parte dos alunos que ingressam em uma formação CAP ou em uma classe de *seconde* profissional, possuem um ou dois anos de atraso escolar. Ainda de acordo com os dados do PISA de 2012, cerca de 19,3% dos alunos de primeiro ano CAP e 45,9% dos estudantes do primeiro ano profissional estavam em acordo com a faixa etária estabelecida para essa fase dos estudos, isto é, 15 anos. Um segundo elemento pertinente a discussão proposta aqui, e também bastante específico do contexto francês, é a proporção de alunos que saem dos cursos que são de responsabilidade do Ministério Nacional de Educação. Esses compõem em 2012 um total de 17,7% dos alunos de CAP (primeiro ano) e 11,3% nas turmas de primeiro ano do ensino profissional. No primeiro ano do liceu geral esse índice é de somente 2% dos estudantes. Se pensarmos em relação a quantidade de ano de estudos, considerando 14 anos como a quantidade total de anos para ir do *CP au terminal*, esses

jovens estão também em atraso escolar, e poderiam somar as taxas de repetência. Isso não acontece, pois os demais cursos, seja no setor agrícola ou no regime de *apprentissage*, o modo de organização do *cursus* escolar é outro, muitas vezes não seriado não sendo possível afirmar que se tratam de repetentes. Mas, de todo modo, são alunos com dificuldades escolares, com um ou dois anos de repetência e que por vezes estão em vias de abandonar o sistema.

No geral, o número de alunos com alguma repetência no final da escolaridade obrigatória na França está entre os ais altos da OCDE, e uma maioria desses jovens, de acordo com os indicadores, estão nas vias profissionalizantes. Esse quadro reforça o estigma vivenciado pelas *filières* voltadas para o ensino profissional com o objetivo de uma formação curta e voltada para o mercado de trabalho, mas que são apreendidas como o “lugar dos fracassados”, daqueles que não foram selecionados pelo mérito, mas, sim pelo fracasso, porque não obtiveram resultados satisfatórios para ingressar nas vias prestigiosas dos liceus gerais e em menor medida nos cursos tecnológicos.

Se as maiores taxas de repetência estão atualmente nas turmas de primeiro ano do ensino médio, em primeiro lugar esses números mostram a existência de um movimento que se instalou ao longo dos anos no sistema escolar francês de transferir os alunos com maiores dificuldades escolares (“maus alunos”) para as vias menos prestigiosas (vias profissionais). Esse movimento se intensificou com a segunda explosão escolar dos anos 1990, e após a criação do Bac pro em 1985. Essa migração foi acirrada em decorrência de uma série de leis visando melhorar os fluxos no ensino francês, dentre elas o decreto nº 2014-1377 de 18 de novembro de 2014 que visava proibir a repetência<sup>69</sup>. Em segundo lugar, mesmo após a implementação dessa lei, a repetência nessas classes também está ligada à forte demanda dos pais e dos alunos pela repetição da série buscando obter a orientação desejada, isso significa dizer que, se eles solicitaram uma via geral e não obtiveram, há fortes indícios de que o aluno obteve resultados ruins, e, se antes seriam reprovados por notas e se tornariam repetentes, a partir do momento em que a reprovação foi proibida ou ao menos dificultada, foram negadas suas solicitações, aumentando o número de encaminhados para via profissional (reforçando a ideia de que aqueles com notas ruins vão para as vias cuja seleção se dá pelo fracasso). Nesses casos, os alunos seriam, pois, alvos de uma solicitação de repetência por parte dos pais. Mas, é importante destacar que não é porque os alunos pediram eles mesmos (ou suas famílias) para repetir, que

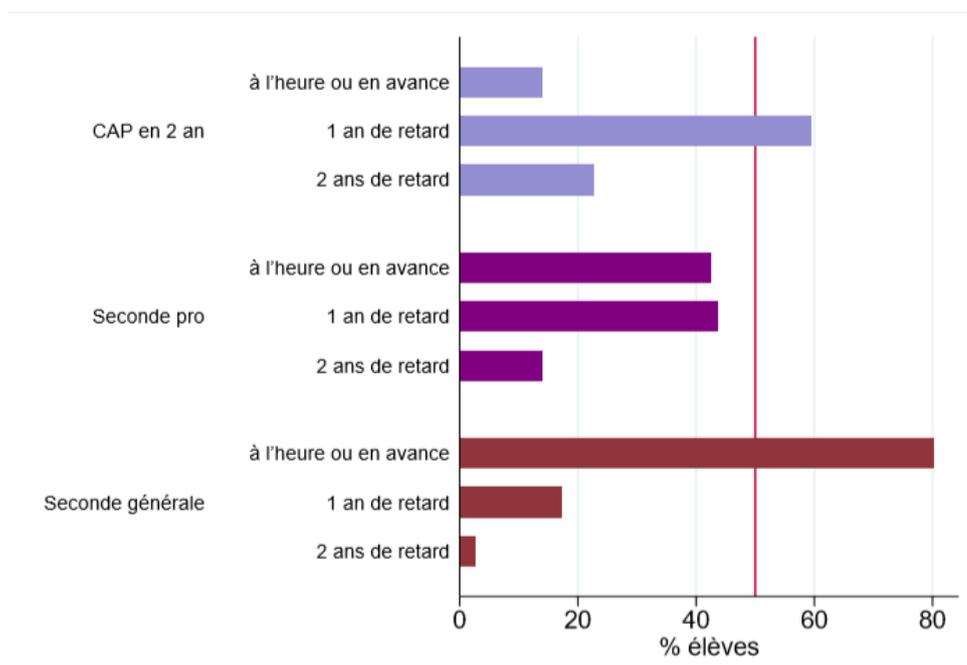
---

<sup>69</sup> O decreto sancionado durante a gestão da Ministra Najat Vallaud-Belkacem prevê dois casos possíveis em que a reprovação de série seria autorizada: em caso de um afastamento durante um longo período que provoque uma ruptura importante do aprendizado, que pode por exemplo está ligado ao caso de uma doença; e no caso dos alunos das classes de *troisième* e *seconde* quando a decisão definitiva de orientação não obteve o consentimento dos representantes legais ou do próprio aluno.

essa “reprovação” seria menos prejudicial em oposição a uma reprovação por notas insuficientes. Em primeiro lugar refazer um mesmo ano representa um custo para os alunos, famílias e para o governo de mais um ano de estudo no total e ainda acarreta todas as implicações psicossociais já invocadas anteriormente.

Por fim, em um panorama ainda mais recente, tomando os dados do PISA de 2015, cerca de 22% dos alunos repetiram o ano ao menos uma vez antes de completarem 15 anos, isto é, o dobro da média dos países da OCDE. No geral, a porcentagem de alunos de 15 anos que declararam ter repetido ao menos uma vez recuou cerca de 3 pontos percentuais entre 2009 e 2015, em média, nos países da OCDE. A França, com um contingente amplamente superior de repetentes em relação à média da OCDE, obteve, porém, uma redução mais significativa no período, recuando 16 pontos percentuais considerando o mesmo período. Entretanto, as disparidades entre as seções de estudos no nível médio continuam fazendo parte do cenário da repetência à francesa.

Gráfico 4 - Porcentagem de alunos repetentes de acordo com a via de estudo, França, 2015



Fonte: OCDE, PISA, 2015

O movimento de diminuição da repetência entre 2009 e 2015 foi principalmente em decorrência da queda da repetência nas classes de *troisième* e *seconde* do liceu geral e tecnológico. Essas séries sentiram mais a queda da repetência porque os alunos em dificuldades

estão sendo cada vez mais massivamente encaminhados ao liceu profissionalizante. Isso não quer dizer que assumir essa função de formadora de mão de obra qualificada pronta pra ingressar no mercado de trabalho seja um ponto negativo, a questão é que nessa cultura escolar marcada pela pedagogia da repetência, essas vias menos prestigiosas se tornaram o lugar dos repetentes, sendo por isso consideradas ruins e conhecidas por serem o reflexo da “seleção pelo fracasso”.

Muitos estudos no Brasil têm apontado para a necessidade de uma formação para os alunos em dificuldades escolares, para que ao menos saiam da escola com algum diploma, uma vez que “a repetência não confere diploma” (Sa Earp, 2006). Todavia, os países que possuem esse sistema, como a França, por exemplo, uma das grandes questões a gerenciar atualmente é a acentuação das desigualdades em virtude desses “caminhos” diversos possíveis dentro da trajetória escolar. Isso porque, as classes sociais não estão igualmente distribuídas nas vias de estudos.

Duru-Bellat, Jarousse e Mingat (1993), analisando a produção de desigualdades sociais desde a escola primária até o ensino médio dentro do sistema escolar francês, em meio a muitas conclusões alarmantes, constatou que somente 32% dos filhos de famílias operárias acessam o ensino médio longo, isto é, aquelas vias de estudo que tem como objetivo a continuidade na universidade (*filière* geral e tecnológica), enquanto que esse percentual se eleva à 86% nas famílias de *cadres* (assalariados com ensino superior). Esse é um tema bastante recorrente na literatura sociológica francesa desde os anos 1960, se tornando ainda mais conhecido com a pesquisa de Bourdieu e Passeron (1970), quando em linhas gerais os autores concluíram que os alunos não possuem carreiras escolares idênticas segundo os meios sociais que fazem parte. Trata-se de uma herança social que se transforma em capital escolar autônomo e legitimado pela instituição escolar. Essas diferenciações sociais são tamanhas, que as chances dos filhos de *cadres* que possuem resultados escolares fracos (51,9%) são expressivamente maiores que aquelas dos filhos mais brilhantes dos operários de acessarem o ciclo longo de estudos no liceu (Duru-Bellat, Jarousse e Mingat, 1993). Esse viés social se manifesta ainda através dos processos de orientação, dando continuidade a esse mecanismo de reprodução social através das escolhas e encaminhamentos das vias de estudos.

\*\*\*

Como visto até aqui, a repetência tanto no Brasil quanto na França, atinge patamares preocupantes do ponto de vista dos impactos acarretados sobre o desempenho escolar e da distribuição das oportunidades escolares. Ir além da representação numérica desses dados, buscando compreender como a repetência se constrói no dia a dia escolar tornou-se um elemento crucial para o avanço dos sistemas escolares. A quantificação da repetência chamou a atenção dos autores para a presença de um fenômeno nos dois países a “pedagogia da repetência”, que consiste em um “acordo social” quanto a sua utilidade e necessidade, nos termos de Jean-Jacques Paul (1997), ou, segundo Sérgio Costa Ribeiro (1991), uma prática incrustada na cultura escolar que ganha força de metodologia pedagógica, chegando a ser parte integral da pedagogia, aceita como um elemento natural no processo escolar pelos seus mais diversos atores. Enquanto parte integrante da cultura escolar, esse elemento, apesar de aparecer em alguns momentos na descrição escolar realizada por Dubet (1991), quando o autor fala de *lycées poubelles*, *classes poubelles*, *filières poubelles*, ou quando observa um alto índice de hierarquização no sistema escolar, ou quando inclui a “seleção” como uma das “funções” do sistema escolar, todos esses indícios não foram o suficiente para que a repetência fosse considerada pelo autor um fator organizador e presente na construção da experiência estudantil dos jovens no ensino médio. A noção de experiência foi invocada nesse trabalho pois visa dar conta das ações organizadas por princípios estáveis, mas heterogêneas, sendo por isso definida como uma combinação de várias lógicas de ação, modelo teórico que interpreta de maneira mais fiel a realidade encontrada no trabalho de campo realizado em um estabelecimento brasileiro e outro francês. A experiência social se apresenta como capaz de dar sentido às práticas sociais, por mais “contraditórias” que elas possam parecer, afinal não existe nessa perspectiva algo que se contradiz, existe uma heterogeneidade das ações podendo ser apreendida através da aproximação entre a sociologia e a antropologia, em busca de não somente um método adequado para tal, mas para o desenho da pesquisa como um todo. Tendo como ponto de partida o contato entre o pesquisador e seus objetos de estudo, o método etnográfico adquire muitas vezes um status de “solução” para um dilema persistente: a lacuna entre teoria e realidade. Não negligenciando todo o acúmulo teórico e metodológico realizado pela antropologia em termos de técnicas e críticas em relação a sua forma, maneira de fazê-lo e o principalmente quanto ao tipo de análise possível após a coleta de dados.

O que está sendo dito, por quem, em que condições são elementos essenciais na descrição e análise dos pesquisadores que escolhem esse método para suas pesquisas. Esse foi o método empregado nesta tese. Os informantes não foram escolhidos por serem estatisticamente representativos da população, do grupo de estudantes do ensino médio no

Brasil ou na França, ou com um certo número de características específicas. A escolha se deu no processo, durante o trabalho de campo realizado de maneira frequente e intensa. E as conclusões possíveis passam pela localização dos sujeitos dessa pesquisa em termos de contexto histórico e social, tornando possível o relato etnográfico. Essas serão as etapas apresentadas nas próximas seções.

## 2 O SISTEMA ESCOLAR FRANCÊS

Porque alunado distorce aula  
 A coisa de um mero assistir  
 Daí vai gestando a convenção  
 Que é de bom grado repetir  
 Mas a presepada não é só dele  
 Nisso o sistema há de convir

(Filipe Nunes, 2018)

Antoine Prost (1968) na introdução de sua célebre obra sobre a história do ensino na França, confessa ter realizado um caminho nem tão original, em muitos casos até comum entre os historiadores, que consiste em buscar no passado a resposta para os problemas do presente. Assim, retomando a fala de Durkheim, quando em 1934 no seu tratado sobre “Educação e Sociologia”, afirmou “[...] *quando estudamos historicamente a maneira segundo a qual são formados e desenvolvidos os sistemas escolares, percebemos que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se lhes separamos de todas essas causas históricas, eles se tornam incompreensíveis*”<sup>70</sup>, reforça o argumento em que os sistemas escolares são compreendidos como uma instituição integrada à sociedade do qual fazem parte. Não é objetivo principal desse trabalho elaborar uma análise histórica da França e conseqüentemente do seu sistema escolar. Nem se pretende esgotar os elementos históricos e sociológicos nessa tentativa de recapitulação dos eventos que marcaram esse processo de construção até os dias atuais. No entanto, buscou-se realizar um breve resumo proporcionando ao leitor um panorama geral dos dois últimos séculos, dos quais o sistema escolar francês atual é em grande medida o produto.

O período proposto, aproximadamente 200 anos de história, não foi ao acaso. Essa breve reconstrução tem como ponto de partida a Revolução Francesa (1789) que foi, sem dúvida, um ponto crucial a partir do qual reflexões importantes foram realizadas sobre a escola, o estado e a igreja. As influências desse período podem ser ainda hoje remarcadas nos estabelecimentos escolares franceses, tal como destacaram Knittel et Castets-Fontaine “Um momento crucial na orientação do sistema educacional, esse período, ao mesmo tempo, uma ruptura e um marco, ainda influencia a escola do século XXI. Pareceria, portanto, como uma referência cronológica

---

<sup>70</sup> “[...] lorsqu’on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d’éducation, on s’aperçoit qu’ils dépendent de la religion, de l’organisation politique, du degré de développement des sciences, de l’état de l’industrie, etc. Si on [...] détache [ces systèmes d’éducation] de toutes ces conditions historiques, ils deviennent incompréhensibles”. (Durkheim *apud* Prost, 1968, p. 7)

e um importante ponto de partida analítico para propor uma história e uma sociologia da escola”<sup>71</sup> (Knittel et Castets-Fontaine, 2015, p. 5, tradução livre da autora).

Albertini (2006) observa a imposição de três grandes períodos na história do sistema francês de educação: 1) O Antigo Regime Escolar (*L’Ancien Régime Scolaire*), datando de 1800 à 1879, caracterizado pela instrução para as elites e que se encerra com a chegada de Jules Ferry ao Ministério da Instrução Pública (*Ministère de l’Instruction Publique*); 2) A escola da República (*l’École de la République*) compreendendo o intervalo entre 1881 e 1960, totalizando 79 anos sobre o empreendimento de Jules Ferry em que foi executado o projeto republicano da escola obrigatória, laica e gratuita, esse período pode ser ainda considerado como uma época de autonomia, de certezas sendo o apogeu da classe professoral; 3) O ensino secundário de massa (*l’enseignement secondaire de masse*), a partir dos anos 1960 até os dias atuais, tendo como principal característica a massificação do sistema como um todo, se tornando um período de turbulências, mudança de escala, em que os elementos fundamentais da escola como seus métodos, o status social dos mestres e a própria influência da instituição escolar são questionadas. Ao longo dessas três fases é possível perceber um movimento de formação, desenvolvimento e transformação da escola francesa realizado em “cascata”<sup>72</sup>: da construção e expansão do ensino primário elementar à sua aproximação do ensino secundário reservado durante muito tempo à uma pequena elite social.

Com o fim da monarquia absoluta, o Estado Francês continua os esforços no sentido de se distanciar do controle outrora realizado pela Igreja, afirmando assim seu poder sobre as instituições escolares. Nos anos seguintes à Revolução Francesa, entre 1791 e 1793, trataram de submeter o clero às autoridades Republicanas. De modo geral, medidas foram tomadas para que a rede escolar estabelecida durante o Antigo Regime fosse desestabilizada e finalmente desintegrada, com o estabelecimento de um sistema escolar público e laico. Na continuidade da Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão, Condorcet apresentará à Assembleia Nacional em 1792 um projeto em que proclama “ ‘a instrução nacional [...] é para as autoridades públicas um dever de justiça’ e somente a ‘Assembleia Nacional dos representantes do povo’ é legítima para assumir a responsabilidade e garantia que o sistema educativo servirá

---

<sup>71</sup>“Moment charnière, dans l’orientation du système éducatif, cette période, tout à la fois rupture et scansion, influe encore sur l’école du XXI<sup>e</sup> siècle. Elle apparaît dès lors comme un repère chronologique et un point de départ analytique important pour proposer une histoire et une sociologie de l’école” (Knittel et Castets-Fontaine, 2015, p. 5)

<sup>72</sup>Termo emprestado de Knittel et Castets-Fontaine (2015).

ao ‘progresso dos *Lumières*’” (Condorcet *apud* Troger e Ruano-Borbalan, 2012, p. 17, tradução livre da autora) <sup>73</sup>. E essa será a inspiração para a política educacional adotada na III República.

Passado o período revolucionário e com a chegada de Napoleão Bonaparte, uma visão um pouco mais conservadora foi colocada em prática. Com uma postura que buscou de algum modo agradar as duas partes, Napoleão manteve alguns dos projetos revolucionários, e ao mesmo tempo permitiu a prática do catecismo nas instituições públicas. O restabelecimento do direito de culto em 1802 foi importante para apaziguar as tensões do momento. Assim, foram feitas as pazes com a igreja, conservando o princípio de uma educação pública controlada pelo Estado. Algumas heranças da era Napoleônica importantes para o sistema educativo francês foram: a criação em 1808 da *Université Impériale*, que foi o primeiro organismo na linha genealógica do Ministério da Educação Nacional; a geração dos *Lycées*, com uma inspiração baseada nos Colégios Jesuítas, Napoleão I criou tais estabelecimentos destinados à formação da elite administrativa do país, sendo em 1808, um total de 37 estabelecimentos; com relação ao nível superior, as universidades de direito e medicina retomaram suas atividades, ao mesmo tempo que as escolas técnicas, heranças do Império, aumentaram sua abrangência com a *École d’Arts et Métiers*, desenhando desse modo um dos traços característicos do sistema educativo francês: o paralelismo entre As Universidades e as *Grandes Écoles*. Durante o século XIX será sobretudo no nível do ensino primário que ocorrerão as principais disputas entre o Estado e Igreja. No nível secundário, os *Lycées* criados por Napoleão, foram anos mais tarde a base para a formação do ensino de segundo grau, mas ao mesmo tempo em que prosperavam, se desenvolviam ainda estabelecimentos privados e/ou municipais herança dos *collèges* que sobreviveram aos tempos da Revolução, permitindo a coexistência de diversos tipos de escolas que ofertavam os níveis primário e elementar.

O período napoleônico enfatizou e investiu no ensino secundário e universitário, deixando de lado a instrução elementar, causando a inquietação da burguesia intelectual e industrial da época que viam o investimento nessa etapa escolar como uma necessidade econômica e também um instrumento de pacificação social. Assim, o Estado vai retomar esse projeto em suas mãos buscando continuar sua emancipação da tutela clerical.

Em 1815 foi fundada a *Société pour l’instruction élémentaire*, seu objetivo maior era organizar e financiar a criação de escolas de ensino primário nas quais seria aplicado o método mútuo importado da Grã-Bretanha. E logo começaram a atrair críticas dos meios conservadores

---

<sup>73</sup> “l’instruction nationale [...] est pour la puissance publique un devoir de justice” et que seule “l’Assemblée Nationale des représentants du peuple” est légitime pour en assumer la responsabilité et garantir que le système éducatif servira le “progrès des Lumières”” (Condorcet *apud* Troger e Ruano-Borbalan, 2012, p. 17)

que afirmavam os perigos de um método em que as crianças poderiam a cada turno serem eles os mestres, os superiores, sendo considerado, portanto, um método com ligações claras com o republicanismo. Sendo então rejeitado por François Guizot quando este assumiu o Ministério da Instrução Pública e fundou o ensino primário público em 1833, estabelecendo que nessas escolas deveria ser adotado o método simultâneo, anteriormente adotado pelos padres das escolas católicas do século anterior. Guizot deixa igualmente aos padres o poder de dispensar o certificado de moralidade que lhes permitia ensinar. No intuito de equilibrar a balança entre poder da igreja e do Estado, o novo ministro criou as *Écoles Normales d'Instituteurs*, fixando ainda uma retribuição mínima para os professores<sup>74</sup>, organiza o controle dos manuais escolares realizado através de uma comissão ministerial, e instaura um corpo de inspetores do ensino primário.

Conquanto, esse compromisso entre pedagogia de inspiração católica e administração do Estado não satisfaz o segmento mais conservador da sociedade, sendo a Revolução de 1848 e a reação consequente com a subida ao poder de Napoleão Bonaparte, a ocasião apropriada para uma revanche. A expressão desse revide pode ser observada nos termos na Loi Falloux de 1850, que de modo geral restabeleceu uma influência ainda mais forte da Igreja sobre a escola.

Aproximadamente 30 anos depois, em 1879 as eleições são vencidas pelos republicanos, que por sua vez retomam o projeto de inculcação dos ideais da revolução através da educação, reafirmando o combate contra os católicos, conservadores e monarquistas, recobrando o princípio de secularização da educação. De 1879 a 1882 oito grandes leis sistematizam a autoridade do Estado sobre o sistema escolar de uma maneira geral, desde a escola primária até as instituições universitárias. A escola primária se torna gratuita, obrigatória até os 13 anos e uma laicidade rigorosa é instaurada.

A fundação da escola Republicana contribui para acalmar a guerra escolar entre Estado e Igreja. Todavia, o período pós Primeira Guerra Mundial será marcado por tensões políticas e sociais e a escola estará novamente no centro das atenções. Surge uma nova demanda de educação baseada no progresso técnico, no crescimento econômico e no aumento do nível de vida, não se tratando mais da obtenção do ensino primário, tem-se o início de uma pressão

---

<sup>74</sup>Com relação à nomenclatura, na França em cada ciclo do ensino existe um termo utilizado pelas famílias e estudantes para definir o docente, não se trata de uma terminologia oficial atualmente, uma vez que o Ministério da Educação menciona “*professeur*” para todos os níveis de ensino, mas frequentemente empregada na prática: na escola maternal, *maître*; na escola elementar – *instituteur*; e no colégio e liceu – *professeur*. Esses termos são heranças históricas e fazem referência à um período em que os professores mantinham níveis de formações diferentes, e, portanto, diplomas de níveis diferentes, em muitos casos discrepantes, para cada nível escolar sendo considerado à época importante nomeá-los distintamente. Na terminologia atual – *professeur* – os níveis de formações entre os diferentes ciclos de ensino estão mais próximos, embora algumas hierarquias ainda sejam mantidas como será tratado mais adiante no texto.

social que demanda por ir além do ensino obrigatório, obrigando o Estado a repensar o sistema de ensino secundário, até então realizados nos *collèges et lycées* através de um sistema altamente seletivo. Assim, no lugar de abrir os acesos às suas instituições prestigiosas, os republicanos preferiram desenvolver outras possibilidades de continuação dos estudos para as classes populares, retomando a experiência iniciada pela Lei Guizot, abriram escolas primárias superiores e escolas de cursos complementares.

Nesses estabelecimentos ensinavam professores que haviam passado pela *École Normale d'Instituteurs (ENI)*, responsável pela formação em cada departamento dos professores e professoras também das escolas primárias, e tinham como objetivo conduzir seus alunos primeiro à obtenção do certificado de estudos primários, em seguida ao *Brevet élémentaire* ou *Brevet supérieur* que abriam as portas das *Écoles Normales* e dos concursos administrativos. Vale ainda acrescentar que a III República foi igualmente responsável pelo desenvolvimento do ensino técnico. Em resumo, a escola republicana é uma escola com duas velocidades: de um lado tem-se os *lycée et collèges*, que desde as classes elementares prepara seus alunos para obter o *baccalauréat*; de outro há o Ensino Primário Superior e o ensino técnico que oferecem possibilidades para a continuidade dos estudos, mas que não possibilitam o acesso nem ao *Bac* nem ao ensino superior. Esse sistema foi por sua vez bastante criticado pela esquerda estabelecida no período do pós-guerra.

Durante a IV República (1946-1958) houveram várias tentativas de reformas com o intuito de modificar a estrutura do sistema considerado então elitista e desigual, mas não obtiveram êxito. O *baby-boom* e o crescimento econômico após a Segunda Guerra Mundial intensificaram a demanda pela continuidade nos estudos e a acirraram a crítica ao sistema educativo em voga no período. De maneira que serão os primeiros governos da V República, instaurada a partir de 1958 em vigor até os dias atuais, que colocaram em prática reformas determinantes.

Em 1959 tem-se a Lei Debré responsável pela integração do sistema privado, majoritariamente confessional, ao conjunto do sistema educativo, estabelecendo uma ligação direta entre o Estado e o estabelecimento através de um contrato no qual o primeiro se torna o responsável pelos salários do corpo docente em troca da aplicação e respeito aos programas de conteúdos estabelecidos pelo Ministério da Educação. No mesmo ano, com a Lei Berthoin, a obrigação escolar passa dos 13 anos aos 16. Tem-se ainda nesse período várias reformas que progressivamente unificaram diversas *filières* do ensino secundário e técnico. Em 1975 há a criação do Colégio Único, e o desenvolvimento paralelo da escola maternal atingindo a

escolarização de quase 90 % das crianças com idade de 3 anos, mesmo escola só sendo obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

A partir de 1975 o Sistema de Educação Francês toma a forma tal como se mantém atualmente: crianças e adolescentes entre 3 e 16 anos sendo escolarizados nos mesmos estabelecimentos, a saber, *écoles maternelles*, *écoles élémentaires* e *collèges*. O acesso ao ensino médio e ao ensino superior foi ampliado contando no final dos anos 1990 com cerca de 60% de sucesso no *baccalauréat*, em médio 80% dos jovens com 18 anos escolarizados e mais de dois milhões de estudantes cursando o ensino superior. Assim, questões que sempre foram centrais à construção do sistema escolar francês se colocam atualmente com novos elementos. A discussão sobre a laicidade é frequentemente invocada diante da emergência da religião muçulmana seja através dos imigrantes ou mesmo da conversão e prática religiosa dos franceses. A política de descentralização expõe a dificuldade de uma nova distribuição de responsabilidades entre o Estado e as coletividades territoriais. E por fim, a igualdade de oportunidades não significa mais somente o acesso de todos à educação, mas toma a forma de uma luta contra o fracasso escolar, dado que as famílias esperam muito mais do que unicamente a instrução dos seus filhos, a escola é cada vez mais vislumbrada como o caminho de ascensão social.

## **2.1. O antigo regime (1800 a 1879)**

### **2.1.1. O ensino primário**

De acordo com Françoise Mayeur (1981), a França inicia o século XIX com um patrimônio educacional importante, legado esse herdado menos da Revolução Francesa que do Antigo Regime, na qual o processo de alfabetização havia sido amplamente iniciado, mas opunha ainda uma França “letrada” à uma França da “ignorância”. Apesar da herança escolar inspirada nos princípios das escolas religiosas do século precedente, a escola primária do século XIX introduz uma novidade significativa: a inclusão de duas novas disciplinas, a saber, ortografia (da língua francesa), e, pesos e medidas (rudimentos do cálculo). Esses novos conteúdos estão em sua origem ligados à uma vontade do Estado de construir uma identidade

nacional e favorecer modos de pensar baseados mais na razão e menos na religião. Assim, ensinar pesos e medidas, e, ortografia significava uniformizar as normas linguísticas, comerciais e técnicas sob o território, e ainda inculcar a utilização de métodos e conceitos, como “precisão”, indispensáveis ao contexto no qual se emergia a indústria. (Toger e Borbalan, 2005)

Na França do século XIX dois tipos de estabelecimentos escolares podem ser encontrados: 1) *les petites écoles*, escolas primárias, em sua maioria oriundas de obras de caridade das paróquias locais, tratando-se de estabelecimentos com uma organização simples de ensino primário voltadas para as crianças oriundas do povo, filhos da população rural<sup>75</sup> e dos pequenos assalariados que viviam nas cidades, com o objetivo de ensinar o básico da leitura e da escrita; 2) escolas secundárias, herdadas da rede dos antigos *collèges* do século XVIII, exclusivas aos filhos da nobreza, que apontavam o caminho da universidade. Com um sistema escolar típico de um regime aristocrático, o melhor estava reservado à uma pequena elite. Os *collèges*, que mais tarde deram origem as *écoles centrales* e que depois se tornaram os *Lycées* de Napoleão<sup>76</sup>, eram reservados aos meninos da classe nobre que representavam apenas um total de 3% da população, aos outros 97% restava o ensino primário, com uma organização lenta marcada pela falta de sustentação política, recursos financeiros e consenso ideológico, se transformando somente após a Lei Guizot de 1833.

Nessa época as desigualdades regionais, principalmente entre o norte e o sul do país, bem como a dualidade rural x urbano despontavam no cenário sócio educacional, tendo como elementos principais um maior nível de escolaridade no norte e da zona urbana em comparação com o sul do país e as zonas rurais. Um outro traço importante para o entendimento da escola nesse período são as desigualdades em relação ao sexo. Até a entrada em vigor da lei Jules Ferry, as meninas são bem menos escolarizadas que os meninos.

No que concerne ao século XIX, vale destacar duas leis fundamentais para a constituição da escola de nível elementar na França, promulgadas respectivamente em 1833 e em 1881 e 1882. A primeira, conhecida como “Loi François Guizot” de 28 de junho de 1833, ganha o mesmo nome do seu autor, na época autoridade suprema do Ministério da Instrução Pública do último rei da França, Louis-Philippe. O conjunto de normas funda o ensino primário público estabelecendo que cada comuna com mais de 500 habitantes deveria construir e manter ao

---

<sup>75</sup>Em 1789, cerca de 80% da população francesa vivia no meio rural, percentual decrescido à 70% em 1880. (Knittel et Castets-Fontaine, 2015)

<sup>76</sup>Com a instituição da Monarquia de Julho os *lycées* serão chamados de *collèges royaux* em contraposição às escolas secundárias das comunas chamadas *collèges communaux*.

menos uma escola<sup>77</sup>, e cada departamento<sup>78</sup> deveria formar seus professores, através da criação e manutenção de uma *École Normale d'Instituteurs*.

Uma grande inovação pedagógica do período da Restauração foi a instalação do método mútuo (*la méthode mutuelle*) em que era formado uma classe única na qual todos os alunos eram reunidos em um só grupo, sem separação por idade ou nível de instrução, onde cada aluno trabalhava individualmente ou com a ajuda dos próprios colegas de classes mais avançados sob a supervisão de um professor. Esse método substituiu por um tempo o que até então era o modo de trabalho aplicado nas escolas em geral – o método simultâneo (*la méthode simultanée*) -, que determinava a divisão dos estudantes por nível através da formação de classes, mantendo cursos e classes diferentes ao mesmo tempo, e que vale acrescentar mantinha também grande apreço pela disciplina estrita e pelo trabalho repetitivo supervisionado por um rígido professor.

*La méthode mutuelle* teve suas origens em território francês durante a primeira Restauração dos Bourbons entre maio de 1814 e março de 1815. Devido a uma intensa troca entre a França e a Inglaterra, a *Société d'Encouragement pour l'Industrie Nationale*<sup>79</sup> tomou

---

<sup>77</sup>É importante destacar que a lei previa no seu artigo número 9 a obrigatoriedade da construção de uma escola para os meninos. A questão da educação das meninas será tratada mais tarde com a lei Pelet de 23 de julho de 1836.

<sup>78</sup>Os departamentos franceses foram criados em 1780, e eram um total de 83, nessa época. A organização territorial do país contava ainda com 555 distritos, a primeira subdivisão abaixo dos departamentos. Os distritos, por sua vez, tiveram um curto período de vida sendo promulgados em 1790 e extintos em 1795, sendo então substituídos pelos *arrondissements*. A organização administrativa do país à época da Revolução instituiu ainda as comunas, sendo estas consideradas a unidade mínima da subdivisão administrativa francesa. À medida do passar do tempo a organização territorial do país se tornou mais complexa e atualmente a França é dividida entre o que se chama de Região Metropolitana que compreende todo o território inserido no continente europeu e a Região de Além-Mar, que abarca os chamados DOM (*Départements d'Outre-Mer*) e TOM (*Territoires d'Outre-Mer*) que são territórios oriundos do período colonial e se situam na América, Oceania, no Oceano Índico e na Antártica. Dentro das fronteiras europeias, a França Metropolitana é organizada em 12 regiões, contando ainda com outras 5 regiões em fronteiras do Além-Mar. Dentro das regiões estão os departamentos, que somam um total de 101 de acordo com a última reorganização realizada em 2016. Em seguida estão os *arrondissements*, sendo 343 nos quais estão incluídos 13 d'além mar. Em seguida tem-se os *cantons*, totalizando 4.039 sendo que 156 d'além mar. E por fim, as comunas, ainda hoje a unidade mínima da administração francesa, compreendendo um grupo de 35.231 comunas na França metropolitana, 129 nos Departamentos d'além mar e 120 nas *Collectivités d'outre-mer* (Dumont e Wackermann, 2002).

<sup>79</sup>Essa organização foi fundada em 1801 e consistia em um grupo formado por funcionários do alto escalão do Consulado estabelecido por Napoleão Bonaparte, especialistas, técnicos e empresários, todos presididos pelo químico Jean-Antoine Chaptal, à época Ministro do Interior. A Sociedade existe até os dias atuais e seguindo a linha dos *Lumières*, tem como objetivo contribuir ao progresso da economia nacional através do encorajamento à inovação tecnológica e a produção do que eles chamam de *arts utiles* (artes úteis), que poderiam ser entendidas como as invenções notadamente com aplicações à indústria e ao progresso. Para mais informações a instituição mantém um site na internet (<http://www.industrienationale.fr>) onde é possível encontrar o calendário de atividades, atualidades sobre a organização, entre outros. Essa associação foi ainda a mãe da Sociedade para Instrução Elementar, a mais antiga e maior associação laica relativo ao ensino primário, cujo primeiro objeto foi a propagação do ensino mútuo (*l'enseignement mutuel*), assim como contribuiu para a introdução de matérias como a geografia, história nacional, química e economia política, nos currículos do ensino elementar. Entre suas ações marcantes pode-se destacar ainda a criação dos cursos de adultos para operários, a fundação de estabelecimentos escolares nas prisões, bibliotecas populares, entre outras. De modo geral, mantinha ações voltadas a popularização do ensino.

conhecimento da corrente pedagógica iniciada na Grã-Bretanha por Andrew Bell e Joseph Lancaster, e através da *Société pour l'instruction élémentaire* logo chamaram a atenção de Bonaparte para os benefícios da nova sistemática. Por conseguinte, em 1815 o imperador instalou em Paris uma primeira *école d'essai* (escola de ensaio) para testar o novo método que em pouco tempo ganhou popularidade, com muitos estabelecimentos adeptos. De acordo com esse modelo, o professor trabalharia com a ajuda de monitores, geralmente os alunos mais instruídos (em alguns casos alunos mais velhos), em uma classe única, em que cada um ao seu turno era o chefe ou superior. Os monitores com a ajuda de um novo material de apoio pedagógico - quadro negro e quadros murais - eram responsáveis por transmitir aos outros alunos os ensinamentos em leitura, escrita e cálculo, realizados conjuntamente rompendo com a tradição em vigor até então na qual a leitura deveria ser ensinada antes da escrita. Por isso em uma escola mútua um mestre era suficiente para um grupo entre 100 e 300 alunos, essa dinâmica pode ser entendida ainda como um esforço paliativo contra a deficiência de contingente professoral à época. Desse modo os estabelecimentos adeptos do novo método de inspiração inglesa se tornaram populares em Paris atingindo um total de 52 escolas e 21.000 alunos em 1835. Vale acrescentar que toda essa discussão entre os métodos mútuo e simultâneo era quase exclusiva da cidade, na zona rural, o método persistente era o método individual, um método com pouca possibilidade de atingir grandes efetivos, que consistia em instruir um aluno independentemente dos outros: a seu turno cada aluno possuía um tempo com o professor para realizar uma recitação, uma correção ou uma leitura.

Todavia, o novo método não tardou a encontrar barreiras, uma vez que a condição de proximidade, e por que não falar de igualdade, entre o instrutor e o instruído, foi considerado como claramente republicano, e, portanto, perigoso contra a tentativa de manutenção do poder no período da Restauração. Soma-se ainda a concorrência estabelecida com as escolas católicas que aplicavam o método simultâneo e que foram progressivamente minando a popularidade do método mútuo até seu abandono em 1853.

*La méthode simultanée* era o dominante antes da explosão do método mútuo na França, e tem suas origens desde o Antigo Regime nas escolas católicas. Consistia em dividir os alunos em diferentes classes, de acordo com a idade e com o nível de conhecimento, de modo que os alunos de cada classe pudessem progredir num mesmo passo, simultaneamente. Se analisarmos em relação ao método lancasteriano, a proposta simultânea demandava um maior efetivo de professores, uma vez que em média um mestre se ocupava de 30 alunos, havendo também uma necessidade cada vez maior de um pessoal qualificado. Assim, após o abandono do método mútuo e a retomada do método simultâneo, esse último se inspirou do primeiro incorporando

alguns dos materiais como o quadro-negro e os quadros murais, bem como a uniformidade dos manuais e o aprendizado conjunto da leitura e escrita. A divisão de classes aplicada foi então aquela já estabelecida pela Lei Guizot: curso elementar (6 a 8 anos); curso médio (8 a 10 anos) e curso superior (a partir de 10 anos). De acordo com Albertini (1998) o que podia ser observado nesse momento era o estabelecimento de uma “escolarização primária em etapas” onde em cada etapa existia um nível médio de conhecimento esperado e onde todo o desvio à média era ratificado pela repetência.

Quanto à Lei Guizot, um outro ponto importante era em relação a assiduidade dos alunos às aulas, principalmente do meio rural, onde as salas eram esvaziadas desde a metade chegando ainda à índices ainda piores entre o final do mês de abril e o começo do mês de novembro<sup>80</sup>. Diversos fatores contribuíam para o não comparecimento às aulas. Em muitos casos o estabelecimento de ensino mais próximo estava localizado na cidadela vizinha, uma vez que não haviam escolas em todas as comunas, dessa maneira, com o aumento o trabalho familiar, principalmente durante o período da colheita, toda mão de obra disponível era necessária, de modo que os níveis de absenteísmo eram ampliados. Considerando ainda que no meio majoritariamente rural o analfabetismo não era sentido como um impacto negativo, diferentemente da vida nas cidades, onde já era possível perceber as dificuldades enfrentadas sem o domínio da leitura e escrita. Em geral, era frequente a desconsideração das famílias dos benefícios imediatos da escolarização de seus filhos, tal realidade somada ao custo que o tempo para ir até a escola representava para as famílias, agravava a frequência e permanência dos alunos na escola, revelando ainda o status da escola nas consciências familiares: algo tido como um luxo e não como uma necessidade.

A questão da demanda social pela escolarização era ainda extremamente pequena para motivar as famílias a enviar seus filhos à escola. À medida da passagem do século a figura do iletrado começa a adquirir um significado repulsivo, com a abertura de novos postos de trabalho

---

<sup>80</sup>No mês de Abril tem-se um espaço de duas semanas, anteriormente chamadas “les vacances de Pâques” e que atualmente recebe o nome de “vacances de printemps” (férias de primavera), que compreende uma das datas mais importantes para o cristianismo que é a celebração da festa da Páscoa, que representa a ressurreição do Cristo descrita no Novo Testamento três dias após sua crucificação. E no mês de novembro tem-se um intervalo de igualmente duas semanas chamado “les vacances de la Toussaint”, que engloba o dia 01 de novembro em que é celebrado pela igreja católica como o dia de todos os Santos seguido da celebração dos mortos no dia 02 de novembro. Ainda hoje as duas semanas de férias entre o final do mês de outubro e a primeira semana de novembro conservam a mesma nomenclatura. Entre esses dois períodos tem-se as férias de verão ou “les grandes vacances”, que compreende aos meses de julho e agosto, sendo a maior temporada de descanso dos alunos franceses com a retomada das atividades na primeira semana de setembro, para a educação básica. Vale lembrar que no século XIX a organização do calendário não previa as “grandes férias”, fato que torna ainda mais notável a quantidade perdida de dias letivos pelos alunos das famílias rurais nesses quase 6 meses de ausência total ou de uma frequência esporádica.

na administração pública, nas forças armadas, e com o advento da mídia impressa. Apesar de mais próxima dos padrões e valores da educação secular a lei François Guizot estabelecia ainda as normas para uma instrução elementar primária “moral e religiosa”. Essa modificação, que significava, portanto, o afastamento entre igreja e escola, veio somente com a lei Jules Ferry.

Nos 48 anos que separam a Lei Guizot de 1833 e a Lei Jules Ferry de 1881, outras resoluções foram importantes para o desenvolvimento do sistema escolar francês. Dentre elas a *Loi Falloux* de 1850, promulgada pelo conde de Falloux à época Ministro da Instrução Pública e dos Cultos, que fixou a obrigatoriedade da construção e manutenção de uma escola para meninas nas comunas com mais de 800 habitantes, promulgando ainda um ensino público e privado mais “livre”, isto é, fora da tutela do Estado, o que ampliava as possibilidades de retomada do ensino confessional e facilitava o acesso dos sacerdotes ao magistério, podendo ser compreendida de uma maneira geral como uma tentativa de dar ao clero e as congregações religiosas uma força maior sobre a escola. Uma outra alteração contida na lei foi a supressão da exigência do certificado do *brevet* aos instrutores religiosos. Condição comprobatória do nível dos professores que se candidatavam à escola primária, não será mais solicitado aos religiosos, sendo suficiente a sua qualidade de ministro de culto ou um certificado expedido por um superior de uma congregação. Os clérigos reouveram ainda o controle sob os professores laicos, não hesitando a lhes denunciar às autoridades locais. Segundo a análise realizada por Albertini (1998), essa lei se tornou importante menos pelo que previa e mais pela polêmica que gerou, uma vez que marcou o nascimento de um anticlericalismo, que sob o Segundo Império ganhará corpo, e será a partir desse momento que termos como “*laïcité*” e “*cléricalisme*” conhecem seu apogeu e permanecerão na sociedade francesa até os dias atuais.

Tem-se ainda a Lei Duruy de 1867, que reforçava os princípios da obrigatoriedade escolar (previsto na Lei Guizot) e da escolarização feminina (primeiramente tratado na Lei Falloux), estabelecendo ainda, alguns anos antes da Lei Ferry, os princípios da gratuidade escolar. Alguns pontos importantes dessa lei foram: a determinação de que as escolas laicas só poderiam ter professores laicos, e a obrigação da criação de escola para meninas nas comunas com mais de 500 habitantes. Ao observar o movimento entre os anos e as leis, trata-se de uma disputa entre a Igreja e o Estado refletida no campo educacional, com leis que expandem ora o domínio de uma ora o domínio da outra.

Na tabela abaixo é possível observar a expansão do sistema educacional em número de estabelecimentos, de alunos e professores durante o período do Antigo Regime, evolução da qual Antoine Prost (1968) sublinhou 3 fases: uma primeira etapa com a criação de uma grande quantidade de estabelecimentos escolares, compreendendo o período da Restauração até o final

da Monarquia de Julho; em seguida a escolarização geral, realizada por boa parte dos meninos em meados do século, e para as meninas sob o Segundo Império; e pôr fim a reorganização dos ciclos e conteúdos pelos republicanos à partir 1880.

Tabela 7 - Número total de escolas e alunos entre 1820 e 1882, França

	1820	1832	1840	1863	1881-1882
Escolas	27.581	42.092	55.343	68.761	75.635
Alunos	1.123.000	1.939.000	2.897.000	4.336.000	5.341.000
Meninas		736.000	1.240.000	2.070.000	2.633.000
Professores			63.000	109.000	125.000

Fonte: Abertini (1998, p. 18)

### 2.1.2. O ensino de meninos e meninas

Apesar de já nessa época boa parte das crianças frequentarem a escola, a instrução de meninos e meninas era realizada por instituições diferentes. Durante aproximadamente os dois primeiros terços do século XIX o aluno por excelência é do sexo masculino. Às meninas era consagrada à esfera privada através da educação ofertada por suas próprias mães. A educação feminina passou boa parte desse período tendo alguns desafios a vencer: primeiro em relação ao pensamento segundo o qual aos homens cabia as tarefas no espaço público, e às mulheres o domínio do espaço do interior, da casa, sendo questionado então a necessidade de existir ou não uma educação voltada para as meninas fora do seio familiar; e em um segundo momento, as ideias fortemente difundidas no período tratavam dos efeitos nefastos da instrução sob as mulheres e os seus atributos femininos, de modo que aquelas com alto grau de escolaridade eram estigmatizadas e frequentemente acusadas de se portarem de um modo masculino.

Não obstante, não se pode negligenciar os efeitos do pertencimento a uma categoria social quando é analisado a educação dos diferentes sexos no século XIX, isso porque as “filhas dos nobres” e as “filhas do povo” não se serviam de uma mesma educação. “Como os meninos, as meninas recebem, antes de tudo, a educação que corresponde à sua categoria social. A educação das meninas é socialmente diferenciada ao mesmo tempo que é sexualmente

orientada” (Knittel e Castets-Fontaine, 2015, p. 48, tradução livre da autora)<sup>81</sup>. Conquanto uma base comum perpassava as categorias sociais no que tange a educação concedida às pequenas francesas, a saber, os trabalhos manuais ditos “trabalhos das agulhas” (*travaux d’aiguilles*), isto é, a arte da costura, do bordado, do crochê, do tricô, entre outros; e, os trabalhos manuais voltados para as atividades domésticas (*travaux manuels ménagers*). Enquanto a educação das filhas dos agricultores e pequenos artesãos se encerrava na base comum, se a jovem pertencesse à uma categoria social favorecida, uma série de refinamentos lhe seriam passados, mais não ao ponto de igualar a instrução ofertada àquela provavelmente recebida por seu irmão. As jovens aprendiam a organização geral da casa, dirigir os empregados e saber os comportamentos adequados para realizar as “honras da casa” como uma boa anfitriã, para isso alguns cursos de artes eram acrescentados tais como dança, piano, pintura, bordados, as vezes um pouco de literatura e ainda línguas estrangeiras. Poucas recebiam algum tipo de instrução mais longa. Ainda que consideremos as diferenças sociais no tocante à educação ofertada, o ponto forte da educação feminina à época reside certamente no papel exercido pela religião, papel esse raro na instrução dos meninos do mesmo nível.

De acordo com Mayeur (2008) a instrução feminina no século XIX é um bom reflexo das disputas entre a Igreja e o Estado. Aproximadamente metade das meninas estudavam em instituições católicas ou em pequenas escolas localizadas nas próprias comunas onde as freiras eram as professoras. Uma tradição que de um lado garantia à igreja o papel principal na educação feminina, assegurando uma instrução de natureza majoritariamente religiosa em que a base da instrução eram os textos religiosos, e, confirmava ao mesmo tempo a manutenção da igreja nas próximas gerações com a instrução dessas que seriam também as futuras mães da nação.

De fato, as congregações educadoras de meninas proliferaram desde o século XVI em território francês. O primeiro objetivo era e continuou sendo ainda por algum tempo a propagação dos preceitos da fé católica, em segundo, por razões morais, a Igreja se responsabilizava pela educação das meninas, no intuito de promover uma formação à parte. Isso posto, a Igreja nunca modificou a sua condenação em relação à prática de estabelecimentos mistos, mesmo sendo possível afirmar a sua existência desde o período da “antiga França”. Assim, chega-se ao século XIX, e nos textos legislativos mais importantes desse íterim a educação das jovens francesas são um objeto particular. A lei Guizot, a primeira grande lei

---

<sup>81</sup> “Comme les garçons, les filles reçoivent, avant tout, l’éducation qui correspond à leur catégorie sociale. L’éducation des filles est socialement différenciée en même temps qu’elle est sexuellement orientée.” (Knittel e Castets-Fontaine, 2015, p. 48)

sobre a instrução primária, votada em 1833, passa em silêncio sobre o sujeito em questão, sendo, portanto, somente em 1850 com a Lei Falloux que o tema será tratado, retornando às mãos das madres religiosas a instrução feminina.

Segundo Mayeur (1981), essa educação basicamente sacra, era pouco carregada de instrução, porém rica em aprendizado doméstico, devendo, pois, representar um custo bem menor àquela dispensada aos meninos, destinados à vida pública e profissional. Sendo assim, as famílias não se disponibilizavam a passar os mesmos sacrifícios financeiros em nome de uma educação de suas filhas e pela instrução de seus filhos, às meninas o investimento permitido era menor. Num acordo tácito, Estado, família e Igreja enviavam suas meninas aos conventos, com um custo modesto, onde era aprendido a benevolência e a clemência necessárias para o cumprimento de seus destinos dependentes do masculino e que informava ainda às pequenas a repartição dos papéis no corpo social.

Disciplinas que eram a base da escola no século XIX, tais como o latim e a filosofia, estavam fora dos currículos escolares das jovens francesas. Como afirmou Mayeur (1981) a educação feminina pouco tinha de instrução quando comparada àquela de seus irmãos. E é justamente na preocupação dessa comparação e de uma possível concorrência entre meninas e meninos que se encontra a explicação dessas ausências no programa escolar das garotas. O latim era o fundamento do ensino secundário, seja nos *collèges royaux*, mais tarde *lycées*, ou nos estabelecimentos religiosos, e a filosofia o ponto alto dessa formação que objetivava recrutar a elite da Nação e lhe instruir até a aquisição do *baccalauréat* e o acesso ao ensino superior. A exclusão dessas matérias, indispensáveis nesse caminho em direção ao nível superior, excluía também as garotas de alcançar o distinto grau de escolaridade.

### 2.1.3. O ensino secundário

Antoine Prost afirma que no século XIX, a peça mestra das estruturas pedagógicas francesas é o ensino de segundo grau. Destacando ainda que “toda a originalidade do sistema educativo francês reside no reinado incontestável do ensino secundário” (Prost, 1968. p. 21, tradução livre da autora)<sup>82</sup>. O historiador francês fala da supremacia do “secundário-rei”. E para

---

<sup>82</sup> “[...] toute l’originalité du système éducatif français réside dans le règne incontesté de l’enseignement secondaire.” (Prost, 1968. p. 21)

melhor entender a escalada desde a criação ao momento em que esse ensino secundário se torna central, o autor afirma a necessidade de retornar um pouco mais na história, indo até a idade média, para compreender a centralidade do ensino secundário.

No período da Idade Média não havia ainda o ensino secundário. Não existia uma distinção bem marcada entre o que chamamos hoje ensino secundário e ensino superior. De modo semelhante não se podia falar em uma instrução pública, no sentido amplo que a expressão adquire significado nos tempos atuais, nos quais trata-se de um interesse geral e universal (Buisson, 1911). Quando um aluno adquiria os conhecimentos necessários em latim em uma escola preparatória, era possível seguir de modo livre e voluntário, as aulas dos mestres da faculdade de *Arts Libéraux* que compreendiam cursos de gramática, retórica, dialética, aritmética, música, astronomia e geometria. Ao final obtinham o *baccalauréat*, obtendo em seguida a *maîtrise ès arts* e somente depois era possível o acesso às “*facultés supérieures, professionnelles et spécialisées: théologie, droit canon, droit civil, médecine*” (Prost, 1968, p. 21).

Na continuação de sua análise, Prost afirma que “o ensino secundário nasceu dos colégios” (Idem, p.22, tradução livre da autora)<sup>83</sup>. O ensino secundário do século XIX era uma herança dos *collèges* da idade média, que por sua vez se organizaram com base no legado deixado pelos jesuítas. Essa ordem religiosa influenciou o sistema educativo francês durante muitos anos, até sua “expulsão” somente em 1762. Para o historiador francófono, *l’Université Imperiale* de Napoleão não produz um ensino diferente, “com um outro corpo de profissionais, a mesma pedagogia continua”<sup>84</sup>. Com a revolução francesa, grande parte dos *collèges*, instituições características do Antigo Regime, foram desativados, sendo em 1795 substituídos pelas *écoles centrales*<sup>85</sup>. Enquanto o primeiro com forte teor religioso, se limitava ao estudo

<sup>83</sup>“L’enseignement secondaire naquit des collèges.” (Prost, 1968, p. 22)

<sup>84</sup>“[...] elle [l’Université] ne donna pas un enseignement différent: avec un autre personnel la même pédagogie se poursuivit”. (Prost, 1968, p. 22)

<sup>85</sup>As instituições chamadas *Écoles Centrales* funcionaram de 1794 à 1802, quando foram substituídas pelos *lycées* criados por Napoleão. Esses estabelecimentos, adotados pelo Comitê da Instrução Pública, seriam o equivalente ao segundo grau da instrução pública. Desde 1792, o girondino Bancal des Issarts havia proposto de reter do plano apresentado por Condorcet somente os estabelecimentos de primeiro grau (*les écoles élémentaires*) e do ensino superior (*facultés*). Bancal propôs a implantação de uma Escola Central em cada Departamento francês. Assim, as *écoles centrales* se instalaram por todo território do país, sendo 1897 uma centena, havendo em 1802, ano de seu fim, pelo menos uma escola em cada uma de um total de 95 cidades francesas (sendo que em Paris encontravam-se 5 estabelecimentos). Todavia, a nova instituição despertou algumas críticas que tomaram corpo e culminaram com seu fechamento. Alguns reprovavam o fato de que a instrução religiosa foi deixada aos cuidados somente das famílias, sem que fosse reservado na grade de disciplinas e horários escolar um espaço para tal; havia ainda uma crítica em relação à ausência de um sistema de internato, como havia nos Colégios do Antigo Regime; pode-se dizer também que outros desaprovavam a diminuição do tempo de estudo dedicado às línguas clássicas (latim e grego) e que essas teriam sido sacrificadas para que no lugar fossem estabelecidas outras disciplinas como física, química e ciências em geral (Buisson, 1911).

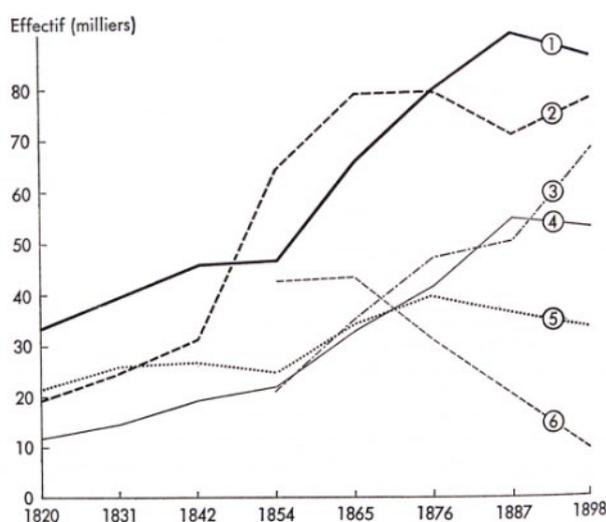
das línguas antigas (como latim e grego) e a literatura, as novas escolas expandiam seus cursos em direção a outros domínios como a matemática e física, e as ciências morais e políticas. Dois elementos importantes nesses estabelecimentos são: a ausência de internatos e o início dos estudos aos 12 anos. Tais características provocaram o surgimento de cursos preparatórios privados e pensões para abrigar os estudantes oriundos de outras cidades, sendo, portanto, obstáculos importantes ao sucesso das *écoles centrales*.

De acordo com Prost, a situação de Napoleão Bonaparte era delicada. Não podendo se apoiar no em uma “legitimidade hereditária ou democrática”, era de suma importância para o general francês encontrar uma maneira de formar seus funcionários buscando ainda garantir a fidelidade dos mesmos para com ele. De tal sorte que se fazia primordial pensar e estruturar a escola dos notáveis, para assim formar os *cadres* (quadros de funcionários) da nação, podendo tardar as decisões relacionadas ao povo. Assim, com a *loi du 11 floréal an X* de 1 de maio de 1802, Napoleão cria os *lycées*, que diferentemente das *écoles centrales* contava com internato onde acolhia aqueles que podiam pagar pelos seus estudos e também algo em torno de 6.400 bolsistas; o texto legislativo previa ainda a existência concomitante do setor privado com escolas de segundo grau. Essas escolas poderiam ser de dois tipos: *communales ou particulières*, quer dizer, eram privadas, mas pertenciam às comunas ou vilas, ou eram completamente administradas pelo setor privado. Devido ao seu caráter misto, as *écoles communales* foram rapidamente incorporadas ao setor público.

Assim no começo do século XIX o ensino secundário possuía uma estrutura densa e fortemente organizada, sendo encontrado quatro tipos de estabelecimentos coexistentes: a) os *lycées* organizados e financiados pelo estado, onde os alunos entravam com a idade de 9 anos já sabendo ler e escrever e os estudos duravam 6 anos, dos quais dois dedicados aos estudos da gramática, dois destinados às humanidades, um ano de retórica e um ano consagrado ao estudo da matemática; b) as *écoles secondaires* (escolas secundárias) ou *collèges communaux* (colégios comunais), que ofereciam um ensino menos extenso que aquele ofertado pelos *lycées*; c) as instituições privadas, que podiam ser eclesiásticas ou laicas, nas quais o ensino disponibilizado era somente durante os quatro primeiros anos do ciclo secundário; d) os pensionatos privados onde era ofertado apenas os dois anos dedicados aos estudos de gramática (Léon e Roche, 2008). Na figura número 1 pode ser observado o movimento de alunos nos respectivos estabelecimentos entre os anos de 1820 e 1898, destacando-se os seguintes elementos para análise: 1) o crescimento do ensino privado no íterim do Segundo Império (1852-1870), prevalecendo sobre o ensino público (curvas 1 e 2 ), Prost (1968) aponta uma possível influência da *Loi Falloux* pontuando que como as estatísticas sobre o ensino privado são desconhecidas

para o período entre 1842 e 1850, e o que se sabe é que em 1º de Outubro de 1850 esse sistema contava com 53.900 alunos, contra 50.970 no ensino público, tem-se que provavelmente a respectiva lei atuou como um reforço de uma dinâmica já existente, em expansão desde o fim da Monarquia de Julho; 2) o ensino livre continuava sendo um ensino laico, tendo seu apogeu em 1854 quando tais estabelecimentos acolhiam quase o mesmo contingente que as instituições públicas – 42.000 contra 46.000 respectivamente – à partir de 1865, porém, esse tipo de ensino começa a experimentar um movimento decrescente dando lugar aos estabelecimentos confessionais, assim o ensino livre em 1840 não pode ser compreendido como o mesmo de 1880, no primeiro momento trata-se de uma continuidade inspirada nos liceus, em um ambiente mais familiar, e num segundo, de uma educação religiosa que almejava se purificar de quaisquer contaminação; 3) os estabelecimentos privados eclesiásticos tiveram um desenvolvimento tardio, apesar de um começo rápido a partir do Secundo Império, contando em 1854 com mais de 20.000 alunos, crescendo até 1865 ao mesmo ritmo que os *lycées* e *collèges*, voltando à uma trajetória de destaque entre 1865 e 1876, em que a Terceira República assiste à sua expansão em contraste com a estagnação que o ensino secundário público sofreu no mesmo período, culminando em 1898 com uma maioria de alunos frequentando os colégios católicos que os liceus.

Figura 8 - Efetivo dos diversos tipos de estabelecimentos secundários, 1820-1898



Legenda: 1- Estabelecimentos públicos; 2- privados; 3- privados eclesiásticos; 4- lycées; 5- collèges communaux; 6- privados laicos.

Fonte: Prost, 1968, p. 36.

Apesar de sua estrutura sistemática, com uma administração forte e centralizada, os lycées encontraram dificuldades para prosperar. Prost aponta alguns números que podem nos

dar uma noção exata das circunstâncias descritas: em 1806, um total de 22.000 estudantes frequentavam 370 escolas de segundo grau pertencentes às comunas, outros 27.000 faziam parte de outros 377 estabelecimentos privados, *les écoles particulières* (Prost, 1968, p. 24). Os números revelavam as dificuldades em preencher os estabelecimentos criados por Napoleão. Havia uma não-popularidade dos *lycées* tal como na época das *écoles centrales*. Aqueles que pagavam por seus estudos não se agradavam da ideia de compartilhar aquele ambiente com bolsistas, se mostrando hostis à presença dos não-abastados entre eles, sendo, de acordo com Prost, mais fácil Napoleão encontrar mais cem mil dispostos à ir aos campos de batalha que encontrar mil candidatas bolsistas para os seus liceus<sup>86</sup>. Vale dizer que boa parte dessas escolas de segundo grau situadas nas comunas eram gerenciadas pelas Congregações do Antigo Regime, que de algum modo esperavam retornar com todo vigor, uma vez que após a revolução de pouco em pouco viam suas instituições perderem a força. Todavia, ao menos as congregações sabiam “dar aos seus colégios uma inspiração comum”<sup>87</sup>. De onde veio a inspiração de Napoleão para a criação da *Université Impériale*, um organismo estruturado pelo decreto de 17 de março de 1808, sendo o responsável pelo ensino em todo o Império. E mais que uma administração, deveria ser uma corporação laica, “quase uma congregação”, como afirma Prost, capaz de promover uma inspiração comum para o todo dos liceus e colégios. Assim, a *Université* era também a responsável pela gestão das escolas particulares. E a partir desse período medidas como a exigência do pagamento de uma taxa de valor elevado por cada aluno, interno ou não, e medidas ainda de cunho pedagógico, como a obrigação de apresentar um certificado no momento de realização do *baccalauréat* atestando a realização dos dois últimos anos do nível secundário em um estabelecimento público, foram exigidas, buscando asfixiar o sistema privado e preencher os *lycées*. Mas, ainda assim não foram suficientes.

Com a queda de Napoleão e a instauração do período da Restauração, o governo estabelecido afirmava os direitos do Estado sobre a educação. E longe de abolir o monopólio da *Université Impériale*, acabou por consolidá-lo ainda mais. No período da Restauração foi traçado de maneira ainda mais clara a fronteira entre um setor inteiramente livre, a saber, aquele formado pelos pequenos seminários (limitados à um número total de alunos de 20.000, efetivo julgado suficiente para assegurar o recrutamento sacerdotal), e um outro setor controlado pela *Université*.

---

<sup>86</sup>“Il était plus facile à l’empereur Napoléon 1er dans sa toute-puissance, d’envoyer cent mille conscrits de plus sur le champ de bataille [...] que d’obtenir de la confiance ou de la déférence des familles mille pensionnaires de plus pour ses lycées.” (Cournot *apud* Prost, 1968, p. 24)

<sup>87</sup>“Les congrégations de l’Ancien Régime, qu’on songea un moment à ressusciter, avaient au moins l’avantage de donner à leurs collèges une inspiration commune.” (Idem, p. 25)

Findo o período da Restauração, com a instauração da Monarquia de Julho, a *Université* atinge seu apogeu, e o ensino secundário encontra seu equilíbrio na estabilidade. Instituições públicas e privadas prosperavam. Todavia, o monopólio exercido pela organização é cada vez menos tolerado, católicos e liberais reclamavam o fim da autorização prévia necessária para a instalação de um estabelecimento de ensino secundário, o fim do “*certificat d'études*” que obrigava os candidatos ao *bac* a cursar filosofia em um estabelecimento público, entre outros. E a partir de 1841 começam alguns ataques contra a *Université* e suas doutrinas.

De acordo com Chervel (1998) será preciso esperar alguns anos para que com Victor Duruy em 1863 a balança se equilibre novamente, de modo semelhante à Monarquia de Julho, com menos monopólio e mais *enseignement secondaire spécial*<sup>88</sup>. E assim, o ensino secundário se afirmava como um ciclo elitista, uma instrução do Estado, mesmo com interferências da Igreja e da iniciativa privada, com um corpo docente e de funcionários laicos ou que se tornará laico. Mas, de acordo com o autor o essencial para compreender a organização e implantação desse nível de escolaridade é compreender o papel desempenhado pelo ensino do latim<sup>89</sup> e o lugar central das línguas clássicas. O ensino secundário era pago, e o que se pagava era o ensino do latim. Deste modo, as classes mais abastadas não titubeavam em suas escolhas por seus filhos, o caminho era claro: todos deveriam passar por instituições onde era privilegiado o ensino do latim. E pouco a pouco ter esse estudo durante sua trajetória escolar se tornava símbolo de prestígio e reconhecimento. No final do século, quando a grande reforma de 1902 começa a ser pensada, “as famílias têm um critério único para decidir se o nível de ensino é secundário ou primário: é a presença ou ausência do latim<sup>90</sup>” (Chervel, 1998, p. 158, tradução livre da autora).

A despeito do tempo considerável dedicado ao estudo do latim, matemática e ciências não estiveram totalmente ausentes dos *collèges* do Antigo Regime e dos *lycées* de Napoleão. Mas, não se pode negar seu lugar marginal. No século XIX essa marginalidade se mantém e se materializa no estabelecimento de um curso paralelo experienciado primeiro através das *Écoles Centrales* e depois com a implantação de um ensino científico em alguns colégios e liceus, somente a partir de la *troisième*. Nesses cursos o estudo do latim, das ciências humanas

<sup>88</sup> As ideias de Victor Duruy, Ministro da Instrução Pública entre 1863 e 1869, muito contribuíram para a promoção do ensino popular, nomeadamente o ensino dedicado às meninas e o ensino secundário especial que objetivava uma via profissional no domínio da agricultura, do comércio e da indústria.

<sup>89</sup> É importante lembrar que textos dos autores latinos eram a base do ensino dos saberes escolares mais associados à preocupações moralizadoras veiculadas majoritariamente pelos religiosos nos *collèges* e *universités* desde o século XVI. Com a chegada de Napoleão e a fundação dos *lycées*, é reestabelecida e reforçada uma concepção moralizadora e conservadora dos saberes transmitidos pelo ensino secundário, e com ela a predominância do latim.

<sup>90</sup> “Les familles ont un critérium unique pour décider si un enseignement est secondaire ou primaire : c'est la présence ou l'absence du latin” (Chervel, 1998, p. 158)

clássicas, bem como a preparação ao *baccalauréat*, não faziam parte da grade de disciplinas. Os alunos inscritos normalmente almejavam entrar na *École Polytechnique*, que por sua vez não exigia o exame do *bac* como pré-requisito para inscrição nos cursos de nível superior oferecidos.

#### 2.1.4. Os professores

Antes de 1833 a condição de um professor de escola primária é de modo geral miserável, seu salário depende diretamente do número de alunos que possui e da benevolência das famílias através de uma retribuição paga por cada criança. A lei Guizot buscou estabilizar um pouco mais essa condição garantindo um salário fixo de 200 francos à cargo da municipalidade, uma espécie de salário fixo que poderia ser somado à gratificação ofertada pelas famílias. Essa era a situação dos professores do sexo masculino. Com relação às mulheres o quadro era ainda mais delicado. Não havia a garantia de nenhum valor fixo, o que de algum modo pode explicar a necessidade de recrutamento das freiras para os cargos femininos disponíveis, uma vez que a condição dos salários era absolutamente repulsiva. Tal estado favorecia ainda o acúmulo de funções, principalmente no caso masculino, em que os professores assumiam também funções de secretários do prefeito ou cantor da paróquia local.

A situação parece melhorar um pouco com a Lei Falloux (1850) quando o Estado se compromete a remunerar essa classe de trabalhadores de modo que obtenham no mínimo de 600 francos por ano, sendo esse montante mínimo elevado ao valor 700 ao final do Segundo Império. Foi definido ainda no período uma progressão de 100 francos a cada 5 anos. Para dar uma visão geral do quanto a situação dos professores das escolas primárias era degradante, nessa época era preciso algo em torno de 5.000 francos para manter uma vida com hábitos burgueses, e algo em torno de 1.000 francos para sustentar um mínimo “decente” (Albertini, 1998). Apesar das condições materiais inadequadas, os mestres desfrutavam de um prestígio social, principalmente nas vilas e cidades do interior.

Com relação à formação, por um longo tempo o professor da escola primária se formava no próprio trabalho, bastando dominar a leitura e um pouco da escrita. A partir de 1816 é exigido no mínimo um *brevet* que possui no máximo 3 níveis: 3º - entregue àqueles que sabem ler, escrever e contar; 2º - àqueles que possuem apenas um conhecimento superficial de ortografia e de cálculo; 1º - aos que além dos conhecimentos já descritos nos itens anteriores possuem ainda

algum conhecimento de geometria, aritmética e gramática. Com a Lei Guizot, o certificado antes dividido em 3 níveis, se torna 3 certificados diferentes: 3 – *brevet* superior; 2 – *brevet* elementar; 1 – *brevet* primário. Mas, a maior contribuição do período sob às ordens de François Guizot foram a generalização das *Écoles Normales* e a criação do corpo de inspetores do ensino primário.

Já em 1828 havia na França cerca de 47 *Écoles Normales*, a lei Guizot será responsável por expandir essa rede já estabelecida bem como fixar regras com o objetivo de torná-la homogênea, tais como, a imposição de uma disciplina rigorosa, adoção do recrutamento somente através de concurso, concessão de bolsas de estudos, escolaridade de dois anos sendo o primeiro dedicado à obtenção do *brevet* elementar e o segundo ao *brevet* superior. No que tange ao corpo de inspetores, esses mantinham a função de controle e estímulo dos mestres, através de uma relação de proximidade e conhecimento de suas forças e fraquezas.

As poucas professoras existentes à época eram mantidas à margem do sistema. Sendo professoras das escolas para meninas, poucas em número e com pouco ou nenhum prestígio social, eram na maioria dos casos entregues aos cuidados de congregações religiosas, que formarão verdadeiras “freiras sem o hábito” de acordo com a expressão de Prost (1968). De sorte que em 1879 a maior parte das professoras das escolas públicas de nível primário são religiosas, sendo esse contingente ainda mais reforçado com o advento da Lei Falloux. Com relação ao nível e formação das religiosas que assumiam posição de professoras, o *brevet* não era exigido, sendo suficiente o domínio do catecismo e das tarefas domésticas e à parti de 1850 uma carta assinada pela madre superiora da congregação ao qual pertencesse. Sendo assim, mais valia suas características e costumes religiosos que suas eventuais competências profissionais.

Se nos determos um pouco mais na questão sobre a formação dos professores e o seu lugar na sociedade francesa no começo do século XX, torna-se importante assinalar a Lei Paul Bert de 9 de agosto de 1879 que, retomando o texto previsto na Lei Guizot de 1833<sup>91</sup>, regulamenta a *École Normale d’Instituteurs* (ENI), responsável pela formação em cada departamento dos professores e professoras das escolas primárias. Para formar os professores das *Écoles d’Instituteurs* haviam as *École Normale Supérieure* (ENS), que eram apenas duas na

---

<sup>91</sup>A Lei proposta por Guizot em 1833 previa o estabelecimento de uma *École Primaire Supérieure* (EPS) em todas as comunas com mais de 6000 habitantes, onde através de aulas de “ciências aplicadas, canto, história e geografia da França” seriam preparados os *instituteurs et institutrices* das escolas primárias. Apesar disso, o texto não encontrou eco na prática, e diante de uma ausência de candidatos motivados, de professores para compor o quadro docente das novas EPS e ainda por uma ausência de prestígio social, a iniciativa prevista em lei não durou muito tempo, e nos idos de 1841 algumas das EPS foram anexadas aos *collèges* e outras após uma curta existência fecharam suas portas.

época, a de Fontenay-aux-Roses fundada em 1880, e a de Saint-Cloud que data de dezembro de 1882<sup>92</sup>. Essas eram as faculdades de formação dedicadas especificamente à formação dos professores do ensino primário na França nas duas décadas final do século XIX. No tocante à remuneração, a lei Jules Ferry, a fim de garantir a fidelidade dos *instituteurs et institutrices* na escola, a partir de 1889, toma como incumbência a remuneração dos professores tornando-os funcionários do Estado e não mais das comunas, garantindo ainda uma remuneração maior que outrora.

Segundo os dados compilados por Albertini (1998), quando os republicanos chegam ao poder a classe professoral de modo geral continha os seguintes conjuntos: 503 professores universitários; 2.349 professores e 1.597 repetidores nos *lycées*; 3.430 regentes e mestres de estudos nos *collèges*. Se somarmos ainda os inspetores e administradores pode-se falar num total de 8 mil pessoas. Todavia, o historiador francês ressalta que esse monde não era nada homogêneo. O quadro hierárquico disposto opõe professores e repetidores, *agrégés* e *licenciés*, antigos alunos de *l'École Normal* e antigos mestres de estudos. E essas oposições dissimulam ao menos parcialmente as desigualdades de origens, como no caso dos *normaliens* que na quase totalidade dos casos eram filhos de *normaliens*.

De acordo com Knittel e Castets-Fontaine (2005), essa classe mais ou menos homogênea, elitista, de cerca de 2.500 professores dos liceus, entre *agrégés* e *licenciés*, e cerca de 1.500 repetidores, em geral bacharéis que preparam suas licenciaturas, formam o corpo docente nacional em 1876, marcado por uma forte reprodução social em que o liceu é uma ferramenta privilegiada cujo objetivo era inculcar aos jovens meninos o *habitus* do cidadão. Como mostra Albertini (1998), os salários dos *universitaires* eram em média 1.000 francos por ano para um repetidor, e poderiam chegar a até 7.000 francos para um professor *agrégé* de um liceu parisiense, valores extremamente distantes daqueles recebidos pelos professores das escolas primárias, que lhes permitia manter um status de burguesia intelectual, prestigioso diante da sociedade e no seio da qual reinava a cultura da escrita e do saber.

Essa classe professoral, que havia passado pelo concurso de agregação, mantinha o que Pierre Albertini chamou de “*fierté méritocratique*”, uma espécie de orgulho baseado no mérito uma vez que obtiveram o sucesso em um concurso bastante seletivo. Acerca dessa posição na hierarquia professoral, trata-se de uma categoria própria do sistema francês de ensino com mais de dois séculos de existência e que até hoje possui esse lugar de prestígio na sociedade.

---

<sup>92</sup>Knittel e Castets-Fontaine, 2015, p. 45.

A *agrégation* do ensino secundário, assim como o concurso geral do lycée<sup>93</sup>, é uma das mais antigas instituições do ensino público francês. O concurso foi iniciado em 1766 na Universidade de Paris e consistia em 3 tipos: filosofia, letras-clássicas (latim e grego) e gramática, sendo interrompido em 1791. Durante esses primeiros 26 anos, 289 candidatos se apresentaram, sendo que alguns se reapresentaram ao concurso em duas ou mais ocasiões, dos quais 206 obtiveram sucesso e 124 foram reprovados<sup>94</sup> (Chervel, 2009).

O referido concurso não fazia nenhuma menção às subdivisões das disciplinas, para as classes de humanidades, retórica, filosofia ou história, a formação exigida era em somente letras (*licence ès lettres*), de modo semelhante ocorria com as ciências, as especificidades (matemática, física, etc.) eram decididas após a nomeação ou concurso de acordo com a prática e necessidade do estabelecimento no qual o novo membro foi adicionado. Sendo assim, é impossível falar de *agrégation* de filosofia, ou *agrégation* de história antes de 1821, uma vez que a noção empregada à época não estava relacionada àquela do concurso, e, portanto, de especificidade de disciplina. Os *agrégés* dos anos entre 1809 e 1821 são de um lado estritamente ligados à um estabelecimento e de outro munidos de um título amplamente multidisciplinar.

Durante o Antigo Regime a função dos *agrégés* era essencialmente substituir algum professor momentaneamente ausente. Porém, essa posição oferecia uma vantagem importante, a saber, todas as nomeações de novos professores deveriam ser realizadas dentro do corpo docente *agrégé*, o que fazia dessa ordem os futuros professores dos estabelecimentos mais prestigiosos.

Com a supressão das *Écoles Centrales* e a criação dos lycées em 1802 utilizando um modelo próximo daquele dos *Collèges d'humanités* da Idade Média, 36 estabelecimentos são criados nos anos seguintes com a organização e supervisão de comissões de inspetores gerais formadas por membros do Ministério da Instrução Pública, entre outros por eles escolhidos. Para cada nova instituição os supervisores tinham como função encontrar um espaço físico adequado, organizar o internato, estruturar o local, mas sobretudo preparar a nomeação de 8

---

<sup>93</sup>Distinguir os melhores alunos do ensino médio e valorizar o trabalho por eles desenvolvido é o objetivo desse concurso. Inaugurado em 1744 e ativo até os dias atuais, ele se endereça aos alunos do segundo e terceiro ano dos estabelecimentos de ensino geral, tecnológico e profissional públicos e privados (que mantêm um contrato com o Estado), e abrange atualmente 36 disciplinas no nível geral e 18 no nível profissional. É uma distinção, e não um exame obrigatório, é baseado no voluntariado e as candidaturas devem ser apresentadas pelos professores durante o primeiro semestre do ano escolar. Os candidatos são avaliados com provas mais longas e difíceis que aquelas aplicadas no exame do *baccalauréat*, se tornando, portanto, um instrumento utilizado pelos alunos por se destacar entre os outros e assim constituir dossiers com maior possibilidade de aceitação na disputa por uma vaga nas *Grandes Écoles* francesas.

<sup>94</sup>Como é possível observar ao somar o total de aprovações e reprovações no concurso tem-se o total de 330 candidatos. Todavia, como dito anteriormente essa diferença de 41 candidaturas, não se trata de novos participantes, mas, sim daqueles que se reapresentaram ao exame duas ou mais vezes.

professores. Assim, os *lycées* foram inaugurados um após o outro, diante do seu corpo docente instituído pelo Ministério. Não obstante, o quadro funcional estabelecido previa apenas os professores titulares sem nenhuma orientação quanto a qualquer tipo de ausências, nem para a renovação desses que compuseram a “primeira nomeação de professores aos liceus” (Chervel, 2009).

Mas, os problemas não tardam a aparecer e rapidamente se acumular. Desde a inauguração, um grupo importante de mestres não se apresentou no começo do ano letivo, uma vez que a inauguração do liceu provocou também uma explosão em todo o país de pensões e instituições que recrutavam mestre competentes, oferecendo-lhes uma carreira lucrativa e mais estável, em razão de uma menor submissão à conjuntura política. Soma-se a isso o fato de que os professores escolhidos para esse grupo docente inicial das instituições napoleônicas possuíam em muitos casos carreiras extensas, o que significava um quadro de idade mais avançada, de modo que o problema da renovação das gerações não demorará muito a vir à tona. Assim, a categoria *agrégés* surgiu como um corpo docente ora chamados “adjuntos”, ora “substitutos”, ora “suplentes”, ou “provisórios”. Alguns contratados por pouco tempo, outros por períodos mais longos abarcando todo o ano escolar, outros ainda por um período indeterminado.

Em 1791 o concurso é descontinuado retomando apenas em 1808. No decreto de 17 de março desse ano ficou estabelecido que os *agrégés* serão recrutados através de um concurso interno realizado entre o grupo de *maîtres d'études des lycées* e des *régents des collèges*. A disputa será organizada em três concursos *d'agrégation*: ciências, letras e gramática. Contudo, pouco se sabe sobre as condições dos concursos dos *agrégés* durante o século XIX. Após sua retomada em 1808, no ano seguinte os primeiros candidatos ao cargo foram nomeados por decreto. Em 1810 há uma tentativa de organização do concurso, mas que não resultou na realização da seleção de fato, sendo o primeiro concurso efetivado somente em 1821. De modo geral, desde sua criação, a categoria vivenciou uma ambiguidade não só em questão dos termos – suplente, associado, entre outros - mas, também em sua significação. Apesar de num primeiro momento a figura do professor *agrégé* estar associada ao professor concursado, como foi dito, esse concurso terá lugar somente em 1821, e durante os 13 anos entre o surgimento do termo e o concurso, professores chamados *agrégés* exercerão suas tarefas nos liceus franceses (em 1815 há uma mudança no nome e o *lycée* passa a se chamar *collège royal*).

No total há uma lista de 306 mestres nomeados entre 1809 e 1821. Vale acrescentar ainda, que boa parte desse grupo foi rapidamente constituído professor, subindo na hierarquia

profissional, passando de *agrégé à professeur*<sup>95</sup>. Para os jovens mestres a função *agrégé* é apenas um período de espera para aquisição do título, possível após a morte, aposentadoria ou mudança do professor titular. Chervel (2009) destaca que quando nomeado professor, muitos dos candidatos não farão mais nem sequer menção ao antigo título de *agrégé*, quer era considerado a expressão oficial de uma função de suplência, provisória e, conseqüentemente uma situação considerada inferior na ordem hierárquica social. Para o autor, esses primeiros anos de implementação dessa nova categoria serão determinantes para o futuro do grupo.

A partir de 1821 até 1829, o concurso será de tipo acadêmico, logo, os que obtiveram sucesso serão *agrégés* de uma das três academias seguintes: *l'académie de Toulouse*, ou *l'académie d'Aix*, ou *l'académie de Paris*. Será somente em 1830 que o concurso se tornará nacional abrindo aos que conquistaram o título a totalidade do território francês. Em suma, a nomeação como *agrégé* se constituiu como uma etapa decisiva da carreira de mestre no ensino secundário, visto que o título *agrégé* se tornou passagem obrigatória para converter-se em professor em um *lycée*.

## 2.2. A escola da república

A chegada de Jules Ferry ao Ministério da Instrução Pública marca o início de uma nova etapa na história do sistema de educação francês – o período republicano – que de acordo com a definição proposta por Albertini compreende o período entre 1881 e 1960.

As leis Jules Ferry, como ficaram conhecidas, foram promulgadas em 16 de janeiro de 1881, em um primeiro momento, e, em um outro em 28 de março de 1882. Esses textos legislativos marcaram um momento decisivo na história da escola na França, transformando o ensino primário em um serviço público gratuito, definindo a idade escolar obrigatória entre 6 e 13 anos e aplicando o princípio de laicidade à escola. Vale acrescentar que não se trata apenas das duas leis isoladas, e sim de uma década de transformações políticas e sociais importantes para a história francesa<sup>96</sup>. Entre 1877 com a consolidação da III República após a crise de 16

<sup>95</sup>Nomeado em um estabelecimento, será constantemente nesse mesmo liceu que o *agrégé* se tornará, um pouco mais tarde, professor deixando então de ocupar o cargo anterior. No caso de um *agrégé* deseje mudar de instituição, ele deverá ser nomeado primeiro *agrégé* nesse novo estabelecimento e, assim, recomeçar o processo em direção ao posto de professor.

<sup>96</sup>É importante acrescentar ainda que Jules Ferry contou com uma assessoria importante quando da promulgação das duas leis. Um primeiro conselheiro de destaque foi Ferdinand Buisson, diretor do ensino primário entre 1879 e 1896, que em 1887 dirigiu a publicação do Dicionário de Pedagogia (*Dictionnaire de Pédagogie*), e mais tarde

de maio, e, 1886, ano em que foi votada a lei orgânica que estruturou o ensino primário em todos os seus aspectos, a França conhece uma intensa atividade legislativa considerada ainda hoje como um período mítico para a escola da República (Knitell e Castets-Fontaine, 2015). Uma revanche republicana diante das medidas tomadas no período entre as Lei Guizot e Ferry, nas quais princípios de cunho conservador, religioso e monarquista foram colocados em voga. Onde antes se pensava uma educação primária elementar de ordem “moral e religiosa”, leu-se “moral e cívica”, uma escolha que visava retomar os princípios anunciados durante a Revolução e que eram considerados de extrema importância para estabelecer as bases de uma nova época que se instaurava desde a educação dos pequenos franceses e francesas. A meritocracia republicana foi expressa na escrita do texto legislativo que previa um certificado de estudos primários que deveria ser realizado pelos melhores alunos, esses que na maioria dos casos continuavam seus estudos nos chamados “cursos complementares” ou nas “escolas primárias superiores” (etapa de escolarização não-obrigatória). Algo parecido com esse certificado tinha sido criado em 1834, mas se assemelhava a um certificado de conclusão de curso, se tornando um autêntico exame em 1866 com organização própria de cada departamento. Apesar da sua obrigatoriedade, em 1870 o exame foi realizado em apenas 12 departamentos, e a medida será posta em prática de maneira generalizada somente num momento posterior. Dez anos depois o exame adquire status nacional e assim permanece até o seu fim em 1989.

Vale acrescentar, que se desde 1833 a escola primária era obrigatória, não foram definidas ainda nessa época a regularidade dessa obrigação, detalhe incluso na Lei Jules Ferry. Em outros termos, as crianças frequentavam a escola de maneira não regular podendo variar principalmente em função da estação do ano, com maior assiduidade durante o outono e o inverno, à quantidade de trabalho das famílias, uma vez que as crianças representavam uma mão de obra indispensável que a escola lhes obrigava a perder (nesse período a sociedade francesa ainda era essencialmente rural com aproximadamente 70% da sua população morando no campo). Com a lei de 1882, a ausência dos alunos na escola poderia ser tolerada somente em caso de doença, de morte de um membro da família, ou algum tipo de impedimento que

---

em 1911 o Novo Dicionário de Pedagogia (*Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*), obras de extrema importância para a compreensão da escola no século XIX. Protestante liberal, professor de ciência da educação na Sorbonne entre 1902 e 1903, um pensador da escola laica e republicana francesa entre os mais importantes do começo do século XX. Jules Ferry contou ainda com as contribuições de Paul Bert, médico fisiologista, materialista, professor do Museu de História Natural e na Escola Prática de Altos Estudos (EPHE – École Pratique des Hautes Études), que por sua vez era favorável a promulgação de uma lei contendo todos os aspectos relativos ao ensino primário, produzindo então um projeto de lei com 109 artigos e ainda 120 páginas com comentários, nos quais, com riqueza de detalhes, tratava da gratuidade, obrigação e laicidade da escola. Todavia, prevendo possíveis tensões e partindo de uma visão mais prudente, Jules Ferry decidiu separar os três princípios em dois momentos: em 1881 obrigação e gratuidade, e em seguida a laicidade.

dificulte ou impeça a comunicação da criança com o professor<sup>97</sup>. A obrigatoriedade foi definida ainda em relação à idade, sendo o período entre as idades de 6 a 13 anos, em que ao final poderia ser obtido um certificado de estudos primários. A questão do absenteísmo na escola adquiriu grande importância no período uma vez que a missão principal da escola primária no final do século XIX, início do século XX era “enraizar a República”, expressão utilizada por Knittel e Castets-Fontaine (2015), nos espíritos dos futuros cidadãos. O interesse da esquerda republicana pela escola pode ser entendida de um lado como o reflexo da concepção de infância da época, na qual as crianças eram apenas pequenos adultos, sendo portanto de alto interesse inculcar as principais ideias a serem praticadas e difundidas no futuro, o que está interligado com o segundo motivo pelo interesse dos republicanos pela escola elementar, um modo eficaz de formar os pequenos cidadãos com direitos e deveres pautados em valores republicanos precisos: igualdade, liberdade e fraternidade. Daí a importância da assiduidade à escola e da transmissão da “moral republicana”.

Durkheim pontua em sua análise que será o professor (*maître*) laico, o veículo transmissor dessa moral republicana. Knittel e Castets-Fontaine falam de um “catecismo republicano”. No mesmo sentido François Dubet (2008) realiza uma análise bastante interessante na qual estabelece uma comparação entre a Igreja e a escola, quando fala da necessidade de compreender o *dispositivo simbólico da socialização* escolar. Para o sociólogo francês o projeto de escola republicano era moderno, mas utilizara de princípios já instituídos sob os quais apenas estabelecera um novo *programa*. Assim, a escola francesa republicana foi pensada e construída com o objetivo claro de inculcar princípios e valores ditos *universais* com os quais seriam formados os novos cidadãos autônomos da nação. Nas palavras do autor:

“A escola deveria promover valores indiscutíveis e eternos tão ‘sagrados’ quanto aqueles da Igreja. Como os padres encarnando a presença de Deus, os professores obtinham sua legitimidade de sua vocação, de modo que eles também encarnavam os princípios pouco contestados da razão, do progresso, da nação e de uma grande cultura nacional. Como a Igreja ainda, essa escola foi fundada e pensada como um santuário preservado das paixões e interesses do monde. Como a Igreja enfim, a escola republicana não cessou de afirmar a submissão dos alunos à uma disciplina racional e universal seria o único caminho para libertar-lhes; a partir de então, a

---

<sup>97</sup>Torna-se relevante a crítica realizada por Albertini (1998) em que o autor afirma ser um erro crer que a III República alfabetizou os pequenos franceses. A escola primária já havia alfabetizado boa parte da população desde antes das leis Jules Ferry, e mesmo a gratuidade havia feito bons progressos em certos municípios depois do Segundo Império. Com a obrigatoriedade declarada na lei Ferry de 1882, pouco mais de 600 mil alunos foram acrescentados às 3.823.000 crianças já alfabetizadas à época. Todavia, os progressos com relação à assiduidade continuaram lentos, mesmo após 1882. Nesse sentido somente com as *allocations familiales* (um tipo de ajuda às famílias que é realizada considerando a presença escolar) adotada em 1932 vai produzir um efeito importante, garantindo então um progresso definitivo sobre a frequência escolar.

escola republicana se interessava aos alunos, às suas mentes, mais que as crianças ou adolescentes – reproduzindo então a velha ruptura da alma sagrada e do corpo profano”<sup>98</sup>. (François Dubet, 2008, p. 20, tradução livre da autora)

A pedagogia proposta pelos republicanos podia ser considerada como “lenta”, um tipo de impregnação progressiva. O que por um lado exigia um maior esforço real dos alunos e por outro solicitava uma mudança de comportamento dos professores. Para motivar os alunos em direção ao progresso escolar, os mestres deveriam fazer prova de sua autoridade, que por sua vez não deveria se basear no medo ou castigo. Desse modo, práticas amplamente aceitas como os castigos físicos (a utilização da palmatória, por exemplo) foram proibidas<sup>99</sup>, desaparecendo aos poucos da prática cotidiana desses professores, agora portadores de uma autoridade moral legítima, no melhor dos casos, construída de uma inter-relação entre alunos e professores na sala de aula. Dessa forma o poder exercido pelos mestres em sala de aula se distanciava pouco a pouco de práticas violentas passando à um sentimento de dever que funcionaria como o estimulante do esforço por excelência (Durkheim, 1922).

Uma das questões mais polêmicas prevista na segunda lei Ferry, promulgada em 28 de março de 1882, diz respeito à laicidade. A discussão girava em torno de dois pontos principais que podem ser assim resumidos: a laicização da moral e o lugar da religião na escola e na sociedade, em um plano mais geral. Debates acirrados foram estabelecidos entre a esquerda republicana, notadamente favorável a laicidade, e a direita, que marcou uma resistente oposição.

Como foi colocado a escola primária era o centro das atenções na disputa entre o Estado e Igreja pelo poder de educar e formar aqueles considerados os futuros cidadãos, sob os quais deveriam ser impressos valores e princípios fundamentais para o fortalecimento da identidade nacional. Com relação ao debate sobre a laicização da escola, vale destacar que antes das leis Ferry, outros movimentos foram importantes para essa discussão. Após a lei Falloux que favorecia o domínio da Igreja sobre o ensino primário, em 1866 o pedagogo Jean Macé fundou

---

<sup>98</sup>“L’*école* devait promouvoir des valeurs indiscutables et éternelles tout aussi ‘sacrées’ que celles de l’*Église*. Comme les prêtres incarnant la présence de Dieu, les enseignants tiraient les principes peu contestables de la raison, du progrès, de la nation et d’une grande culture nationale. Comme l’*Église* encore, cette école a été bâtie et pensée comme un *sanctuaire* préservé des passions et des intérêts du monde. Comme l’*Église* enfin, l’*école* républicaine n’a cessé d’affirmer que la soumission des élèves à une discipline rationnelle et universelle était le seul chemin de leur liberté; dès lors, l’*école* républicaine s’intéressait à des élèves, à des raisons apprenantes, plutôt qu’à des enfants ou des adolescents – reproduisant ainsi la vieille coupure de l’âme sacrée et du corps profane.” (François Dubet, 2008, p. 20)

<sup>99</sup>Os castigos físicos foram proibidos a partir de 1834, todavia permaneceram sendo praticados por alguns anos. Assim, em textos legislativos de 1880 e 1887 podem ainda ser encontradas menção com relação à interdição dessas práticas nas escolas francesas, existindo uma prática residual até o começo do século XX.

a *Ligue de l'enseignement*<sup>100</sup> (Liga do Ensino) para desenvolver a ação em favor de uma escola pública e laica. A liga buscava através de atividades educativas, culturais e esportivas contribuir para a educação e formação dos jovens, reforçando a autoridade e amplitude do Estado na gestão do ensino público. Por outro lado, a Liga contribuiu para a popularização da trilogia escolar “gratuidade, obrigatoriedade e laicidade”, promovendo digamos uma preparação de uma parte da opinião pública antes do trabalho estritamente legislativo.

De modo geral as leis Jules Ferry estipularam uma escola laica sem a intervenção da igreja, mas não sem Deus. A lei de 1882 previa um dia da semana de pausa da escola, a princípio as quintas-feiras<sup>101</sup>, para que as famílias pudessem se ocupar de suas crianças e, se assim, desejassem instruí-las no catecismo. A escola passara a ser aberta a todos, de todos os credos, a escola primária se torna então a Escola da República, um meio de aprendizado da democracia, a base da identidade e da unidade nacional.

A igualdade republicana esbarrava em uma dualidade existente, e que poderia ser vista como um princípio de hierarquização. Havia a coabitação de duas filiais paralelas: uma escola primária massiva com seus eventuais prolongamentos através dos cursos complementares, das escolas primárias superiores e profissionais; e, uma escola secundária segregadora, que preparavam seus alunos desde as classes elementares à um grau superior de cultura, pode-se dizer mesmo à uma outra cultura, estranha àquela praticada pelo povo (alunos das escolas primárias) (Crubellier, 1993). Tal hierarquia não era negada, era sobretudo justificada, mas com argumentos diferentes daqueles encontrados sob o Antigo Regime. O ministro Georges Leygues no momento da votação da lei de 1902 declara ao senado: “Como a ordem cristã e monárquica teve sua hierarquia, a ordem republicana deverá ter a sua. Mas ela será menos dada que construída. Guardaremos então as duas filiais e trabalharemos para justificá-las, como fez Jules Ferry, por uma capacidade dupla. O ensino secundário será reservado àqueles que são capazes de recebê-lo e que, ao fazê-lo, serão capazes de servir à nação” (Crubellier, 1993, p. 42, tradução livre da autora).<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup>A *Ligue de l'enseignement* atua ainda nos dias de hoje, tendo uma ampla rede de atuação. A organização de define como um movimento laico de educação popular, que possui como objetivo propor atividades educativas, culturais, esportivas e de lazer para crianças, adolescentes e jovens através de quatro campos de ação principais: educação e formação; cultura; férias e lazer educativo; e, esporte para todos. Mais informações sobre o organismo podem ser encontradas no site <https://laligue.org>.

<sup>101</sup>Esse dia de repouso da escola permanece até hoje, embora por outras justificativas e com algumas alterações. Nas escolas dos níveis maternal e elementar os alunos possuem 24 horas de cursos por semana, divididos em 9 períodos (*demi-journées*) distribuídos nos seguintes dias: segunda, terça, quarta (somente pela manhã), quinta e sexta. Podendo haver variações por departamento e ainda por escola com relação ao dia da semana e a distribuição dos períodos, mas mantendo a quantidade de horas semanais e anuais.

<sup>102</sup>“Comme l'ordre chrétien et monarchique avait eu sa hiérarchie, l'ordre républicain doit avoir la sienne. Mais elle sera moins donnée qu'à construire. On garde donc les deux filières et on s'emploie à les justifier, comme le

Maurice Crubellier (1993) afirma que de modo geral o ensino primário, mesmo entre os seus diferentes níveis, difundia somente uma cultura dos dominados diferentemente do secundário, que detinha e utilizava a cultura dominante. E sua força e manutenção foram por algum tempo inquestionáveis. As escolas primárias superiores e os cursos complementares foram suficientes por um longo período para responder aos projetos das famílias do povo mais ambiciosas. O autor ressalta que em muitos casos as famílias não ficavam chocadas de ver os próprios professores conduzindo seus filhos aos liceus enquanto, mesmo os melhores alunos das escolas primárias, eram dirigidos à escola primária superior ou um curso complementar.

Por via de regra, a república unificadora encontrava no sistema de ensino um quadro instaurado em que a concorrência era o personagem principal: privado contra o público, primário superior e os cursos complementares contra o secundário (*lycée et collège*), iniciativas locais contra a vontade centralizadora.

De acordo com Jerome Krop (2015), além da definição dos programas escolares idênticos para todos os tipos de estabelecimentos (públicos ou privados) e a concepção de um aprofundamento progressivo ao passar de série em série, um dos principais traços da escola republicana francesa era a meritocracia. Na prática do cotiado escolar essa ideologia se objetivava no uso de métodos muito rigorosos na passagem dos alunos de uma classe à outra, provocando uma rotina massiva de repetência. De acordo com o autor, para melhor compreender esse processo é necessário retornar na história, ao momento do Segundo Império, onde essa ideia começou a ganhar forma.

Durante a Restauração dos Bourbons um método de ensino tornou-se bastante utilizado na França, a saber, o método mútuo. Um dos preceitos básicos dessa metodologia é que o ensino será passado a maioria dos alunos por monitores, que seriam os alunos mais avançados, por vezes os mais velhos, mas não necessariamente a questão da idade era importante nesse momento. Esses por sua vez eram os que tinham aulas com os professores e carregavam a responsabilidade de repassar o conhecimento adquirido para os outros reunidos em pequenos grupos de cada disciplina. Esse método como já dito anteriormente possibilitava a acolhida de um número importante de alunos em uma mesma escola, com idades e níveis escolares diferentes. É importante ressaltar que no ensino mútuo a noção de repetência não existe. Como o aluno não está necessariamente no mesmo nível em todas as disciplinas, e o conjunto das disciplinas não compõe obrigatoriamente um só nível que assume sua posição em relação aos

---

faisait Jules Ferry, par une double capacité. L'enseignement secondaire sera réservé à ceux 'qui sont capables de le recevoir et qui, en le recevant, peuvent rendre service à la nation.' (Crubellier, 1993, p. 42)

demais níveis, por vezes hierarquizados tal como no modelo atual, a ideia de repetência não encontrava lugar.

Apesar de sua capacidade de admissão de centenas de crianças por vez em uma escola de ensino mútuo, muitas críticas começam a surgir pela dificuldade de garantir um ensino de qualidade a todos principalmente diante falta de monitores qualificados. Tem-se ainda a concorrência estabelecida entre as escolas públicas e as escolas privadas confessionais que utilizavam o método simultâneo, reconhecido pelas famílias mais rigorosas como mais apropriado ao ensino com obtenção de melhores resultados escolares. Diante desse impasse, a administração escolar decidiu, durante os anos 1850, introduzir o ensino simultâneo nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que continuou a responder, bem ou mal, à demanda crescente de escolarização da população parisiense. Assim, organizou-se o modo de ensino misto, que divide o efetivo da escola em duas classes, cada uma com um professor. De um lado tem-se uma classe preparatória com a aplicação do ensino mútuo para um número extensivo de alunos iniciantes ou que ainda não alcançaram a base necessária em leitura, escrita e cálculo. Em seguida, tinha-se a classe de nível mais elevado, chamada de classe de nível superior à qual eram conduzidos os melhores alunos. Os cursos eram ofertados pelo professor através do método simultâneo. Assim, configurava-se um mecanismo de seleção com a construção de duas classes com efetivos bem diferentes em qualidade e quantidade.

Em 1853, para as escolas de mais de 150 alunos, foi decidido que o curso superior teria ao menos 60 alunos. Mas os outros, que continuavam na classe elementar, eram mais numerosos e recebiam um ensino baseado em um método pedagógico intermediário entre o ensino mútuo e o ensino simultâneo, consistindo em lições diretas feitas pelo professor à toda a classe e em exercícios sob a orientação dos monitores (Drouard, 1911).

Até o fim do século XIX a preponderância do ensino secundário é incontestável, afirma Jean-Noël Luc (2005). Nesse momento esse ciclo contava com uma rede de estabelecimentos significativa, uma clientela bem estabelecida, uma tradição pedagógica. Ao contrário do que vivia o ensino primário até então. Esse lugar central ocupado pelo ensino secundário correspondia à supremacia institucional e intelectual por ele desempenhada no seio da sociedade, bem diferente da posição mediana que passará a ocupar dentro da trajetória escolar quando será chamado de ensino de segundo grau.

É importante destacar que o ensino secundário não corresponde exatamente ao *lycée* criado por Napoleão. O ensino secundário funcionava concomitantemente aos *lycées*. Esses últimos eram inteiramente destinados aos filhos dos notáveis a fim de lhes preparar às carreiras militares, administrativas ou liberais (médicos e advogados). Dentro do *lycée* havia por vezes

o ensino primário e secundário. Mesmo a lei du 11 *floréal an X* que criou os *lycées* retrata em seu texto a existência de escolas primárias e de escolas secundárias.

A noção de um ensino de segundo grau aparece durante o período da Restauração em que houve a discussão de distinção entre três graus de ensino: uma instrução primária, limitada e destinada ao povo; o segundo grau ou instrução secundária (nos *lycées*, *collèges*, e estabelecimentos privados) e uma instrução superior nas faculdades e *écoles du gouvernement* (Luc, 2005).

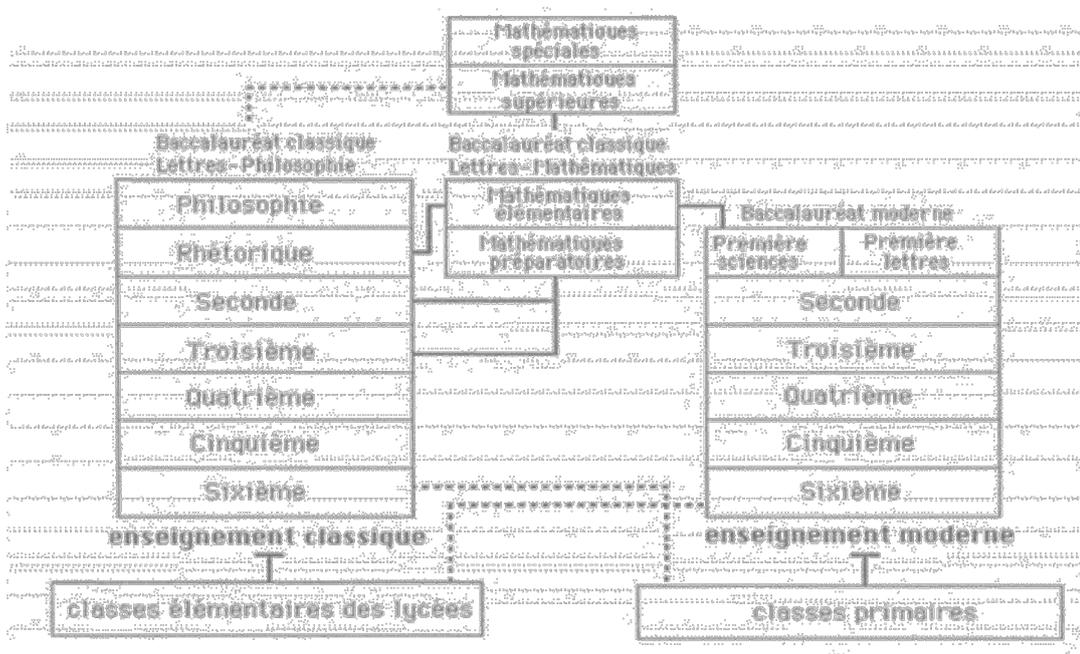
Com relação a nomenclatura utilizada, termos e significados se modificaram ao longo do tempo. Os liceus foram criados em 1802 e seguiram sendo assim chamados até 1815, quando com a Restauração e a Monarquia de *juillet*, o termo foi substituído por *collège royal* até 1848. Com o retorno da República, há também o retorno do termo *lycée*, conservado durante o Segundo Império e mantido até os dias atuais. Todavia, após 1945 a palavra *lycée* passou a corresponder à uma outra realidade. Logo, mesmo que os termos tenham sofrido alterações, em geral até 1945 pouco se modificou com relação ao significado. O objetivo dos liceus era formar a futura elite da França, e essa consagração passava pelo diploma do *baccalauréat*, inovação napoleônica que guarda alguns traços até os dias atuais. Uma vez diplomados bacharéis, os jovens oriundos da classe burguesa buscavam o ensino superior principalmente nos cursos de medicina ou direito ou se dirigiam às classes preparatórias às *Grandes Écoles*, grupo seletivo de instituições de ensino superior dentre as quais a *Polytechnique* já se destacava como a mais prestigiosa à época mantendo seu *status* desde então. Nesse momento as faculdades de letras e ciências provocavam pouco o interesse dos jovens bacharéis e será somente ao final do século XIX que esses cursos vão adquirir posições de maior reputação.

Não obstante, o ensino secundário reinou desde o começo do século XIX, conheceu a partir de 1875 uma estagnação que culminará com a reforma de 1902. No último terço do século o número de alunos frequentando as classes desse ciclo dos estabelecimentos de meninos passa de um pouco menos de 100.000 a cerca de 110.000, com um crescimento lento em torno de apenas 10%. Nos anos de 1890 o contingente para de progredir, chegando mesmo a diminuir no final de década, enquanto o ensino livre confessional continuava a atrair um número cada vez mais relevante de alunos. A baixa frequência era apenas um dos aspectos da crise enfrentada pelo ensino secundário pouco antes da virada do século, soma-se ainda a instabilidade dos planos de estudos e dos programas escolares, algumas reformas ou tentativas de reformas em alguns casos até mesmo contraditórias, e ao mesmo tempo a intensificação do debate sobre os objetivos e métodos dessa etapa escolar opunha tradicionalistas e reformadores. De modo geral, todos esses sintomas revelavam uma inadaptação cada vez mais profunda do

ensino secundário em relação à demanda de escolarização, se mantendo como uma das instituições mais conservadoras da França no século XIX, guardando ainda ligações importantes com suas origens no Antigo Regime. Nas palavras de Belhoste (1990), “o ensino secundário, em suma, é antes e depois de tudo a escola dos herdeiros, mesmo si ele oferece aos bolsistas possibilidade de ascensão social”<sup>103</sup> (Belhoste, 1990, p. 374, tradução livre da autora).

Na véspera do novo século, algumas questões se colocavam e ganhavam força. O tema central das indagações era a compatibilidade entre a cultura escolar do ensino secundário, em boa medida aristocrática, e a democratização da sociedade. Em 1900 existia dois ensinos secundários: o clássico e o moderno. O primeiro era organizado em torno do aprendizado das línguas antigas, latim e grego, oferecendo aos “filhos dos notáveis” uma formação adaptada aos seus futuros. Indiferente da realidade as humanidades exaltam uma Antiguidade ideal, seus valores e discursos, funcionando como uma espécie de ascese intelectual e moral, aumentando a barreira social do poder e do dinheiro, através de uma língua, uma cultura e um diploma que simplesmente liberava uma certeza íntima de sua distinção social.

Figura 9 - Organização do ensino secundário ao final do século XIX



Fonte: Belhoste, 1990, p. 370.

<sup>103</sup>“L’enseignement secondaire, en somme, est d’abord et avant tout l’école des héritiers, même s’il offre marginalement aux enfants boursiers des possibilités d’ascension sociale.” (Belhoste, 1990, p. 374)

Essa concepção voltada para um ensino secundário clássico encontrava gradativamente mais resistência nos últimos anos do século XIX. Sem negar a necessidade de um humanismo, os pedagogos reformistas, todos de algum modo marcados por uma influência positivista, pleiteavam a abertura do ensino secundário e o abandono do formalismo retórico objetivando um maior aproveitamento de uma abordagem experimental e científica. De forma que, desde os anos 1880, a introdução progressiva da explicação de textos e da redação em língua francesa subvertia as bases do ensino clássico tradicional. Logo a ideia desse ciclo de instrução sem línguas antigas e com maior participação das “línguas vivas” (em especial o inglês e o alemão<sup>104</sup>) e das ciências, culminando com a criação em 1891 do Ensino Secundário Moderno. Todavia, essa inovação do final do século, longe de resolver os problemas de adaptação que se manifestavam entre essa etapa de ensino tal como estava articulada e a demanda por instrução mais prática, contribuiu por agravar a crise de identidade pela qual ciclo secundário passava na época.

Historicamente, o ensino secundário moderno fez parte das transformações propostas por Victor Duruy em 1865 (quando implementou o ensino secundário especial) para atender às necessidades de uma pequena e média burguesia que criticava o ensino secundário tal como era concebido. Esse ciclo em sua origem deveria preparar, em quatro anos, os alunos para ingressar em profissões dos setores industrial, comercial e da agricultura. Provocando pouco a pouco mudanças centrais no ensino secundário transformando-o em um novo tipo de instrução: com menos traços do ensino clássico, que por sua vez se distanciava cada vez mais das classes e programas curriculares. O ensino secundário moderno, entretanto, guardará os estigmas de sua origem e mesmo com seu importante desempenho ao final do século XIX, acolhendo algo em torno de 40.000 alunos, sofrerá um grave complexo de inferioridade em relação ao ensino clássico que continuará a “via real”, sendo o certificado do *bac moderno* considerado como de segunda ordem (Belhoste, 1990).

Em suma, nas palavras de Bruno Belhoste (1990) nas últimas décadas do século XIX, o ensino secundário conheceu uma verdadeira crise de identidade. Enquanto a instrução primária

---

<sup>104</sup>A França conta nesse momento de sua história com o inglês e alemão, consideradas como línguas vivas dominantes, tendo em segundo plano um desenvolvimento do espanhol e italiano. Não é objetivo desse trabalho tratar da história das disciplinas no sistema secundário francês, todavia vale acrescentar que de maneira geral, assim como mostrou Dubois (2012), a história do ensino de línguas vivas na França é um bom reflexo de questões não só pedagógicas, mas em boa medida políticas. Como no caso do ensino de italiano que durante o período entre 1980 e 1914 passa por um processo de diferenciação disciplinar legitimando o italiano como um conhecimento pertinente para a instrução dos jovens alunos; ao mesmo tempo que essas décadas correspondem ainda a um período de redefinição das relações franco italianas, se traduzindo ao final em uma derrubada de aliança. A Itália, a princípio aliada da Alemanha à partir de 1882, vai finalmente adotar uma posição neutra em 1914 antes de entrar na Primeira Guerra Mundial ao lado da França em 1915.

saía profundamente transformada em decorrência das grandes reformas de Jules Ferry e o Ensino Superior, reorganizado, se desenvolvia de maneira satisfatória, o ensino secundário permanecia prisioneiro do conservadorismo, com um contingente de alunos estagnado, uma pedagogia pouco dinâmica e com programas curriculares que envelheciam a cada dia. Esse contexto proporcionou um campo propício à uma série de reformas nutrindo o debate sobre as finalidades e métodos do ensino secundário.

No final de 1898, a Câmara dos deputados criou uma comissão parlamentar com o objetivo de realizar ampla pesquisa sobre o sistema educacional à época. A delegação foi presidida por Alexandre Ribot, republicano moderado, e produziu uma investigação sem precedentes na história cujos resultados estiveram na origem da reforma de 1902 (Belhoste, 1990). O grupo mantinha, em boa medida, um consenso sobre a necessidade de adaptar o ensino secundário às realidades modernas, todavia, se dividia fundamentalmente em relação às medidas que deveriam ser praticadas. Foi Maurice Couyba o responsável pelo relatório sobre o currículo, e suas ideias podem ser assim resumidas: após um primeiro ciclo comum de quatro anos, consagrados às disciplinas científicas, os alunos poderiam escolher, em um segundo ciclo, uma via dentre uma gama de opções definida, na qual continuariam por mais dois anos até a conclusão.

A proposta de Couyaba foi rejeitada por uma maioria moderada que não contestava o papel formador das elites da nação tradicionalmente desempenhado pelo ensino secundário, mas que reconhecia, contudo, que para responder às novas necessidades relacionadas à evolução do mundo moderno era preciso adaptar o ensino. Desse modo, em suas conclusões a comissão Ribot propôs uma série de medidas relativas ao regime dos estabelecimentos educacionais, bem como a condição e a formação dos funcionários e a reforma curricular. Vale destacar que no que concerne os conteúdos, nada foi dito sobre as matérias científicas, e o tema proposto a redução do tempo dedicado ao grego na grade escolar, que seria anteriormente ensinado na via clássica a partir das classes de *troisième*<sup>105</sup> e o desenvolvendo da prática das “línguas vivas” e do desenho.

Entre novembro de 1900 a março de 1901, o Conselho Superior da Instrução Pública elaborou uma reforma da grade curricular de acordo com a intenção do então ministro da instrução pública. A ideia essencial quanto ao ensino secundário clássico era a divisão em 3 vias ao final das classes de *troisième* (figura 10). Após quatro anos dedicados aos estudos de gramática, os alunos poderiam escolher entre três seções: 1) “grego - latim”; 2) “línguas”; 3)

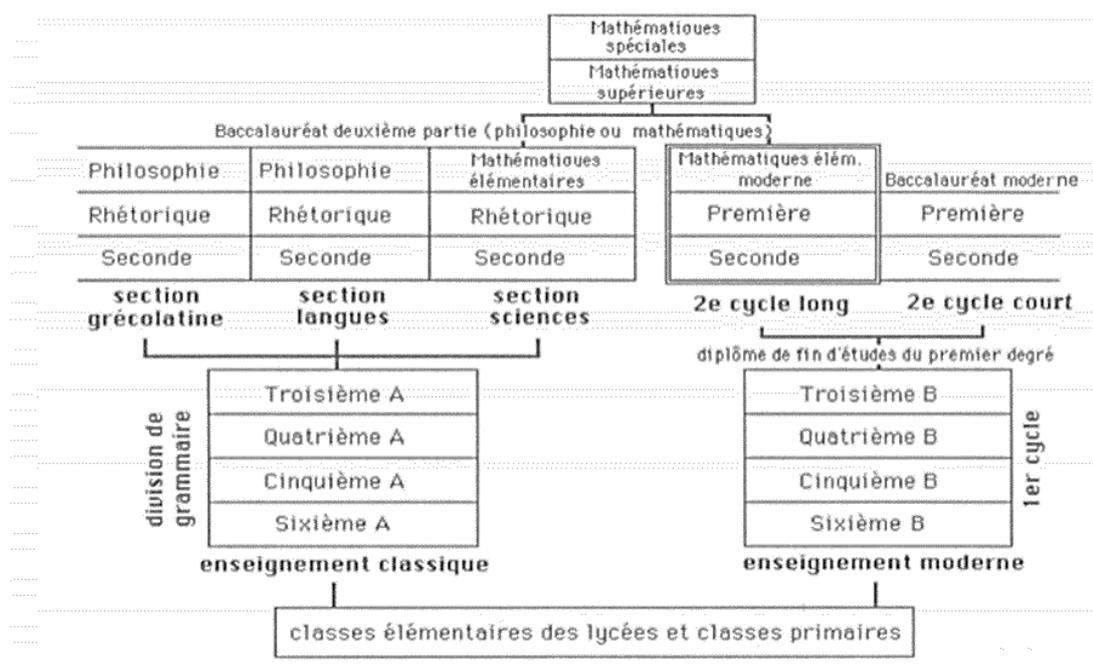
---

<sup>105</sup>Série equivalente ao nono ano do Ensino Fundamental de acordo com a organização do sistema brasileiro atual.

“ciências”. De algum modo cada uma das filiais eram respostas às demandas da época, isto é, a primeira mantinha uma via tradicional clássica; a segunda, possibilitava uma opção literária sem o estudo do grego; e, por fim, uma via científica que permitia a integração do que foi nos anos 1850 as filiais de preparação aos concursos científicos (como para a politécnica) ao ensino clássico.

Contudo, se no caso do “ensino clássico” a reforma não encontrava grandes dificuldades, a recíproca não era verdadeira quanto ao “ensino moderno”, esse sim no centro da crise. Havia um acordo sobre a necessidade de reforçar o lugar ocupado pelas disciplinas científicas, porém, as opiniões se divergiam quanto à duração desse ciclo, entre 6 ou 7 anos; e, sobretudo, em relação ao diploma entregue ao final, alternando entre os favoráveis a um *baccalauréat*, como na via clássica, e outros por um “diploma de estudos modernos”. O Conselho Superior propôs então a divisão do ensino moderno composto por um primeiro ciclo de 4 anos e uma bifurcação ao final da classe de *troisième* (figura 10) : 1) “segundo ciclo curto”, com duração de dois anos, com a obtenção de um diploma simples de “estudos modernos superiores”; 2) “segundo ciclo longo”, realizado em três anos que conduzia à uma classe de matemática elementar moderna, com aquisição do *baccalauréat* ao final. Todavia, o *bac moderne*, não deveria abrir as portas nem a faculdade de letras nem de direito e medicina, o que confirmava o *status* inferior ocupado pelo ensino moderno.

Figura 10 - Grade curricular proposta pelo Conselho Superior da Instrução Pública em 1901



Dessa efervescência de ideias proveio a reforma realizada em 1902 por Georges Leygues, que dará ao ensino secundário a imagem que será conservada sem grandes mudanças até o fim dos anos 1950. A ideia central contida no texto legislativo era a adaptação do ensino ao mundo moderno. Nesse sentido, a unidade do ciclo foi realizada, com a fusão dos ensinamentos clássicos e modernos, e implementação de novos programas e currículos escolares, revistos e corrigidos em função da demanda à época – as línguas antigas recuaram dando espaço as línguas vivas e as ciências de modo geral. Todavia, o acesso pago ao colégio e o liceu, mantinham uma separação dentro do sistema reservando esse nível à uma minoria privilegiada.

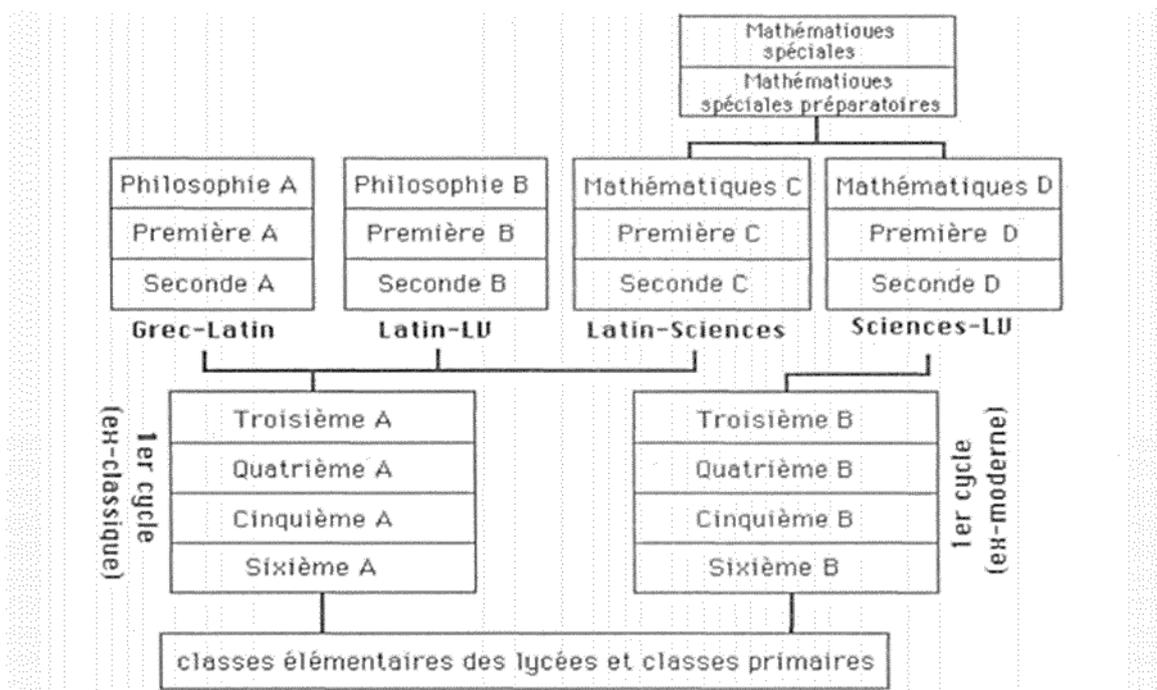
Assim, para a história do ensino científico, 1902 tornou-se um momento marcante, em que pela primeira vez efetivamente as ciências foram colocadas no mesmo nível que as disciplinas literárias. Os reformadores desejavam para o nível secundário um ensino que considerasse o progresso das ciências, sendo também acessível aos alunos de todos os níveis sociais. Em linhas gerais o objetivo principal era fundar um novo ensino clássico onde as disciplinas científicas seriam formadoras ao mesmo passo que as disciplinas literárias.

Os termos “clássico” e “moderno” foram extintos, e uma notação alfabética, considerada mais neutra, foi adotada. Desse modo, no primeiro ciclo, entre a *sixième* e *troisième*<sup>106</sup> os alunos poderiam escolher entre as filiais A (ex-clássica) e B (ex-moderna). Seguindo pela opção A, o ensino do grego a partir da *quatrième* era facultativo. Na seção B, sem o estudo das línguas antigas, os estudantes seguiam um ensino completo, concebido com a possibilidade de ser um ciclo final para aqueles que assim o desejarem. O segundo ciclo compreendia quatro seções, três delas relativas à filial A (ex-clássico): (A) grego – latim; (B) línguas vivas; (C) ciências; e, uma quarta (D) correspondente ao ensino moderno longo, acrescido de um ano, conforme pode ser observado na figura 11.

---

<sup>106</sup>Respectivamente 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental de acordo com a nomenclatura utilizada atualmente no sistema brasileiro.

Figura 11 - Organização do ensino secundário de acordo com a reforma de 1902



Fonte: Belhoste, 1990, p. 386.

Via de regra, a reforma de 1902 proporcionou uma solução duradoura para o problema do ensino secundário, distinguindo seções com currículos diferentes guardando uma parte desse período dedicada à construção de uma base em comum. Mas, a unidade que ela acreditava estabelecer entre essas seções através de uma pedagogia formalmente idêntica, apesar dos conteúdos diferentes, acabava servindo como uma camada que cobria uma desigualdade histórica, sociológica e educacional, o que explicava a persistência das tensões entre seções clássicas e modernas.

O decreto de 13 de Maio de 1925, continuando os esforços no sentido de promover o ensino das ciências no nível secundário entre as diferentes seções, substituiu as 4 seções propostas pelas reforma de 1902, por apenas 3, dos quais a via “latim - línguas” desaparecera, e as 3 seções restantes conduziam ao *baccalaurèat* de matemática e filosofia, e, mantiveram um programa de ciências em comum.

De 1928 a 1933, o ensino secundário torna-se progressivamente gratuito. Os impactos dessa reforma no sistema educacional foram ainda mais sentidos uma vez que coincidiria com a reversão da tendência demográfica, em outros termos, a partir da volta às aulas de 1930 foi possível sentir a onda demográfica consequência do período pós-guerra, observando-se na

prática um número maior de aspirantes ao ensino secundário que nos 5 anos precedentes<sup>107</sup>. Assim, uma primeira reação para equilibrar a balança entre a oferta e a demanda pela entrada no ensino secundário foi o estabelecimento de um exame de entrada para as classes de *sixième* (decretos de 1 de setembro de 1933 e de 1 de fevereiro de 1934).

Em 1936, o então ministro da Educação Nacional do governo do *Front Populaire*, Jean Zay, votou o prolongamento da obrigação escolar à idade de 14 anos. Tratou-se de uma preparação da reforma que viria em 1937 em que foram eliminadas as “pequenas classes” (equivalente ao ensino elementar) dos liceus, e a partir da qual a idade para obtenção do “certificado de estudos” passou a ser de 11 anos. As ideias contidas na respectiva proposta de reestruturação eram ainda mais ambiciosas: almejavam transformar os 3 tipos de ensino que existiam paralelamente (primário, secundário e técnico) em seções de um mesmo sistema de ensino. Contudo, com um apoio desvalido, a única medida posta em prática foi a organização do paralelismo das filiais, assegurando programas curriculares idênticos no primeiro ciclo do ensino secundário e nos quatro anos do “Ensino Primário Superior”.

Com a afluência de alunos no ensino secundário entre 1930 e 1940, e considerando que uma proporção não desprezável e crescente de estudantes saía do ensino primário ou do primário superior, o equilíbrio sobre o qual foi construído o ensino secundário se viu ameaçado. Logo, em 1941, Jérôme Carcopino, ministro da Educação durante o Regime de Vichy, extinguiu a “igualdade científica” entre as filiais retornando a um sistema semelhante àquele de 1902. De maneira geral as ações adotadas pelo então Ministro da Educação se mostravam em muitos casos contraditórias. De um lado, foi suprimida a gratuidade do segundo ciclo, ação que se assemelhava àquelas contra o modelo da “escola única”, e, em outros artigos da mesma lei, Carcopino continua a obra de Jean Zay e integra os estabelecimentos de “Ensino Primário Superior (EPS)” ao segundo grau, transformando-os em colégios modernos.

O período da IV República (1946-1958) não efetivou nenhuma reforma no sistema educativo, apesar dos vários projetos propostos no período<sup>108</sup>. Assim, bem no começo da V República, a reforma Berthoin (1959) estabeleceu a generalização da entrada no colégio na

---

<sup>107</sup>As classes de sexto ano alocadas nos liceus e colégios acolheram 10.848 meninos em 1929; esse número passou a 14.955 no início do ano escolar seguinte. (Belhoste, 1990; Prost, 1968)

<sup>108</sup>Um projeto elaborado no período e que merece destaque pela influência que exerceu nos anos seguintes foi o Plano Langevin-Wallon, elaborado em 1947. Em linhas gerais a proposta poderia ser resumida em uma sentença “*école unique – maître unique*” (escola única, professor único). Em relação à dualidade “ensino primário – ensino secundário”, os reformadores propunham três ciclos, que seriam como etapas de um todo: um primeiro de 7 à 11 anos de idade, onde o ensino comum à todos seria adaptado as necessidades e habilidades das crianças; em seguida, uma segunda etapa para os adolescentes com idade entre 11 e 15 anos, destinada a orientação; e por fim, uma última fase, de determinação, para aqueles com idade entre 15 e 18 anos, onde seria possível escolher entre três filiais disponíveis de acordo com suas habilidades teóricas e manuais (Sadoun e Donegani, 1976).

classe de *sixième*, considerando já o prolongamento da escolaridade obrigatória até os 16 anos a partir de 1967. Com o decreto de 6 de janeiro de 1959, os cursos complementares se tornam Colégios de Ensino Geral (CEG), onde os alunos seriam escolarizados da *sixième* à *troisième* como nos outros estabelecimentos secundários já existentes. Na zona rural, as classes de *sixième* e *cinquième* são implementadas em “grupos de observação dispersos” (Defresne e Krop, 2016)

O objetivo das classes nos dois primeiros anos do ensino secundário era constituir um ciclo de observação antes da escolha de uma das três *filières* possíveis para a orientação da formação do aluno: 1) ensino geral longo, clássico (com o ensino do latim) ou moderno, que conduzia à prolongação dos estudos no nível seguinte (liceu) tendo a obtenção do *bac* como objetivo final; 2) ensino geral curto oferecido nos CEG, em que os docentes são em princípio instrutores com diploma de graduação; 3) ensino profissional nos colégios de ensino técnico. Porém, no ciclo de observação, somente o primeiro trimestre, sem as aulas de latim, era realmente comum ao grupo de *filières* e a orientação era bastante determinada pelo tipo de estabelecimento frequentado. Raros eram os casos de alunos que deixavam um CEG para estudar em um *collège* de ensino secundário no curso geral longo. E àqueles com mais dificuldades, eram na maioria dos casos, orientados em direção às classes de final de estudos até a finalização do período de escolarização obrigatória.

### 2.2.1. A coeducação dos sexos durante o período republicano

Com a chegada dos republicanos ao poder em 1877, e a política colocada em prática, no que tange à educação feminina, mantém, paradoxalmente uma verossimilhança com o que tinha sido desenvolvido até então. Todavia, um fato causava preocupação ao grupo liderado por Jules Ferry, o divórcio intelectual, entre maridos incrédulos e mulheres beatas e mal instruídas, que não demorou muito a dividir os casais. Mas, o debate intelectual não promove de imediato uma mudança de costumes. Mesmo fora da Igreja, havia um consentimento social em relação à forma de educação praticada em relação as jovens. De modo que as leis republicanas se contentam de ajudar a completar a tarefa da alfabetização dos franceses e de oferecer à pequena burguesia, ao campesinato, e às camadas superiores das classes populares um ensino primário superior que permitia também às meninas de obter pequenos trabalhos no comércio ou na administração pública. De acordo com Rogers (2007), são inegáveis os efeitos das reformas republicanas do final do século XIX, principalmente no que se refere à oferta da educação para meninas. Contudo, as mudanças serão observadas lentamente na prática, e será ao longo do

século XX que a educação feminina será secularizada e os modos de ensino entre meninas e meninos serão equiparados.

Uma contribuição importante no que tange a questão feminina será a Lei Camille Sée de 21 de dezembro de 1880 possibilitando a consolidação das *Écoles Normales d'Institutrices*. Apesar do progresso que o estabelecimento de um ensino secundário para meninas possa representar, o regime de estudo dispostos não continha nem latim nem filosofia. Para Mayeur (1981) o modelo dos conventos inspirou o Estado, os republicanos estariam, portanto, mais próximo do que eles acreditavam dos clérigos. Se politicamente o governo se colocava à oposição daquele precedente, nos hábitos e costumes, a tendência não mantém a mesma direção. De maneira geral, a visão de sociedade e do lugar da mulher nela era semelhante àquele empregado até então, sendo essa a explicação para a continuação no século XIX das ideias sobre a diferença que deveria existir entre a educação dos dois sexos. Para o futuro das jovens francesas apenas duas possibilidades eram vislumbradas: esposas e mães, e ambas se construía em relação dependente do masculino.

Soma-se ainda a Lei Goblet de 30 de outubro de 1886, que permitia sob certas condições<sup>109</sup>, a instrução de meninos realizada por professoras. Assim, o íterim entre 1880 e 1920 marca uma primeira etapa do que se chamou de uma “feminização” do corpo docente francês, como assinalou Kmitell e Castets Fontaine (2015). Além do forte desenvolvimento das *Écoles Normales d'Institutrices*, cerca de 34 foram construídas em 1884 como anunciou a *Revue Pédagogique*, houve também uma explosão da inscrição de mulheres ao exame *Brevet*, necessário para ensinar no primeiro grau, e conseqüentemente um maior número de mulheres aprovados no respectivo exame. A demanda por mulheres no sistema de ensino era em grande medida consequência de alguns elementos bem específicos da época, dentre os quais podemos destacar três: 1) a expansão das escolas rurais, que normalmente eram formadas por classes únicas, e portanto, mistas, provocaram o aumento da demanda por professoras adjuntas que ensinavam a arte da costura para as meninas; 2) A lei de 7 de julho de 1904, declarou a interdição do ensino realizado pelas congregações religiosas, que se dedicavam sobretudo ao ensino feminino, aumentando assim a demanda por professoras laicas; 3) a Primeira Guerra Mundial, que pode ser considerado como um acelerador das tendências já existentes, como caso do departamento de Meurthe-et-Moselle, que em 1912 conta-se 704 professores contra 938

---

<sup>109</sup>O artigo 6 da Lei Goblet de 30 de Outubro de 1886 dizia: “L’enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles, dans les écoles maternelles, dans les écoles ou les classes enfantines et dans les écoles mixtes. Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d’adjointes, sous la condition d’être épouse, sœur ou parente en ligne directe du directeur de l’école.” (Chanet, 2007, p. 171)

professoras, e em 1919, 577 e 954 respectivamente (Chanet 2007). Todavia, apesar do aumento da ampliação do número de mulheres no sistema de ensino enquanto professoras e alunas, como mostrou Jean-François Chanet (2007) o desenvolvimento da feminização do ensino primário no início do século XX não foi necessariamente devido ao aumento das escolas de meninas, mas à multiplicação dos cargos de professoras adjuntas nas escolas para meninos. A diversidade de sexo nas classes vai acontecer realmente nos anos 1960.

Verneuil (2014) chama atenção para o fato de que a diversidade de sexos na escola não significava dizer sobre uma coeducação de meninos e meninas. A utilização do termo “coeducação” foi de acordo com Denise Karnaouch (apud Verneuil, 2014, p. 48) inspirado do modelo norte-americano e consagrado em solo francês através do Novo Dicionário de Pedagogia de Ferdinand Buisson, e no discurso se confunde com o termo “*mixté*”, tais termos são frequentemente utilizados como sinônimos, sendo que do ponto de vista legal, eles não são contudo, confundidos, uma vez que a legislação em vigor reconhece apenas as escolas mistas e não as escolas que praticam a coeducação.

De acordo com o Dicionário de Ferdinand Buisson (1911) a “coeducação dos sexos” é “o sistema que consiste em reunir meninos e meninas em uma mesma escola e em uma mesma classe, e lhes oferecer juntos uma educação idêntica”(Buisson, *apud* Verneuil, 2014, p. 48, tradução da autora)<sup>110</sup>. Apesar dessa justaposição de termos, como é possível observar ao analisarmos a definição proposta por Buisson, em alguns casos o termo coeducação era ainda utilizado em um sentido mais comprometido com uma militância e associado a um projeto pedagógico que visava produzir uma educação e interação entre as crianças dos dois sexos, de modo que ambos pudessem se conhecer e se compreender melhor. Vale dizer ainda que havia na época um outro termo em jogo “*geminación*” das escolas, que consistia em reunir uma escola de meninos e uma escola de meninas a fim de constituir uma escola mista à uma ou várias classes.

Ainda que as leis republicanas de 1880 respeitassem a separação dos sexos, como dito anteriormente, algumas escolas primárias reuniam meninos e meninas antes mesmo do século XIX. Essa prática era endossada pela lei para as comunas com menos de 500 habitantes, em virtude das dificuldades financeiras para manutenção de mais de um estabelecimento. Todavia, os municípios com mais de 500 habitantes deveriam manter uma escola para meninos e outra para meninas, a menos que solicitassem ao conselho departamental a autorização para no lugar

---

<sup>110</sup>“le système qui consiste à réunir les garçons et les filles dans la même école et dans la même classe, et à leur donner ensemble une éducation identique.” (Buisson, *apud* Verneuil, 2014, p. 48)

de dois estabelecimentos, pudessem manter apenas uma escola, sendo esta mista. Mas, de acordo com Verneuil (2014), no começo do século XIX algumas autoridades municipais aproveitaram dessa possibilidade para substituir a separação dos sexos pelas escolas de modelo misto, passando assim à uma organização escolar baseada em faixas etárias.

Apesar disso, as escolas mistas não eram autorizadas a mesclar os sexos, seja nas aulas ou nos momentos de recreação. A instrução ministerial de 18 de janeiro de 1887 estabelece que meninas e meninos devem ser agrupados separadamente em sala de aula, não era permitido que alunos de sexos diferentes se sentassem lado a lado nas antigas carteiras escolares duplas. As duplas deveriam ser formadas por pares análogos. Nos momentos de recreação a cisão se mantinha com ajuda de divisórias físicas que interditavam a prática de brincadeiras e jogos em comum.

A divisão dos sexos no ambiente escolar se estendia também ao corpo docente. Nas escolas para meninos poderiam lecionar apenas professores homens, e nas escolas para meninas apenas professoras mulheres, exceto em algumas exceções. Nas escolas primárias masculinas, mulheres poderiam ser admitidas como professoras adjuntas caso fossem esposa, irmã, ou membro da família direta do diretor da escola, artigo 6 da Lei Goblet. Já nas escolas mistas somente as mulheres eram autorizadas a exercer a função de mestre, também previsto na Lei de 6 de outubro de 1886. Mas essa medida era menos uma conquista feminista que possa parecer, era justamente com base no medo de desordens morais possíveis no caso do ensino ofertado por homens, sobretudo quando se trata de certas faixas etárias mais avançadas. A lei mencionada outorgava ao Conselho Departamental autoridade necessária para instituir homens como diretores de escolas mistas, quando julgasse necessário e a título provisório e revogável, com o cumprimento da condição de que seja acompanhado de uma professora adjunta responsável pelo ensino dos trabalhos manuais de costura. De acordo com Verneuil (2014) a proporção de escolas mistas dirigidas por homens em 1887 era de 71%, e em 1906 de 65%<sup>111</sup>. Essas altas proporções, apesar da proibição e do título provisório da permissão foi explicada por Jean-François Chanet (2015) como consequência do fato de que os conselhos municipais preferiam recorrer a um homem como diretor de escola, uma vez que esse poderia acrescentar ainda à sua função, o cargo de Secretário do Prefeito.

---

<sup>111</sup>Segundo a Estatística do Ensino Primário, em 1906-1907, 474.636 alunos estavam em uma escola mista pública dirigida por um homem, enquanto 240.015 crianças eram alunos e alunas de uma escola mista pública com uma diretora. (Statistique de l'enseignement primaire, Paris, Imprimerie nationale, 1909, p. xcv-xcvi, apud Verneuil, 2014, p. 50).

Com todas as mudanças e alterações em curso, o início do século XX é marcado por uma maior sensibilização de alguns meios pedagógicos em relação à coeducação, principalmente entre a classe professoral. Essa transformação foi evidenciada em Setembro de 1905 na cidade de Lille, no norte da França, durante o quarto *Congrès des Amicales d'Instituteurs de France et des Colonies*, quando 4 dos 6 representantes do Ensino Primário no Conselho Superior da Instrução Pública<sup>112</sup> se mostram favoráveis à organização de classes mistas, com diretores homens ou mulheres, casados ou não.

De um modo geral, a justificativa oficial da coeducação não mantinha relações diretas com as questões de gênero na escola, no início do século XX elas estavam associadas às questões de cunho pedagógico, justificadas por uma ênfase no progresso dos estudos. Pouco era discutido sobre o papel social de mulheres e homens no sistema escolar, e em muitos casos havia apenas um reforço do papel maternal imposto às mulheres pela sociedade. Como exemplo tem-se o caso das escolas mistas que na prática confiava os pequenos, das primeiras classes, às professoras, enquanto os maiores eram ensinados por professores do sexo masculino. De algum modo a tradução dessa prática era o reforço da visão de que as mulheres são mais talentosas com a educação das crianças, e de acordo com essa visão as professoras não eram consideradas do ponto de vista profissional, mas, sim, com base no seu papel de mãe seja ele real, ou potencial. Em suma, Yves Verneuil (2014) afirma que a prática administrativa da geminação escolar não é, portanto, contraditória ao reforço dos estereótipos de gênero. Argumento que pode ser ainda reforçado quando se observa o medo relacionado à difusão das escolas mistas: desnaturalizar as características de cada sexo, afeminando os jovens meninos, e masculinizando as moças.

Dessa forma pode-se afirmar que a aceitação da coeducação não significa forçosamente o questionamento dos papéis sociais impostos à cada um dos sexos. Um exemplo citado por Verneuil (2014) fala dos casos de André Muller e Marie Guillot, ambos membros da Federação Nacional dos Sindicatos dos Professores do Ensino Primário, mas com visão bastante distintas no tocante à coeducação e a questão de gênero. O primeiro, manifestava abertamente uma opinião favorável à escola mista e a coeducação de meninos e meninas e a manutenção do papel tradicional das mulheres como donas de casa, enquanto sua colega de sindicato associava a prática da coeducação à recusa de atividades especificamente femininas, emancipação da

---

<sup>112</sup>O *Conseil supérieur de l'instruction publique* (CSIP) é uma instância consultiva organizada em 1880 e formada por membros do poder executivo, delegados eleitos pelos professores do ensino primário, secundário e superior. Eles são os responsáveis por externar através de votos em seções públicas, como aquelas ocorridas em Lille, a visão do conselho amplamente debatida em uma de suas seções permanentes, entre membros e delegados eleitos.

mulher, união livre e contracepção. Essa divergência de opiniões, embora partissem de um ponto em comum, possuíam conclusões e associações bastante distintas e mostravam o quanto o campo considerado “laico” estava longe de ser homogêneo quanto a questão da coeducação.

Assim, no começo do século XX a questão que se impunha era a coeducação de um lado, ou o regime de separação dos sexos, do outro. Ao optar por esse último, havia uma mistura das idades em uma única classe, entretanto, ao mesclar meninos e meninas, havia a possibilidade de separação por idade, formando classes homogêneas nas quais era possível aplicar métodos pedagógicos mais adequados à cada grupo etário. Esse será também um dos fortes argumentos utilizados nos anos 1960 quando a escola mista se tornará uma realidade amplamente difundida e amparada pela lei na França.

### **2.3. O processo de massificação escolar**

O sistema escolar francês conheceu a partir da V República um processo de massificação fundamental para o estado no qual se encontra sua realidade atual. Essa popularização se caracterizou por um alongamento na duração dos estudos e pelo acesso de uma grande parte da população à um nível de qualificação elevado, que em outros momentos da história esteve reservado à uma minoria geralmente oriunda das classes sociais privilegiadas.

Até o fim dos anos 1950, esse sistema era fundamentado sobre uma separação estrita entre o ensino elementar e o ensino secundário. A maioria dos alunos cursava os anos de escolaridade obrigatória em estabelecimentos primários e com a obtenção do certificado ao final desse ciclo, os melhores alunos poderiam seguir os estudos nos chamados cursos complementares, que passa a partir de 1945 a adquirir um papel sobressalente na extensão das trajetórias escolares nas classes populares e médias. Paralelamente, o ensino secundário continuava como aquele culturalmente e socialmente segregado, buscando sua distinção através da proeminência da cultura clássica baseada no ensino de latim e grego, mas que tendia a oscilar nos anos 1960 diante do contexto de modernização econômica e aceleração do progresso tecnológico, em que no topo da hierarquia foi colocada a matemática como a disciplina escolar mais seletiva. Herdeiro dos *collèges* do Antigo Regime e dos *lycées* napoleônicos, o ensino secundário continuava como um privilégio de uma minoria oriunda de grupos abastados, acolhendo frequentemente crianças no início do percurso escolar obrigatório, nas classes

elementares, que por sua vez serão extintas oficialmente em 1945, mas oficiosamente somente em 1960.

Com a gratuidade estabelecida no início dos anos 1930 para o acesso aos liceus e aos colégios, o ingresso de crianças e adolescentes provenientes das classes menos abastadas nesses estabelecimentos foi de algum modo facilitado, todavia, o ensino secundário ainda mantinha traços fortemente elitistas. De modo que durante o ano escolar de 1957-1958, cerca de 4 milhões de alunos foram escolarizados nas classes elementares do ensino primário, contra algo em torno de 70 mil nas classes de mesmo nível dos liceus. Ainda nesse mesmo ano escolar, ao passo que o primeiro ciclo do segundo grau, isto é, as classes de *sixième à troisième* e os cursos complementares, contavam com 417.500 alunos, as classes finais daqueles que optaram pela via com direito ao diploma ao final do primeiro ciclo, reuniam algo em torno de 730 mil. Com relação ao *baccalauréat*, diploma do fim do ciclo secundário e via de acesso ao ensino superior sendo mesmo considerado o primeiro grau universitário, no final dos anos 1950 apenas 10% dos jovens da coorte etária obtinham sucesso no exame (Prost, 2013). Contudo, a dinâmica tanto demográfica, quanto econômica, social e cultural francesa durante os “Trinta Gloriosos” conduziu à uma implementação de políticas que modificaram profundamente a fisionomia do sistema escolar.

### 2.3.1. A reforma Fouchet – Capelle (1963-1966)

De 1963 a 1966, diversas decisões foram tomadas em relação ao ensino secundário, compreendendo alterações no primeiro ciclo do ensino técnico e profissional, no segundo ciclo e no modelo do *baccalauréat*. O elemento essencial, contudo, permaneceu sendo a criação em 3 de agosto de 1963 dos Colégios de Ensino Secundário (*Collèges d’Enseignement Secondaire* - CES). Instaurados a fim de favorecer a democratização da escola e aumentar o nível escolar geral da população, os CES reagrupavam em um só estabelecimento os 3 ciclos previstos até então para o ensino secundário. Nos novos estabelecimentos os períodos chamados de observação (que ocorriam durante as classes de *sixième e cinquième*) e de orientação (ao longo das classes de *quatrième e troisième*) se estenderam à quatro anos, se organizando em quatro seções: 1) subdividida em suas seções tradicionalmente secundárias sendo uma “clássica”, com ensino de latim desde a *sixième*, e a outra “moderna longa”, sem latim, com o objetivo de conduzir os alunos ao *baccalauréat*, correspondendo ao antigo “primeiro ciclo”; 2) chamada

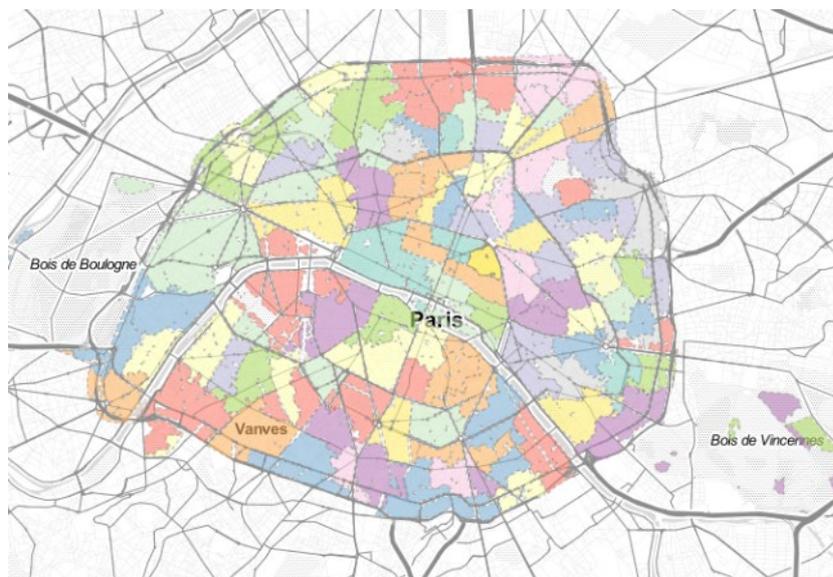
também de “moderna curta” , correspondia ao CEG, e tinha como propósito encaminhar os estudantes ao colégio técnico (*Collège d’Enseignement Technique - CET*) para a continuação do segundo ciclo do ensino secundário; 3) dividida em classes de transição – *sixième e cinquième* – e classes terminais práticas – *quatrième e troisième*, promovendo o encaminhamento dos jovens à vida ativa no mercado de trabalho, globalmente considerada como a filial para os alunos mais fracos. Vale acrescentar que cada seção possuía seu corpo docente específico. Apesar da possibilidade de mobilidade entre os percursos, esse movimento dificilmente acontecia, uma vez que rapidamente as filiais se consolidaram com hierarquias bem definidas, entre as quais se estabeleceram barreiras, muitas vezes intransponíveis.

No mesmo período ocorreu ainda a implementação da *carte scolaire*<sup>113</sup>, um conjunto de dispositivos que visavam ao mesmo tempo definir a oferta escolar pública e gerenciar a demanda educativa das famílias. A elaboração da oferta escolar seria realizada pelo Ministério de Educação Nacional, sendo sob a sua autoridade a abertura e fechamento de estabelecimentos escolares, bem como a definição de suas capacidades de acolhimento de um certo número de alunos, localização de ensino especializados, opções e seções do *baccalauréat* e ainda a distribuição dos recursos e postos de trabalho. Além disso, o tratamento da demanda e da destinação dos alunos, após ter estado durante muito tempo sob a responsabilidade dos diretores de cada estabelecimento, passariam também às mãos do Estado. Essa gestão foi realizada através de ferramentas de planejamento dos recursos em função da densidade da população que delimitou a escolha escolar realizada pelas famílias ao endereço de habitação. À cada setor geográfico das cidades foi atribuído estabelecimentos escolares bem determinados, dando origem à “setorização” (Zanten e Obin, 2008). Vale lembrar que esses setores não são necessariamente circunscritos às fronteiras dos bairros, eles possuem um recorte próprio (ver exemplo da cidade de Paris, figura 5) construído a partir do cruzamento de informações demográficas e sobre a capacidade de cada estabelecimento, buscando favorecer um equilíbrio entre a demanda e a oferta de vagas, assim como, contribuir à *mixté sociale*, que seria como uma “mistura social”, uma vez que crianças e adolescentes de classes sociais diversas deveriam conviver na mesma escola.

---

<sup>113</sup>O termo *carte scolaire*, pode ser traduzido como “mapa escolar”, fazendo uma referência direta entre a oferta de estabelecimentos escolares e sua delimitação em termos geográficos.

Figura 12 - Setorização escolar da cidade de Paris, ano escolar 2017-2018



Fonte: Extraído do site <http://www.cartescolaire.paris> em 03/08/2018

Em suma, considerando, de um lado, o contexto de expansão do sistema escolar, o prolongamento da idade escolar obrigatória até os 16 anos, e o aumento do fluxo de alunos que chegavam aos colégios, e, de outro, a necessidade de aumentar a capacidade de acolhimento dos estabelecimentos de modo a produzir uma oferta adequada à demanda, principalmente no ensino secundário, o “mapa escolar” foi posto em prática. Uma proposta que, no início, foi apenas um instrumento de gestão dos fluxos de alunos baseada em uma regra de distribuição, que se pretendia igualitária, no que concerne a qualidade da oferta escolar, adquiriu outro significado com o passar do tempo. Se os processos administrativos que definiam a oferta escolar e a repartição dos alunos podem ser descritos como teoricamente independentes, ao observar os fatos, é possível perceber a influência, nesse processo de ajuste recíproco entre oferta e demanda, das representações e estratégias de diversos atores sociais tais como chefes de estabelecimentos, professores, responsáveis dentro do Ministério, políticos locais e sobretudo as famílias (Zanten e Obin, 2008). Quanto aos pais, pode-se dizer que pouco a pouco perceberam a seleção do estabelecimento escolar de seus filhos como uma possibilidade de intervenção nesse processo de escolarização através da escolha da “boa escola”, principalmente entre as famílias de classe média, que buscavam morar em bairros onde estão localizados estabelecimentos renomados (Felouzis e Perroton, 2007). Um movimento semelhante, contudo, não é possível às famílias das classes populares diante das condições financeiras as quais estão circunscritas, no entanto nesses casos outras estratégias escolares são praticadas. Uma questão

importante que surge nesse momento é a noção de “mercado escolar”, que acabou reforçando a segregação social e étnica nos estabelecimentos.

O termo “mercado escolar” surgiu nos anos 1980 nos Estados Unidos e na Inglaterra após um período de massificação e abertura social do ensino. Os formuladores de políticas públicas possuíam o sentimento de uma grande dificuldade de superação do fracasso escolar, apesar dos altos investimentos realizados, o que provocava ainda uma procura incessante pela “eficácia” do sistema. Quanto aos usuários, no que se refere às classes médias, havia um sentimento de “nivelamento por baixo” considerando principalmente o forte impacto da integração da população imigrante no sistema de educação. Surge, então, o “mercado escolar” como uma reação, de um lado, dos estabelecimentos escolares, que impunham “limites aos efeitos da massificação”, e de outro, das famílias, que buscavam “evitar” o contato de seus filhos com certos alunos oriundos de classes sociais mais baixas. No nível parental havia um compartilhamento de pensamento segundo o qual a “mistura social” traria prejuízos ao nível escolar dos mais avançados, e ainda provocaria um tipo de “socialização” considerada inconveniente por boa parte dos pais, que buscavam manter suas vantagens na corrida educacional.

Os sociólogos da educação Georges Félouzis, Christian Maroy e Agnès Van Zanten (2013) remontam a definição econômica de “mercado” para trazer à discussão os primeiros indícios da conceituação sobre o “mercado escolar”. De modo geral no sentido econômico clássico o mercado é compreendido como a articulação entre uma oferta e uma demanda com um ajuste através do preço estabelecido. Nesse mercado clássico, o preço seria compreendido como uma medida de qualidade e por isso tem um papel central de regulação através da hierarquização dos produtos. No caso do “mercado escolar” não existe um preço instituído para informar a qualidade das escolas, mesmo quando considerado o sistema privado. Isso porque no caso francês o valor pago pelas famílias nos estabelecimentos escolares privados<sup>114</sup> não

---

<sup>114</sup> Foram considerados aqui as instituições privadas que possuem um contrato com o Estado e como consequência tem seu quadro de professores pago pelo Estado e outra parte de suas despesas assumidas pelas *Collectivités Territoriales*, na mesma proporção em que é feito no setor público. No sistema educacional francês uma grande parte dos estabelecimentos privados possuem contratos com o Estado e são submetidos às regras curriculares e de formação e organização escolar imputadas pela autoridade do Ministério de Educação Nacional, não havendo uma livre regulação do mercado em relação ao valor das taxas escolares pagas. Existem dois tipos de contratos: “contrato simples” e “contrato de associação”. As escolas sob o regime simples são menos numerosas e podem exercer somente a educação primária. O maior grupo são os estabelecimentos que mantêm um “contrato de associação” com o Estado. Esses estão submetidos às mesmas regras e programas curriculares imputadas ao ensino público. Os docentes podem ser professores do ensino público que estão alocados no sistema privado ou professores contratados especificamente para lecionar no ensino privado (o tipo mais frequente). Esses últimos estão submissos às mesmas exigências de diplomas impostas aos concursados do ensino público e guardam o direito à uma mesma grade de salário, uma vez que também são funcionários do Estado. Seu recrutamento é realizado através de um concurso diferenciado gerenciado pela direção de cada estabelecimento

constitui nele mesmo um indicador de qualidade escolar na medida que esse valor fixado não está diretamente relacionado com os custos “reais” da educação, visto que boa parte é subvencionada pelo Estado. Por isso, tal definição não poderia ser exatamente aplicada ao campo educacional uma vez que, quase toda a oferta escolar é regida e regulada pelo poder público. Vale acrescentar que, não só na França, mas também na maior parte dos países boa parte do sistema de ensino é mantido pelo Estado, não sendo o resultado de um puro mecanismo de mercado<sup>115</sup>. Na ausência de uma estrutura de sistematização através do preço, os julgamentos cumprem a função de regulador do mercado. Um mecanismo que transforma a “reputação” em “valor educativo”, e que em seu processo de transformação passa pela mediação de muitos atores sociais: a fala dos experts, os próprios estabelecimentos e seus esforços constantes em prol de uma “boa apresentação/ comunicação”, e por fim as redes estabelecidas entre pais e vizinhos que trocam opiniões, conselhos e experiências (Felouzis e Perroton, 2007).

De maneira geral o ensino obrigatório é amplamente ofertado e gratuito, configurando, pois, a educação como um bem coletivo. Todavia, esse produto possui uma particularidade que o torna ainda mais complexo: trata-se de um item fabricado ao mesmo tempo pelo produtor e pelo consumidor, visto que para uma educação de sucesso não é necessário apenas um professor, é preciso ainda alunos que compartilhem a mesma lógica do professor. E a partir do momento que essa relação de troca entre docentes e discentes toma uma dimensão concorrencial tem-se o estabelecimento do “mercado escolar”. Em outros termos, o elemento central desse

---

(<http://www.education.gouv.fr>, acessado em 28/04/2018). Tem-se ainda o grupo de estabelecimentos privados que são “*hors contrat*” (sem contrato). De acordo com Felouzis e Perroton (2007) uma taxa extremamente pequena de estabelecimentos privados não estão submetidos aos contratos estatais, em 2006 algo em torno de 1,1% dos alunos eram escolarizados nesse tipo de estabelecimento, taxa que não aumentou muito nos últimos anos. Tratam-se de instituições com métodos alternativos de ensino entre os quais uma das maiores redes são as escolas Montessorianas, podendo ser encontradas ainda outros estabelecimentos e métodos como a *École Dynamique* Paris que aplica o método Sudbury inspirado em um modelo norte-americano desenvolvido em 1969 na cidade de Framingham, no estado de Massachusetts/ EUA.

<sup>115</sup> De maneira resumida, a ideia de um financiamento público da educação (o Estado é o responsável pelo currículo, a criação de estabelecimentos e formação do corpo docente) e uma livre escolha da escola fundamenta a argumentação de alguns autores que preferem a utilização do termo “quase mercado” para falar do domínio educacional (Vandenberghe, 2001 e Teelken, 1999 *apud* Felouzis e Perroton, 2007). Todavia para Georges Felouzis e Joëlle Perroton (2007), tal conceito pode ser perfeitamente aplicado ao caso do inglês, belga ou holandês, mas não seria totalmente adequado ao caso francês no qual a escolha do estabelecimento continua sendo um elemento “oficioso”, fato que contribui para a complexificação da análise. De acordo com os autores na França não existe um mercado escolar “oficial”. A oferta escolar se apresenta como sendo igual e uniforme, tanto no nível primário como no nível secundário, e é regida pelo Estado e suas administrações desconcentradas (academias), onde mesmo a existência de um setor privado de educação, não implicaria um real funcionamento segundo as regras de mercado, uma vez que os dois setores são persuadidos a ofertarem o mesmo ensino em termos de programas curriculares, de formação de professores e organização escolar. De modo que a existência dos dois sistemas abre a possibilidade de uma escolha, mas a oferta de ensino deverá ser supostamente uniforme, e, portanto, não haveria espaço para o estabelecimento de um “mercado oficial de educação”, de onde os autores atribuem o termo “*marchés officieux*” (mercado oficioso) para se referir ao caso francês.

conceito é a concorrência, que se estabelece entre os produtores (estabelecimentos escolares) e/ou entre os consumidores (famílias). Por um lado, os vários estabelecimentos escolares tentam cooptar alguns alunos, os ditos “melhores alunos”, em troca do aumento da qualidade do produto “ensino” que esses podem trazer consigo (já que o bem final é coproduzido) e do prestígio; por outro lado, entre os usuários do sistema (os alunos) surge a concorrência pelas vagas mais procuradas nos estabelecimentos que adquiriram prestígio e reconhecimento fruto do “bom” trabalho desempenhado para a produção do bem “educação”. Os autores salientam ainda que a ideia do “mercado escolar” não se constrói exatamente em termos nacionais, pode ser considerada como um fenômeno principalmente encontrado nas regiões urbanas onde há uma densidade de oferta escolar, promovendo assim o surgimento da concorrência entre esses. Em regiões mais afastadas das grandes metrópoles e das regiões centrais, a oferta escolar, sendo mais restrita, tende a ser vista pela sociedade como mais homogênea.

Com isso, um sistema de isenções individuais relativas à aplicação da *carte scolaire* começou a ser instaurado a partir dos anos 1980, em nome da “liberdade de escolha” das famílias, foram estabelecidos alguns critérios com base nos quais instaurou-se a possibilidade de realizar mudanças entre os estabelecimentos escolares, fora do que determinava a setorização. No curso da sua história, o objetivo político da *mixité sociale*, atualmente central para esse debate, foi acrescentada somente na década de 1990, haja vista a persistência da segregação escolar. Em nome dessa “mistura social”, em 2007 Nicolas Sarkozy em sua campanha presidencial anunciou a supressão do “mapa escolar”, o que ao fim e ao cabo não se realizou, transformando-se em um mar de solicitações de exceções à lei. Desde então o número de solicitações atendidas pelo Ministério da Educação é crescente<sup>116</sup>. De acordo com Barrault-Stella (2012), em 2008 nas classes de *sixième* (início do percurso escolar no nível *collège* e onde as estratégias parentais são particularmente especiais) 10,49% dos pais solicitaram o recurso, dos quais cerca de 73% obtiveram uma resposta favorável, e algo como 20% das

---

<sup>116</sup>O sistema educacional francês é dividido em Academias, sendo ao todo 26 no continente europeu mais 9 em outros territórios franceses espalhados pelos continentes. São as academias as responsáveis pelas decisões sobre as demandas de derrogação da *carte scolaire*. Na região de *Île de France* existe uma subdivisão: Academia de Versalhes, Creteil (à qual pertence a escola onde foi realizada a pesquisa), Paris. As academias possuem divisões internas em departamentos e distritos. A academia de Paris possui apenas a divisão em distritos, sendo ao todo quatro: norte, sul, leste e oeste. A academia de *Creteil* possui três departamentos: *Seine-et-Marne* (12 distritos), *Val-de-Marne* (10 distritos) e *Seine-Saint-Denis* (8 distritos). Os alunos do ensino secundário são orientados a escolherem liceus dentro dos seus distritos quando se trata da via geral ou tecnológica. Quanto ao ensino profissional, o aluno tem a possibilidade de preencher sua lista de escolhas, em um total de 8 estabelecimentos, em todo território de sua Academia, não se restringindo apenas ao território distrital. No distrito onde está localizado o estabelecimento francês pesquisado possuem um total de 9 liceus, sendo 3 de via geral e tecnológica.

famílias optaram pela mudança para o sistema privado, que não é enquadrado pela lei da setorização.

Entre 2007 e 2013 houveram cerca de 630.000 solicitações de mudanças de escolas fora da zona determinada pela setorização, das quais 440.000 foram aceitas, uma média anual de 73.000 autorizações emitidas para cada 105.000 depositadas. Cerca de  $\frac{2}{3}$  da demanda corresponde as classes de *sixième*, contra  $\frac{1}{3}$  relativos à classe de *seconde* (primeiro ano do ensino médio). Em grande medida o maior investimento das famílias no início das trajetórias escolares de seus filhos, representado pelas altas taxas de solicitações de quebra da política de setorização nessa fase, pode ser explicada pela importância que esse nível de estudo adquire na construção da continuidade escolar, uma vez que com um “bom dossier” é possível pleitear uma vaga em um *Lycée* de renome sendo esse um passo determinante quando o horizonte compreende a entrada nas *Grandes Écoles* ou nas Universidades de grande prestígio. Toda a trajetória será considerada no momento de entrada no Ensino Superior, sendo, portanto, de grande valia cada etapa do percurso.

As mudanças propostas logo no início da período sob a presidência de Nicolas Sarkozy, alteraram os critérios para priorização do atendimento às demandas de derrogação, onde se lia: alunos cujos pais possuem obrigações profissionais específicas que justifiquem a necessidade de um determinado estabelecimento; motivos ligados à saúde da criança; continuação da escolaridade em um mesmo estabelecimento após uma mudança de endereço; inscrição em um estabelecimento onde o irmão (ã) está sendo escolarizado; passou-se a ler: 1) situação de deficiência; 2) alunos que possuem algum tipo de acompanhamento medical especial nas proximidades do estabelecimento solicitado; 3) alunos que obtiveram algum tipo de bolsa de estudos ditos *boursiers mérites* (bolsistas por mérito); 4) os *boursiers sociaux*, aqueles que obtiveram bolsas em que os critérios de seleção são baseados em elementos socioeconômicos; 5) *parcours scolaire particulier* (percurso escolar particular), quando o aluno escolhe cursar certas filiais que estão disponíveis somente em determinados estabelecimentos, como o estudo de línguas antigas (latim e grego), por exemplo; 6) quando o aluno(a) solicitante possui um irmão(ã) que estuda no mesmo estabelecimento; 7) aqueles que residem zonas próximas as fronteiras entre os setores, e que podem alegar proximidade geográfica com o estabelecimento solicitado. De acordo com os textos legislativos que embasam a *carte scolaire* (duas notas do Ministério da Educação emitidas em 4 de Junho de 2007 e 2 de Abril de 2008), dois objetivos gerais deveriam regular a aplicação do “mapa escolar” e ainda deveriam ponderar a aceitação das demandas de alteração de estabelecimento fora dos preceitos da setorização, a saber, “dar uma nova liberdade às famílias” e “favorecer a igualdade de oportunidades e melhorar

sensivelmente a diversidade social dos colégios e liceus”. Todavia para Pierre Merle (2011), esse novo procedimento favoreceu a liberdade de escolha das famílias em detrimento do objetivo dito principal que seria promover a construção de um tecido social misto nas escolas.

O sociólogo Pierre Merle (2011) propôs como questão principal de sua análise saber se a atenuação da *carte scolaire* é suscetível de favorecer a diversidade social nos estabelecimentos escolares. De maneira breve e resumida, o autor conclui que suas análises apresentaram resultados convergentes. Os novos critérios de moderação da lei, certamente possibilitam o acesso prioritário aos bolsistas nos diversos colégios e liceus, ao mesmo tempo autorizam isenções anteriormente banidas. Nesses dois grupos que se estabelecem: o primeiro, menos numeroso é formado em sua maioria meninos e meninas oriundos das classes populares, enquanto o segundo grupo, em maior número, são frequentemente de categorias sociais mais altas. Assim, com a prática da “isenção” da setorização constatou-se um movimento de “especialização social dos estabelecimentos”. Acrescenta-se ainda o fato de que algumas famílias, não podendo se encaixar nos critérios de priorização do atendimento das solicitações de isenção, buscam outros modos de contornar o “mapa escolar” através de mecanismos considerados ilegais como a falsificação do endereço, e de outros mais aceitos socialmente como a escolha de uma opção de estudos rara ofertada no estabelecimento na qual pretendem enviar seus filhos.

Com relação à escolha de filiais menos populares, Pierre Merle (2011) aponta para o fato de que esse mecanismo parental foi inserido como um dos critérios de isenção, e analisando o texto das notas ministeriais (critério 5 transcrito acima) onde se fala de uma “percurso escolar particular”, percebe-se que não se trata de uma obrigação, não há a utilização do verbo “dever”, trata-se de uma escolha entre opções e/ou seções específicas tais como as “classes europeias”, “internacionais ou bilíngues”<sup>117</sup>, ou ainda a escolha de realizar seus estudos em uma língua rara, uma maneira antes oficiosa e agora regulamentada de escapar do estabelecimento não desejado do seu próprio setor. Nas palavras do sociólogo francês “Essa estratégia de opções e seções ressalta tipicamente o significado do investimento escolar, práticas bem informadas de contorno do mapa escolar, denunciado em outros trabalhos, e que se tornaram, por meio da reforma, uma

---

<sup>117</sup>Tratam-se de classes especiais implementadas a partir de 1992 nas quais os alunos obtêm o ensino de uma parte do programa curricular de uma ou diversas disciplinas não linguísticas em uma língua diferente do francês. Existem opções para línguas europeias e para línguas orientais. O projeto prevê também atividades culturais e de troca visando a aquisição de conhecimento aprofundado dos países onde é falada a língua da seção. Com o cumprimento de alguns critérios como a aprovação com média superior a 12 pontos (a notação na França é sobre um total de 20 pontos) nas matérias linguísticas, entre outros, os alunos podem solicitar um *bac* especial com a menção “classe europeia” ou “classe oriental”. São classes bastante requisitadas uma vez que os alunos têm a possibilidade de uma formação bilíngue, considerada de alto valor no “mercado escolar”, principalmente na seção inglês.

prática legítima, fonte de desigualdades entre pais”<sup>118</sup> (Merle, 2011, p. 39, tradução livre da autora).

A dimensão do acesso à informação é sublinhada pelo autor como parte fundamental desse processo uma vez que um mínimo conhecimento sobre as possibilidades de opções e seções é necessário e para isso o acesso à internet se torna imprescindível como um meio de realizar a análise do “mercado escolar” através da comparação das ofertas pedagógicas dos diversos estabelecimentos e uma estimativa das possibilidades de ser admitido de acordo com a atração exercida por cada estabelecimento, seu grau de seletividade e o nível escolar do aluno. Um processo complexo que requer muitas camadas de conhecimento assim como tempo de investimento dos pais em pesquisar e se iterar sobre as diversas possibilidades oferecidas pelo sistema, tarefa um tanto quanto difícil para as famílias das classes populares nos quais os filhos são os primeiros a trilharem esse caminho e em que as condições de trabalho compreendem jornadas extensas nem sempre permitem o contato ou troca entre pais e filhos. O acesso às classes ditas “europeias e internacionais” é explicitamente reservado aos alunos que já possuem um conhecimento sólido na língua da respectiva seção. Essa estratégia de escolha do estabelecimento via opção ou seção, prática socialmente diferenciada e antiga, que se mostra bastante atual, é amplamente favorecida por esse novo critério de isenção da setorização, que institucionaliza uma prática já bastante conhecida dos franceses (Van Zanten e Obin, 2008; Merle, 2011).

A lista de critérios de derrogação sofre ainda de uma segunda contradição interna em relação ao objetivo da “diversidade social”. As solicitações são autorizadas para alunos domiciliados em um bairro limite entre setores diferentes e considerado próximo do estabelecimento desejado (critério 7, transcrito acima). Considerando que esse critério de proximidade é o último em ordem de prioridade, espera-se que ele seja também o último no ranking das demandas aprovadas pelos órgãos responsáveis pela inspeção acadêmica sobre essa questão. Todavia, Merle (2011) salienta que o número de isenções emitidas tendo como objeto o respectivo critério tem sido bastante significativo. No retorno às aulas de 2008, as derrogações autorizadas para as classes de *sixième*, como dito, classes em que as solicitações são mais frequentes, mais de ¼ das solicitações aceitas foram pelo critério de proximidade. Assim, se um dos objetivos almejados com o “relaxamento” da setorização é favorecer a construção de um tecido social misto nos estabelecimentos escolares, esse critério é apontado por Pierre Merle

---

<sup>118</sup>“*Cette stratégie d’options et de sections relève typiquement du sens du placement scolaire [...], pratiques avérées de contournement de la carte scolaire dénoncées par ailleurs [...] et devenues, par le biais de la réforme, une pratique légitime, source d’inégalités entre parents*” (Merle, 2011, p. 39)

como contra produtivo uma vez que desse modo retorna-se ao que se quer combater – a manutenção do privilégio de proximidade ou de vizinhança – fundamento central das desigualdades de alocação quando considerado o princípio da *carte scolaire*.

No ano seguinte os resultados não sofreram grandes modificações, com base nos quais o autor conclui que as isenções concedidas não exercem efeitos favoráveis à miscigenação social, mas, ao contrário, reforçam tendências segregacionistas presentes anteriormente no sistema. Uma análise mais detalhada mostra que apenas 9,2% do total das derrogações outorgadas em todo o território nacional foram referentes aos bolsistas (critérios 3 e 4 mencionados acima), quando verificado o mesmo parâmetro na Academia de Paris tem-se um total de 13,7% dos casos. Por outro lado, o número de isenções atribuídos aos alunos que desejavam cursar um percurso particular (quinto critério na ordem hierárquica decrescente de prioridade), na maioria dos casos por uma escolha de uma opção linguística rara, soma-se um total de 12% dos casos nacionais e 40,1% na Academia de Paris. Quanto ao último critério de prioridade 23,2% das demandas nacionais foram consideradas importantes ao ponto de obterem o acordo com a justificativa de uma proximidade do endereço de residência com uma zona fronteira entre setores e/ou com o estabelecimento. Por fim, algo em torno de 35,1% dos casos aos quais foram auferidos a permissão de troca de estabelecimento foram por motivos não definidos, isto é, motivos que não estavam previstos na lista de critérios de prioridade. De acordo com Pierre Merle (2011) esses dados mostram a amplitude do campo de ação das inspeções acadêmicas, enquanto um grupo que se encaixa dentro dos critérios preferenciais tem suas demandas refutadas, outros, cujas solicitações estão baseadas em critérios díspares daqueles estabelecidos pelo Ministério da Educação, obtém a aprovação de suas demandas. O autor resume que as derrogações então outorgadas concernem essencialmente as demandas por motivos não prioritários, e de maneira paradoxal, quanto menor o motivo é prioritário maior o número de isenções concedidas (ver figura 13).

Figura 13 - Hierarquia de critérios de derrogação à carte scolaire de acordo com o número de derrogações concedidas segundo o motivo invocado para as classes de sixième

Critères de dérogation classés par ordre décroissant de priorité (Note aux recteurs, avril 2008)	Nombre de dérogations accordées, classées par ordre décroissant selon le motif (rentrée 2009)
1) Élèves souffrant d'un handicap	1) Motifs de dérogation non prioritaires
2) Élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale près de l'établissement demandé	2) Élèves dont le domicile, en limite de zone de desserte, est proche de l'établissement souhaité
3) Boursiers au mérite	3) Élèves dont un frère ou une sœur est scolarisé(e) dans l'établissement souhaité
4) Boursiers sociaux	4) Élèves qui doivent suivre un parcours scolaire particulier
5) Élèves qui doivent suivre un parcours scolaire particulier	5) Boursiers sociaux
6) Élèves dont un frère ou une sœur est scolarisé(e) dans l'établissement souhaité	6) Élèves souffrant d'un handicap
7) Élèves dont le domicile, en limite de zone de desserte, est proche de l'établissement souhaité	7) Élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale à proximité de l'établissement demandé
Motifs de dérogation non prioritaires	

*Lecture* : Les « élèves dont le domicile, en limite de zone de desserte, est proche de l'établissement souhaité » sont en septième position dans l'ordre de priorité de dérogation mais constitue le second motif de dérogations effectivement accordées.  
*Sources* : Note aux recteurs et DEPP (voir annexe).

Fonte: Merle, 2011, p. 40.

A discussão sobre a *carte scolaire* proposta até agora está relacionada principalmente com o nível *collège*. Quanto aos liceus, a afetação dos alunos é realizada por meio de um procedimento realizado pelo site web *Affelnet* (*Affectation des Élèves par le Net*). Nesse site o aluno deverá preencher suas 8 preferências de estabelecimentos em ordem hierárquica decrescente, respeitando os limites distritais quando se tratar de uma demanda por um estabelecimento geral ou tecnológico, e circunscrito às fronteiras de sua Academia para as instituições profissionalizantes. Apesar de algumas diferenças no processo de inscrição e afetação, Pierre Merle (2011) constatou resultados próximos àqueles encontrados para os colégios. O processo é informatizado e conta com o estabelecimento de escalas baseadas em atribuições de pontos aos alunos em função de suas características sociais e de trajetória escolar. Os estabelecimentos escolares devem preencher uma ficha completa de cada aluno dentro do sistema informatizado, e essas informações serão transformadas em “pontos” que mais tarde serão cruzadas com as fichas de escolhas preenchidas pelos próprios alunos. Usando um exemplo na Academia de Paris o autor detalha a sua análise: o status de bolsista permite ao aluno obter 300 pontos; seus resultados escolares significam 600 pontos; a escolha de um estabelecimento dentro do distrito de seu domicílio mais 600 pontos. Essa escala vai de encontro à hierarquia de critérios de derrogação estabelecidas pelo Ministério da Educação, uma vez que o status de bolsista concentra um menor número de pontos que o critério de proximidade por exemplo, de maneira tal que um aluno bolsista não seria prioridade em uma

demanda de afetação visto sua soma total de pontos inicialmente inferior de 300 pontos em comparação à um aluno que preencheria o critério menos importante para solicitação de uma derrogação (critério número 7 – proximidade). Soma-se a isso a instauração do critério excelência escolar com um total de 600 pontos que é pouco favorável à diversidade social dos estabelecimentos, dado que os alunos de nível escolar mais fragilizado são na maioria dos casos oriundos de classes populares.

De maneira geral pode-se entender a afetação dos bolsistas como o nó central nesse processo mais amplo de distribuição de alunos e acolhimento de pedidos de derrogação da setorização em prol da constituição de estabelecimentos escolares mais equilibrados do ponto de vista social. Todavia, as famílias de alunos bolsistas pouco utilizaram o recurso à disposição. No início do ano letivo de 2008, considerando apenas as solicitações em função das classes de *sixième*, no conjunto de todas as academias, os alunos bolsistas somaram apenas 7,5% dos demandantes (4.619 de um total de 61.746), e somente 8,8% das derrogações outorgadas foram de acordo com esse critério, sendo atendidas 91,5% das solicitações. O baixo índice de demandas por parte dos alunos bolsistas, portanto prioritários, possui razões variadas. Novamente a questão do acesso à informação entre em jogo, essas são famílias muitas vezes menos informadas e por isso são minoria entre os autores das demandas. Os estudantes potencialmente bolsistas não conhecem exatamente o procedimento a ser seguido, principalmente em relação aos prazos para solicitação das bolsas e para solicitação de uma derrogação<sup>119</sup>. Há também um outro ponto importante que é a menor mobilidade em razão do alto custo dos transportes. E por fim, sua relação com os estudos é projetada de uma maneira menos estratégica quando comparados com as categorias sociais mais elevadas, que estabelecem suas escolhas sistematicamente em função da continuidade escolar no nível do *lycée* e já buscando o acesso à uma classe preparatória para os exames das *Grandes Écoles*, que por vezes não são nem ao menos conhecidas pelas famílias das classes populares.

---

<sup>119</sup>Com relação às datas e prazos, de acordo com o calendário informado pelo Ministério da Educação as demandas de derrogação devem ser depositadas no mês de maio. No ensino elementar não existe o sistema de bolsas, de modo que não há alunos bolsistas antes de entrar no Colégio, assim, para a entrada nas classes de *sixième*, que concentram a maioria da demanda, as solicitações de bolsas de estudos são realizadas em uma data posterior ao prazo das derrogações. As famílias dos possíveis bolsistas não sabem pois se elas possuem o direito de protocolar uma solicitação fazendo valer o status de provável bolsista. No caso da entrada em classe de *seconde* (primeiro ano do Ensino Médio), as solicitações de derrogação são depositadas em uma data anterior à eventual liberação da menção “bien” ou “très bien” no Exame Nacional do Brevet (que é realizado ao final do Ensino Fundamental), de modo que os bolsistas por mérito, se encontram em uma situação semelhante aos bolsistas por questões socioeconômicas e não podem se valer de uma provável bolsa de estudos como critério de prioridade para demanda de alocação em um outro estabelecimento escolar. Finalmente, os critérios de seleção das demandas de derrogação favorecem formalmente os alunos bolsistas por questões socioeconômicas ou por mérito, mas o *modus operandi* os ignora em sua maioria, uma vez que em boa parte dos casos ou os pais se sentem desencorajados a tentar ou apresentaram uma demanda sem fazer valer um status prioritário ainda não oficial (Merle, 2011).

Atualmente de acordo com as informações do site do Ministério da Educação Nacional, a *carte scolaire* permite a atribuição de um aluno em um colégio ou em um liceu geral ou tecnológico em relação ao seu endereço residencial. Todavia, cada família tem a possibilidade de solicitar uma isenção a fim de escolarizar seu filho em um estabelecimento de sua escolha. As solicitações são analisadas por Comissões Acadêmicas, que após a discussão dos casos encaminham a decisão final ao *Rectorat Académique des Services de l'Éducation Nationale* (Diretoria Acadêmica dos Serviços de Educação Nacional). Todavia, como foi mostrado as regras administrativas aplicadas pelas academias para decidir sobre a afetação dos alunos são por vezes contrárias às normas fixadas pelo Ministério da Educação e acabam não respeitando os critérios de priorização baseados na *carte scolaire*, assim caminham na mão contrária ao equilíbrio social provocando uma “especialização social” cada vez maior nos estabelecimentos escolares.

### 2.3.2. A lei Haby 1975

Durante aproximadamente uma década, entre 1975 e 1985, o sistema escolar francês não passou por grandes reformas. A escolarização de 16 a 17 anos progredia lentamente, os liceus com suas classes de *seconde (2<sup>sd</sup>)*, *première (1<sup>ère</sup>)* et *terminale*, cresciam a passos moderados, em torno de 1% a 2 % ao ano.

Todavia, modificações continuaram sendo realizadas, entre elas pode-se destacar aquelas realizadas pela Lei Haby. O texto legislativo em questão previa a transformação do CEG e CES em uma instituição única – o Colégio – criando assim o *Collège Unique* (Colégio Único). De modo resumido, todas as crianças entrariam no 6º ano, em classes indiferenciadas, não sendo conduzidas a filiais diferenciadas antes de completarem o ciclo, uma vez que as subdivisões na fase do colégio também foram encerradas com a nova lei. Nesse novo contexto, a distribuição dos alunos nas classes do nível fundamental se efetuava sem distinção, provocando um novo cenário em que a heterogeneidade foi trazida para dentro do então Colégio Único. Atividades de reforço escolar foram organizadas e colocadas em prática no intuito de melhorar o desempenho dos que ingressavam. O diploma nacional do Brevet ganhou força e se tornou o responsável pela sanção da formação adquirida, sendo possível obtê-lo através dos

próprios resultados escolares ou por meio da realização de um exame<sup>120</sup>. Com relação a orientação dos alunos, a ideia principal das mudanças estabelecidas era fixar a escolha em função das aptidões pessoais no último ano do equivalente ao ensino fundamental brasileiro, isto é, após o término do primeiro ciclo do segundo grau. Assim, meninos e meninas com idade aproximada de 14 e 15 anos, ao término da classe de *troisième* seriam dirigidos ao ensino geral, tecnológico ou profissional.

Nos anos que se seguiram após sua implementação, o Colégio Único foi rapidamente confrontado à certas dificuldades persistentes: como consequência do processo de massificação houveram dificuldades de gestão e adaptação da escola aos novos alunos oriundos de níveis escolares e sociais distintos daqueles que até então acessavam o mesmo nível escolar; a determinação social do desempenho escolar persistia, fato que apontava ainda outro problema, a saber, a deficiência do processo de orientação, isto é, frequentemente alunos originários de categorias sociais menos favorecidas eram aqueles com maiores dificuldades escolares e orientados na direção das filiais menos prestigiosas; aumento dos casos de mau comportamento e de violência na escola, diminuindo a qualidade do clima escolar para professores e alunos; e, por fim, a ambiguidade de um ciclo escolar que deve acolher todos os jovens até a idade de 16 anos, ser único, e, ao mesmo tempo diferenciar alunos separando um parte para realizar o chamado *études longues* (longos estudos), ou seja, seguir em direção ao nível médio na filial geral posteriormente ingressando no ensino superior, e outros para ingressar direto no mercado de trabalho ou para o ensino profissional, sem uma ligação direta com o ensino superior.

Desse modo, as mudanças provocadas pela Lei Haby, não obtiveram sucesso em criar, na prática, uma trajetória escolar única. No dia a dia escolar a utilização da reprovação permitiu a continuação de uma orientação oficiosa, muitas vezes realizadas nas classes de *cinquième*, de uma parte dos alunos na direção das *classes pré-professionnelles de niveau*<sup>121</sup> (CPPN) ou um *certificado de aptidão profissional*<sup>122</sup> (CAP), enquanto outra parte seguia na linha dos estudos

---

<sup>120</sup> Desde 1977 o Brevet era organizado por um júri departamental tomando como base as notas obtidas pelos alunos ao longo do ano escolar, sendo concedido àqueles com desempenho considerado satisfatório. Jean-Pierre Chevènement através do decreto número 85-945 modifica a organização do Brevet do nível *collèges*. Foi acrescentado ao controle do desempenho anual um exame escrito ao final da classe de *troisième* (último ano do Ensino Fundamental) sobre as disciplinas matemática, francês, história e geografia.

<sup>121</sup> As CPPN, eram classes que acolhiam os alunos no nível do 8º e 9º anos do colégio. Elas foram criadas pela circular de 10 de março de 1972, e funcionaram até 1991. Na prática, alunos com idade mínima de 15 anos, considerados em fracasso escolar eram encaminhados para as vias profissionais, dos quais as CPPN faziam parte.

<sup>122</sup> O CAP foi criado em 24 de outubro de 1911, e tem como objetivo fornecer um diploma de qualificação profissional. O diploma é dotado de uma especialidade e comporta 7 unidades obrigatórias e eventualmente uma unidade facultativa. Para obtenção da certificação um período de estágio de 12 a 16 semanas é exigido. O certificado encontra-se em atividade ainda nos dias atuais, em cerca de 200 especialidades nos setores industriais, comercial e de serviços.

mais longos e prestigiosos. Entre outros, o respectivo texto legislativo teve como ambição a criação de um colégio único com um ensino comum para todos, com a abolição das filiais nesse nível e possibilitando a abertura do sistema educativo às *cités*<sup>123</sup> e zonas populares.

### 2.3.3. As Zonas de Educação Prioritárias

Marcado por um contexto econômico difícil após os “trinta gloriosos”, uma parte importante da população encontrava-se em uma situação economicamente e culturalmente precárias, um problema diante do qual as autoridades buscavam uma solução original. Em 1982, cerca de 56% da população ativa não possuía qualificação profissional, 22% detinha um certificado CAP ou BEP, e apenas algo em torno de 11% dispunha de um diploma do *Bac*. No contexto educacional, havia um crescimento global importante do número de alunos acessando o primeiro ano do ensino médio na filial destinada aos estudos longos. Contudo, em uma análise um pouco mais minuciosa é possível perceber uma realidade diversa e desigual, principalmente quando observado o comportamento de certas variáveis em função do território, como na relação desempenho escolar e setores urbanos. Nesse período em 5% dos setores escolares, aproximadamente um aluno a cada quatro, possuía um atraso escolar de dois ou mais anos, enquanto a média nacional era de 13,5%. Em 4% dos setores, a proporção de alunos matriculados nas classes de *troisième* (final do Ensino Fundamental) é 40% inferior em relação as turmas de *sixième* (início do Ensino Fundamental), enquanto no nível nacional trata-se de um valor em torno dos 64%, isto é, nessas zonas mais sensíveis os alunos tendem a sair da escola mais cedo não concluindo as séries finais. Assim, inspirado do modelo *Educational Priority Areas* instaurado nos anos 1960 na Grã-Bretanha, com a esquerda no poder, o então empossado ministro da Educação Alain Savary, inaugura uma política sem precedentes na história do sistema escola francês: as Zonas de Educação Prioritárias (Zep).

Após 20 anos de governos realizados pelos partidos de direita, a esquerda sobe ao poder com um plano bem ambicioso no quesito educação: gratuidade dos estudos, dos livros, do transporte escolar; auxílios financeiros às famílias mais pobres de acordo com critérios sociais

---

<sup>123</sup>Essa palavra na língua francesa em seu significado padrão é a tradução da palavra cidade. Todavia, o termo *cité*, pode ser ainda utilizado para falar de uma área considerada como um *quartier défavorisé*, isto é, bairros populares, marcados pela presença de conjuntos habitacionais (que algumas vezes são eles mesmos chamados de *cités*) e problemas frequentes nas cidades tais como violência, drogas, crimes em geral, que de algum modo se concentram nessas áreas que quase sempre estão localizadas em zonas afastadas do centro.

estabelecidos previamente; tronco comum para todos ao final do Ensino Fundamental; prolongação da obrigatoriedade escolar até os 18 anos; nacionalização de estabelecimentos de ensino privado; unificação progressiva de colégios de ensino técnico, de liceus técnicos e de liceus clássicos e modernos; generalização da formação do corpo docente na Educação Nacional visando um corpo único de mestres do maternal ao ensino médio; criação de centros pedagógicos universitários para a formação de professores, etc.

Esse vasto quadro de intenções refletia o objetivo maior de promover uma democratização que foi chamada de qualitativa, em que seriam concentrados os esforços na busca de melhorias na qualidade do ensino agora amplamente ofertado, fruto do momento anterior em que houve então um forte avanço no processo de democratização que convencionou-se chamar de quantitativo. Assim, em julho de 1981 circularam os primeiros documentos oficiais do ministro Alain Savary (1981-1984) aos reitores das Academias apresentando uma nova medida inicialmente chamada de “Zonas prioritárias”, e que aos poucos entre o início do ano letivo de 1981 e 1982 tornou-se uma realidade no sistema escolar francês sendo nomeada Zonas de Educação Prioritárias (ZEP).

Essa medida inicialmente temporária com previsão de exercício de 4 anos, foi reforçada em 1989 e depois em 1990, sendo prorrogada a cada 4 anos até os dias atuais. A cada período as listas de estabelecimentos são revisadas com a inclusão de novas instituições e também a exclusão de outras que porventura reúnam condições suficientes para sair da listagem dos mais necessitados. Após a sua criação uma primeira reestruturação ocorreu em 1990, em que as Zonas de Educação Prioritária foram ajustadas ao *Programme de Développement Social de Quartier* (DSQ - Programa de Desenvolvimento Social do Bairro). Em 1999, o mapa da educação prioritária foi redefinido e uma nova estrutura adicionada transformando-se em *Réseau d'Éducation Prioritaire* (REP – Rede de Educação Prioritária). Em 2006, os 254 estabelecimentos que coexistiam classificados em Zep e Rep, foram então transformados em partes do *Réseaux Ambition Réussite* (RAR – Rede de Ambição para o Sucesso Escolar). Em 2011, o programa passou a se chamar *Éclair*, sigla que condensava a ideia de *écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite* (escolas, colégios e liceus pela ambição, inovação e sucesso escolar). A partir de 2015 até os dias atuais, o programa foi reformado adquirindo novos nomes e divisões. Atualmente é chamado de *Éducation Prioritaire* (Educação Prioritária) e classifica os estabelecimentos em duas redes: *Réseau d'Éducation Prioritaire* (REP – Rede de Educação Prioritária) e *Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé* (REP+ - Rede de Educação Prioritária Reforçada). Para organizar as instituições nesse modelo atual, basicamente 4 elementos foram considerados: taxa de alunos oriundos de categorias sociais

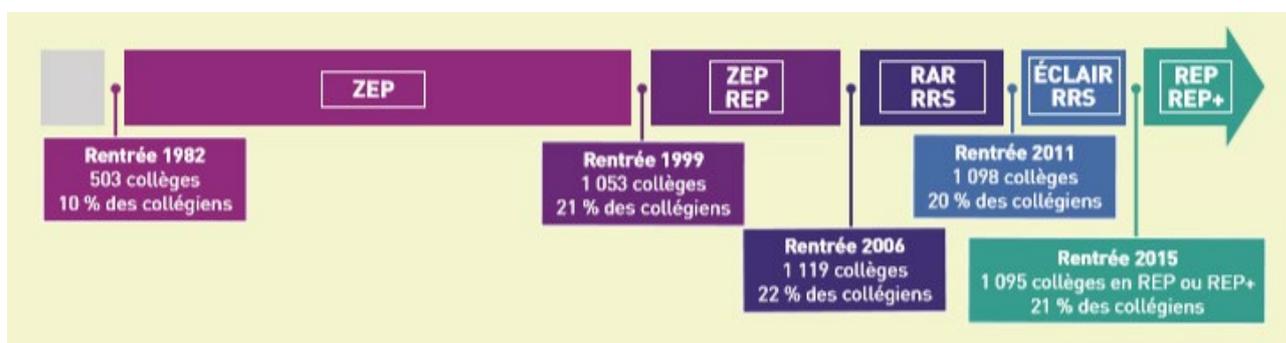
mais desfavorecidas, taxa de alunos bolsistas, taxa de alunos moradores em zonas urbanas consideradas como sensíveis, taxa de alunos com atraso escolar ao ingressar no Ensino Fundamental. Assim, aos REP+ concernem os bairros ou setores isolados que conhecem as maiores concentrações de dificuldades sociais com grande incidência sobre o desempenho escolar, já os REP possuem uma mistura social mais significativa, contudo encontram dificuldades sociais importantes, mas que são consideradas menores quando comparados aos estabelecimentos que estão “fora” da Educação Prioritária. Toda essa diversidade de nomes dados ao longo tempo à essa política voltada para o desempenho escolar nos meios desfavorecidos, aponta ainda para a diversidade em termos de investimentos, de políticas de recursos humanos e de práticas pedagógicas que foram adotadas à cada vez<sup>124</sup>.

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação, no início do ano escolar de 2017, havia 365 *collèges publics* (estabelecimentos de Ensino Fundamental) que faziam parte da REP+ na França Metropolitana e nos DOM. Esses estabelecimentos escolarizavam 7% dos alunos do setor público totalizando 181.300 estudantes que por sua vez não estão distribuídos de forma homogênea pelo território, enquanto 0,4% estão sob a responsabilidade da Academia de Dijon (localizada em uma região central e mais próximo à capital), algo em torno de 13,5% correspondem à Academia de Aix-Marseille (circunscrita no extremo Sul do país), denunciando as desigualdades sociais entre as regiões francesas. No nível do Ensino Elementar, havia um total de 2.466 estabelecimentos públicos dentro da rede REP+ na volta as aulas de 2017. Essas escolas acolhiam 7,9% dos alunos da rede pública, um total de 459.800 crianças, distribuídas de maneira desigual sob o território francês tal como no caso dos *collèges*. Quanto à rede REP, em 2017 na região da França metropolitana e DOM havia 4.237 escolas de ensino elementar (718.100 alunos) e 732 colégios de ensino fundamental (366.400 alunos).

---

<sup>124</sup>Para mais informações o site do Ministério da Educação Nacional possui uma série de notas metodológicas e estatísticas, assim como artigos produzidos pela *Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance* (Direção de Avaliação, de Previsão e Desempenho) sobre a política de Educação Prioritária desde sua origem até os dias atuais que estão disponíveis em <http://www.education.gouv.fr>.

Figura 14 - Evolução da política de Educação Prioritária 1982-2015



Fonte: Stéfanou, 2017, p. 30

Após a primeira explosão demográfica no sistema de ensino, a escola se viu diante de um público bastante heterogêneo com muitas dificuldades de desempenho escolar multiplicando-se os casos de fracasso escolar, de modo que enfrentar esse problema significava corrigir as desigualdades sociais geradas dentro da escola. Tratou-se de uma experiência inusitada no contexto francês, em que a ideia de igualdade no tratamento foi rompida em nome do crescimento dos resultados escolares através de novos projetos, isto é, pela primeira vez o termo igualdade dava lugar ao termo equidade no desenho das políticas educacionais no contexto francês. De acordo com Bénabou, Kramarz, Prost (2004) que analisaram a política Zep em seus primeiros anos, tratou-se do “primeiro exemplo francês de política de discriminação positiva e de territorialização de políticas educativas”<sup>125</sup> (Bénabou, Kramarz, Prost, 2004, p. 4, tradução livre da autora).

Em 1982, foi solicitado aos reitores das academias de identificar as zonas onde haveria um percentual significativo de alunos oriundos de populações consideradas como desfavorecidas de acordo com os seguintes critérios: categorias sócio profissionais desfavorecidas, população sem diploma, estrangeiros, desempregados, beneficiários do RMI<sup>126</sup>,

<sup>125</sup>“C’est le premier exemple français à la fois de politique de discrimination positive et de territorialisation des politiques éducatives.” (Bénabou, Kramarz, Prost, 2004, p. 4)

<sup>126</sup>O *Revenu Minimum d’Insertion* (RMI - Renda mínima de inserção), foi em 2009 substituído pelo *Revenu de Solidarité Active* (RSA – Renda de Solidariedade Ativa). Trata-se de um benefício concedido pelo governo com o objetivo de constituir um valor mínimo chamado *minimum social* (mínimo social) para as famílias mais pobres. Criado em 1988 por iniciativa de Jean-Michel Belorgey durante o governo de Michel Rocard, os valores distribuídos as famílias são calculados com base na diferença entre o valor do auxílio base estipulado pelo governo para cada caso (por exemplo, para uma mãe solteira com um filho o valor base é de 770,82; para uma pessoa solteira o valor base era 514 euros, em 2017), e uma taxa de 62% da renda advinda do salário; menos o valor da renda total do domicílio somados ao valor concedido pelo governo como auxílio moradia, assim temos: RSA= (*montant forfaitaire* + 62% *des revenus professionnels du foyer*) - (*ressources du foyer* + *forfait d’aide au logement*) ( RSA= valor do auxílio base + 62% da renda advinda do salário) – (renda total do domicílio + valor do auxílio moradia) ). De forma resumida, o valor do auxílio varia em função da situação civil (solteiro ou casado), a

etc. Somou-se ainda alguns critérios escolares como: atrasos no nível escolar, porcentagem de alunos nas classes de CPPN (Classe Pré-Profissional de Nível) ou CPA (Classe preparatória à Aprendizagem), a relação entre o número de alunos inscritos nas classes finais do Ensino Fundamental em comparação com as classes iniciais, quantidade de alunos estrangeiros ou não-francófonos em relação ao número total de alunos, etc. Todavia, foi constatado que os critérios realmente praticados para a determinação das Zonas de Educação Prioritária variavam muito de uma zona à outra, uma vez que foram deixados sob a responsabilidade dos reitores das academias sem a devida supervisão do Ministério da Educação (Radica, 1995; Bénabou, Kramarz, Prost, 2004). E esse foi um dos primeiros problemas enfrentados pelos responsáveis pela implantação dessa reforma. Soma-se ainda as dificuldades associadas ao estigma criado em torno do rótulo “Educação Prioritária” frequentemente associado ao fracasso escolar, de modo que em alguns casos os próprios municípios, mesmo reconhecendo suas dificuldades, não se candidatavam em razão dos efeitos negativos associados à essa etiqueta.

De maneira resumida a atual política de ação prioritária está voltada para as instituições elementares e de nível fundamental, que por sua vez visando a melhora dos índices educacionais recebem um tratamento diferenciado em que são disponibilizados recursos suplementares para a abertura de novos postos de trabalho, assim como uma grade de horários com tempos de aulas a mais em relação àqueles praticados nas escolas fora da EP. Como consequência a redução do número de alunos por turma tornou-se uma ferramenta de trabalho desejada, uma vez que foi considerada primordial para alcançar os objetivos estabelecidos. Tem-se ainda uma política de premiação em que uma gratificação em forma de salário (algo em torno de 1.200 euros anuais) é oferecida aos professores que assumem a responsabilidade do ensino nesses estabelecimentos. De maneira geral as estratégias adotadas visam renovar as práticas pedagógicas, impulsionando os estabelecimentos a desenvolver projetos educativos inovadores e em parceria com autoridades locais utilizando-se dos recursos suplementares dos quais podem se servir. Além disso, apesar de algumas dúvidas suscitadas, esse conjunto de medidas defende a “abertura da escola” (Armand e Gille, 2006), fato novo em relação ao modelo republicano de escola que foi outrora projetado como um santuário laico, protegido das influências externas que poderiam corromper esse lugar de prestígio.

Apesar dos progressos sugeridos e apresentarem algumas nuances em seus resultados, as pesquisas que versam sobre esses dispositivos são em sua maioria negativas quanto aos

---

quantidade de filhos e de pessoas dependentes e a renda mensal. Para todos os que desejam se tornar beneficiários é necessário estar legal no país, manter condições de moradia básicas e quando houver filhos, é obrigatório que aqueles em idade escolar estejam matriculados. (<http://www.rmi-fr.com>, acesso em 06/07/2018)

efeitos gerados, principalmente em relação as desigualdades dos resultados obtidos, de performances escolares desempenhadas e de orientação entre as diversas filiais (Meuret, 1994; Moisan et Simon, 1997; Armand et Gille, 2006). Alexia Stéfanou (2015) concluiu que os alunos que frequentaram durante 4 anos do ensino fundamental estabelecimentos classificados como RAR acumulavam dificuldades sociais e um nível escolar inicial mais fraco que os alunos que nunca frequentaram instituições semelhantes. De acordo com a autora, no momento da orientação no último ano do nível fundamental e ao longo da trajetória no nível médio que essas diferenças apareciam. Aqueles oriundos de colégios classificados como RAR eram orientados em sua maioria em direção ao ensino profissional. Soma-se ainda a discrepância entre a taxa de alunos que adquiria o certificado de conclusão do nível fundamental (Brevet) e os que não obtinham sucesso, sendo a menor proporção daqueles que cursaram 4 anos do ensino fundamental na rede prioritária em comparação àqueles que cursaram o mesmo nível em estabelecimentos “fora” dessa rede, demonstrando a lacuna existente entre os dois grupos ao final do ensino obrigatório.

Destaca-se ainda os efeitos relativos ao rótulo Educação Prioritária causados pelo processo de estigmatização dos estabelecimentos e dos alunos que fazem parte dessa rede (Fouquet Chauprade et Dutrévis, 2015; Merle, 2012). Essa classificação é na maioria das vezes interpretada como um sinal de estabelecimentos *difficiles* em vez de uma marca de que naquele lugar há mais investimentos colocados à disposição para melhorar a situação escolar dos alunos. Além disso, os colégios em questão sofrem uma diminuição do número de alunos, uma homogeneização do público bem como o aumento da proporção de jovens professores, menos experientes ainda no começo de suas carreiras.

A constatação do efeito perverso da estigmatização dos ZEP conduziu uma procura de soluções por parte das autoridades governamentais para valorizar a imagem dos estabelecimentos participantes, os chamados “*pôles d’excellence*” (polos de excelência), a fim de evitar a fuga de alunos e funcionários. De acordo com a carta enviada aos reitores e inspetores das Academias em 8 de fevereiro de 2000 reproduzida por Amand e Gille (2006), os polos de excelência foram definidos da seguinte maneira: “Trata-se de otimizar em nome do benefício da educação prioritária fórmulas e atividades de excelência que existem no sistema escolar mas que são insuficientemente presentes nos bairros populares (implementação de classes ou de escolas de aplicação, seções esportivas, classes musicais com horários organizados, seções europeias, bilingues ou internacionais e até classes preparatórias...)”<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup>“Il s’agit d’optimiser au bénéfice de l’éducation prioritaire des formules et des activités d’excellence qui existent dans le système scolaire mais qui sont insuffisamment présentes dans les quartiers populaires (implantation de

(Armand e Gille, 2006, p. 11, tradução livre da autora). Assim, a solução pretendida para a imagem dos ZEP, acabou por introduzir um novo objetivo aos estabelecimentos ZEP, a saber, o elitismo republicano. Um propósito controverso que visava a criação de uma elite escolar, emergente dos bairros populares, impulsionada a ir o mais longe possível, alcançando até as filiais que não são comumente acessíveis à essas classes (Armand e Gille, 2006).

Algumas pesquisas chamam também a atenção para os efeitos negativos da concentração dos alunos com dificuldades em determinados estabelecimentos, apontando a relação dessa concentração e sua circunscrição no território. De acordo com Stéfanou (2015) seis entre dez alunos da rede RAR são escolarizados em uma *Zone Urbaine Sensible* (Zona Urbana Sensível -ZUS) contra 2,1% daqueles escolarizados 4 anos fora dessa rede. Na volta às aulas de 2015, a cada dez *Collèges* nove estavam localizados à menos de 300 metros de um *quartier prioritaire*, isto é, de um bairro pobre.

Para Férouzis, Fouquet-Chauprade et al. (2016), as políticas de educação prioritária seriam na verdade uma demonstração de uma certa inatividade na luta contra a segregação, uma vez que contribuiriam para aumentar as desigualdades. Em geral esse grupo de dispositivos acaba por propor diversos objetivos e medidas, pouco nítidos, que por fim se tornam impedimentos à uma ação efetiva contra as desigualdades sociais. Objetivos sociais, de saúde, culturais, educativos, pedagógicos, de orientação e de inserção profissional são misturados sem um acompanhamento real de sua implementação no cotidiano escolar bem como uma avaliação dos seus resultados. Finalmente, longe de se tornar uma política de luta contra a segregação, a educação prioritária acaba por se torna uma “fonte de segregação social e acadêmica”<sup>128</sup>, na expressão utilizada por Pierre Merle (2012). Esses estabelecimentos são evitados pelas famílias que possuem as condições necessárias para fazê-lo (van Zanten, 2012), os alunos são estigmatizados (Fouquet-Chauprade, 2014; Merle, 2012), as expectativas escolares são niveladas por baixo, os climas escolares são frequentemente tensos, em muitos casos violentos (Debarbieux, 1996). Enfim, apesar das novidades inauguradas a implementação das ZEP não proporcionou efeitos significativos sobre o sucesso escolar obtido pelos alunos em questão, quando medido pela obtenção do diploma (Brevet), a passagem para o ensino médio e a obtenção do *baccalauréat* (certificado do ensino médio).

---

classes ou d'écoles d'application, de sections sportives, de classes musicales à horaires aménagés, de sections européennes, bilingues ou internationales voire de classes préparatoires...)" (Armand e Gille, 2006, p. 11)

<sup>128</sup>"Source de ségrégation sociale et académique" (Merle, 2012, p. 63).

#### 2.3.4. “80% des étudiants au niveau bac...” e seus impactos sobre a década de 80

O ano de 1985 foi marcado por uma decisão que inaugurou uma nova etapa no sistema escolar francês. Jean-Pierre Chevènement, então Ministro da Educação, diante das circunstâncias decorrentes da lei Haby, estabeleceu o objetivo de conduzir 80% de uma coorte etária ao nível do *baccalauréat*, tendo como horizonte temporal máximo os anos 2000. O que causou estranheza à época da declaração foi o surgimento dessa reforma em um contexto onde somente cerca de 35% de uma geração alcançava o nível *bac* e o índice ainda menor, 20%, obtinha o referido diploma. A questão se justificava na medida em que o objetivo proposto parecia realmente distante para ser alcançado num espaço relativamente curto de tempo de aproximadamente 15 anos.

O que se seguiu após a declaração do Ministro da Educação foi uma série de polêmicas que perduram até hoje. Um primeiro ponto que chamou atenção na famosa frase, que se tornou o emblema de todo o período, foi o jogo de palavras entre “conduzir os jovens a obter o diploma do *baccalauréat*” e “conduzir os jovens ao nível do *baccalauréat*”. Na primeira proposição estaria contido um compromisso com a elevação da taxa de aprovação propriamente dita no exame, e, portanto, a obtenção do diploma, já no segundo caso, trata-se apenas de conduzir os jovens ao final do ensino médio ao ponto de estarem aptos a participarem do exame, o que de fato não garantia a obtenção do diploma. Na realidade, o projeto previa que a cada 10 pessoas, 8 chegassem, sem a garantia do sucesso, às classes terminais que preparavam para o *bac* geral e técnico, e também ao *brevet* técnico, ao mesmo tempo que havia ainda a preparação para um novo diploma instaurado na ocasião: o *bac* profissional. Não estava contido na proposta um compromisso com o índice de diplomados, embora também tenha contribuído nesse sentido, mesmo que longe da meta de 80% (a taxa de 80% de *bacheliers* foi alcançada somente nas últimas edições do exame, 2017/2018).

O programa sobre o ensino técnico e profissional, promulgado pela Lei Programa 85 de 23 de dezembro de 1985 pelo então Deputado-Prefeito Roland Carraz, tomou em consideração o declínio dos postos de trabalho industriais, aos quais até então o certificado CAP era suficiente, e, o aumento da oferta de empregos cuja demanda era por uma mão de obra mais qualificada, e instaurou a transformação dos Liceus de Ensino Profissional (LEP) em Liceus Profissionais (LP), criando ainda o *baccalauréat professionnel*. Além disso a passagem de um número cada vez maior de alunos para as classes de *seconde* nos liceus geral e tecnológico foi facilitado. Aumentando significativamente o índice de jovens de uma mesma faixa etária com

acesso ao exame do *baccalauréat*, ou seja, aqueles que atingiam o final do segundo ciclo do ensino secundário.

De acordo com Antoine Prost (2002), a criação desse novo diploma foi o resultado da ação de três categorias de atores sociais: 1) um grupo de experts iniciado por Claude Pair, que na ocasião era diretor dos liceus e colégios no Ministério da Educação Nacional, trabalhava com três objetivos principais – melhora da adaptação das formações aos empregos, valorização do ensino profissional e redução das saídas sem diploma do sistema educativo; 2) a federação patronal *Union des Industries des Métiers de la Métallurgie* (União das Indústrias Metalúrgicas - UIMM), reclamava o fato de que os titulares do *bac* tecnológico seguiam os estudos no nível superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, por isso solicitavam o aumento do fluxo de alunos formados e qualificados para os novos métodos de produção; 3) o *Syndicat National des Personnels de Direction de Lycées d’Enseignement Professionnels* (Sindicato Nacional dos Diretores de Liceus de Ensino Profissional SNPD/LEP), pressionava no sentido da criação de um novo diploma intitulado *baccalauréat* afim de obter uma igualdade estatutária dos Liceus Profissionais com os outros estabelecimentos de ensino geral e tecnológico.

Diante das pressões, a decisão pela criação do *bac professionnel* foi imposta e a justificativa para tal foi claramente anunciada em uma nota interna emitida pelo gabinete de Laurent Fabius, então Primeiro Ministro, conforme reproduzido por Prost (2002) “ – Bom anúncio – Responde a uma real necessidade de formação e deveria melhorar a qualidade da formação – a retenção no ensino é um meio inteligente e não muito caro de lutar contra o desemprego”<sup>129</sup> (Prost 2002, p. 105, tradução livre da autora).

Como consequência das modificações descritas, entre 1985 e 1995, a taxa de *bacheliers* de uma geração passou de cerca de 30% a 63%. O aumento significou ainda uma diversificação importante das filiais propostas aos estudantes, com a variedade dos cursos profissionalizantes dispostos nos Liceus profissionais (Beaud, 2002). Por outro lado, o impacto dessas políticas sobre o funcionamento dos liceus mostra os limites dessa democratização do ensino.

De maneira geral, desde sua criação em 1985 até os dias atuais, o *bac pro* ilustra toda uma complexidade envolvida na implementação de uma política pública de educação. De acordo com Bernard e Troger (2012), esse diploma esteve submetido às tensões que ainda não foram completamente resolvidas: a primeira seria entre o objetivo inicial de inserção profissional e, portanto, a realização de uma formação mais curta para obtenção do diploma e

---

<sup>129</sup>“ – bonne annonce – il répond à une réelle nécessité de formation et devrait améliorer la qualité de la formation – la rétention dans l’enseignement est un moyen intelligent et pas trop cher de lutte contre le chômage” (Prost, 2002, p. 105)

ingresso no mercado de trabalho, e, o direito à continuação dos estudos de nível superior; outra diz respeito às diferentes formas de reconhecimento dos quais ele foi objeto dentro das convenções coletivas de trabalho; e uma terceira tensão estaria relacionada ao prestígio social construído em torno das filiais gerais e tecnológicas tornando a via profissional uma orientação *par défaut*, isto é, não por opção, mas destinada aqueles que não possuem nota suficiente para serem admitidos nas filiais gerais e tecnológicas, soma-se a isso o fato de que ao mesmo tempo foi criada uma hierarquia dentro do ensino profissionalizante em razão de uma preferência manifestada pelas famílias por certas vias profissionais em detrimento de outras menos cobiçadas (Floriani et al. 2009; Jellab 2008; Bernard e Troger, 2012).

Vale destacar que o número de bacharéis profissionais de uma geração pode variar consideravelmente de acordo com as regiões francesas, entre 10% e 13%, como também sua proporção em relação ao todo dos aprovados no exame a cada ano, entre 10% e 20% (Bernard e Troger, 2012). Essas lacunas são o produto do fluxo de orientação em direção aos liceus profissionais com grandes diferenças de uma academia para a outra. De acordo com Bernard e Troger (2012) em 2003 na região de Île-de-France (região central que compreende a capital Paris) a proporção daqueles orientados para via profissionalizante foi de 23%, contra 40% em Lille (localizada ao norte) e 37% a Reims (cidade localizada na parte leste do país). De modo geral, as academias negociam com as autoridades locais formações profissionalizantes adequadas às necessidades de cada região, e ainda relacionadas às demandas de empregos locais, esse modelo de gestão fez parte de um plano maior de descentralização do poder dentro do sistema educativo francês.

O *bac pro* começou em 1985 sendo realizado num total de 4 anos, 2 anos de preparação ao bac mais 2 anos do BEP. Nos anos 2000, com a presença dos mesmos atores que provocaram sua criação, essa formação passou por um período de experiência que marcou o início de outras mudanças importantes: a UIMM solicita que os cursos voltados para o setor de metalurgia passem a ser realizada em 3 anos, tal como os outros cursos de ensino médio. O organismo justificou sua solicitação em nome de uma simplificação do acesso ao *bac pro*, uma harmonização das diferentes vias tecnológicas e profissionais e um maior desenvolvimento da via profissionalizante ao possibilitar a obtenção do diploma na mesma duração que as outras vias disponíveis no nível Médio. Todavia, de modo semelhante ao que ocorrera anteriormente com a implementação desse diploma, os resultados revelaram mais uma vez disparidades locais com um desempenho favorável e expressivo nas cidades de Dijon, Clermont Ferrand, Grenoble, Rennes, Orléans-Tours, Rouen, etc., e resultados bem menos significativos enquanto em outras regiões como Aix-Marseille, Limoges, Montpellier (Bernard e Troger, 2012). Apesar dessa

experiência recebida de forma desigual no território francês, após sete anos de duração, em dezembro de 2007, a generalização do *bac pro* em 3 anos é implementada por Xavier Darcos, à época Ministro da Educação do governo de François Fillon.

Atualmente, após mais de 10 anos do estabelecimento de sua configuração atual, o diploma do *bac* profissional em 3 anos, é ainda objeto de divergências nos setores acadêmicos quanto à sua aceitabilidade e posição na escala de privilégio erigida pelos estudantes e suas famílias. Por um lado, alguns trabalhos mostram a orientação para a via profissionalizante como uma “*orientation par défaut*”, isto é, uma orientação baseada em algum tipo de insuficiência para atingir o ensino geral ou tecnológico (Beaud 2002, Duru-Bellat, 2002, Troger, 2008), por outros autores como Bernard e Troger (2012), tentaram apontar outras possibilidades de análises, mostrando que os estudantes das filiais profissionais são satisfeitos de suas escolhas, tendo ainda optado por essa via em primeiro lugar.

Em linhas gerais o paradigma dessa orientação *par défaut* relativa às vias profissionalizantes repousa sobre o fato de que essas filiais acolhem em geral a grande maioria dos estudantes em fracasso escolar, quase 60% dos estudantes dos LP são repetentes, e, são jovens de origem popular. De acordo com os autores que seguem nessa linha de argumentação, isso se explica pela finalidade dos diplomas em questão, que em sua maioria conduzem a empregos de operários ou a postos de trabalho considerados socialmente subalternos e com maiores tendências ao desemprego. Para as famílias em geral tal percurso é inaceitável, sendo requerida somente em caso de resultados escolares anteriores insuficientes. Contudo, no caso das famílias de origem popular, alguns elementos interessantes entram em vigor: por vezes não são capazes de impor sua escolha de orientação à instituição escolar, uma vez que são menos resistentes às injunções realizadas pelos profissionais da educação envolvidos no processo de orientação; por dominarem menos as possibilidades e caminhos dentro do sistema escolar francês para traçar e propor trajetórias alternativas à filial indesejada, as famílias ficam sujeitas as propostas realizadas pela instituição escolar, tratando-se muitas vezes de uma proposta única concernindo apenas a filial profissionalizante do liceu mais próximo; em alguns casos, para os alunos de origem mais modesta o status de operário não corresponde à uma mobilidade social descendente, considerando ainda que os diplomas profissionais podem oferecer aos melhores alunos uma possibilidade de acessar o ensino técnico de nível superior; por fim, em uma parte considerável dos casos, as famílias incorporam precocemente o julgamento negativo da escola sobre eles e seus filhos, aceitando como o único destino possível, as filiais profissionalizantes.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Pierre-Yves Bernard e Vicent Troger (2012) interrogou num primeiro momento 598 alunos inscritos no Liceu Profissional, dos quais um

total de 465 eram da região de Loire-Atlantique, situada a oeste do país. Para tanto foi utilizado um questionário aplicado através de computadores nas escolas. Em um segundo momento 42 alunos se voluntariaram a continuar participando da pesquisa que buscou acompanhar esses alunos em suas trajetórias pelo ensino profissionalizante. O autor destacou dois de seus principais resultados: 1) 71% dos alunos que responderam ao questionário afirma ter escolhido o Liceu Profissional como primeira opção; 2) 80,6% dos entrevistados declararam que no momento da entrada no primeiro ano do Ensino Médio Profissional estavam satisfeitos com suas respectivas orientações, destaca-se ainda que cerca de 42% disseram estar “muito satisfeitos”, e apenas 14% “pouco ou não satisfeitos”. Para os autores esses dados demonstrariam que não se trata de uma orientação por insuficiência, trata-se de uma opção realizada pelos estudantes. Apesar dos resultados “diferentes” encontrados pelos autores, os mesmos afirmam que muitos dos alunos declararam uma não adaptação para com os estudos gerais, principalmente no que concerne os conteúdos ensinados. Os alunos se dizem “cansados” e “desanimados” para irem à escola onde serão obrigados a ficar horas sentados em uma carteira ouvindo conteúdos que não encontram aplicabilidade. Para os autores trata-se de um casamento entre essa inaptidão e as expectativas familiares. Em alguns casos, os alunos incentivados pelos pais procuram o curso visando a obtenção do *bac pro* no lugar de prepararem um diploma do BEP ou CAP, uma vez que com a reforma, o *baccalauréat professionnel* se tornou um diploma como os outros, e ao final todos poderão obter o tão desejado *bac*. Assim, com a reforma, o *bac pro* se tornou um diploma simbolicamente igual aos demais que traz consigo a possibilidade de ir adiante e continuar os estudos tal como aqueles que optaram para as filiais mais prestigiosas. Desse modo, o sucesso da reforma se operou por meio da deturpação parcial de seus objetivos iniciais, isto é, se os alunos hoje em alguma medida escolhem o *bac pro*, essa visão se inscreve em uma estratégia alternativa ao fracasso escolar, em outras palavras, o diploma profissional é considerado mais fácil de obter que um diploma geral ou tecnológico, e de acordo com a reforma conduzem ao ensino superior através do BTS. Ao fim e ao cabo, “o objetivo de qualificação operária – institucionalmente constitutiva do *bac pro* – se apaga do espírito de muitas famílias em função de um projeto de continuação dos estudos<sup>130</sup>” (Bernard e Troger, 2012, p. 142, tradução livre da autora). De maneira geral o que a reforma que transformou o *bac pro* em 3 anos parece ter modificado de fato está relacionado à uma primeira etapa da escolha, ou seja, a própria entrada na via profissional, aumentada pela diminuição da duração

---

<sup>130</sup>“L’objectif de qualification ouvrière –institutionnellement constitutif du bac pro– s’efface dans l’esprit de beaucoup de familles au profit d’un projet de poursuite d’études.” (Bernard e Troger, 2012, p. 142)

do curso. Assim, a via profissional tornou-se mais facilmente aceita e até escolhida, pelas famílias das quais os estudantes manifestam uma inaptidão clara em relação aos estudos gerais.

### 2.3.5. O Plano Monory (1987) e a Lei Jospin (1989)

Com base no progresso apresentado em virtude das últimas modificações realizadas, em 1987, o plano Monory fixou como objetivo um total de 74% de bacharéis (aqueles que obtiveram o *Bac*) no ano 2000. O plano pretendia atingir a meta através do resultado da criação das classes de *quatrième e troisième* tecnológicas que conduziam diretamente ao liceu profissional. Nesse sentido teve ainda forte contribuição a lei Jospin, votada em 10 de julho de 1989<sup>131</sup>, também chamada de lei da orientação, em que foi reafirmado o objetivo de conduzir 80% de uma geração ao nível do *Bac*, buscando evitar a saída precoce de jovens do sistema escolar sem qualificação. Em suma, essa legislação organizou a massificação do segundo ciclo do ensino geral e tecnológico, acolhendo uma nova população a partir dos anos 1990.

As transformações ocorridas nos anos 1980 em boa medida refletiam o contexto econômico particular da década anterior. O primeiro choque petrolífero de 1973 contribuiu para um aumento generalizado dos preços e uma contração da atividade econômica. Essa última também impactada pela alta taxa de desemprego entre os jovens e pela ausência de qualificação de uma grande parte daqueles que saíam do sistema educativo tendo finalizado o ensino médio ou não. Em 1976, Raymond Barre sucede a Jacques Chirac, e a prioridade adotada no período pelo novo primeiro ministro, foi a busca por soluções para as altas taxas de desemprego, em especial, os jovens sem qualificação. Se por um lado a situação dos jovens franceses provocou a formulação de reformas e mudanças no sistema escolar, pode-se afirmar ainda que a necessidade de uma mão de obra qualificada, que em muitos casos não convergiam com as formações oferecidas pelo sistema público de educação, contribuiu para a implicação do setor privado nessas transformações.

A lei Jospin (1989) foi considerada como eminentemente pedagógica<sup>132</sup>, dado sua riqueza de detalhamento no nível da teoria como ainda no modo como deveriam ser aplicadas

---

<sup>131</sup> A lei foi votada na data citada, com previsão de um período de implementação entre 1990-1993.

<sup>132</sup> Contudo, Aebischer (2012) denunciou a total ausência de formados na área da pedagogia ou em disciplinas próximas dentro do conselho que por fim produziu a Lei Jospin. Justificando assim o fato de que apesar de se mostrarem com um caráter pedagógico forte, as medidas implementadas pela lei de orientação de 1989 estavam

as novas medidas no dia a dia da escola. O corpo do texto composto por um artigo fundamental, seguida de seis tópicos principais (vida escolar e universitária, os funcionários, os estabelecimentos de ensino, os organismos consultivos e a avaliação do sistema educativo) mais um anexo esmiuçado sobre o modo de aplicação das considerações previstas na lei de maneira geral inauguravam um objetivo: « *mettre l'élève au centre du système* » (colocar o aluno no centro do sistema). Alguns pontos altos da lei Jospin foram primeiramente a reafirmação da educação como a prioridade nacional, sendo a frase inicial do seu artigo fundamental, e as precisões contidas no documento anexo da lei, em que grande parte do texto era destinado à instauração de modificações precisas no sistema escolar, dos quais pode-se destacar a afirmação de que o estudante deverá ser um ator de sua própria orientação não estando apenas em função das determinações decorrentes do processo de orientação conduzido pela escola. Há ainda o reforço da máxima de conduzir 80% de uma coorte etária ao nível do *baccalauréat*. Salienta-se ainda outra ideia contida no artigo primeiro sobre a existência de uma “comunidade educativa”, em outros termos, uma das inovações da lei foi de reconhecer e incluir novos atores na vida escolar, ao lado de professores, funcionários, administração, entrou em voga o papel desempenhado pelas famílias (Robert, 2010).

O conjunto da educação básica foi reorganizado em ciclos: educação primária em 3 ciclos; ensino fundamental em 3 ciclos; e número de ciclos variáveis no nível médio de acordo com as filiais estabelecidas. De acordo com Aebischer (2012) essa flexibilidade proposta por meio de uma divisão escolar por ciclos, permitia imaginar trajetórias personalizadas principalmente no caso dos alunos com dificuldades, sendo então possível recuperar o atraso escolar no próprio ritmo do aluno, buscando aquilo que não foi apreendido nas classes precedentes ao mesmo tempo em que segue para a série superior dentro de um mesmo ciclo. Desse modo, a escola estava sendo convidada a lutar contra a prática da repetência, considerado dentro da lógica dessa política como um vetor do fracasso escolar.

De acordo com as novas medidas, os estabelecimentos de nível primário, fundamental e médio deveriam elaborar e aplicar um projeto pedagógico no qual os objetivos nacionais para educação estariam adaptados à situação local. A lei precisava que o projeto deveria definir as ações pedagógicas e administrativas, bem como as atividades escolares e extraescolares com base nas quais cada estabelecimentos buscava se adaptar ao local para assim cumprir da melhor forma os objetivos nacionais. A existência do projeto em si não foi uma novidade, visto que sua existência já tinha sido assinalada oficialmente desde 1982, mas até então de maneira voluntária

---

extremamente ligadas a preceitos administrativos em muitos casos se distanciando totalmente das problemáticas relativas à pedagogia.

e pouco precisa quanto à sua estrutura e utilização. Todavia a novidade implantada pela lei de 1989 foi conduzir cada estabelecimento escolar a definir objetivos a serem alcançados em um determinado período bem como apresentarem os meios segundo os quais pretendem executá-los. Segundo Aebischer (2012), o projeto de estabelecimento seria um instrumento de difusão de uma cultura contratual, que de maneira indireta introduziu uma cultura do resultado no seio do sistema escolar francês. De maneira geral, diversos dispositivos dentro dessa lei visavam também a difusão de uma “cultura de avaliação”, em todos os níveis do sistema educativo: no nível de avaliação dos projetos de estabelecimento; avaliação da performance acadêmica; implementação de um Comitê Nacional de Avaliação dos Estabelecimentos Públicos de Ensino.

Com relação a formação dos professores, foram criados os *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) [Institutos Universitários de Formação de Mestres], tratavam-se de estabelecimentos públicos que deveriam assegurar uma formação e uma cultura profissional comum a todos os professores do nível primário e secundário. Nesses estabelecimentos os então formados mestres aprenderiam para além de suas disciplinas de base, disciplinas pedagógicas como ainda obteriam uma formação sobre os diversos processos de aquisição de conhecimento, métodos de trabalho em grupo, métodos de avaliação, e também sobre o funcionamento do sistema educativo e seu meio social (Aebischer, 2012; Robert, 2010).

Tendo em vista todas as novidades inauguradas pela lei de orientação, mas principalmente pela máxima sob a qual ficou conhecida – colocar o aluno no centro do sistema – o texto legislativo não tardou a ser criticado principalmente pelos setores mais conservadores. Para Aebischer (2012) esses motivos iam mais além, uma vez que para a autora a Lei Jospin demonstrou algo além de um carácter pedagógico, tratou-se ainda de uma renovação, ou pelo menos uma tentativa, da administração do estado no setor educativo. Um texto legislativo que, segundo a autora, se inspirou de métodos já conhecidos do setor privado, fundamentando-se sobre alguns princípios interessantes dentre os quais pode-se destacar: necessidade de adaptação à um contexto em constante mudança no qual é preciso um alto grau de reatividade; desejo de amenizar a organização centralizada; busca por uma abertura do setor público aos seus usuários; e, o fomento à avaliação das performances dos vários personagens incluído no sistema.

Assim, o sistema educativo francês passava por diversas modificações que ao passo que sua implementação alterava profundamente a frequência e o público observados nos diferentes ciclos de ensino. A primeira onda de democratização provocou uma massificação do *collège* (segundo ciclo do ensino fundamental). No período pós-guerra, o prolongamento da escolaridade obrigatória até os 16 anos de idade, a supressão do exame de entrada nas classes

de *sixième* e a construção de *collèges* nas zonas populares, foram contribuições importantes para a continuação do processo de abertura do respectivo sistema.

### 2.3.6. A segunda explosão escolar

O progresso quantitativo do liceu geral e tecnológico modificaram profundamente a imagem do sistema escolar e a trajetória escolar dos jovens. Em 1960 somente um jovem de 17 anos em cada cinco era escolarizado frequentando o segundo ciclo do ensino secundário, já em 1991, 30 anos mais tarde, essa taxa se eleva à 50%. Em outros termos, em um espaço de uma geração os efetivos desses estabelecimentos conheceram um crescimento memorável atestando o investimento do estado e da sociedade em aprofundar o nível de escolaridade de um número cada vez maior de jovens. Com tal característica, o total de jovens com idade de 17 anos estudantes em classes de ensino médio passou de 120.000 em 1958 a cerca de 400.000 em 1991 (Defresne e Krop, 2016).

O prolongamento da escolaridade dos jovens frequentando o ensino profissional também impactou o ensino geral e tecnológico. A renovação do ensino profissional foi iniciada com a criação do exame do *baccalauréat pro* em 1985. Todavia, como assinalou Prost (1992), “as intenções ministeriais são uma coisa e as evoluções sociais uma outra”<sup>133</sup> (p. 191) Com o avanço desse fenômeno, que representou entre 1985-1989 o aumento de 320.000 alunos nos estabelecimento de ensino médio franceses, as famílias interpretaram como um “convite” a extensão do tempo de estudos de seus filhos, mas em direção *baccalauréat général*, e não um eventual *baccalauréat professionnel*. Desse modo, essa política voluntarista de desenvolvimento das formações tecnológicas e profissionais provocou uma intensa demanda social do ensino geral. O acréscimo das diferentes formações produziu um efeito de aumento da valorização da via geral, visto sua já conhecida notoriedade e prestígio na sociedade, contribuindo para a criação de uma hierarquia de prestígio entre os cursos compartilhada em muitos casos pelas famílias e pelas próprias instituições de ensino.

Ainda assim, de maneira geral, o aumento da taxa de acesso ao *bac* significou um crescimento do nível de qualificação da juventude francesa. À medida que as transformações desse diploma avançavam com a criação de novas filiais era ainda renovada a esperança no

---

<sup>133</sup> “Mais les intentions ministérielles sont une chose, les évolutions sociales une autre.”(Prost, 1992, p. 191)

ensino como garantia de emprego e melhores condições. Enquanto em 1950 somente 5% dos alunos de uma coorte etária acessava o *baccalauréat général*, entre os anos 1960 e 1965 essa proporção dobra de tamanho e se estabiliza no período. Apesar dos aumentos progressivos, somente em 1986 houve o acesso de ao menos 20% de uma geração ao *bac général*. A partir dos anos 1970, esses números são acrescidos dos alunos que passaram a obter o *bac* tecnológico, sendo um total de 7% em 1978 e 10% em 1986. Mais recentemente, o aumento do número de alunos de 17 anos preparando o *baccalauréat* de maneira geral é ainda decorrente das modificações no *bac pro* colocadas em prática a partir de 2009.

Para Prost (1992) trata-se de um “autêntico movimento social” (p. 194) e não simplesmente de um efeito demográfico. E nesse momento não caberia mais questionar sobre a validade da origem desse movimento, se dever-se-ia ou não provocar essa procura pela prolongação dos estudos, a palavra de ordem era: acolher esses jovens que chegavam cada vez mais numerosos aos *lycées*. E o contexto econômico não era dos mais favoráveis. Algumas restrições econômicas importantes se impunham, e a França via seu investimento em educação diminuir à medida que aumentava a demanda por mais lugares nas carteiras da escola. O investimento do PIB em educação passa de 7,4% em 1985 a 6,3% em 1989, significando dificuldades em construir mais estabelecimentos tendo como consequência imediata o aumento do número de alunos por sala de aula. Para o ano escolar de 1982-1983, aproximadamente 9,4% dos *lycées* contavam com salas de aula com mais de 35 alunos, já no retorno das aulas em 1988-89 esse valor aumentou para 39,4%, sendo a origem de várias manifestações por parte dos professores, bem como movimentos de greves importantes que contribuíram para a diminuição de cerca de 6% desses casos em 1990-1991 (Id.).

A paisagem do *lycée* estava, portanto, especialmente modificada, os assim chamados *nouveaux lycéens* (Dubet, 1994, p. 91), não correspondiam ao perfil tradicional de um aluno severamente selecionado em uma etapa anterior, oriundo das classes médias e superiores. Possuíam origens sociais e culturais diversas, vindos do mundo dos assalariados, pequenos comerciantes e operários, consideradas distantes da cultura escolar (Bourdieu e Passeron, 1975), frequentemente em situação de atraso escolar, e em grande parte inscritos em estabelecimentos escolares situados na periferia das grandes cidades e nas seções tecnológicas do *lycée général* ou nos *lycées professionnels*. Os recém-chegados tinham dificuldades para se integrarem à realidade dos estabelecimentos escolares, nos termos de Robert (2010, p. 147) havia uma ruptura entre o *lycée et la vie* (a escola e a vida). Diante desse panorama complexo, e em alguma medida caótico, com classes sobrecarregadas, com o aumento de suas cargas de

trabalho e do nível de estresse, os professores se viam desorientados face à esse novo público escolar julgado como pouco apto a receber uma cultura de “segundo grau”.

### 2.3.7. O outono de 1990

Desde o retorno das aulas vários protestos organizados por estudantes e professores surgiam na França, e principalmente na capital. Tais eventos culminaram na organização da *Marche Nationale pour l'éducation* (Marcha Nacional pela Educação) em 12 de novembro, em Paris e em outras grandes cidades do país. O movimento reuniu cerca de 300.000 jovens que apresentavam reivindicações concretas e precisas sobre suas condições de estudo, principalmente relacionadas aos estabelecimentos profissionalizantes. Em decorrência desses eventos algumas conquistas foram contabilizadas: 1.700 postos suplementares para cargos diversos nos *lycées*, entre eles: seguranças, postos administrativos e de serviços gerais, além de outros cargos de caráter pedagógicos; um aumento no investimento destinado à renovação dos estabelecimentos escolares de ensino médio e a nomeação de um responsável por um “plano de emergência” para os *lycées*, cujos efeitos puderam ser percebidos na lei de orientação de 1989 que reconhece a “educação nacional” como “primeira prioridade” dos recursos nacionais. Destaca-se ainda outras reivindicações atendidas no plano da garantia de direitos individuais e coletivos relativos à liberdade de associação, de participação, de imprensa. De acordo com Robert (2010)

“Para além de seus reivindicações, que num primeiro momento pareciam desvalidas de ideal, os estudantes de 1990 expressaram, sem dúvida, uma confusão moral que é implicitamente um chamado à atualização referências e valores verdadeiros; um chamado à descoberta de um sentido real para seu ambiente social – e em primeiro lugar seu universo escolar – sobre o qual as autoridades parecem oferecer-lhes apenas uma orientação material e econômica<sup>134</sup>”. (Id. p. 148, tradução livre da autora)

---

<sup>134</sup> “Au-delà de leurs revendications qui ont paru en première approche bien dénuées d’idéal, les lycéens de 1990 expriment sans doute un désarroi moral qui est implicitement un appel à la mise à jour de repères et de valeurs véritables; un appel à la découverte d’un sens réel pour leur environnement social – et d’abord leur univers scolaire – à propos duquel les autorités ne semblent plus leur offrir qu’une orientation matérielle et économique” (Robert, 2010, p. 148)

Nesse sentido, os estudantes compartilhavam com a sociedade em geral algumas questões colocadas ao sistema educativo como um todo, relativas à definição de suas finalidades e do que poderia ser considerado como uma escola justa.

### 2.3.8. “Le Nouveau Contrat pour l’école” – 1993 a 1995

Em um período conturbado para a política francesa, com embates importantes entre a direita e a esquerda, François Mitterrand, finaliza seu segundo mandato presidencial, em regime de coabitação com um governo de alternância dirigido por Édouard Balladur, nomeado Primeiro Ministro. De 1993 a 1995, François Bayrou foi o então nomeado Ministro da Educação, sendo mantido na função até 1997, após a vitória de Jacques Chirac nas eleições de 7 de maio de 1995. Suas proposições representaram a matriz de uma visão neoliberal da escola. De acordo com Robert (2010) nesse momento havia uma tomada de decisões que priorizava o “mercado”, “concorrência” e a redução do “papel protetor do Estado”. As propostas estabelecidas pela coligação *Union pour la France* (UPF), que reuniu para as eleições os principais partidos de direita, refletiam amplamente essas orientações. Alguns temas chaves dentro da plataforma da coligação eram: autonomia dos estabelecimentos, liberdade de escolha das famílias, promoção e desenvolvimento da aprendizagem, parte do salário dos professores em função do mérito, entre outros.

Uma das questões preconizadas pelo então ministro da educação se refere a relação entre melhoras necessárias na gestão do ensino profissionalizante e a descentralização do sistema educacional. Como dito, as reformas promovidas até então produziram um efeito em parte esperado, o aumento de alunos atingindo o “nível do baccalauréat” e ao mesmo tempo um efeito reverso, pressionando ainda mais o ensino geral em detrimento das vias profissionais sobre as quais foram postas expectativas de ampliação e democratização do sistema educacional. Assim, a solução anunciada foi o fomento de uma gestão realizada diretamente pelas Regiões, considerada como uma estratégia de regionalização do ensino profissional buscando valorizar e dinamizar o respectivo setor com o objetivo de melhorar a combinação entre demanda de mão de obra e formação profissional de acordo com as vocações regionais. Em contrapartida, o ensino geral continuaria pilotado pelo Estado.

Para François Bayrou, o problema não era que o “colégio seja único, mas uniforme, então injusto”. Com o intuito de combater essa injustiça promovida pela escola, em 16 de junho

de 1994 foi apresentada em uma conferência na Universidade Paris-Sorbonne, 158 proposições dentro do Nouveau Contrat pour l'école (Novo contrato pela Escola), dos quais a maioria dos artigos se referiam ao nível do ensino fundamental, considerados pelo ministro como o ponto crucial de seu projeto de reforma. Dentre essas podemos destacar: 1) criação de uma base comum curricular para o ensino fundamental; 2) reorganização do collège em três ciclos: ciclo de observação nas classes de *sixième*, ciclo central compreendendo as turmas de *cinquième* et *quatrième*, e ciclo de orientação para aqueles na *troisième*, último ano antes do Ensino Médio; 3) criação de classes de reforço escolar, estudos dirigidos e “remise au niveau” para os alunos com dificuldades nas turmas de *sixième e cinquième* (início do ensino fundamental); 4) todos os collèges deverão dispor de um CDI (um tipo de biblioteca) e um funcionário responsável; novas cargas horárias semanais para alunos (23 horas) e professores (26 horas).

De maneira geral, um verdadeiro esforço foi efetuado pela classe de *sixième*. Todas as medidas foram experimentadas em 368 estabelecimentos no ano escolar 1994-1995, antes de serem implementadas sobre a totalidade do sistema nos anos posteriores, sendo dividido em duas etapas: todas as novas diretrizes para as classes de *sixième* a partir do início do ano letivo de 1996, e as demais mudanças para as classes subsequentes a partir de janeiro de 1997 quando foram publicadas, marcando o ponto final da reforma de François Bayrou.

Em maio do mesmo ano, como ocorre frequentemente após a aplicação de uma reforma, um relatório foi produzido com base na inspeção geral realizada em maio de 1997. O texto constatava um estado de “dificuldades de aplicação”. Entre outras questões, a partir desse período alguns temas sensíveis se convidaram a agenda das instituições escolares, e também a do Ministro de Educação: violência, analfabetismo funcional, ritmos escolares distintos, etc. O que provocou um novo recomeço em termo de reformas do sistema escolar visando sanar as dificuldades em questão, surgindo então a reforma intitulada “o colégio dos anos 2000”.

Nesse período ocorreram ainda alguns fatos importantes relacionados ao programa de laicidade e sua aplicação nas escolas. Em 1993-1994, de acordo com Robert (2010) aproximadamente 2.000 alunas se apresentaram portando seus foulards<sup>135</sup> em estabelecimentos escolares espalhados pelo território francês, em infração aparente com aviso redigido pelas autoridades governamentais em 1989. O fato provocou o retorno das discussões sobre o tema do porte de signos religiosos nas instituições públicas, uma vez que ocorreram algumas exclusões de alunas, além de outros casos em que as estudantes não aceitaram retirar o véu ao entrar no estabelecimento de ensino, preferindo seguir sua escolaridade através de cursos

---

<sup>135</sup> Se tratam de um tipo de véu portado por mulheres de religião muçulmana.

ministrados pelo CNED (Centre National d'Enseignement à Distance). O conselho de Estado manteve posicionamentos diferenciados em relações aos casos, mantendo algumas exclusões, mas declinando outras. François Bayrou assinou uma circular datada de 20 de setembro de 1994 em que em nome do ideal laico e nacional que compõe a escola republicana francesa, cujo objetivo era “convaincre plus que contraindre<sup>136</sup>” (Robert, 2010, p. 187) e no qual afirmou: “[...] não é possível aceitar na escola a presença e a multiplicação de signos tão ostensivos que seu significado é precisamente separar certos alunos das regras comuns de vida na escola<sup>137</sup>” (Ibidem, tradução livre da autora). O documento foi acompanhado ainda de uma proposição de um artigo com uma orientação semelhante destinada a ser inserida nos regulamentos internos dos estabelecimentos. Apesar das dificuldades imposta aos diretores gerais e adjuntos diante de situações semelhantes, e do referido texto não representar uma garantia de extinção da polêmica, os resultados foram satisfatórios, restando no final de 1995 apenas 200 casos litigiosos relativos ao uso do foulard na escola.

### 2.3.9. A escola dos anos 2000

Sob o governo de Jacques Chirac tendo como primeiro Ministro Lionel Jospin, uma alternância inédita se inaugura: presidente de direita, governo de esquerda. Claude Allègre (1997-2000) foi o sucessor de François Bayrou, sendo substituído entre os anos 2000 e 2002 por Jack Lang, tendo como ministra encarregada do “Ensino Escolar” durante todo o período, Ségolène Royal (Robert, 2010).

Ministro controverso, Claude Allègre ficou marcado na história do sistema escolar francês, mas não exatamente como pretendia. Suas ações e falas criaram polêmica no seio da classe professoral, mobilizando sindicatos da respectiva classe como também sindicatos autônomos e de pais de alunos, aumentando seu grau de rejeição entre eles, e dando ao político a primeira capa dos jornais à época. O ministro ficou conhecido quando usou a expressão “*dégraissier le mammoth*” (algo como *diminuir o mamute*) compreendida pelos professores como uma mensagem a eles, uma vez que o ministro já havia anunciado uma possível medida de dispensa da categoria (entre 10% e 15%), considerada pelo ministro como maus professores

<sup>136</sup> “Convencer mais que contraindre” (Robert, 2010, p. 187)

<sup>137</sup> “[...] il n'est pas possible d'accepter à l'école la présence et la multiplication de signes si ostentatoires que leur signification est précisément de séparer certains élèves des règles de vie communes à l'école.” (Ibidem)

responsáveis por um “sistema pesado” com muita resistência a mudanças. Essa fala foi também usada contra ele pelo grupo dos docentes em protestos e manifestações (Forestier, 2007; Prost e Bon, 2011).

Em meio aos conflitos internos entre o ministro e a encarregada do “ensino escolar”, as primeiras medidas anunciadas tiveram dificuldades significativas durante o período de execução. Em 1997, Claude Allègre como forma de obter os meios necessários para construir sua proposta de reforma para os estabelecimentos de Ensino Médio, produziu um questionário que fora enviado a todos os *lycéens* (mais de dois milhões de estudantes) e cerca de 350 mil professores, com questões majoritariamente abertas, que indagavam sobre os conteúdos e práticas do *lycée*, buscando conhecer as opiniões dos atores escolares sobre seus cotidianos escolares. Além das dificuldades de tratamento das informações coletadas em razão da natureza dispersa das respostas dadas em formato de texto, a tentativa foi ainda fortemente criticada por inspetores, sindicatos, e professores que consideraram o mecanismo demagógico e reduutivo, provocando nos alunos uma visão deturpada do que deveria ser uma “boa escola”. Todavia fora bem recebida por alunos e familiares, que apreciaram o fato de serem consultados sobre suas visões e poderem assim contribuir para o projeto de escola que desejavam. Por fim, 49 proposições foram anunciadas em abril de 1998 na cidade de Lyon, das quais é possível resumir em alguns pontos: 1) reconhecimento do direito dos *lycéens*, com a criação em cada estabelecimento escolar de um “conselho para a vida *lycéenne*”; 2) enriquecimento das trajetórias escolares dos alunos através de trabalhos de pequenos grupos e projeto de reforço escolar direcionados para ajudar nos exercícios e atividades escolares; 3) modificações nos horários, passando de algo entre 26 e 32 horas de aulas semanais, para 35 horas hebdomadárias para liceus gerais e profissionais; 4) mudança das horas professorais passando a uma carga de trabalho de 15 horas de ensino e 4 horas de acompanhamento dos alunos, sendo 3 horas para professores *agrégés* (Prost e Bon, 2011). O projeto Meirieu, não foi posto em prática em sua totalidade, chegando às salas de aula somente as propostas concernentes à diminuição das horas de aula e dos conteúdos correspondentes à cada série, compondo o que na crítica dos professores ficou conhecido como *lycée light*”, além da redução em 20% do valor das horas aulas extras, o que contribuiu vigorosamente para acirrar o descontentamento dos professores e sindicatos com o gestor (Forestier, 2007). Depois de muitas manifestações pelas ruas das principais cidades francesas, muitos processos solicitando sua dispensa do cargo, e atingindo um índice de rejeição próximo dos 89% entre os professores, em 27 de março de 2000 Claude Allègre deixa o cargo de Ministro da Educação, sendo substituído por Jack Lang.

Em relação ao *collège*, baseado nas conclusões do estudo realizado pelo sociólogo François Dubet em dezembro de 1998, cinco meses depois, Ségolène Royal lança em 25 de maio de 1999 uma nova reforma sobretudo no nível *collège*. Apesar das incertezas sobre a eficácia do “*collège pour tous*” (o colégio único), o relatório reafirmou seu papel importante na integração dos estudantes à sociedade, reiterando ainda o princípio da heterogeneidade das turmas, uma vez que cresciam os setores na defesa da constituição de classes homogêneas em relação ao nível dos alunos, e por fim, o parecer recusou a instituição de uma orientação precoce (ainda no nível fundamental).

A reforma apresentada por Ségolène Royal estava baseada em três grandes objetivos: 1) reconhecimento da diversidade dentro do grupo dos alunos, colocando em prática estudos dirigidos e aulas de reforço escolar desde as classes do ensino primário (CM2), se estendendo à *sixième* e *cinquième* (os dois anos subsequentes já dentro do *collège*, ensino fundamental); 2) diversificação de métodos de ensino favorecendo a multidisciplinaridade, através de ações direcionadas às classes intermediárias do ensino fundamental (*quatrième*); 3) melhora do clima escolar, buscando valorizar temas destinados a “vida na escola”, nesse sentido foi instaurado a “*heure de vie de classe*” (hora da vida na sala de aula), uma série de discussões quinzenais que dará origem a uma carta dos direitos e deveres do *collégien* (aluno do ensino fundamental).

O período sob a gestão de Jack Lang, foi marcado sobretudo por uma tentativa de “organizar a casa”, buscando “controlar a crise” e “preparar o próximo ano escolar” de modo a reduzir a penalização sobre as trajetórias estudantis dos alunos envolvidos em inúmeras manifestações de greves durante o período anterior. Uma outra preocupação em voga era preservar e até mesmo amplificar os elementos já posto em prática pelas reformas anteriores. Sem grandes polêmicas e de um modo mais conciliador, Jack Lang obteve sucesso em implementar sua própria marca e visão no sistema educativo francês. Em pouco tempo já obtinha uma aprovação de cerca de 61% da classe professoral, sendo reconhecido por sua dedicação às demandas da classe professoral e do alunado. (Robert, 2010) Uma ideia forte criada no período foi “*lycée des métiers*” (liceu das profissões), que sem mudar as definições jurídicas de cada estabelecimento, realizou formações e serviços voltados para a profissionalização dos jovens estudantes do ensino médio. O novo ministro incluiu ainda a educação cívica, jurídica e social nas formações técnicas e profissionais (Robert, 2010).

Buscando manter a unidade do “colégio único” e traçando os elementos que deveriam estar contidos no currículo comum adquirido ao final do ensino fundamental, Jack Lang não hesita em reconhecer as heterogeneidades dentro do sistema, principalmente relacionadas ao grupo dos alunos, por isso medidas que visam individualização e diferenciação foram mantidas

assim como ações como formação de pequenos grupos de estudos e reforço escolar foram incentivadas.

No âmbito mais geral, o então ministro da educação criou o *Haut Conseil de l'Évaluation de l'École* (HCEE)<sup>138</sup>, tendo como presidente Claude Thélot, instaurando ainda um primeiro plano nacional de luta contra a violência escolar, promovendo uma conferência mundial tendo como tema *Violences à l'école et politiques publiques* realizada em Paris do 5 ao 7 de março de 2001. Visando uma medida original para o combate à violência e o fracasso escolar nas escolas, em parceria com o Ministério da Cultura, Jack Lang funda as classes PAC (*Projet Artistique et Culturel*) colocando em funcionamento projetos em onze disciplinas ligadas à arte, música, literatura e patrimônio. Com relação aos professores, de pouco a pouco os concursos foram relançados com um anúncio de um plano de recrutamento plurianual.

### 2.3.10. O período Luc Ferry e François Fillon

Em 2002 com a eleição de Jacques Chirac com 82% dos votos se beneficiando da união entre a direita e a esquerda no segundo turno para derrotar o candidato Jean-Marie Le Pen, do partido *Front National*. O recém-eleito presidente anuncia para o cargo de primeiro ministro Jean-Pierre Raffarin, e sua decisão para o Ministério da Educação, o filósofo Luc Ferry. Um nome até então pouco conhecido da população, sem passagens anteriores pelo meio político, embora tivesse sido por oito anos do *Conseil National des Programmes*<sup>139</sup> (CNP). Como Ministro responsável pelo “Ensino Escolar”, que engloba toda a educação básica, o nome da vez foi Xavier Darcos (Robert, 2010).

O ministro eleito manteve ações que coadunavam com as palavras de ordem dos governos anteriores: luta contra o analfabetismo, com a diminuição da quantidade de alunos por classe nas turmas de alfabetização, bem como a revisão dos currículos escolares da educação básica priorizando o aprendizado do francês; valorização do ensino profissional através da implementação de programas de “descobertas” de caminhos profissionalizantes, buscando transformar a ida para o ensino profissional em uma escolha e não em uma trajetória

---

<sup>138</sup> O Conselho funcionará somente até o ano de 2005 (Robert, 2010).

<sup>139</sup> O Conselho foi criado pela Lei Jospin de 1989 e funcionou de 1990 a 2005. Tratou-se de um organismo consultivo do Ministério de Educação Nacional francês, formado por grandes nomes do cenário intelectual do país, com o objetivo de analisar e emitir pareceres sobre programas escolares e sobre o ensino em geral.

daqueles que não foram aceitos em uma outra seção, transformação do CAP, etc; e, o restabelecimento da autoridade nos estabelecimentos escolares, como forma de combater a violência que se tornara um elemento cada vez mais urgente na agenda educacional do país. Apesar de um início promissor, o período de gestão de Luc Ferry teve que enfrentar cortes financeiros importantes no âmbito da educação, e manifestações incisivas dos professores em desacordo com suas proposições de reforma dos currículos escolares no nível da educação básica. Soma-se a isso uma outra medida anunciada na qual previa-se o aumento da descentralização do sistema escolar com a transferência de alguns postos de trabalho (assistentes sociais, médicos e enfermeiros escolares, psicólogos, assistentes técnicos e conselheiros escolares) do controle do Estado para o controle das Regiões. O anúncio foi mal recebido pelos envolvidos no processo sob a argumentação de aumento da desigualdade no serviço público. Soma-se a isso uma revisão do regime de aposentadoria apresentada pelo ministro e que também encontrou resistência no sei da classe professoral. Diante dos fatos e do índice de rejeição elevado, Luc Ferry afastou-se do cargo no começo de 2004, sendo substituído por François Fillon (Ibidem).

Em outubro de 2003, um caso trouxe à tona um tema já conhecido e que frequentemente retornava à pauta do sistema de educação. O caso da expulsão de duas alunas de uma aula em um *lycée* em um subúrbio parisiense fez reaparecer na mídia e na lista de preocupações do ministro de educação o tratamento necessário à aplicação do princípio de laicidade dentro do modelo de escola republicana francês. À época, o então presidente Jacques Chirac, já havia criada desde julho do mesmo ano a “Comissão Stasi” formada por 20 membros com o objetivo de refletir sobre a laicidade nos mais diversos âmbitos da sociedade, dedicando também uma boa parte da reflexão à sua aplicabilidade nas escolas, ponderando ainda sobre a necessidade ou não da criação de uma lei sobre o assunto. Assim, em dezembro a comissão retornou seu parecer ao presidente, e em fevereiro de 2004 Luc Ferry baseado nas conclusões da comissão Stasi, realiza um dos seus últimos atos à gente do ministério da educação e propõe um texto que fora aprovado com maioria pela Assembleia Nacional, originando a Lei nº2004-228 de 15 de março de 2004 (Cherifi, 2005). A lei criou ainda o artigo L141-5-1 no código de educação nacional, onde se lê: “Nas escolas, colégios e liceus públicos, o uso de símbolos e trajes pelos quais os alunos ostensivamente manifestem afiliação religiosa, é proibido. As regras de

procedimento lembram que a implementação de um procedimento disciplinar é precedida por um diálogo com o aluno<sup>140</sup>.” (FRANÇA, 2004, tradução livre da autora).

Com o início da etapa sob a gestão de François Fillon, uma figura já conhecida no meio político, tendo sido durante 10 anos ministro do Ensino Superior e da Pesquisa, uma de suas principais tarefas foi gerenciar os protestos em relação à aplicabilidade do artigo L141-5 sobre a interdição do porte de signos religiosos considerados ostensivos nas instituições escolares. O texto da lei, curto e direto, foi acompanhado por uma circular com as devidas instruções sobre sua implementação na qual nomeia três elementos proibidos no âmbito dos estabelecimentos escolares: “o véu islâmico, qual seja o nome que a ele seja dado, o quipá e uma cruz de dimensões manifestamente excessivas<sup>141</sup>” (BO nº 21 de 27 de maio de 2004 *apud* Robert, 2010, p. 247, tradução livre da autora) . À François Fillon foi incumbida a tarefa de controlar as diversas reações em relação ao texto legislativo.

Após 15 anos da lei de orientação de 1989, o novo ministro da educação a partir do relatório elaborado pela comissão gerenciada por Claude Thélot, lança a lei nº 2005-380 de 23 de abril de 2005 visando reformar o sistema escolar elevando o nível de formação dos jovens franceses. Alguns elementos de destaque na nova lei: currículo comum, reforço escolar para os alunos em dificuldades nos dois ciclos do ensino fundamental, substituição imediata dos professores ausentes por um período curto determinado, decisão sobre a repetência confiada somente ao conselho de classe, diminuição do número de alunos por classe nas aulas de línguas estrangeiras no último ano do ensino médio, e reforma do exame *baccalauréat* (Robert, 2010).

Sobretudo esse último elemento gerou um movimento contrário mesmo antes do projeto ser votado enquanto texto oficial da reforma. A proposta era transformar esse exame de uma prova realizada durante um período específico do ano com avaliações orais e escritas, em um sistema de avaliação contínuo ao longo do ano escolar para algumas disciplinas. Diferentes organismos estudantis assim como também organizações professorais apreenderam essa medida como uma introdução de discriminações sobretudo negativas uma vez que os diplomas estariam associados ao estabelecimento onde ele fora adquirido, sendo oriundo de um liceu prestigioso ou um preterido. Assim, a lei foi promulgada em 23 de abril de 2005 com alguns de seus artigos e parágrafos removidos e/ ou alterados.

---

<sup>140</sup> “Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.” (FRANÇA, 2004)

<sup>141</sup> “[...] le voile islamique, quel que soit le nom qu'on lui donne, la kippa ou une croix de dimension manifestement excessive” (BO nº 21 de 27 de maio de 2004 *apud* Robert, 2010, p. 247)

O texto se organizava sobre três eixos: 1) respeito aos valores republicanos; 2) desenvolver melhorias na organização dos estabelecimentos escolares e dos professores; 3) aperfeiçoamento da gestão do sistema educativo. O maior anseio do referido texto legislativo era responder às ambições da sociedade francesa e da escola modificadas no interim entre 1989 e 2005. Para tanto alguns objetivos foram fixados: 100% dos alunos deveriam sair do sistema escolar com algum diploma e/ou qualificação reconhecida; reforço do objetivo doravante traçado de conduzir 80% de uma geração ao nível do *baccalauréat*; conduzir 50% do total de uma coorte etária à obtenção de um diploma de ensino superior. Para além dos objetivos gerais descritos, outras medidas de ordem qualitativa perpassavam o conteúdo proposto pela lei: garantir a todos os estudantes o domínio da base curricular comum, apoiar os alunos em situação de fracasso escolar, promover a igualdade entre meninas e meninos, escolarizar os alunos com deficiência e promover a saúde escolar, multiplicar as bolsas de estudos por mérito. Em linhas gerais, essa nova escola projetada na lei deveria sustentar os mais fracos ao mesmo tempo que encorajaria os melhores a irem ainda mais longe. A igualdade de chances restaria como um princípio norteador do sistema, mas em coabitação com uma lógica de tratamento diferenciado para os diferentes de acordo com suas respectivas necessidades. No mais, a reforma fez parte ainda de uma iniciativa de enquadrar o sistema francês em uma lógica europeia e de certa maneira mundial, na qual vigorava uma “obrigação de resultados” e uma avaliação internacional permanente da performance dos sistemas escolares, de modo que foi previsto na “lei Fillon” a introdução de um mecanismo de avaliação de performances em todos os níveis de ensino, isto é, ao final de cada ano um relatório das atividades colocadas em práticas no sentido de cumprir as orientações definidas e a realização dos objetivos fixados deveria ser entregue ao ministério.

Um texto legislativo com marcas de ambiguidade, em que ao mesmo tempo prevê uma individualização das soluções, impõe avaliações e tratamentos coletivos reforçando a ideia de indivíduos não possuem importância para além de seus resultados, classificações e objetivos atingidos. Outra marca percebida ao final do texto de acordo com Robert (2010, p. 251) diz respeito às tendências neoliberais claramente evidenciadas na utilização de palavras como “eficácia”, “qualidade” e “premiação do mérito”, que tenta compensar a referência constante a uma “justiça social” e ao “sucesso de todo os alunos”.

Com respeito ao currículo, uma base comum foi estabelecida para a educação obrigatória dos alunos entre 6 e 16 anos que deveriam frequentar as instituições de educação elementar e de ensino fundamental. Essa base foi estabelecida sobre alguns elementos chaves: fluência na língua francesa; conhecimentos dos elementos básicos da matemática; instrução

sobre uma cultura humanista e científica que permitisse o livre exercício da cidadania; a prática de ao menos uma língua estrangeira; domínio das técnicas usuais de informação e comunicação.

Foi criado o *Haut Conseil de l'Éducation*<sup>142</sup>, substituindo o *Conseil National des Programmes* e *Haut Conseil à l'Évaluation de l'École*. O novo organismo estava encarregado de aconselhar o ministro da educação sobre os assuntos relacionados à pedagogia e programas curriculares, modos de avaliação dos alunos, organização e resultados do sistema educacional e formação dos professores, devendo ainda tornar todas suas proposições públicas através da publicação em meio de comunicação oficial. Em alguma medida a formação desse conselho foi criticada sendo acusado de um organismo com menos cunho técnico que político uma vez que seus membros seriam escolhidos pelas mais altas instâncias da República, sendo três de escolha do presidente, dois outros pelo presidente da Assembleia Nacional, ainda dois mais pelo presidente do Senado, e por fim dois pelo presidente do Conselho Econômico e Social. Os indicados não poderiam pertencer às respectivas assembleias e o presidente do conselho seria determinado ao final pelo presidente francês entre os nove indicados.

Apesar das controvérsias no período entre a votação e a implementação da “lei Fillon”, ao fim e ao cabo, após o veto de dois de seus artigos, o de número 7 e o 12, pelo Conselho Constitucional, alguns elementos importantes que podem ser destacados do período são: o estabelecimento da base curricular comum para cada um dos níveis de ensino incluídos na educação obrigatória que deverá ser avaliado a cada etapa escolar por um exame que será considerado para a continuação da escolaridade, o diploma nacional do Brevet valida a formação adquirida no colégio, os alunos com dificuldades graves e duráveis se beneficiarão de uma estrutura de professores adaptados às suas necessidades, aumento do esforço em direção aos alunos bolsistas por mérito, que através de seu trabalho e vontade manifestam interesse em progredir e realizar com sucesso sua trajetória escolar, as zonas de educação prioritárias continuam a contribuir fortemente para a resolução das dificuldades individuais a escola deverá garantir condições de igualdade de direitos e oportunidades aos alunos deficientes qual seja a natureza de suas dificuldades, a escolha da via escolar a ser seguida deverá ser realizada dentro de um projeto personalizado de escolarização que garanta a coerência das ações pedagógicas prezadas pelo estabelecimento escolar, do maternal ao ensino médio, a trajetória escolar pode ser alterada, combinando diferentes modalidades de ensino.

---

<sup>142</sup> O *Haut Conseil de l'Éducation* foi substituído pelo *Conseil Supérieur des Programmes*, através da lei de 8 de julho de 2013 pela orientação e programação pela refundação da escola e da República.

### 2.3.11. Vincent Peillon e a nova lei de refundação da escola da República

No período entre 2005 e 2013, outras leis, decretos e circulares foram colocadas em prática buscando promover melhorias no sistema de educação francês que passava a contabilizar cada vez mais dificuldades em manter seu projeto de escola republicana baseado na igualdade de oportunidades dentro de um contexto de massificação escolar que mudara fortemente o perfil do aluno agora integrante desse sistema. Durante esse tempo três ministros da educação realizaram seus mandatos e de forma resumida é possível destacar de cada um os seguintes elementos: 1) Gilles de Robien, afiliado do *Union pour un Mouvement Populaire*<sup>143</sup> (UMP), de orientação direita/ centro-direita, ministro entre maio de 2005 a maio de 2007, foi o responsável pela criação do Campus France, organismo internacional voltado para o intercâmbio de alunos estrangeiros na França; constituição dos estabelecimentos RAR (*Réseaux Ambition Réussite*), renovando a política das Zonas de Educação Prioritárias; implementou medidas que visavam a atenuação da *carte scolaire*, seu mandato foi ainda marcado por casos emblemáticos de violência contra professores e alunos, denunciados na mídia com cenas de facada na escola, professor sob ameaça e professor desarmando um indivíduo que tentara render seu aluno dentro da escola, trazendo à tona mais uma vez o tema da violência nas escolas; 2) Xavier Darcos (2007-2009), também membro do mesmo partido político de seu antecessor, decidiu pela supressão das aulas no sábado pela manhã, reduzindo a grade escolar à quatro dias e meio para a escola primária e para apenas quatro dias para as demais etapas, conduziu um mandato com muitas manifestações de oposição uma vez que determinou a extinção de mais de 10.000 cargos dentro do sistema educacional para o ano de 2009, propôs uma reforma do ensino médio, principalmente nas classes de primeiro ano, com uma reestruturação total do currículo, estabelecimento um base comum e reorganizando ainda a grade de horários, mas que devido a um forte movimento nacional manifestado em ocupações realizadas em diversos estabelecimentos escolares, anunciou sua revogação; 3) Luc Chatel, vice presidente do partido *Union pour un Mouvement Populaire* (UMP), entre 2012 e 2014, foi ministro da educação entre 2009 e 2012, foi o mentor de projetos como os internatos de excelência, os *établissements de réinsertion scolaire* (ERS), o programa *ÉCLAIR Écoles, collèges et lycées pour l'ambition*,

---

<sup>143</sup> A *Union pour un Mouvement Populaire* (UMP) foi criada em 2002 como sucessora do partido *Démocratie Libérale* criado em 1997 cuja origem foi o antigo *Parti Républicain*, criado em 1977.

*l'innovation et la réussite* herdeiro do programa das Zonas de Educação Prioritárias, ou ainda o programa “*Cours le matin, sport l'après-midi*”.

Em 8 de julho de 2013 foi então votada e promulgada a lei de refundação da escola. Algumas escolas que se manifestaram como voluntárias implementaram as novas medidas a partir de setembro de 2013, início do ano escolar 2013-2014, e as demais teriam até o ano escolar seguinte para executar as medidas descritas no texto em questão. Em linhas gerais o texto propunha os fundamentos de uma escola justa, exigente e inclusiva, objetivando a elevação do nível dos alunos e a redução das desigualdades sociais no âmbito escolar. A maioria dos esforços foram concentrados sobre o primeiro grau, com a ampliação da escolarização das crianças menores de 3 anos e a redefinição das funções da escola maternal, e ainda outras medidas visando a educação elementar, como o aumento do número de professores por classe, a inclusão de uma língua estrangeira desde às classes de alfabetização, e o reforço das conexões entre o ensino elementar e o *collège* (ensino fundamental).

Vale destacar que a política de ciclos que fora colocada em prática, timidamente até esse momento, foi modificando e reforçada da seguinte maneira: a escola maternal passou a constituir um único ciclo, seguido do ciclo intermediário formado pelos anos iniciais do ensino elementar (no Brasil primeiro ciclo do ensino fundamental), e por fim o “ciclo de consolidação” que englobou as classes finais do ensino elementar e a *sixième* (primeiro ano do *collège*) afim de melhorar a transição entre essas duas etapas do ensino, tornando-a menos brutal e mais progressiva, buscando a diminuição do alto índice de repetência registrado nessa fase. Essa nova organização baseada em *ciclos* e ainda novas modalidades de reforço escolar destinadas a ajudar os alunos com dificuldades de aprendizado, chamados *projets personnalisés de réussite éducative* (PPRE), tornaram a prática da repetência, considerada de alto custo para o governo e pouco eficaz para o aprendizado, excepcional.

Instaurado em 1975, o “colégio único” em muito contribuiu para a massificação do ensino secundário francês. Todavia, o acesso garantido da quase totalidade de uma coorte etária a esse nível de ensino tende a esconder o grande número de alunos com grandes dificuldades, bem como as ligações existentes entre esse resultado escolar e a origem social desses alunos. Com o objetivo de repensar o modelo do *colégio único*, buscando de fato garantir a igualdade de oportunidades por ele prometida, a lei de refundação da escola procurou reforçar a organização dos estudos em torno de um currículo comum, diminuindo os dispositivos agregadores de alunos com dificuldades em determinadas seções de estudos segregadas; como forma de garantir a unicidade do programa único, foram implementadas práticas diferenciadas de ações de reforço escolar que permitiram maior atenção às necessidades individuais dos

alunos; no mesmo sentido, buscando deixar mais espaço às equipes para a concepção de respostas apropriadas às necessidades locais de cada instituição escolar, foi concedida uma margem importante de autonomia na gestão dos recursos destinados à cada estabelecimento; é possível salientar ainda melhorias realizadas na gestão e disponibilização de informações, afim de reforçar a ligação dos alunos com o primeiro ano do ensino médio e de permitir para todos os alunos a descoberta de profissões e do mundo profissional em geral.

Com relação à formação dos professores, a lei instaurou as *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (ESPE), substitutas dos *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM), encarregadas a partir de então da formação dos professores e demais profissionais de educação. Esses institutos estão atualmente em funcionamento, contabilizando ao todo cerca de 32 estabelecimentos que oferecem ao final da formação um diploma de mestrado *master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF). O curso oferece a possibilidade de formação para os professores dos níveis primário e secundário, além de uma seção dedicada aqueles interessados ao cargo de *conseiller principal d'éducation* (CPE), que se assemelha no sistema brasileiro ao cargo de coordenador pedagógico, havendo ainda uma via de formação para a área de engenharia da formação. As quatro diferentes vias ofertadas compartilham uma base curricular comum que visa “fazer nascer e viver uma cultura compartilhada”, cultura essa que busca favorecer a coesão das equipes pedagógicas, uma vez que a mesma formação será concedida a personagens diversos que compartilham o cotidiano nos estabelecimentos escolares. No texto oficial disponível no site do Ministério da Educação Nacional, a criação dessa “cultura compartilhada” é considerada como um elemento chave para o sucesso escolar dos alunos, por isso tamanha ênfase numa base comum de aprendizados que seriam então responsáveis pela composição dessa cultura pedagógica construída socialmente e compartilhada entre os diferentes cargos.

Alguns dos conteúdos da base comum nos ESPE são: laicidade e valores da República; gestos profissionais ligados à aprendizagem; conhecimentos ligados à trajetória dos alunos; apropriação das questões educacionais transversais e das grandes questões sociais; luta contra todos os tipos de discriminação; psicologia infantil; direito da função pública; inclusão na escola (adaptação escolar e escolarização de alunos em situação de deficiência); dificuldades escolares; abandono escolar; processo de aprendizagem; comunicação profissional; gestão de conflitos e da violência; diversidade escolar e étnica; entre outros. De maneira geral, para além das disciplinas voltadas para a área específica de cada futuro professor, o tronco comum busca reforçar alguns preceitos relativos à postura do professor em sala de aula, bem como prepara-

lo para as situações reais do cotidiano escolar diante do processo acentuado de massificação pelo qual passou o sistema escolar francês.

Essa lei representou ainda a entrada da instituição escolar francesa na era da tecnologia e informatização, com a elaboração de um serviço público informatizado colocando à disposição de professores, alunos e familiares informações de caráter pedagógico e sobre o funcionamento do sistema em si. O texto legislativo inaugurou ainda o *Conseil supérieur des programmes* (CSP), um organismo consultivo, mas ao mesmo tempo com alguma autonomia de formulação de propostas relativas à sua área de concentração, a saber, a elaboração dos programas escolares em todos os níveis da educação básica. O conselho reúne universitários, pesquisadores, especialistas no sistema educativo e representantes eleitos pela sociedade. Sua atuação é circunscrita à diversas áreas dentro do sistema escolar francês, tais como: provas e exames de segundo grau, bem como os exames destinados ao concurso de recrutamento de professores; os conteúdos da formação de professores nos ESPE e os conteúdos dos programas e da base comum no ensino primário, fundamental e médio.

No que se refere a reforma dos “ritmos escolares” que compreendeu principalmente a reorganização do número total de horas/aula por semana sendo divididos em nove partes do dia (segunda, terça, quinta e sexta pela manhã e na parte da tarde e às quartas-feiras pela manhã), a lei colocou em prática ainda medidas que incentivavam a criação projetos englobando toda a carga horária das crianças, incluindo as atividades extras oferecidas pelos estabelecimentos escolares que sem fazer parte da instrução propriamente dita, completam a educação do aluno e normalmente são oferecidas nas quartas-feiras pela manhã ou em algum período no turno da tarde, além de incluir em um mesmo projeto educacional as várias disciplinas e a base curricular comum.

A expectativa com a “lei Peillon” era grande, principalmente quando considerado o cenário dos últimos 10 anos: “orientação pelos resultados”; sistematização da avaliação quantitativa; reduções orçamentárias drásticas; gestões caracterizadas sobretudo por ideias liberais. Assim, em 2013 esse novo projeto que diferentes dos anteriores não falou em “reforma” da escola, mas em “refundação”, chamou atenção da mídia, dos setores acadêmicos, sindicatos e organismos ligados a educação de uma forma geral. O projeto de lei que prometeu “refundar” a escola, foi considerado ao final apenas um texto legislativo que precisou “consertar” o que estava fora do eixo dentro do sistema, deixando a desejar em sua ambiciosa promessa de reconstrução (Meirieu, 2013). Para o autor um ajuntamento de reparações não constitui exatamente um projeto de educação alternativo.

### 2.3.12. O sistema escolar francês em 2016/ 2017

Vicent Peillon, deixou cargo de ministro da educação em março de 2014, sendo substituído por Benoît Hamon apenas entre março e agosto de 2014, quando fora deposto do cargo em virtude da tomada de decisões em grande medida contrárias à postura adotada pelo governo de François Hollande e Manuel Valls. Quem assume o cargo de *Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* em seguida é Najat Vallaud-Belkacem, membra do partido socialista que se manteve no cargo entre agosto de 2014 e maio de 2017.

As medidas colocadas em prática nesse período compuseram o cenário que foi encontrado no início do trabalho de campo realizado em um *lycée* de um subúrbio no norte de Paris, realizado entre março de 2016 e junho de 2017.

A então empossada Ministra da Educação Nacional se tornou a primeira mulher a ocupar o cargo na história da república francesa e para além da marca imposta pelo sexo, Najat carregava ainda outra marca, o Marrocos, seu país de origem, que provocou alguns episódios de oposição e ódio nos principais jornais de direita e extrema direita do país e ainda nas redes sociais onde sofreu alguns ataques no começo da sua carreira enquanto ministra. Filhas de pais marroquinos e com avós argelinos e espanhóis, a jovem ministra se tornou alvo de manifestações preconceituosas principalmente diante das suas tomadas de posição quanto a assuntos polêmicos como o *mariage pour tous*, movimento favorável ao casamento entre pessoas de orientação homossexual, e o aborto, reflexos do seu tempo enquanto ministra dos direitos das mulheres.

Polêmicas à parte, no período em que esteve no cargo, a ministra Vallaud-Belkacem, implementou medidas relacionadas a educação prioritária, repetência, laicidade, controle de violência nas escolas, entre outras. Em um primeiro momento foi dado continuidade ao plano de refundação da escola adotado em julho de 2013 pelo governo anterior. A primeira modificação conduzida pela então ministra foi em dezembro de 2014. De acordo com as informações oficiais no Ministério da Educação<sup>144</sup>, as medidas em questão tiveram como objetivo geral diminuir a menos de 10% o abismo entre os resultados escolares obtidos pelos alunos pertencentes aos estabelecimentos demarcados como Zona de Educação Prioritária e os

---

<sup>144</sup> Para mais esclarecimentos sobre as reformas escolares o site <http://www.vie-publique.fr> e <http://www.education.gouv.fr> disponibilizam artigos explicativos sobre as mudanças ocorridas ao longo dos anos no sistema educativo francês.

demais. No conjunto das medidas pretendidas pode-se destacar: amplificação da escolarização das crianças com menos de 3 anos de idade; com relação à *école élémentaire* (primeiro ciclo do ensino fundamental), um dispositivo chamado “*plus de maîtres que de classes*” (mais professores do que turmas), pretendia a alocação de um professor suplementar afim de favorecer o trabalho coletivo dos professores bem como a identificação das necessidades dos alunos com a disponibilização de pessoal excedente; no nível *collège* (segundo ciclo do ensino fundamental) o texto legislativo previa também a contratação de assistentes educacionais para garantir um acompanhamento contínuo dos alunos em classe de *sixième* (6º ano no sistema brasileiro), propondo ainda reforço e ajuda para os deveres de casa em um horário extra, bem como um mecanismo de tutoria nos horários livres entre os cursos previsto na grade escolar; contratação de 500 agentes de prevenção e segurança para os estabelecimentos de nível fundamental; de maneira geral, a reforma previa uma maior aproximação da escola em direção das famílias, desse modo foi sancionado o aumento da cooperação entre professores e pais, com a sugestão de encontros contínuos a cada manhã antes do início das aulas; professores afetados nos estabelecimentos ZEP teriam o aumento dos prêmios recebidos, assim como o aceleração da sua progressão de carreira, se beneficiando ainda de formações extra sobre a utilização pedagógica da informática. Tais medidas foram experimentadas no ano escolar de 2014 com o objetivo de realizar alguns ajustes nesse período para que as mesmas fossem implementadas no total dos estabelecimentos escolares do território francês na volta as aulas do ano seguinte.

Como bem lembraram Garrouste e Prost (2015) a política de educação prioritária foi criada como uma medida temporária, se transformando em um elemento presente em todas as propostas de reformas do sistema educacional francês desde então. Ao observar alguns números principais dessa evolução é possível perceber o aumento do número de estabelecimentos inscritos no Programa Zonas de Educação Prioritária, e conseqüentemente o crescimento da proporção de alunos matriculados em estabelecimentos inscritos nessas instituições. Em 1982, ano inicial do referido programa, cerca de 8% das crianças inscritas na educação primária e 10% dos matriculados no ensino fundamental faziam parte das 363 Zonas Prioritárias implementadas à época. O relançamento dessa política em 1990 aumentou o número de zonas para 558. Já em 1997-1998 com a transformação do ZEP em REP (*Réseaux d'Éducation Prioritaire*), a quantidade de zonas servidas por essa medida sofre um aumento importante passando a 1.189 o total de ZEP e REP, representando em média um aluno em cada cinco sendo escolarizados nas zonas especiais. Para as reformas seguintes, onde foram substituídos os ZEP e REP por RAR (*Réseaux Ambition Réussite*) e RRS (*Réseaux de Réussite Scolaire*) em 2006, seguido pelo plano ÉCLAIR (*Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la*

*réussite*) em 2011, e por fim os estabelecimentos REP e REP+ em 2014, o número de estabelecimentos concernidos não sofreu grandes modificações, não houve diminuição, mas também o período não foi marcado por nenhum aumento significativo do número de estabelecimentos. Para o ano escolar de 2014/2015 no total 18% das crianças matriculadas no ensino primário e 20% daqueles inscritos no Ensino Fundamental e ainda 2% dos estudantes de ensino médio, foram escolarizados em estabelecimentos circunscritos pela política de Educação Prioritária.

Esse quadro mostrando não só a permanência, mas também o crescimento de uma medida tida como temporária e que se mostrou necessária e permanente, conduziu a então Ministra Najat Vallaud-Belkacem a refundar a Educação Prioritária de acordo com novos critérios para a redução das desigualdades sociais. O objetivo mais comentado e que provocou manifestações em várias regiões do país, foi uma modificação na distribuição dos recursos, buscando tomar em consideração as realidades sociais e territoriais do entorno dos estabelecimentos. O intento era direcionar mais recursos onde as necessidades eram maiores, por isso dentro do REP foi criado um subgrupo em que recursos e esforços mais concentrados deveriam ser dispensados - às instituições REP+. Quatro critérios foram definidos para estabelecer a lista dos estabelecimentos que seriam credenciados em REP ou REP+: 1) porcentagem de alunos oriundos de categorias sociais mais pobres; 2) porcentagem de alunos advindos de zonas urbanas sensíveis; 3) porcentagem de alunos com atraso escolar na entrada do *sixième* (sexto ano do Ensino Fundamental no Brasil); 4) taxa de alunos bolsistas. Assim, o mapa da Educação Prioritária contava com 1.081 estabelecimentos dentro da Rede de Educação Prioritária (REP), dos quais 731 classificados como REP e 350 incluídos como REP+. Os dispositivos anteriores ÉCLAIR e RRS foram desativados, e a nova listagem de estabelecimentos REP e REP+ deverá ser revisada a cada 4 anos de acordo com a reforma promulgada no período

Essa subdivisão dos estabelecimentos escolares foi acompanhada ainda de medidas pedagógicas importantes tais como: a escolarização das crianças com menos de 3 anos, a implementação do dispositivo “*plus de maîtres que de classes*” (mais professores do que classes), o acompanhamento contínuo nas classes de *sixième*, e ainda os *internats de la réussite*, sistema de internatos possibilitando um ambiente mais favorável a obtenção de bons resultados escolares a alunos de origens sociais menos favorecidas e que optaram por filiais de estudos inexistentes em suas próprias cidades.

Najat Vallaud-Belkacem conduziu ainda uma reforma dos métodos de avaliação empregados nos estabelecimentos escolares. Com o objetivo de reforçar os conhecimentos

considerados fundamentais (ler, escrever e contar) e observar a progressão dos alunos nesse processo de aquisição de conhecimento, a ministra promulgou um decreto que instituiu novas modalidades de avaliação que deveriam privilegiar uma avaliação positiva, simples e de fácil entendimento para as famílias, valorizando o progresso realizado, bem como encorajando as iniciativas dos alunos durante o período. Nesse sentido o decreto nº 2014-1377 de 18/11/2014 ainda explicitou no artigo 3 o caráter “excepcional” que a reprovação deveria assumir a partir de então, sendo aceita somente em casos de ruptura dos estudos por um longo período por motivos de saúde e deverá ser realizado com o acordo do inspetor da Educação Nacional<sup>145</sup>. Para o caso do último ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio o artigo 16 prevê a possibilidade de uma repetição do ano escolar diante da não conformidade do aluno, caso seja maior de idade ou dos responsáveis legais, com a orientação definitiva formulada pela escola quanto à trajetória escolar do aluno<sup>146</sup>. A medida foi colocada em prática para o nível fundamental e médio. Sendo proibido qualquer tipo de reprovação no ensino primário. Para os alunos em caso de fracasso escolar o decreto previa um acompanhamento especial no ano escolar seguinte buscando equiparar o nível em defasagem do aluno em questão com o nível dos demais estudantes em classe<sup>147</sup>. Todavia, o texto legislativo não descreveu em detalhes como tal medida poderia ser efetivada no dia a dia das escolas, nem quais medidas práticas seriam implementadas nesse sentido. Estavam previstas ainda no documento recursos que poderiam ser solicitados pelos responsáveis legais ou pelos próprios jovens quando maiores de idade, quando esses reconhecessem a necessidade de uma reprovação. De todo modo a medida buscou dificultar a prática da repetência nas escolas em todos os níveis, almejando diminuir os altos índices de repetência da França em relação principalmente aos países da OCDE. De acordo com o PISA de 2012, a França foi o quinto país entre os 34 que participaram do Exame naquele ano em termos de reprovação, com cerca de 28% dos alunos com 15 anos de idade declarando já terem repetido de série ao menos uma vez durante sua trajetória escolar. De acordo com o

---

<sup>145</sup> “À titre exceptionnel, le redoublement peut être décidé pour pallier une période importante de rupture des apprentissages scolaires. Il fait l'objet d'une phase de dialogue préalable avec les représentants légaux de l'élève. La décision de redoublement est prise après avis de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré. En cas de redoublement, un dispositif d'aide est mis en place, qui peut s'inscrire dans un programme personnalisé de réussite éducative. Aucun redoublement ne peut intervenir à l'école maternelle, sans préjudice des dispositions de l'article D. 331-37.” (FRANÇA, Article 3, Decret n° 2014-1377 du 18/11/2014)

<sup>146</sup> “Pour les élèves des classes de troisième et de seconde, lorsque la décision d'orientation définitive n'obtient pas l'assentiment des représentants légaux de l'élève ou de l'élève majeur, ceux-ci peuvent demander le maintien dans le niveau de classe d'origine, conformément aux dispositions de l'article D. 331-37” (FRANÇA, Article 16, Decret n° 2014-1377 du 18/11/2014)

<sup>147</sup> “Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève. Lorsqu'il s'avère nécessaire, un dispositif d'aide est proposé.” (FRANÇA, Article 3, Decret n° 2014-1377 du 18/11/2014)

relatório decorrente da conferência “Lutter contre les difficultés scolaires: le redoublement et ses alternatives ?” (Lutar contra as dificuldades escolares: a repetência e suas alternativas?) promovido pelo *Conseil National d’Évaluation du Système Scolaire* (CNESCO) em dezembro de 2014, a posição da França no ranking do Pisa contribui para esconder uma realidade ainda mais difícil: 82% dos alunos com atraso escolar no CAP; 57% com atrasos nas classes de primeiro ano do ensino médio do ensino profissionalizante, e 20% nas classes de primeiro ano do ensino geral e técnico. O relatório apontou ainda outras três características interessantes sobre a prática da repetência no contexto francês: as classes com maiores índices são aquelas que precedem algum tipo de orientação, nesses casos a repetência funciona como uma estratégia por parte dos responsáveis e alunos na tentativa de alcançar a seção desejada; ainda há uma utilização persistente da repetência como forma de “corrigir” as dificuldades escolares no começo do processo de escolarização, em torno de 7% dos alunos são reprovados nas classes de primeiro ou segundo ano do ensino fundamental, enquanto em outros países europeus há a prática do que foi chamado “aprovação automática” para os primeiros anos do primário, objetivando impedir esse tipo de prática ao longo dos primeiros anos de escolarização; no ensino profissionalizante há pouca utilização da ferramenta repetência, todavia, esses alunos já estão frequentemente em situação de atraso escolar, sendo frequente nessa via de estudos o abandono escolar.

Assim, a administração de Najat Vallaud-Belkacem provocou algumas modificações que pretendiam balançar as estruturas do sistema escolar, construindo então uma nova escola. Principalmente no tocante a Educação Prioritária, muitas manifestações ocorrerão entre maio de 2016 e janeiro de 2017, com muitos dias de greves organizados pelos estabelecimentos ZEP, que temiam estar fora do mapa da educação prioritária e que se consideravam ainda com necessidades específicas para se manterem dentro da lista de estabelecimentos pertencentes ao programa. Diante do ocorrido a então ministra prolongou até 2019 a permanência de alguns desses estabelecimentos, sobretudo de ensino médio, prometendo ainda uma “doação excepcional” de recursos para aumentar a quantidade de funcionários no setor educacional. Tais ações foram interpretadas como precárias e insuficientes pelos coletivos da classe professoral.

## 2.4. Algumas considerações

Se fosse necessário encontrar uma palavra para resumir a evolução do ensino francês ao longo do século XX, essa poderia ser “democratização”. O termo apareceu após a Segunda Guerra Mundial, e desde então carrega um sentido ambíguo: designa o efeito simultâneo de duas evoluções ligadas em aspectos diferentes. Em um primeiro sentido, a democratização pode ser considerada como a extensão progressiva à toda população de acesso à níveis escolares anteriormente reservados à uma minoria, aqui a democratização do ensino se confunde com o crescimento do número de alunos do sistema e o prolongamento das trajetórias escolares expresso pelo aumento da taxa de escolarização, por exemplo, isto é, aumentou-se o efetivo e o tempo dispensado na escola. Nos termos de Antoine Prost essa seria a “democratização quantitativa” (Prost, 1986). Em um segundo sentido, a democratização tem como objetivo reduzir as desigualdades sociais proporcionando a todas as crianças, os adolescentes e jovens as mesmas oportunidades na escola, independentemente de suas origens sociais, culturais, étnicas. Trata-se de um projeto político, inspirado de problemas conhecidos relacionados à justiça e igualdade, que visa transformar a sociedade como um todo. Buscando modificar a escola e os elementos que na escola produzem e reproduzem as desigualdades sociais, o projeto de democratização em seu sentido “qualitativo” objetiva pôr fim às características de hereditariedade e reduzi-los à diferenças de méritos, sendo esses os únicos elementos legítimos. Nas palavras do historiador francês essa seria a democratização qualitativa “que não concerne somente a generalização da escola, mas também a articulação entre as suas diversas vias de estudos e o modo como os diversos grupos sociais lhes acessam.” (Prost, 2001, p. 83)

No período pós-guerra a concorrência entre o *primaire supérieur* (EPS) e o *secondaire* (Lycée) se torna mais difícil. Este é realmente o momento em que as crianças nascidas durante a guerra atingem 11-15 anos. Todavia, mesmo formando um grupo duas vezes mais numeroso que as gerações anteriores. Surge, portanto, o problema de preencher as turmas e, particularmente, as classes de *sixième* dos lycées. Alguns desses estabelecimentos aceitam alunos com notas muito abaixo da média, 6 ou 7 (de uma nota cuja máxima é de 20 pontos), para evitar o fechamento de turmas. Os professores do ensino médio estão indignados em ver bons alunos continuarem sua educação em escolas primárias superiores (EPS), em vez de entrar em suas próprias classes: é uma concorrência desleal para eles. Eles não veem que o sucesso de seu rival depende de uma melhor adaptação às necessidades das famílias: mais curto, a escola primária superior oferece educação menos dispendiosa, apesar da escola secundária gratuita,

feita precisamente em 1930; mais concreto, mais "escolástico", assegurado por mestres mais próximos dos círculos populares, parece também mais acessível; finalmente, seus diplomas têm um valor mais certo no mercado de trabalho do que o bacharelado. É por isso que o retorno a uma situação demográfica mais favorável a partir de 1930, apesar de permitir que o ensino médio registre um forte crescimento, não elimina, porém, a competição do nível primário mais alto, como mostra a seletividade do setor no qual o acesso é possível através de exames.

A competição entre os dois tipos de estabelecimentos começa a levar à duplicação do sistema; sendo então necessária intervenções no sentido de racionalizar e organizar as vias de estudos. Em um clima político radicalmente alterado pela transição da Quarta para a Quinta República, o governo se compromete a provar sua eficácia no campo da educação, como em outros. A hora das reformas chegou.

Para modernizar o país e restaurar sua posição, De Gaulle quer uma economia forte e criativa, que requer uma força de trabalho globalmente melhor treinada e um número muito maior de técnicos e pesquisadores. A primeira decisão, tomada em janeiro de 1959, é estender a escolaridade obrigatória para 16 anos para crianças nascidas após 1 de janeiro de 1953. É acompanhada pela criação de um ciclo de observação no 6º e 5º anos. não muda quase nada nos programas - o início do latim é adiado por um quarto - mas contribui para acelerar o crescimento da escolaridade. Por ação vigorosa, a administração implementa as aulas de observação mais próximas das famílias, nas escolas primárias. Mas os estudantes continuam sua educação no tipo de instituição, secundária, primária ou técnica, onde seguiram o ciclo de observação. A democratização quantitativa não é, portanto, uma democratização qualitativa.

No entanto, o governo afirma seu desejo de estabelecer uma maior igualdade de oportunidades na educação. Devemos, portanto, tentar tornar a orientação efetiva. Ao mesmo tempo (1962), uma grande pesquisa do Instituto Nacional de Estudos Demográficos destaca a extensão das desigualdades. No sucesso escolar julgado igualmente excelente por seus professores, 89% dos filhos de executivos seniores continuam seus estudos no ensino médio contra 42% dos filhos dos trabalhadores. Os percentuais para apenas um bom sucesso são, respectivamente, 79% e 27%, e eles caem para 64%, quase dois terços a mais, contra 14% para um sucesso médio. Para um sucesso francamente medíocre, mais da metade dos filhos de altos executivos passam em 6º (52%), contra 2% dos filhos dos trabalhadores (Girard & Bastide, 1963, pp. 96-97). O sucesso de alguns alunos de origens modestas não é mais suficiente para negar esse fato irrefutável: a entrada no ensino médio depende do ambiente social e não do mérito acadêmico. No ano seguinte, Bourdieu e Passeron (1964) causaram sensação ao mostrar que a universidade é a imagem inversa da nação: "Um filho executivo sênior tem oitenta vezes

mais chances de ingressar na universidade do que 'filho de um trabalhador agrícola e quarenta vezes mais do que o filho de um trabalhador' (p.14).

Esta primeira onda de crescimento generalizou as matrículas até 16 anos. As taxas de matrícula aos 14, 15 e 16 anos, que eram 68,4%, 53% e 43%, respectivamente, em 1958, eram 97,2%, 91,7% e 69,9% em 1975. Mas, enquanto o projeto de 1963 queria que todos os alunos fossem para a faculdade até a conclusão, um número significativo deles pararia no meio do caminho e aprenderia após o término do ciclo de observação, ou continuaria numa escola profissional, três anos de estudos conducentes a uma CAP, um certificado de aptidão profissional que distingue trabalhadores qualificados.

Para instituições concorrentes herdadas do passado, o que se torna um sistema escolar real é substituído. Em 1975, uma lei estabelece o colégio único e remove as *filières* do ciclo de observação. A escola elementar torna-se unificada, as escolas secundárias renunciam às suas "pequenas" classes para abrir aulas de maior prestígio. Os *collèges* se tornam um nível intermediário, onde depois o núcleo do ciclo de observação, começam a divergir em vias de estudos diferentes, e a orientação passa a ser supostamente realizada com base em critérios acadêmicos e não de acordo com origens sociais. Um ramo destaca a formação profissional no final da *cinquième*, mas as principais divisões são realizadas após o ciclo de orientação no final *troisième*. A reforma dos *lycées* organizando-os em três classes: *seconde, premières et terminales*, feita em 1965, organizou também três *filières* principais, que conduziram a três tipos de exames de *baccalauréat* e diplomas distintos: *general, technique et professionnel* (o *Brevet d'études professionnelles BEP e o CAP*)

Por cerca de dez anos, de 1975 a 1985, o sistema escolar francês não conheceu grandes reformas. As matrículas entre os jovens de 16 e 17 anos progredem lentamente, e escolas de ensino médio, organizadas então em três classes de 2º, 1º e terminal, registraram um crescimento moderado de cerca de 1 a 2% por ano. É então que, nas profundezas da crise econômica, o governo socialista decide elevar maciçamente o nível de formação geral da população para enfrentar a competição internacional. O Japão, onde o ensino médio é difundido, serve como exemplo. O objetivo declarado desta nova política é impulsionar 80% da faixa etária "para o nível de bacharelado no ano 2000". A educação profissional está diretamente preocupada, com a criação de um novo bacharelado profissional para formar trabalhadores altamente qualificados.

Isso porque a primeira reforma, a reforma dos *collèges*, mudou profundamente a maneira como os alunos eram designados para as classes, transformando um sistema liberal em um sistema regulado. Anteriormente, as escolhas de orientação escolar - colocar o filho no

ensino médio ou no CC - pertenciam formalmente às famílias; eles foram feitos antes da escola e fora dela. A criação do colégio único transfere essa responsabilidade da família para a escola. O aluno é atribuído a tal ou tal instituição de acordo com sua casa, isso é chamado de "setorização". O governo decide, no final do colégio, se será admitido em segundo, e em que segundo, é a orientação; gera conflitos inevitáveis com as famílias e nos força a imaginar procedimentos complexos de recurso para gerenciá-los.

Boudon (1973) argumenta que é impossível corresponder a estrutura escolar com estrutura social. O autor mostra como, a cada bifurcação do sistema escolar, o peso do meio social intervém decisivamente, tanto pelo nível de sucesso do aluno como pela escolha das famílias. Os professores, como analistas, se veem diante da constatação da resistência das desigualdades descobrindo que o sucesso acadêmico em si depende de origem social: desde a escola primária, a proporção de bons alunos não é tão forte entre as crianças filhos dos trabalhadores em comparação aos filhos dos *cadres*. Não basta, portanto, lutar contra as desigualdades de orientação com igual sucesso acadêmico, que foi o desafio da democratização dos anos 60, quando o tema em voga era uma democratização da seleção. É preciso, e sem dúvida primeiro, lutar contra as desigualdades do sucesso escolar.

O tema da luta contra o fracasso escolar e a “escola de sucesso” domina os anos 1980, a ambição da igualdade dos resultados substitui a da igualdade de oportunidades: face a um objetivo tão exigente, o progresso só pode parecer decepcionante. A transição da democratização para a luta contra o fracasso acadêmico é, portanto, a história de um desencantamento, que talvez anuncie uma modesta reorientação da escola em objetivos puramente acadêmicos.

### 3 FAMILIARIZANDO O EXÓTICO: O ESTUDO DE CASO FRANCÊS

Aflige pai, mãe e direção  
 Assumir peleja tão inglória  
 E cabe a eles tentar situar  
 Cada caso em sua história  
 Porque nesse mundo modernoso  
 Nem pensar em palmatória!  
 (Filipe Nunes)

Era hora do almoço de uma sexta feira do mês de março, por volta de 12:40h do dia 26/03/2016, em terras brasileiras final do primeiro mês de aulas, em terras francesas dois meses e pouco antes do final do ano letivo. Final de inverno, com o tempo ainda bem frio, tudo estava meio pálido e no geral as pessoas refletiam o tempo, com suas vestes longas e pretas, compunham o cenário que mais lembrava um filme em preto e branco. Tudo isso até pegar o caminho para o subúrbio de Paris. Já no metrô as cores mudavam, das roupas e das pessoas. Os tons das peles ganhavam cores diversas e as roupas estampas variadas.

Não tinha o costume de pegar aquela linha de metrô, acredito que estive em alguma de suas estações em pouquíssimas ocasiões. Estava ansiosa e receosa, não sabia o que iria encontrar. Também nunca tinha frequentado alguma cidade na parte norte do subúrbio parisiense. Havia ouvido falar muito sobre o 93, o departamento de *Seine Saint-Denis*, e o que eu escutava era na maioria das vezes negativo ligado a relatos de violência, ausências e precarização.

Ao contrário do que se é muitas vezes esperado, como começar em uma segunda-feira, comecei em uma sexta feira, mas não foi exatamente uma escolha, foi o dia indicado pela professora de história que aceitou me receber. Após ter sido contatada por intermédio de um de seus ex-alunos, que realizava um trabalho importante relativo a um tipo de ação afirmativa promovida pela Sciences Po para os jovens oriundos de famílias das classes populares, a professora Áurea disse que poderíamos nos encontrar em uma de suas aulas no último dia da semana no período da tarde.

Ao sair da estação do metrô, o ambiente parecia bem diferente do que normalmente eu via na saída de outras estações no centro de Paris. Não tinha praça, nem flores, era à beira de uma autopista que fazia um ângulo com uma rua larga de muitos comércios. Bem na esquina três carros de polícia estavam parados e pareciam observar e preparar algum tipo de ação no local. Havia muitos papéis e restos de comida, copos, latinhas pelo chão. Havia mais homens

que mulheres na rua, e as poucas que eu vi levavam ou traziam crianças da escola, não andavam sozinhas como eu costumava ver em outros bairros. Talvez por isso minha caminhada chamava tanta atenção, eu tinha a impressão de que todos me olhavam na rua, como se soubessem que eu não era daquele lugar.

Apesar dos detalhes discrepantes em relação aos outros bairros por onde eu tinha passado, no geral tudo seguia um movimento já conhecido. Muitas pessoas andavam depressa, alguns corriam para o ponto do ônibus localizado um pouco depois da saída da estação de metrô. De acordo com o mapa, era preciso caminhar direto pela rua principal por alguns quarteirões até finalmente dobrar a direita e chegar ao endereço. À medida que eu subia a rua, alguns detalhes me saltavam aos olhos. Em frente à uma das saídas da estação do metrô havia a sede de uma instituição bancária. Logo depois o ponto do ônibus que ficava em frente de uma loja de sapatos e roupas femininas vizinha de esquina de outra dedicada somente ao público masculino. Atravessei a rua, passei pela loja de produtos masculinos, por uma lanchonete que dividia a calçada entre suas mesas e cadeiras e outra parada de ônibus. Logo depois, ainda do lado direito da calçada, a mesma em que eu andava, havia um prédio baixo, com grades, pintura cinza e uma aparência um pouco sombria. Em uma placa dizia *Lycée Professionnel*. Mas, não tinham alunos no pequeno pátio entre o portão e a entrada, e as portas estavam fechadas. Do outro lado da rua, alguns comércios, uma padaria, uma loja de flores, outra com utensílios para a casa e ao longo de toda a avenida muitos estabelecimentos do ramo de fast food, conhecidos na França como *Kebab*, um tipo de lanchonete que vende sanduíches variados quase sempre com um tipo de carne específico por duas razões: por ser cozida em um tipo de espeto gigante que gira na vertical enquanto assa a carne que foi preparada como um amontoado de bifês finos bem temperados (também conhecido como churrasco grego); e, por ser *halal*, um termo árabe que quer dizer “lícito”, “permitido”, isto é, a carne utilizada nesses comércios respeita as regras impostas pela religião muçulmana no que se refere ao tipo de alimento autorizado e o modo pelo qual eles devem ser preparados<sup>148</sup>. Há ainda um grande hospital, com um centro de urgências bem movimentado visto sua proximidade com uma rodovia que circunda Paris e dá acesso à várias outras cidades. No caminho encontrei ainda um supermercado de uma rede conhecida (Franprix) e pequenos armazéns, bem comuns no país, onde podem ser encontrados

---

<sup>148</sup> Lanchonetes que notificam em sua fachada o termo *halal* não comercializam produtos de origem suína, e, a carne utilizada deverá seguir um tipo específico de ritual de abate segundo o qual a cabeça do animal deve estar voltada para Meca (cidade localizada na Arábia Saudita e considerada sagrada para os muçulmanos), o abate deverá ser realizado por uma faca bem afiada que deverá cortar precisamente do pescoço a jugular para que o sangue seja retirado do animal, e por fim no momento do abate palavras sagradas devem ser entoadas.

produtos da África em geral e mais especificamente da região do Malgreb, como temperos, *semoule* para o preparo do *couscous*, amêndoas, e outros mais.

Após alguns quarteirões cheguei à rua indicada no endereço escrito no pedaço de papel que tinha em minhas mãos. Bem na esquina, mais um *kebab* e do outro lado uma pequena loja de móveis. Dei alguns passos rua adentro e logo pude notar uma rua inteira de prédios altos. A rua em geral estava bem mais limpa que a rua principal, não havia papéis pelo chão, nem restos de cigarro e comida pelos cantos, mas logo no início da calçada havia uma grande caçamba de lixo que transbordava e ainda muitos pedaços de móveis, madeiras, colchões no seu entorno. O ambiente era tranquilo, com pouco movimento de pessoas, quando passava alguém eram jovens com mochilas nas costas que presumi serem alunos do colégio que eu procurava. Além dos poucos carros e motos que transitavam, havia ainda uma linha de ônibus que servia a região com duas paradas naquela rua: uma bem no começo próxima de uma creche e uma escola de ensino fundamental, e, outra em frente ao Liceu Daniel Pennac.

Quando findei o trajeto da primeira quadra, havia na beira da calçada na direção da faixa de pedestres funcionários da municipalidade responsáveis pela travessia dos alunos nos momentos de entrada e saída da escola. Aguardei a indicação para atravessar enquanto observava algumas mães que passavam com seus filhos. Continuei minha caminhada e era notável a menor quantidade de comércios naquela rua, havia apenas uma pequena pizzaria e uma borracharia. No caminho também passei por um ginásio poliesportivo. Todavia, aquela área aparentava ser majoritariamente residencial.

Finalmente, ainda do lado direito da calçada, cheguei ao *lycée*. Passei pelo portão da garagem, e logo pude ver o prédio de dois andares, que apesar de pequeno em altura era bastante extenso em comprimento, cinza claro com janelas pintadas de azul. Era um complexo formado pelo *collège* e *lycée*, isto é, ensino fundamental e médio, que tomava praticamente todo o quarteirão. Na entrada dois portões distintos: os dois feitos da mesma grade que cercava o estabelecimento, um mais largo fechado com corrente e cadeado, e outro mais estreito com fechadura automática e um porteiro eletrônico.

Tinham alguns alunos que saíam pelo pequeno portão, e uma outra menina que esperava para entrar. Tive dúvidas se passava pelo portão com eles ou se esperava e tocava o interfone. Em alguns segundos tomei minha decisão, esperei todo mundo passar e toquei o interfone. A voz que respondeu “*bonjour*”, não fez muitos questionamentos e logo abriu o portão. A senhora que me recebera, olhava da janela do térreo do prédio que ficava à esquerda da entrada e parecia ser a administração. Entendi que eu precisava ir até ela e me apresentar. Era um prédio também de dois andares que fazia ângulo com um outro na parte de trás. Subi uma pequena escada de

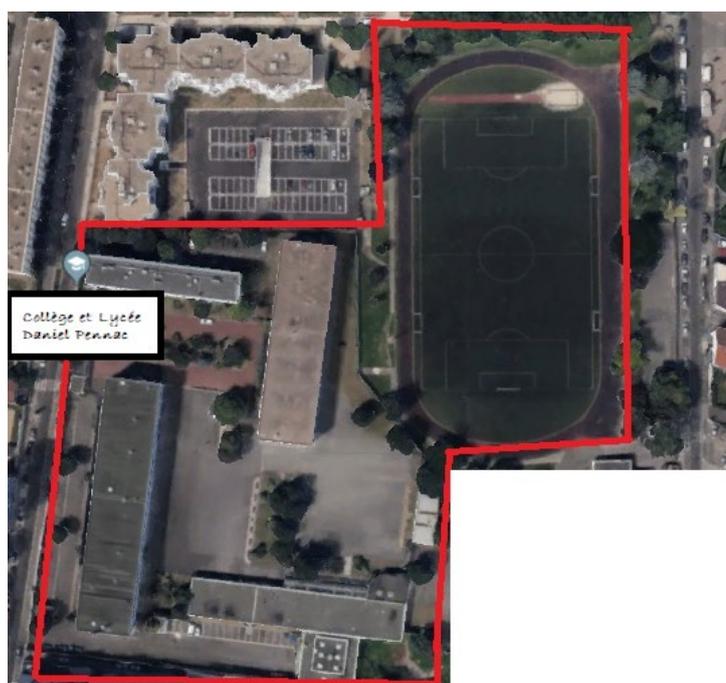
acesso ao prédio e entrei em uma antessala com algumas cadeiras de espera, dois grandes murais, um de cada lado do *hall*, com muitos cartazes coloridos e de temas diversos. Enquanto eu tentava recuperar o máximo de detalhes possível, um senhor negro, alto, magro e muito sorridente me cumprimentou com um aperto de mãos, que busquei responder com mesmo sorriso e apreço, e continuou sua caminhada dobrando a direita no fundo do hall, mais tarde descobri que ele era um dos diretores adjuntos. Aquele era de fato o prédio que concentrava as salas da administração, na primeira porta à esquerda estava a sala da recepção onde a senhora que me respondera ao interfone já me esperava próxima à porta. Mais uma vez disse “*bonjour*” mas no sentido de pergunta, como se essa saudação significasse também: “o que você deseja?”. Expliquei que era aluna do doutorado e que iria realizar uma pesquisa durante as aulas da professora Áurea, que normalmente estava me aguardando para conversarmos. Entramos na saleta, um balcão grande separava o espaço dedicado ao público do espaço dedicado às duas funcionárias que ali trabalhavam. O telefone não parava de tocar e alguns alunos também aguardavam, o lugar era bem movimentado e isso também era notável pela quantidade de papéis sobre a mesa que eu podia ver do outro lado do balcão. Ela ligou para a sala dos professores pedindo para chamarem a professora de história à recepção.

Alguns minutos depois, Áurea chegou e explicou à *gardienne* que eu iria frequentar suas aulas até o final do ano letivo, e entre uma frase e outra de sua explicação me chamou atenção que em dado momento a professora disse: “ela vai me observar”. Uma frase familiar, ouvida diversas vezes ao longo das pesquisas realizadas em outras escolas (brasileiras) por onde passei. Apesar de ao longo do trabalho de campo explicar e buscar reforçar a ideia de que se trata de um estudo sobre a cultura escolar e não de uma análise pessoal dos professores ou de uma avaliação encomendada pelo Ministério da Educação, por exemplo, a ideia de julgamento pessoal parece forte e difícil de romper. Terminadas as explicações, aquela senhora, baixinha, loira e de cabelos curtos, me deu um adesivo de “visitante” que continha o logotipo da escola, bem como o nome dos seus diretores principais e adjuntos, um número de telefone onde na parte inferior foi escrito à mão a data da visita. Ao menos, naquele dia minha permanência na escola estava autorizada. E logo pensei: “será assim todos os dias? Terei que solicitar uma autorização à cada vez?”. Ao que parecia, esse seria meu ritual a cada manhã enquanto quisesse continuar fazendo o trabalho de campo naquela escola.

Segui com a Áurea, caminhando e conversando passamos por um jardim muito bem cuidado que ficava bem em frente ao pequeno portão de entrada. Dobramos à esquerda e era possível ver uma parte do estacionamento reservado aos professores, funcionários e diretores, além do prédio principal e uma parte do pátio. Subimos uma pequena escada que dava acesso

a um dos prédios. Paramos um instante e a professora de história me apresentou cada lugar por onde passávamos. Aquele era o “prédio 1”, onde estava a sala dos professores, o CDI (*Centre de Documentation et d'Information*) um espaço tipo uma biblioteca e era reservado às aulas para o ensino médio. Do outro lado estava o “prédio 2”, que concentrava os cursos do ensino fundamental, mas que também acolhia algumas aulas do ensino médio. Um grande pátio separava os dois prédios e ao fundo do lado direito estava a continuação do estacionamento, seguido de uma construção menor, com apenas um piso no qual havia 3 ou 4 salas de aula e o refeitório. Um pouco mais à esquerda, na parte de trás do “prédio 2”, tinha um grande campo de futebol com medidas oficiais, grama bem verdinha e aparada, traves e marcações pelo chão que aparentavam estar bem novas, cercado por redes que evitavam que as bolas caíssem para o lado do pátio ou dos vizinhos dos fundos, tudo em perfeito estado de funcionamento.

Figura 15 - Imagem aérea Collège et Lycée Daniel Pennac



Fonte: Google Earth, acessado em 05/09/2018

Avançando em direção ao “prédio 1”, ainda na parte do pátio coberta, passei pela porta de acesso às escadas para os andares superiores, ao lado estava os banheiros dos alunos, a sala da enfermaria, e finalmente a entrada do edifício. Seguimos em direção à sala dos professores, segunda porta à esquerda bem no começo do longo corredor. A sala era grande, arejada e bem iluminada com dois grandes janelões de uma ponta até a outra. Eram na verdade duas salas germinadas com uma pequena saleta ao meio onde ficavam máquinas de fotocópias. Áurea me

lembrou que ainda faltavam 40 minutos para o começo de sua aula, me disse para ficar à vontade, pois ela precisava terminar de preparar seu material e saiu em direção à outra segunda sala. Coloquei minha mochila em uma das cadeiras ao lado da grande mesa redonda que tomava quase todo o espaço da primeira sala, e fiquei observando um pouco o ambiente naqueles minutos que me restavam antes da aula começar. A comparação era inevitável e a sensação de familiaridade uma presença constante até então, afinal aquele espaço era muito semelhante à todas outras salas de professores onde eu já tinha estado. Mesas, cadeiras, professores conversando, alunos batendo à porta procurando professores, papéis, livros, provas, enfim, elementos semelhantes, que certamente mantinham um modo próprio de organização talvez única, que eu pretendia observar e analisar.

Todo o entorno da sala continha armários de ferro com portinholas fechadas à chave, onde os professores guardavam seus pertences e ainda o material didático. Cada professor tinha seu armário, tanto os mais novos quanto os mais velhos, bem como alguns funcionários. Naquela sexta-feira, na primeira sala eram mais ou menos 25 professores, todos muitos jovens, em sua maioria brancos, 10 eram homens e as demais mulheres. Os assuntos eram diversos, viagens, política, programas de TV, enquanto alguns conversavam, outros preparavam suas aulas e/ou corrigiam atividades. Dentro desse espaço dedicado aos professores tinham ainda banheiros exclusivos para o uso dos docentes e funcionários, bem como uma pequena sala que fazia às vezes de copa/cozinha, com duas máquinas de bebidas quentes, um bebedouro, micro-ondas, e uma máquina para ferver água. Em todo o espaço, saletas e sala maior, havia vários quadros de anúncio. Os dois primeiros, localizados bem próximos à porta de entrada eram dedicados aos anúncios do sindicato, com vários cartazes de greve, e, da vida associativa da comuna onde a escola se encontrava, atividades culturais, exposição no museu local, e também informações sobre como proceder com os “alunos sem documentos” (alunos ilegais no país).

Permanecer ali naquela sala aguardando os 40 minutos que faltavam para a aula de história provocaram algumas sensações que também me eram familiares, eu estava me sentindo sem graça e incomodada com todos aqueles olhares. Lembro-me quando comecei meu primeiro trabalho de campo em 2010, ainda no mestrado e muito jovem eu era frequentemente confundida com os alunos na escola em que pesquisava. Essa confusão me causava constrangimentos, principalmente quando era necessário permanecer na sala dos professores. Para mim, que à época ainda estava bem marcada pelo rótulo “aluna”, afinal eu ainda era uma aluna, além disso possuía quase a mesma idade dos estudantes daquele estabelecimento, permanecer dentro da sala dos professores parecia ser algo que eu não deveria fazer. Quando iniciei a pesquisa, já no doutorado, no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, 3 anos depois

eu já não era tão confundida com alunos, mas minha posição de aluna, mesmo que na pós-graduação, e de algum modo minha experiência com o mundo escolar, me causavam as mesmas dificuldades em tornar minha presença na sala dos professores menos visível e difícil para mim. Como o trabalho de campo foi realizado no turno noturno, e as regras escolares nesse turno eram diferentes, em pouco tempo superei essas dificuldades e passei a frequentar assiduamente a sala dos professores, sem sentir algum tipo de resistência à minha presença. Seis anos depois, da minha primeira experiência com a pesquisa numa escola de ensino médio pública, naquela sexta-feira fria do mês de março, tão longe de onde eu tivera começado, aquele incômodo retornou. Estava difícil permanecer sentada no entorno daquela mesa, ao lado dos professores que eu enxergava com o olhar de uma aluna, eu os via com a distância que um aluno olha o professor, uma mistura de respeito e medo de quem te avalia. Até que uma senhora entrou pela porta, e como eu estava bem perto da entrada, logo perguntou: “você é professora nova?”. Meu espanto com aquela pergunta, me fez repensar meu lugar no campo. Minha idade e aparência mudaram, naquela ocasião e considerando o ambiente, a idade dos professores e alunos, eu estava mais para uma professora que para uma aluna. E toda essa situação era nova para mim. Por um momento respirei aliviada, porque com o novo rótulo poderia me “misturar” na sala dos professores e não ser mais tão notada, me sentindo menos incomodada. Com todos esses pensamentos ao mesmo tempo, eu procurava as palavras para responder a quem me perguntara e aproveitei para explicar que gostaria de começar uma pesquisa na escola, me apresentei como brasileira falando ainda do início da pesquisa no Brasil. Áurea se aproximou dizendo que íamos subir para a aula em 5 minutos e começou a participar da conversa.

As dificuldades de me fazer entender sobre o sujeito e o método da minha pesquisa eram as mesmas que tive na escola brasileira. A todo tempo parecia muito estranho para as duas mulheres que alguém quisesse pesquisar na escola, “pesquisar o quê?”, era a pergunta expressa em seus rostos e retomada em algumas de suas frases. Buscando mostrar empatia e compreensão, a professora de história foi logo dizendo que eu poderia fazer perguntas aos alunos, que não teria problemas, utilizando mesmo seu tempo de aula para tal. Agradei, mas tentei uma outra vez reforçar que se tratava de uma pesquisa de cunho antropológico, com o objetivo de apreender a cultura escolar, os rituais escolares, as classificações escolares, avaliações, reprovações, entre outros. De tudo que eu disse, a palavra que ela reteve foi “reprovação”, esse era o assunto polêmico do momento, uma vez que era o primeiro ano após um decreto que proibia a reprovação de série, sendo possível somente em casos excepcionais e com o consentimento dos pais. Assim, minha pesquisa passou a ser, a partir daquele dia, para a professora Áurea e seus colegas, sobre a reprovação no Brasil e na França.

### 3.1. Primeiras incursões em uma sala de aula no ensino médio francês

Às 13h35min o primeiro sinal soou, e era possível ouvir um movimento intenso no corredor. Nesse momento quase todos os professores que dariam aula naquela tarde já estavam na escola, enquanto saíamos da sala dos professores, 3 chegaram exatamente quando o alarme ecoou. Caminhamos entre os alunos que buscavam suas salas, subimos as escadas e fomos para a sala 1.114 no primeiro andar. Era a sala da professora de história Áurea, já que na França o modelo era diferente do brasileiro, as matérias tinham salas fixas, e a cada vez eram os alunos que deveriam se deslocar de classe em classe em virtude da sua grade escolar. Enquanto pegava as chaves para abrir a porta, uma fila de alunos se formava do lado de fora. Eram ainda poucos, somente 5 para ser mais exata. Às 13h30min o segundo sinal tocou, nesse momento a fila já estava com bem mais alunos. Ao abrir a porta, a professora de história aguardou no canto direito até que todos passassem por ela e tomassem assento. Eu já estava sentada na última carteira da última fila, e os alunos se dividiam entre me olhar e mexer no celular. Alguns já me olhavam e cochichavam, “estagiária nova?”, “professora?”. Quando todos já estavam acomodados, a professora fechou a porta e mandou que guardassem seus telefones celulares (que apesar dos vários cartazes impedindo-os dentro de sala de aula, eram repetidamente utilizados pelos alunos). Logo em seguida me apresentou como uma “brasileira, aluna de Sciences Po, que fará uma pesquisa na escola sobre a repetência”. Os olhares expressaram ainda mais curiosidade, e todos como em um movimento ensaiado olharam para parte de trás da sala aguardando alguma reação da minha parte. “Ela fala francês?” perguntou a menina que quebrou o silêncio. O interessante foi que ela perguntou para a professora e não para mim. Antes que Áurea respondesse, em tom forte eu respondi: “bom dia, sim, eu falo francês!”. E em seguida começou uma chuva de “obrigado”, “Neymar”, “caipirinha”, alguns alunos falavam palavras que conheciam em português e outros, mais curiosos, me faziam perguntas sobre minha chegada na França, de qual cidade eu era, quantos anos eu tinha, e com tanto barulho, a professora retomou o controle e começou as atividades previstas.

Na primeira parte da aula a professora devolveu a cada um dos alunos um *contrôle* (tipo de teste realizado seguindo o modelo do exame do *baccalauréat*, basicamente discursivo) que eles haviam feito sobre a segunda guerra mundial. Antes de passar pelas carteiras e entregar à um por um o trabalho, Áurea disse que no geral “eles não foram capazes de dizer coisas realmente essenciais sobre o tema”, o resultado tinha sido “mediocre”. Além do que disse para a turma, a cada um, enquanto entregava a folha, tecia um comentário “*petite blocage à l’écrite*”

(pequeno bloqueio na escrita), “*je sais que tu peux faire beaucoup mieux*” (eu sei que você pode fazer muito melhor), que em sua maioria reforçavam o diagnóstico da turma. A maior nota tinha sido 13, e a menor 5, de um máximo de 20 pontos.

Naquele dia a aula de história foi curta, apenas com a entrega dos testes, e logo em seguida Áurea começou uma matéria nova em geografia “*les territoires européens*” (os territórios europeus). A professora se preparava para ditar o conteúdo, mas antes alertou aos alunos para que pegassem seus cadernos e começassem a anotar o conteúdo, da maneira como ela indicava a cada vez, com títulos, “pulando linha”, parágrafo, todas indicações, inclusive as mudanças nas cores das canetas eram designadas. A frase inicial do conteúdo foi: “*c’est un continent géographique dont les limites sont discutés, mais qui se caractérise surtout par une unité culturelle et historique*”<sup>149</sup>. Dessa introdução, uma grande discussão sobre o que constituía a “cultura” foi iniciada. Vale ressaltar que a intenção aqui não é destacar o conteúdo em si, uma vez que foge ao escopo desse trabalho a análise do currículo nas escolas dos dois países, todavia, em momentos de discussão como esses se tornavam muito interessantes para entender a relação de autoridade professor-aluno, por exemplo. Em meio à muitas perguntas e explicações, retomada do silêncio e fala da professora, um aluno lhe interrompeu chamando-a pelo seu sobrenome. Antes que pudesse completar sua frase, Áurea interpelou: “*Madame Renaud! S’il vous plaît!*”. Embora tenha utilizado o sobrenome da professora, estando, pois, de acordo com uma das regras de trato no contexto francês, era imperativo o uso do pronome de tratamento “*Madame*” à frente do seu sobrenome, e nessa e em outras ocasiões essa regra era frequentemente lembrada por Áurea. Em outro momento enquanto ditava mais um parágrafo sobre a união europeia, um aluno pediu para que ela repetisse o que acabara de falar. E mais uma vez, como em um trabalho de inculcar um modo de tratamento, a professora sinalizou que para ter o direito de perguntar ou falar qualquer coisa, era preciso antes de tudo solicitar autorização levantando uma de suas mãos. Tempos depois, enquanto realizavam uma tarefa sobre o mapa da união europeia, na qual deveriam colorir cada país com uma cor diferente e marcar sobre a carta os nomes das capitais, Áurea passava entre as carteiras para verificar a execução da tarefa e aproveitava para consertar a postura dos alunos, lhes dizer mais uma vez para guardarem o celular, retirar alguns fones dos ouvidos daqueles que insistiam em burlar a ordem expressa, se sentarem de maneira adequada nas carteiras. Até mesmo a atividade que estavam fazendo era muito voltada para a forma, a limpeza e a obediência as determinações do enunciado. Os alunos deveriam escrever os nomes das capitais sempre na horizontal e ao lado

---

<sup>149</sup> “É um continente geográfico cujas fronteiras são discutidas, mas que se caracteriza principalmente por uma unidade cultural e histórica”.

dos pontos que estavam indicados no desenho. Esses pontos de repetição adquiriam importância como parte de um processo de reforço da autoridade professoral, desde o momento da entrada em classe à momentos de participação e troca entre alunos e mestres. Um tipo de movimento que em muito se assemelhava à escola republicana retratada por Dubet (2008), com a transfiguração dos processos e princípios já utilizados pela igreja sendo apenas repaginados na escola. No lugar de padres inspirados por Deus, professores inspirados por sua vocação (e por isso muito pouco contestados), e ao invés de fiéis, alunos submissos à uma disciplina racional e dita como universal como o único caminho de liberdade e ascese.

Como costumava fazer, tomei nota da posição em que os alunos se sentavam. Buscava desenhar de maneira simples onde eles preferiam se instalar e com quem. Para além, a ilustração cumpria uma outra função, mostrar os equipamentos disponíveis em cada sala, como mesa, armários, cadeiras, entre outros. Eu tinha como costume marcar três características principais nos meus desenhos: a posição dos alunos dentro da sala de aula, aqueles que preferiam as carteiras na primeira fila, na parte de trás, nas extremidades, lugares frequentemente associados a rótulos dados pelos alunos e também pelos professores. A localização geográfica dos estudantes dentro desse espaço tornava-se ainda mais interessante no caso francês uma vez que eram os alunos que se deslocavam de uma sala para outra em função das suas respectivas aulas, e não os professores, como no caso brasileiro. Em segundo lugar, observava a questão de gênero, marcando a cada vez F (feminino) e M (masculino). Por fim, procurava olhar a organização dos alunos em relação a um terceiro elemento que rapidamente percebi como relevante naquele contexto: o país de origem dos alunos. Vale dizer, que essa classificação foi num primeiro momento realizada tomando como base características do fenótipo dos alunos, e em seguida pelos nomes e sobrenomes, sobretudo no caso francês, em que esses funcionam como bons indicadores das nacionalidades dos estudantes<sup>150</sup>. Assim, aqueles coloridos pela cor marrom foram classificados por mim como africanos (oriundo sobretudo da África subsaariana); aqueles em amarelo, tinham a pele mais clara e nomes tipicamente franceses; os em azul, árabes (oriundos principalmente da região do *Malgreb* – Argélia, Marrocos e Tunísia); e, em vermelho, de origem asiática (em sua maioria chineses).

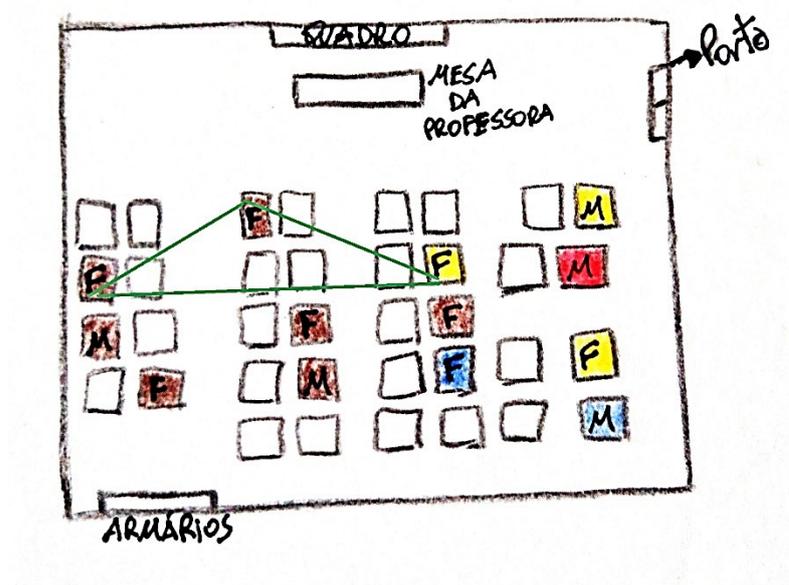
Era a aula de uma turma de primeiro ano. Apenas 5 alunos tinham faltado, estando presentes outros 13, que se dispersavam na sala sem formar grupos, nem pequenos nem grandes. Talvez devido ao número de carteiras distribuídas pela sala, que era mais que o dobro da

---

<sup>150</sup> Os desenhos foram feitos durante todo o trabalho de campo, e após a aplicação dos questionários foi possível associar o meu julgamento sobre as nacionalidades dos alunos com suas próprias respostas. Os resultados dessa categorização foram então expressos nos desenhos das turmas que se encontram na seção 4.5.2.

quantidade de alunos (em razão da utilização da sala por outras turmas mais numerosas possivelmente). Todavia, ainda que não houvesse uma aglomeração dos alunos no espaço, a aula se concentrava em um triângulo formado pelas três alunas que estavam na parte frontal da sala mais próximas da mesa da professora. A classe era majoritariamente feminina, contei 8 meninas. Dos 5 meninos, 3 se sentavam na fileira próxima à porta e que era também a mais distante da posição ocupada pela professora na maior parte do curso – próximo a sua mesa -.

Figura 16- Organização da sala de aula – turma de primeiro ano – Liceu Daniel Pennac, 2015.



Fonte: Extraído do caderno de campo/ Elaboração da autora/ 2015

Mais uma vez soou o sinal, e os alunos recolheram rapidamente seus materiais para partirem em busca da próxima aula. Uma hora havia se passado, eram 14h30min e a próxima turma já formava fila do lado de fora da porta. Era uma turma de terceiro ano, mais numerosos, eram ao todo 23 alunos também de maioria feminina, 14, contra apenas 9 meninos.

Nessa turma me deparei com duas meninas que estavam vestidas de um modo diferente das demais. No lugar de calça jeans, camiseta, casaco e um par de tênis, havia algo como um grande vestido de cor escura ornamentado próximo ao pescoço de algo que parecia com uma echarpe. Mais tarde na saída observei que elas pararam do lado de fora do portão e o que parecia um cachecol se transformou em um véu sobre seus cabelos trançados. Eram alunas muçulmanas que ao chegar cada dia na escola deveriam retirar os véus antes de passar pelos portões, podendo guardar somente a parte inferior da indumentária religiosa. Esse processo fazia parte do conceito francês de laicidade, que pregava a liberdade individual de culto no espaço privado,

limitando a utilização do que é chamado de “símbolos religiosos ostensivos” dentre os quais o véu acha-se listado. No quadro bem ao lado da portaria da escola se encontrava o cartaz “de laicidade na escola” com os 15 artigos esclarecendo os direitos e deveres dos alunos, professores e funcionários em relação à questão religiosa no país e na escola.

Figura 17- Carta da laicidade na escola, França, 2016 (continua)

**1** La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.

**2** La République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.

• • LA RÉPUBLIQUE EST LAÏQUE • •

**3** La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.

**4** La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général.

**5** La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

**CHARTRE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE**

*La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.*

**6** La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.

**7** La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée.

**8** La laïcité permet l'exercice de la liberté d'expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du pluralisme des convictions.

**9** La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre.

**10** Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.

**11** Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

• • L'ÉCOLE EST LAÏQUE • •

Figura 18- Carta da laicidade na escola, França, 2016 (conclusão)



Fonte: Ministério Nacional de Educação (França)/ 2016

Nos primeiros cinco artigos, o cartaz mostrava a relação entre o conceito de República e de laicidade, reforçando o caráter indivisível, laico, democrático e social da república francesa e a importância da laicidade para o pleno exercício de liberdade e cidadania. Dos artigos 6 ao 9, estavam destacados os benefícios da laicidade para os alunos, pois ela lhes serviria como proteção contra proselitismos e pressões que possam impedir os alunos de realizar suas escolhas; a laicidade assegurava aos alunos o acesso à uma cultura comum e compartilhada; ela permitia a liberdade de expressão dentro dos limites do bom funcionamento da escola e dos valores republicanos; rejeitava todo tipo de violência garantindo a igualdade entre meninos e meninas. Nos artigos 10, 11 e 12 estavam previstos indicações sobre o comportamento de funcionários e professores que deviam exercer, assim como os alunos, a laicidade no seio do estabelecimento escolar, sendo a eles incumbida a tarefa de transmitir aos alunos os valores da laicidade bem como garantir sua execução dentro na escola; todos os funcionários deviam manter uma postura de neutralidade política e religiosa; “os professores são laicos” e não deviam demonstrar seus pertencimentos religiosos sendo proibido o ensino religioso e a exclusão de questionamento de algum sujeito científico ou pedagógico. Nos 3 últimos artigos algumas recomendações gerais são retomadas sobretudo quanto a proibição de demonstração do pertencimento religioso e o porte de símbolos considerados uma “manifestação ostensiva” dessa afiliação. O cartaz resumia a definição de laicidade nos estabelecimentos escolares franceses, apontando com riqueza de detalhes as práticas que deveriam ser adotadas por todos os atores sociais do ambiente escolar. Essas medidas foram decididas sobretudo a partir de

acontecimentos no ano de 2003 que tomaram grandes proporções e conduziram a formulação desse conjunto de regras.

E assim terminou mais uma vez um dos meus muitos “primeiro dia na escola”. Retornei à casa com a cabeça fervendo de ideias e com medo de esquecer alguma coisa, afinal eu tinha decidido não anotar muito durante esse primeiro dia para ver como as pessoas reagiriam a minha presença. O caminho do retorno, já era final de tarde e nas ruas o movimento de mães voltando com seus filhos da escola, muitas pessoas indo e vindo, muitos alunos faziam o mesmo caminho que eu em direção ao metrô, mas na estação nossas direções se diferenciavam, enquanto eu tomava o rumo de Paris eles iam para o outro lado esperar o metrô que seguia para as outras pequenas cidades do entorno. Se de um lado eu via o efeito da “*carte scolaire*” e de fato os alunos estudavam próximos de suas casas, eu também via a segregação escolar, pois apesar de estar bem na divisa com Paris, e considerando a proximidade, nenhum aluno vinha da capital para estudar no Liceu Daniel Pennac.

Nos primeiros anos do ensino médio, pude estar presente em aulas de várias turmas e séries diferentes, principalmente nas aulas de história, uma vez que essa era a matéria lecionada por Áurea quem possibilitou minha entrada na escola, e quem me apresentou aos outros professores, entre eles Hanna Montbello, também professora de história e geografia com quem pude participar de algumas aulas.

Era dia 30 de março de 2016, uma quarta feira, e a aula começaria as 9h e seguiria até as 11h30min. Cheguei mais cedo, e depois de passar e pegar meu adesivo de “visitante” segui para a sala dos professores encontrar Hanna. Entre uma palavra e outra, caminhávamos em direção ao primeiro andar do prédio principal onde aconteciam a maioria das aulas do ensino médio. Chegamos a sala, a mesma compartilhada por Áurea, e alguns alunos já estavam à porta esperando a professora, um movimento habitual tomava conta dos corredores e escadas, um vai e vêm de alunos, alguns professores que passavam, um burburinho que durava em média 10 minutos até que tudo, pouco a pouco, se acalmava e cada um encontrava sua sala de aula. Entramos primeiro, deixando a porta aberta para que os jovens estudantes entrassem em seguida. Ritual bem diferente daquele empregado por Áurea. Rapidamente eles seguiram para os seus respectivos lugares como se fossem carteiras marcadas, apesar de não haver nenhuma indicação em nenhum lugar. Alguns minutos depois, apenas o tempo de depositar seu material sobre a mesa, e Hanna já indicava o que era para ser feito: “peguem seus cadernos, guardem os celulares, retirem os fones de ouvidos, mais rápido!”. De modo recorrente a professora lembrava aos discentes essas regras referentes à postura que deveriam adotar na sala de aula. Apesar de se referir também ao exame do *baccalauréat* em diversas ocasiões, principalmente

quando desejava chamar atenção para determinadas atividades, e invocando a necessidade de conhecer alguns números e informações “*par coeur*”, quer dizer, decorados, para realizar de maneira satisfatória a prova, a professora de história tentava minimizar o modo como o *bac* se tornava o centro das atenções : “*le bac n’est pas le but, c’est que le début*” (O *bac* não é o objetivo, é apenas o começo), afirmava em alguns momentos espaços quando sentia que a “ameaça” da prova não provocava o efeito desejado.

Era uma classe de terceiro ano, ao todo estavam presentes naquela manhã 21 alunos sendo mais uma vez uma maioria feminina (12) contra apenas 9 meninos. A distribuição dos alunos no espaço da sala de aula era interessante: um grupo de cinco alunos (3 meninas e 2 meninos) próximos as janelas, um outro grupo de 6 jovens no lado oposto (5 meninas e 1 menino) próximo a porta, e, um grupo maior de 10 alunos, diferente dos outros, majoritariamente masculino (10 meninos e 4 meninas), no centro. Nesse grupo central estava localizado Raul, o aluno que concentrou todas as atenções da aula naquele dia. Os alunos “invisíveis”, isto é, que não falavam nem eram chamados pelos professores, se dividiam de maneira equilibrada pela sala, eram 2 de cada grupo, alguns sentados nas primeiras carteiras outras nas últimas, mas todos eram meninas. Apesar da maioria feminina a aula girava em torno da participação massivamente masculina.

A primeira parte da aula foi a entrega de um *contrôle*, um tipo de avaliação feita nos modelos do *bac*. Uma atividade discursiva contendo questões sobre os capítulos trabalhados. Nessa atividade especificamente haviam além de outras questões uma “composição” de texto e um “*croqui*” de um mapa a fazer. A professora começou seu discurso em um tom de descontentamento com relação ao resultado global da turma. Reforçou o fato de que a maioria tinha feito a redação, embora ainda faltasse mais precisão na informação com a citação de datas e nomes. Mas, muitos tinham deixado de fazer o mapa, que segundo a professora, “estava fácil de fazer” e era “pra ganhar pontos”.

Era interessante notar alguns elementos muitas vezes repetidos naquela aula do terceiro ano: em várias ocasiões a professora comparava alguma situação que estava ocorrendo com o que “geralmente acontece” no ensino fundamental, e repetia “aqui não é mais o ensino fundamental” acrescentando em tom de crítica que certos comportamentos já deveriam ter sido aprendidos e não deveriam estar sendo ainda repetidos no terceiro ano do ensino médio; há uma atenção importante dedicada a forma, a escrita no caderno (a professora dizia para mudar de cor de caneta, por exemplo), a arrumação das cadeiras antes de ir para o intervalo e na saída; uma parte considerável da aula era marcada por falas da professora chamando atenção dos alunos em relação ao comportamento “*Il ne faut pas parler!*” (Não é preciso falar), “*Dépêche-*

*toi!*” (Anda rápido!), “*Il est où ton cahier? Il devrait être sur la table!*” (Onde está o seu caderno? Ele deveria estar sobre a mesa!). Em vários momentos o que eu via e ouvia havia um tom familiar, mas ainda me parecia pouco conhecido.

Essa experiência inicial, me proporcionou um período de descoberta do campo, em que pude observar o funcionamento da escola como um todo, as dinâmicas das relações de poder entre professores e direção, professores e alunos, pais, sua organização geral, desde a composição da grade de horários à organização das turmas, séries e vias de estudos. As turmas de terceiro ano eram um reflexo nítido de um sistema afunilado, onde somente os “melhores” eram guardados e os rotulados como “ruins” deixados pelo caminho. As turmas eram menores, silenciosas, majoritariamente femininas, e onde a todo tempo os jovens eram lembrados da diferença entre o ensino fundamental e o ensino médio, sendo esse último o lugar da maturidade e onde certos comportamentos que já deveriam ter sido inculcados, como organização, silêncio, modo de se sentar, modo de entrar e sair da sala de aula, etc. Assim, num primeiro momento eu não escolhi nenhuma turma para acompanhar. Finalizei o ano letivo de 2016 buscando aproveitar o tempo para uma compreensão mais abrangente de como funcionava o todo. Foi somente no começo do ano letivo seguinte que comecei a seguir de maneira sistemática algumas turmas de primeiro ano.

### 3.2. Algumas características do entorno do Liceu Daniel Pennac

A cidade de Paris, além de ser a capital da França, é também a capital da região administrativa *Île-de-France*<sup>151</sup>. Trata-se da única cidade francesa que possui o status de departamento<sup>152</sup>, fazendo fronteira com outros 3 departamentos: Seine-Saint-Denis (93), Val-de-Marne (94) e Hauts-de-Seine (92), que formam a chamada *petite couronne* reunindo ao todo 130 cidades (Figura 18).

<sup>151</sup> A região de *Île-de-France* é composta pelos seguintes departamentos: Essonne, Hauts-de-Seine, Paris, Seine-Saint-Denis, Seine-et-Marne, Val-de-Marne, Val-d'Oise e Yvelines.

<sup>152</sup> Um departamento normalmente agrupa um conjunto de cidades. Paris é o único departamento composto por apenas uma única cidade. Esse fator está relacionado a outro aspecto da cidade. Sua divisão interna é feita em *arrondissements*, contando do 1 ao 20. Cada um possui sua prefeitura (*Mairie*) e no nível nacional são equivalentes aos *cantons*. Contudo, devido a sua característica particular, não há eleições departamentais em Paris, os chamados *conseillers de Paris*, reúnem as competências dos *conseillers municipaux* (equivalente ao cargo de vereador) e *departementaux* (equivalente ao cargo de deputado estadual).

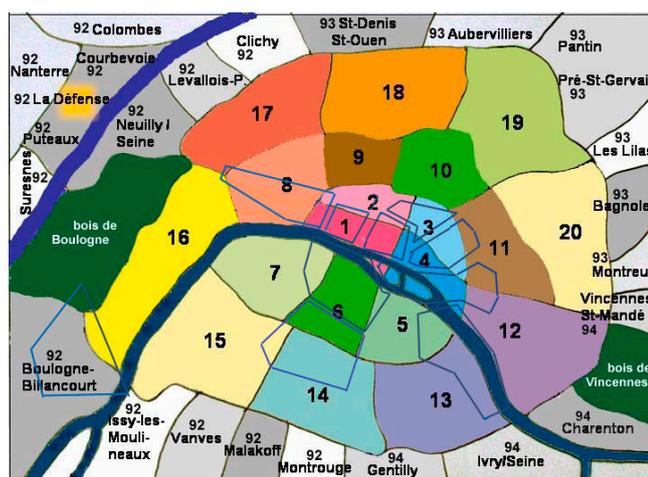
Figura 19- Mapa da cidade de Paris e dos departamentos que fazem parte da *petite couronne*



Fonte: Extraído da base de imagens da internet/ 2019

Nesses departamentos limítrofes, algumas cidades fazem fronteira direta com a capital francesa (figura 19). A presente pesquisa se desenvolveu em uma dessas cidades do Seine-Saint-Denis (93), chamado também de *banlieu nord*. Era muito comum na França os departamentos serem conhecidos apenas pelos seus números do código postal. O *quatre-vingt-treize* (93), possuía um pouco mais 1,5 milhões de habitantes, distribuídos em um total de 260 m<sup>2</sup> e 40 cidades. Com um total expressivo de residentes, era o terceiro departamento mais populoso de *Île-de-France*, e o sexto da França.

Figura 20- Mapa das cidades que fazem fronteira com Paris



Fonte: Extraído da base de imagens da internet/ 2019

Sua população era no geral bem jovem, de acordo com os dados oficiais disponibilizados no site do departamento (<https://seinesaintdenis.fr>), cerca de 43% dos moradores possuía menos de 30 anos. De acordo com Préteceille (2012), a presença de jovens oriundos das categorias

populares em Paris era menos importante que antes, mas se mostravam significativas nas *banlieus* ao norte e leste da cidade, onde a forte presença de conjuntos habitacionais possibilitou a presença dessa faixa etária em zonas mais centrais. Principalmente nos municípios com melhores equipados localizadas no primeiro anel da periferia, que também já fora chamado de “anel vermelho” em analogia ao fato de se tratarem de comunas historicamente governadas por partidos de esquerda, que não somente desenvolveram conjuntos habitacionais, mas ainda equipamentos públicos importantes.

Alguns elementos podem ser destacados como característicos da população do departamento de *Seine-Saint-Denis*: forte proporção de famílias numerosas, somando um total de 25% das famílias com no mínimo 3 filhos com menos de 25 anos, valor 7% maior que a proporção para a França Metropolitana<sup>153</sup>; possuía também uma taxa expressiva de famílias monoparentais (sobretudo femininas), totalizando cerca de 28% da população em comparação a taxa de 22% no nível nacional; e ainda 21% dos seus habitantes eram estrangeiros contabilizando mais de 35 nacionalidades diferentes.

Em termos de moradia, o tecido urbano era majoritariamente constituído de apartamentos, 73% dos imóveis. Boa parte das construções datavam do período pós-guerra, entre 1946 e 1990, em que cerca de 64% dos imóveis dedicados a moradia foram construídos. Uma parte importante dessas edificações (32%) fazia parte do programa de *Habitation à Loyer Modéré* (HLM) [Habitação a aluguel moderado], uma porcentagem 7% maior do que o estabelecido pela lei SRU<sup>154</sup>, relativa à solidariedade e a renovação urbana.

A implicação do Estado na construção de alojamentos sociais na França teve seu primeiro marco em 1894 com a Lei Siegfried que criou as *Habitations à Bon Marché* (HBM). Desde então esse setor conheceu períodos de altos e baixos no investimento estatal. Uma primeira fase intensa aconteceu no período entre guerras, com a construção dos *Habitats Bon Marché* e das *Cités Jardins*, a segunda onda de investimentos aconteceu a partir do fim da

---

<sup>153</sup> Chama-se França Metropolitana a parte do território francês localizado no continente europeu. O território compreende ainda as ilhas próximas localizadas no Oceano Atlântico, no Canal da Mancha e no Mar Mediterrâneo, como a Córsega por exemplo.

<sup>154</sup> O artigo 55, o mais conhecido da *Loi SRU*, prevê a reserva de 20% do território para a construção de moradias populares nas cidades com mais de 1.500 habitantes, quando localizadas na Região de Île-de-France, e, mais de 3.500 nas outras regiões, que estão localizadas em uma aglomeração urbana de mais de 50.000 habitantes com ao menos uma cidade com mais de 15.000 moradores. Essa taxa aumentou para 25% com a lei de 18 de janeiro de 2013, conhecida como Lei Duflot I. A respectiva lei é alvo de polêmicas tendo em vista a insatisfação dos representantes de algumas cidades com a obrigatoriedade de seus termos, tendo ainda a previsão de multas no caso de descumprimento. De acordo com a avaliação trienal realizada pelo Ministério da Coesão Territorial, um total de 190.000 moradias populares foram construídas entre 2014 e 2016, superando em 50.000 o número de edificações do triênio precedente. Todavia, apesar dos avanços, 56% das cidades enquadradas pela respectiva lei não cumpriu com a meta estabelecida.

Segunda Guerra Mundial. A partir dos anos 1980 houve uma diminuição desse tipo de construção, e uma retomada alguns anos mais tarde, com o estabelecimento da lei Duflot de 2013 que objetivava garantir a reserva de entre 20% e 25% do total de moradias de certas cidades à população menos favorecida.

Quanto ao *quatre-vingt-treize*, o departamento concentrava o maior número de moradias populares da *petite couronne* com diferenças significativas entre as cidades de acordo com o departamento. Por exemplo, a cidade de St-Denis (93) possuía de acordo com o último levantamento realizado em 2017, um total de 19.058 residências incluídas em programas sociais, outra cidade do mesmo departamento, Aubervilliers (93), contabilizou um total de 11.565, ultrapassando nos dois casos citados a marca dos 25% exigidos pela lei. Todavia, a situação em outras cidades dos departamentos limítrofes com Paris, como Pantin (93) na parte nordeste com um total de 8.851 moradias populares ou Montrouge (92) na parte Sul que contabilizou em 2017, 4.385 alojamentos desse tipo, contavam com um número bem menor mantendo um pouco menos de 20% sua taxa de moradias populares. No outro extremo tinha-se casos como *Neuilly-sur-Seine* que não ultrapassou a marca dos 6% de habitações populares, totalizando 1.081 domicílios.

As implicações desse comportamento das cidades em relação a exigência da *Loi SRU* estavam relacionadas aos indicadores socioeconômicos, e a manutenção da *mixité social*. Marco Oberti (2005) ao analisar o departamento de *Hauts-de-Seine*, traz para sua discussão alguns elementos históricos importantes. O autor observou a evolução do avanço do processo de aburguesamento e gentrificação de algumas das cidades do departamento como Puteaux, Suresnes e Antony que possuíam um perfil de classe média e popular, em comparação a outras como Burgue-la-Reine, Sceaux e Neuilly que desde 1982 já apresentavam um perfil de classe média alta e que vinham mantendo esse mecanismo de “aburguesamento” a todo vapor. O sociólogo francês chama a atenção para a presença do centro econômico *La Défense* nesse departamento que em muito contribuiu para que o departamento mantivesse um dos maiores PIB da França.

Quanto a divisão social do espaço da *petite couronne* existia uma divisão clássica realizada pelos autores que opunha a *banlieu* oeste, com uma população majoritariamente composta pelas classes médias e altas, menos industrial e mais residencial; à *banlieu* norte e leste, majoritariamente formada pelas classes populares, com uma forte presença de imigrantes.

Como bem assinalou Edmond Préteceille (2012), o termo “raça” não compunha o vocabulário francês de “categorização sociológica”, trata-se de

“[...] uma recusa explícita de importar uma categoria ideológica que, sejam quais forem as circunstâncias intelectuais para afirmar seu caráter de constructo social, guarda sempre no cerne a afirmação de uma diferença biológica fundamentando diferenças culturais essenciais entre grupos e, na maioria de seus usos históricos, a afirmação de uma hierarquia entre esses grupos.” (Id., p. 308)

Esse posicionamento oficial, no entanto, não impede o trabalho dos pesquisadores e dos sociólogos de reconhecerem a existência de práticas e de representações racistas no acesso a moradia, ao trabalho e na relação com as instituições públicas de uma forma geral. Diante da constatação obtida pelo autor em um trabalho anterior (Préteceille, 2009) de que a segregação dos imigrados era sensivelmente superior à que seria resultante apenas das características socioprofissionais, Préteceille (2012) tratou de “segregação etnoracial”, o fenômeno ocorrido em determinadas *banlieus*, analisando o impacto desse tipo de discriminação sobre o território.

Quanto aos desafios estatísticos, para apreender os grupos sujeitos a essas discriminações, os dados oficiais franceses dispõe de variáveis que, no censo e na maioria das grandes pesquisas, especificam a origem nacional dos entrevistados, seja a partir da demanda de informação sobre o local de nascimento, nacionalidade ou “nacionalidade de origem” para os cidadãos franceses por aquisição, isto é, aqueles que solicitaram por processo administrativo a aquisição da nacionalidade francesa. Essa realidade fazia com que, no lugar de uma terminologia fundamentada em termos raciais, fossem utilizados na França termos em torno da “origem” dos indivíduos (nacionalidade da própria pessoa e/ou de seus pais e avós).

De acordo com Préteceille (id.) o uso desse tipo de variáveis aproximativas permitem efetuar uma leitura limitada da etnicidade para detectar as discriminações, por sua vez mais frequentes no cenário francês em relação aos indivíduos provenientes dos países do Magrebe (Argélia, Marrocos e Tunísia), da África subsaariana (cujo maior fluxo imigratório vem de países como Mali, Senegal e Costa do Marfim) ou franceses nascidos nos departamentos e territórios ultramarinos das ilhas de Guadalupe ou Martinica. Porém perde-se a informação quanto aos descendentes, que também são vítimas de discriminações pois carregam na cor de pele, nos nomes e sobrenomes, na religião real ou suposta, entre outros fatores, as marcas de suas origens. É interessante notar, que muitas vezes se tratam de famílias inteiras nascidas na França há mais de uma geração, e ainda assim fala-se em imigrantes, como se esse rótulo não lhes deixasse com facilidade, como se fosse um movimento constante que não cessa nem com o passar das gerações.

Préteceille (2012) em sua análise sobre o impacto da segregação urbana na vida dos jovens na Zona Metropolitana de Paris, destacou que a vida dos jovens é mais impactada que a

vida de seus pais em decorrência do local de moradia, uma vez que nessa faixa etária os jovens estão mais dependentes dos bens urbanos dispostos no entorno. A relação aparece como diretamente proporcional, quanto mais jovens mais limitadas são as possibilidades de locomoção desses jovens e mais importante o impacto dos bens e serviços disponíveis no bairro, em especial dos equipamentos e serviços públicos. O autor sinaliza para os impactos não somente da presença ou ausência desses equipamentos e serviços, como também a variação de sua qualidade em razão das desigualdades urbanas que caracterizam as diversas situações de moradia. Diante dessa mobilidade reduzida, Preteceille (2012) pontuou ainda que a construção da sociabilidade desses jovens será, então, basicamente formada tendo como apoio as relações de vizinhança e na escola.

Essa localização em áreas urbanas preteridas, com alta concentração populacional de imigrantes ou advindas da imigração, é um ponto básico na sua estigmatização e seleção para implantação de programas de “discriminação positiva”. Esta concentração elevada de pobreza e desemprego, conjugada à ampla presença de famílias imigrantes, diferencia estes bairros, social e etnicamente mistos, da grande maioria dos bairros da região *Île de France* (Préteceille, 2006 e 2009), assim como de outras cidades francesas. Essas condições produzem contextos escolares específicos em vários aspectos.

Oberti (2007) assinalou que vários fenômenos vão contribuir e impor as dimensões territoriais na análise sociológica das desigualdades escolares. O autor chamou a atenção para a desigualdade de oferta escolar que contraria o caráter teoricamente igualitarista da escola pública, pilar do “modelo republicano” de tipo francês. Elementos como a democratização do ensino e o desenvolvimento das classes médias, vão tornar mais complexa a geografia urbana e social da escola. E cada vez mais é possível constatar uma forte correlação entre o perfil socioeconômico e sociocultural dos municípios e as características da oferta escolar dos colégios e liceus. No nível do ensino fundamental, os estabelecimentos das comunas mais abastadas se beneficiam de uma grande riqueza de opções ao longo da trajetória escolar, como o ensino de línguas raras (latim e grego, por exemplo), seções europeias e internacionais, e outras possibilidades de cursos e classes com horários organizados e disponibilizados bem diferentes daqueles encontrados nas cidades mais populares. No nível do liceu essa diferenciação ocorre em relação a implementação das “classes preparatórias” para o ingresso nas chamadas “Grandes Escolas”. Com relação a esse jogo distributivo nos arredores de Paris, a *banlieu* oeste confirmava seu lugar de polo escolar de excelência concentrando uma ampla gama desse tipo de classe, quadro bem diferente no outro extremo de *Île-de-France*. Quantos aos *quartiers populaires*, a ausência de variedade na oferta escolar somava-se ao estigma que

esses bairros carregam há algum tempo de grande problema social da sociedade francesa, contribuindo ainda para reforçar essa leitura territorial das desigualdades sociais.

Outro ponto importante diz respeito a *mixité social* dentro dos estabelecimentos escolares. Argumento bastante utilizado para a defesa e sustentação da *carte scolaire*, mas que encontra muitas dificuldades de manutenção na prática. A formação de *guetos* escolares, em que a mistura social é quase inexistente, acontece sobretudo nos chamados *quartiers difficiles* e nas *banlieus* à margem das grandes cidades. Agnès Van Zanten (2012), propõe o uso do termo “escolas de periferia”, para nomear os estabelecimentos desses bairros, primeiro em razão da sua localização específica, fora das grandes cidades, se opondo, portanto, às escolas do centro e aos estabelecimentos rurais; segundo em virtude do público com o qual se relaciona: famílias das classes populares marginalizadas, entre as quais as famílias de origem imigrante que eram amplamente representadas.

### 3.3. Efetivos e vias de estudos do Liceu Daniel Pennac

Inaugurado no final dos anos 1960, o prédio onde estava localizado o liceu era amplo, modesto e aparentemente bem conservado. Cercado por grades que aparentavam uns 3 metros de altura na cor preta contrastam com suas paredes frias pintadas de cinza claro, que se encontravam um pouco desbotadas a efeito do tempo.

Durante o trabalho de campo, o estabelecimento escolar passava por obras de ampliação de suas dependências em razão da demanda que aumentara em decorrência do atraso nas obras de uma outra escola de ensino fundamental na região. O liceu Daniel Pennac atendia em média 500 alunos no nível do ensino fundamental, cerca de 1.000 jovens no ensino médio e ainda 100 estudantes de outras modalidades de ensino posteriores ao ensino básico. Os alunos estavam distribuídos em 20 classes no E.F, 42 no E.M e 4 turmas de BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*), uma formação profissionalizante pós-bac. Com uma estrutura consolidada, o estabelecimento contava com um diretor geral e dois adjuntos, e ainda um corpo administrativo numeroso com 11 funcionários entre secretárias, responsáveis de bolsas de estudos e documentação, entre outros. Na parte de apoio escolar existia um médico, duas enfermeiras, uma assistente social e 2 conselheiras de orientação psicológica. E nos setores de recepção, refeitório e manutenção contavam com outros 5 funcionários. Já no setor pedagógico, existiam 5 CPE (*Conseiller Principal d'Éducation*), sendo 2 dedicados ao *collège* e os demais ao *lycée*,

e um corpo docente formado por cerca de 140 professores no total, todos os níveis escolares juntos.

O estabelecimento oferecia ensino fundamental e médio, e ainda dois cursos de nível técnico superior (BAC+2). O ensino fundamental era composto por uma linha única de estudos como parte da política do *collège unique* desde 1975. Já o ensino médio era oferecido em duas vias: geral e tecnológica. Essas por sua vez se subdividiam em *filières*, isto é, ramificações que culminavam em tipos distintos de diplomas do *baccalauréat*, correspondentes à cada via de formação de acordo com a denominação disposta no quadro abaixo:

Quadro 4- Cursos de nível médio e pós-médio ofertados pelo Liceu Daniel Pennac, 2015/2016

Cursos de nível médio		Cursos de nível pós médio	
Nome do curso	Área de Concentração	Nome do curso	Nome do curso
Geral		Tecnológico	Pós-Bac - BTS
S - scientifique		STL - Sciences et Technologies de Laboratoire	Comptabilité gestion (CG)
ES - économique et social		STMG - Sciences et Technologies du Management et de la Gestion	Management de l'unité commerciale (MUC)
L - littéraire	1) langues et cultures de l'Antiquité;		
	2) arts (arts plastiques, cinéma-audiovisuel, histoire des arts, musique, théâtre);		
	3) langues vivantes.		

Fonte: Documentação escolar/ Elaborado pela autora/ 2015-2016

Na França o exame do *baccalauréat* ao final do *lycée* é obrigatório. Para serem aprovados na avaliação os alunos devem alcançar uma nota superior à média (ao menos 10 pontos do máximo de 20). Para aqueles que realizaram a prova e não obtiveram a pontuação necessária para se tornar um *bachelier*, havia ainda a possibilidade de ter um *Certificat de fin d'études secondaires* (certificado de conclusão do ensino secundário) se atingido um resultado mínimo de 8 pontos. A obtenção do *bac* é um marcador de conclusão do nível básico de maior prestígio na França, além disso o diploma é também considerado como um primeiro passo para o ensino superior.

Contudo, outras formas distintivas estão em jogo por trás desse diploma. Como mencionou Dubet (1993), para os herdeiros, por exemplo, lograr o *bac* não é a questão central, o ponto importante é a conquista de uma “menção”, isto é, para além das notas, os alunos podem obter indicações sobre suas provas em virtude do resultado obtido: *mention assez bien (AB)* – média igual ou superior a 12 e inferior a 14; *mention bien (B)* – média igual ou superior a 14 e inferior a 16; e, *mention très bien (TB)* – média igual ou superior a 16. De igual modo, na escala de prestígio estabelecida e outorgada pela cultura escolar existiam três níveis de hierarquias que se sobrepõem<sup>155</sup>. Em relação ao tipo de liceu frequentado, os cursos se organizam em ordem decrescente de prestígio da seguinte forma: geral > tecnológico > profissionalizante. Dentro dos cursos, as ramificações também são classificadas e dispostas em ordem hierárquica: S > ES > L no nível geral; no nível tecnológico essa hierarquização varia de acordo com a instituição, normalmente se organizando em função das *filières* disponibilizadas pelo estabelecimento, no caso estudado STL > STMG (esse era considerado o curso com as piores turmas da escola). No ensino profissionalizante, como indicou Dubet (1993), de maneira semelhante aos cursos tecnológicos, ordens hierárquicas são estabelecidas sobretudo dentro de cada estabelecimento em razão dos cursos oferecidos, podendo existir também nesse caso *filières royales* do ensino profissional, sendo no geral cursos mais novos, como aqueles ligados ao design de joias, gastronomia, alta tecnologia, música, etc. Por fim, o estabelecimento onde o aluno estudava no momento da aquisição do diploma se torna também uma base sobre o qual escalas de prestígio serão estabelecidas. Esse fato acontece mais ou menos de duas maneiras. A primeira diz respeito aos julgamentos estabelecidos no momento pós-*bac*, sobretudo quando pretende-se ingressar no ensino superior. Os dossiês compostos pelos alunos para pleitear uma vaga no 3º grau contam com o histórico escolar do aluno e com o diploma do *bac*. Os critérios, ditos objetivos, para efetuar essa apreciação eram as notas ao longo da trajetória escolar, a média da pontuação no *bac*, a menção alcançada e o tipo de diploma obtido. Contudo, outros critérios foram apontados pela literatura especializada, e, observados também no discurso de professores e alunos na escola, como componentes desse juízo de valor, dos quais convém aqui salientar dois: ter estudado em um estabelecimento de Educação Prioritária, considerados em geral como menos prestigiosos e com alunos com um nível escolar mais fraco; e, o endereço (observado sobretudo a partir do código postal), tanto do aluno quanto do estabelecimento escolar, visto

---

<sup>155</sup> Como assinalou Dubet (1993) essas classificações podem sofrer pequenas alterações dependendo do estabelecimento, como no caso dos liceus estudados pelo pesquisador em que a *filière* L era em caso mais prestigiosa que a ES, e que no outro era totalmente colocada à margem. O modelo descrito aqui foi construído com base nas observações realizados durante o trabalho de campo no Liceu Daniel Pennac.

que, alunos oriundos da *banlieu* norte-leste (como o caso do departamento do 93) eram também julgados como menos competentes. Os elementos apontados aqui eram de conhecimento de muitos e facilmente abordados em uma simples conversação do corredor da escola à uma reunião de amigos.

Porém, percebi um outro mecanismo que me parecia ainda pouco conhecido, embora o assunto tenha começado a ganhar pauta na mídia de grande circulação<sup>156</sup>. A realização de uma correção das provas do *bac*, relativa ou ponderada pelo grupo, poderia estar na base desse sentimento de que “ser bom aluno” em um estabelecimento, de uma determinada cidade, sobretudo essas já destacadas anteriormente como à margem da sociedade, era uma constatação relativa ao grupo, e que quando comparado com outro, poderia não ser possível a manutenção do mesmo status (o que ocorre por exemplo quando se trata de um liceu REP e um liceu prestigioso do centro de Paris).

No final do ano escolar 2015-2016, já estava frequentando o liceu Daniel Pennac e realizando meu trabalho de campo quando no mês de junho aconteceram as provas do *bac*. As provas aconteceram ao longo de uma semana, com os alunos das turmas de segundo ano<sup>157</sup> e de terceiro ano. Na semana seguinte, pelos corredores já bem esvaziados e com ares de férias, encontrei o professor de espanhol das turmas de primeiro ano que eu acompanhava. Sempre muito conversador, rapidamente me permitiu a continuação daquele bate-papo de corredor para algo um pouco mais extenso, que me valeu para compreender melhor como se davam as correções, notas, e avaliações do *bac*. Sem meias palavras, o jovem senhor aproveitou para me contar o que tinha acabado de acontecer, motivo pelo qual estava bem contrariado naquele dia. Ele tinha sido chamado para aplicar as provas do *bac* e também para corrigi-las. Um pacote grande com várias provas (ele reclamou também da quantidade, alegando ser realmente muito trabalhosa essa correção) lhe fora endereçada. Ele procedeu a correção, e após terminado o trabalho, devolveu o pacote para o *Rectorat* responsável. Cláudio confessou que, embora as

---

<sup>156</sup> Nesse sentido, recentemente o ator Omar Sy, em entrevista no “Clique Dimanche” 20/01/2019, do Canal+, de algum modo tocou nesse assunto. Quando falava sobre as desigualdades escolares, o famoso ator francês afirmou: “Un bon élève a Trappes est un élève moyen en vérité. On nous invente un monde, on nous a menti” (Um bom aluno a Trappes [comuna situada na segunda *couronne* de Île-de-France], é um aluno mediano na verdade. Inventase um mundo, mente-se [aos alunos]). O autor contou sua própria história, em que era considerado um excelente aluno no ensino fundamental, com certificados e felicitações frequentes, mas que ao entrar no liceu sentiu uma grande diferença, que se agrava quando o ator percebe-se que “o máximo que pode chegar é ser mediano”.

<sup>157</sup> As provas do *bac* são divididas em duas etapas. A primeira é aplicada ao final do segundo ano do ensino médio e consiste em uma prova escrita e outra oral, globalmente da matéria de francês, podendo sofrer o acréscimo de outras disciplinas em função da *filière* cursada. A outra etapa acontece ao final do terceiro ano com as demais matérias, de acordo com a via de estudos. Todos os alunos devem realizar as duas etapas e para serem considerados aprovados a nota final deverá ser superior a 10 pontos. No momento da segunda etapa, alunos que obtiveram notas abaixo da média na primeira etapa podem participar dos chamados “*oraux de rattrapage*” (recuperação oral), a fim de melhorar sua nota total e finalmente obter o diploma do *bac*.

provas fossem anônimas e também não tivessem a identificação do estabelecimento escolar, um professor “experimentado” só de olhar o tipo de escrita, o tipo de letra, a forma da escrita, o tipo de argumentação e vocabulários empregados, “tem uma ideia” (que me pareceu bem precisa nas suas palavras) de que “tipo de estabelecimento” aquele pacote viera. A única certeza oficial que um professor que deveria corrigir as provas do *bac* tinha, isso porque tratava-se de uma regra do MNE, era que ele não corrigiria os exames dos alunos da escola onde trabalhava, as demais certezas, pontuadas pelo professor de espanhol, eram oficiosas e fundamentadas em sua “prática escolar”. Com base nessas “informações” advindas de sua *expertise* enquanto professor, Cláudio realizava suas correções de maneira relativa: a melhor e a pior nota deveria ser em função do resultado geral do grupo de provas que o professor tinha em mãos, e não em razão de um possível nível absoluto externo aquele pacote de provas (essa também era uma diretiva do *Rectorat*, mas oficiosa). Cláudio estava especialmente irritado naquela tarde, pois recebera uma ligação de um funcionário do *Rectorat* dizendo que seria preciso refazer suas correções baseando-se em uma porcentagem, como cotas, para cada nível de notas (outra diretiva oficiosa do *Rectorat*). Para o professor, sempre muito entusiasta da meritocracia republicana, essas diretivas oficiosas eram um atentado ao mérito porque produziriam “notas falsas” de acordo com regras extrínsecas. Todavia, o mesmo pensamento não se aplicava para a sua própria conduta ao criar classificações de acordo com suas certezas de professor.

Retomando as características da escola, as formações mantinham uma base curricular comum e outra variável segundo as especificações da ramificação escolhida (ver quadro 4). Além disso ainda possuíam pequenas modificações entre o segundo e o terceiro ano, como no caso da *filière S*, em que as aulas de francês do terceiro ano eram substituídas por aulas de informática, ou, da via L que modificava sua grade também no terceiro ano colocando no lugar das aulas de francês, aulas de filosofia, por exemplo. Essas diferenças, quanto às disciplinas dispensadas em cada ramificação do ensino médio, acabavam por vezes conduzindo, mesmo que indiretamente, mais alunos em direção à via S. Como Dubet (1993) destacou, quando os alunos não sabiam qual direção tomar, quais via de estudos escolher, procuravam essa seção, visto que era a que mantinha o currículo mais amplo, e conseqüentemente possibilidades de escolhas mais abrangentes e diversificadas. O curso S, mantinha uma grade curricular equilibrada com tempos de aulas distribuídos de maneira equitativa entre as matérias científicas, literárias e sociais. Por outro lado, uma das *filières* mais prejudicada segundo essa ótica era a *Litteraire*. Isso porque essa seção não oferecia cursos das matérias científicas em proporções que possibilitavam um conhecimento considerado suficiente para enfrentar uma faculdade que mantivesse em sua grade curricular essas matérias. Os conhecimentos científicos na via L eram

mínimos, por exemplo, não havia aula matemática na grade curricular obrigatória, o curso era oferecido em alguns estabelecimentos como matéria optativa e apenas em dois tempos de aula por semana; física, química, e biologia, eram concentradas em uma disciplina chamada “ciências” oferecida em 2 horários de aulas por semana (ver quadro 5). Isso significava dizer que, o campo de possibilidades dos alunos cursando L era bastante restrito, demandando um nível de certeza e convicção da orientação escolhida desde muito cedo, fato não muito frequente entre os alunos.

Quadro 5- *Filières* e conteúdos - Liceu Daniel Pennac, 2015/ 2016.

Base comum a todas as <i>filières</i>	
Francês, ensino de moral e cívica, educação física e linguas	
Conteúdos específicos das vias de estudos gerais	
Filière S	mathématiques
	physique-chimie
	sciences de la vie et de la Terre ou sciences de l'ingénieur
	histoire-géographie.
Filière ES	sciences économiques et sociales (science économique, sociologie et science politique)
	histoire-géographie
	mathématiques
Filière L	littérature : diversifier les approches du texte littéraire et des autres langages artistiques
	littérature étrangère en langue étrangère ;
	Histoire-géographie ;
	sciences ;
Conteúdos específicos das vias de estudos tecnológicas	
STL	mathématiques
	physique-chimie
	chimie-biochimie-sciences du vivant
	mesure et instrumentation
	enseignement technologique en langue vivante
áreas de concentração possíveis	biotechnologies sciences physiques et chimiques en laboratoire
STMG	économie
	droit
	management des organisations

Fonte: Documentação escolar/ Elaborado pela autora/ 2015-2016

Quanto às classes de primeiro ano, os alunos contavam com um currículo baseado em média em 14 disciplinas, com arranjos e variações de acordo com cada classe: francês, língua estrangeira 1, língua estrangeira 2, língua estrangeira 3 (chamadas *langues vivantes*, que poderiam ser escolhidas entre espanhol, italiano, alemão e chinês), história, geografia, matemática, física, química, biologia (se dividia entre aula teórica – ciência da vida e da terra – e aula de métodos práticos científicos), educação física, artes (podendo ser teatro, música ou artes plásticas), ciências econômicas e sociais e *vie de classe* (aula dedicada ao projeto de orientação e concedida pelo professor principal de cada turma). A escola era em tempo integral, das 8h às 17h30min, de segunda à sexta, com exceção da quarta-feira, quando as aulas aconteciam somente na parte da manhã. Embora não houvessem aulas obrigatórias, as tardes de quartas-feiras eram reservadas para projetos diversos, reforço escolar, a prática de alguns esportes ofertados pela associação esportiva da escola, música e teatro. O sábado era considerado dia letivo, mas somente na parte da manhã. No Liceu Daniel Pennac, havia um acordo entre professores e diretores a respeito dessa questão que consistia em tentar ao máximo alocar os cursos durante a semana para não utilizar o sábado como dia letivo, uma vez que se tratava de um dia escolar facultativo. O argumento era que a frequência dos alunos era muito baixa, principalmente nos primeiros horários, além do fato de que alguns professores não escondiam sua insatisfação de serem frequentemente alocados em aulas nos dias de sábado (frequentemente os recém-chegados, solteiros, sem filhos, considerados mais “disponíveis” que seus colegas mais antigos e “com família”). Todavia, com a decisão de diminuir o efetivo de alunos nas classes de primeiro ano a partir do ano escolar 2015-2016, tornou-se necessário a inclusão do sábado como dia letivo no calendário escolar, em virtude do aumento do número de turmas e, portanto, a falta de salas disponíveis durante a semana.

Os tempos de aula eram de 55 minutos, e os horários montados com diversas variações entre as turmas. O horário oficial de entrada na escola é às 8h com 15 minutos de intervalo de 9h55min às 10h10min finalizando o turno da manhã às 12h ou em alguns casos às 12h55min. Na parte da tarde as aulas recomeçam às 13h30min, havendo uma pausa também de 15 min entre 15h25min e 15h40min, encerrando as atividades às 17h30min. Além disso, existia um calendário de semanas pares e ímpares que determinava os dias de aula das disciplinas quinzenais. O sistema de horários era extremamente complexo e, por vezes, se assemelhava ao ensino superior em dois sentidos: os alunos que se movimentavam, o que explicava os 5 minutos de diferença entre os horários de término da aula anterior e início da aula seguinte, permitindo os alunos de se deslocarem de uma sala à outra; e, os alunos possuíam horários variados de entrada e saída na escola, em função das matérias cursadas, isto é, não eram todos os alunos

que tinham aulas aos sábados, por exemplo, ou aulas nos primeiros horários, ou nos últimos. Essa organização era bastante interessante do ponto de vista sociológico. No geral havia uma boa vontade dos coordenadores de buscar uma grade de horários equilibrada e justa para cada uma das turmas, buscando distribuir igualmente os “momentos desagradáveis”, como as aulas no primeiro horário ou nos últimos horários, aula sábado de manhã (sobretudo no primeiro horário), aula na sexta feira a tarde, etc. Todavia, as turmas classificadas como “boas” acabavam desfrutando de algumas pequenas vantagens de sua posição. A turma 02, era conhecida como uma turma ruim (talvez até a pior entre os primeiros anos), e tinham alguns inconvenientes nos horários: tinham os primeiros horários de sexta, sábado e segunda e tinham aula de francês logo após a aula de educação física. Já a 09, considerada uma boa turma, só tinha um desses inconvenientes, tinham o primeiro horário de sexta feira e na segunda (mas a cada 15 dias).

Eram ao todo, 17 turmas de primeiro ano, 11 classes de segundo ano e 11 de terminal. Ainda que com o número igual de classes entre o segundo e o terceiro ano, a quantidade de alunos por turma era diferente com turmas de segundo ano bem mais numerosas que aquelas de terceiro ano. Assim, embora menos flagrante, o desenho geral apresentado pela escola, se assemelhava com a imagem do funil, associada muitas vezes ao sistema brasileiro e característico de sistemas com forte nível de retenção na primeira série e redução dos efetivos ao longo do *cursus*. A imagem do funil, no caso francês, torna-se interessante também com relação ao movimento de especialização provocado pela escolha das vias de estudo. A seleção durante o percurso escolar permite apenas que alguns (poucos em relação aos que entraram no primeiro ano) cheguem ao topo da formação em um *lycée general filière S*, os demais serão redistribuídos entre as outras vias dentro do curso geral (L e ES), em seguida dentro da seção tecnológica (STL e STMG, no caso do L.D.P.) e por fim, encaminhados para a via profissional (obrigatoriamente cursada em outro estabelecimento escolar).

Em 2016, no início da pesquisa etnográfica, as turmas de primeiro ano foram organizadas em classes de no máximo 18 alunos. Essa medida foi tomada como parte de um conjunto de ações implementados para o ano escolar 2015-2016 visando a melhoria do desempenho escolar dessa série, considerada como “complicada” e com grandes índices de fracasso escolar. Segundo os professores era “impossível” dar aulas em turmas de primeiro ano com um efetivo semelhante as demais classes (entre 25 e 30 alunos). Questões de comportamento, alunos bagunceiros, dificuldades para avançar no programa, notas muito baixas, alto nível de estresse dos professores e agitação dos alunos quando em grupos mais numerosos eram frequentemente invocadas nas conversas e reuniões visando debater o tema que associavam essas razões a uma “perda de controle” da turma por parte do professor. Era

consenso entre o grupo de docentes (principalmente entre os mais ativos e sindicalistas) que turmas mais numerosas significavam muitas dificuldades, sendo, portanto, imprescindível reduzi-las. Tal medida foi possibilitada também por um financiamento extra que a escola recebia em razão de ser classificada como um estabelecimento beneficiário ao longo dos anos das políticas de educação prioritária. Esse recurso permitia arcar com os custos que uma decisão como essa demanda.

O estabelecimento escolar Daniel Pennac fazia parte do conjunto de colégios e liceus franceses incluídos nas chamadas Zonas de Educação Prioritária (ZEP), inauguradas em 1982 e que após diversas modificações ainda fazem parte do cenário escolar francófono. Apesar de terem sido colocadas em prática como uma medida temporária, os dados mostram que ao longo dos anos esse mecanismo de discriminação positiva, bastante incomum na França, resistia e persistia. Havendo ainda um debate intenso quanto à sua eficiência, uma vez que entre a data de sua criação e o ano de 2014 não houve diminuição no efetivo de instituições ZEP, ocorrendo o contrário com a inclusão de vários outros estabelecimentos, ao ponto que no ano escolar 2014/2015, um total 18% dos estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental, 20% no segundo ciclo do E.F. e 2% dos alunos de ensino médio estavam sendo escolarizados em um estabelecimento de educação prioritária. (DGESCO, 2015)<sup>158</sup>.

De acordo com os dados levantados, o estabelecimento estudado fez parte da terceira geração de estabelecimentos escolares incluídos nessa política pública. Desde então, apesar das revisões realizadas nas listagens, se manteve entre os eleitos, sendo classificado na época de realização do trabalho de campo como um estabelecimento REP+. Como se tratava de uma instituição dupla: colégio e liceu, durante esses mais de 10 anos de inclusão na política prioritária de educação, tiveram momentos em que somente o ensino fundamental foi arrolado, outros em que os dois segmentos e por fim, a situação atual à época era que somente o nível fundamental fazia parte do *réseau d'éducation prioritaire renforcé* (REP+).

Uma das discussões sempre atreladas a esse mecanismo de discriminação positiva era quanto aos efeitos de estigmatização dos estabelecimentos (Fouquet Chauprade et Dutrévis, 2015; Merle, 2012). Essa classificação era na maioria das vezes interpretada pela sociedade como um sinal de estabelecimentos *difíceis*, ao contrário de ser considerada uma marca de maiores investimentos colocados à disposição para o progresso escolar dos alunos. A leitura feita pela comunidade do entorno era que esses são estabelecimentos com baixo nível escolar, não sendo, portanto, boas escolas. No caso estudado, a relação entre os dois estabelecimentos

---

<sup>158</sup> Para mais informações sobre a política de Educação Prioritária francesa, ver capítulo 2.

de ensino geral e tecnológico da comuna pode ser uma boa ilustração do impacto desse estigma. Não muito distante do Liceu Daniel Pennac, encontrava-se um outro estabelecimento que oferecia somente o curso de nível médio, também com vias de estudos gerais (S, ES, e L) e tecnológicas (STI2D e STMG), além de cursos de pós-bac profissionalizantes e classes preparatórias. Conheci esse liceu a partir dos alunos. Ouvi várias vezes conversas tanto entre os jovens quanto entre os professores (sobretudo nos conselhos de classe) com relação ao liceu Lamarque. Para os alunos era ele a “boa escola” do bairro. Para os professores, o estabelecimento “*não tinha nada de mais, além de uma cafeteria recentemente reformada*”. Os docentes diziam que os alunos se deixavam influenciar pelas questões materiais, pela aparência da escola que se apresentava como concorrente. Era um prédio novo, com uma fachada ampla, toda em vidro. O interior era colorido, com paredes em cores vibrantes, bem diferentes dos muros cinzas do liceu Daniel Pennac. Mas, para os professores isso não poderia ser uma justificativa para que os alunos, principalmente, os bons alunos migrassem para o Lamarque.

Os dois estabelecimentos mantinham algumas características semelhantes, como a presença de filiais gerais e tecnológicas, possuíam a chamada “seção europeia”, que incluía a possibilidade de um ensino reforçado de alguma língua da União Europeia (no Daniel Pennac, alemão e no Lamarque, inglês), possuíam cursos *pós-bac* e atividades esportivas e musicais à disposição dos alunos, elementos de grande prestígio na avaliação de uma “boa escola”. Todavia, essa aparente igualdade distributiva de características escolares, encobria uma tendência de tornar o Lamarque o estabelecimento dos bons alunos enquanto o Daniel Pennac em um *lycée poubelle*, em bom francês. Isso podia ser observado em alguns detalhes, como por exemplo, além de ofertarem uma seção europeia com alto poder de atratividade, dado seu alto valor agregado tanto no mercado de trabalho, quanto na prolongação dos estudos e na vida, fora o ensino de inglês, o liceu buscou junto ao Reitorado obter a possibilidade de dispensar cursos de chinês. Na época, ao tomarem conhecimento desse fato, os professores do L.D.P., se organizaram para reagir contra essa tentativa junto ao reitorado. O medo era a perda massiva de “bons alunos” para o concorrente, pois de maneira bem frequente os alunos de origem asiática (nomeadamente os chineses) eram considerados “bons alunos”. Como muitos deles, faziam parte de uma segunda geração de imigrantes, ou vieram bem pequenos para a França, procuravam fazer cursos de chinês na escola, pois embora fossem capazes de se comunicar oralmente, não sabiam escrever em sua língua materna. Assim, a disputa em torno da oferta de cursos de chinês, era uma disputa para atrair “bons alunos”. Ainda o liceu Lamarque oferecia cursos pós-bac chamados *classes préparatórias*. Em geral esses tipos de cursos propiciam uma valorização da imagem do estabelecimento, uma vez que são associados à presença de bons

alunos que se preparam para ingressarem no ensino superior nas *Grandes Écoles*. A grande diferença subtendida nos discursos e argumentos dos alunos era que o L.D.P. era classificado como REP+ e o L. Lamarque não. É interessante notar que, em 2008, quando um dos focos da política de educação prioritária ainda eram os estabelecimentos de ensino médio, o estabelecimento das paredes coloridas também fez parte de um dispositivo experimental focado no progresso escolar das regiões periféricas, mas ao que parecia esse período curto não impactou sua imagem de “boa escola”. Ao contrário do liceu estudado, que embora enquanto estabelecimento de ensino médio também não fizesse parte dessa política, se mantinha atrelado a imagem do *collège* REP+. A dinâmica geral do Liceu Daniel Pennac era mais ou menos pautada em manter os “bons alunos” chineses, através do curso de línguas, e diante da estratégia adotada por alguns alunos de escolher a via STI2D ofertada pelo L. Lamarque, para então obter a transferência no segundo ano, observei que durante os conselhos de classe os professores optavam por incentivar os tentantes da via tecnológica a permanecer no estabelecimento ofertando-lhes uma via geral como a L, por exemplo, visto que alguns desejavam fazer arquitetura, design, ou até mesmo a S.

Quando observados os resultados no exame do *baccalauréat*, a diferença entre os liceus era expressiva, em 2017 enquanto o L.D.P. obteve cerca de 70% de alunos com sucesso escolar no exame, L. Lamarque ultrapassou a marca dos 85% de êxito. Essa diferença de resultados não foi desde sempre nesse mesmo sentido, com resultados superiores obtidos pelo L. Lamarque. Analisando a evolução na taxa de sucesso no *bac* nos últimos anos, nota-se que em 2008 e 2009 o L.D.P. superou o outro estabelecimento na porcentagem de alunos aprovados no *bac*. A partir de 2010 o jogo começou virando, mas ainda se mantinha equilibrado como uma diferença pequena em torno de 4%, até 2012 quando a diferença aumentou, culminando com os 19% de distância em 2017. Vale dizer que a partir de 2011 justamente, o L. Lamarque deixou de fazer parte do teste experimental de um programa associado a política de Educação Prioritária. E ao que tudo indica, a saída do programa coadjuvou com a sua subida vertiginosa nas taxas de sucesso escolar. Enquanto seu vizinho de setor teve seus rendimentos bastante oscilantes e sem grandes evoluções positivas no período, um avanço modesto de 9% entre 2008 e 2017. É certo que outros fatores devem ter contribuídos tanto para o progresso dos resultados de um, quando para o declínio do outro. Mas, é intrigante como esses resultados parecem se relacionar, como se a melhora de um significasse a piora do outro, como se para um fossem direcionados os “bons alunos” e por oposição, para o outro fossem encaminhados os “piores alunos”. Um ciclo virtuoso para um e vicioso para o outro, que se perdiam entre causa e consequência: eram os bons alunos que produziam os bons liceus ou os bons liceus que produziam os bons alunos?

Outra questão também permanecia: ser um estabelecimento de ensino prioritário, seria privilégio ou condenação?

Quadro 6- Taxa de aprovação no baccalauréat, 2008-2017

	Liceu Lamarque	Liceu Daniel Pennac
2017	89%	70%
2016	85%	73%
2015	84%	81%
2014	90%	70%
2013	81%	75%
2012	72%	65%
2011	73%	67%
2010	66%	62%
2009	65%	71%
2008	56%	61%

Fonte: MNE/ Elaboração da autora/ 2008-2017

### 3.3.1. Os novos lycéens

As características individuais que se pretende analisar nessa parte do texto, deixam de ser consideradas em si mesmas, como questões biológicas ou psicológicas, e passam a ser indicadoras de padrões sociais que precisam ser desvendados.

Do total de 306 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio em 2017, 258 responderam ao questionário elaborado para essa tese. Os números eram equilibrados, 133 meninas (51,6%) e 125 meninos (48,4%) estavam distribuídos entre as 17 classes desse nível. Essa proporcionalidade confirmava os efeitos da secularização e equiparação da educação feminina realizadas ao longo do séc. XX na França, principalmente a partir da década de 1960. Apontava igualmente para novos desafios na educação atual, como as diferenças de desempenho escolar entre indivíduos de sexos diferentes (com superioridade das meninas) e

escolhas de vias de estudo (com uma presença maior dos meninos nas vias científicas, em detrimento das meninas).

Com relação à idade, o valor considerado ideal de acordo com o Ministério de Educação francês, é 15 anos para o primeiro ano do ensino médio. A média de idade no Liceu Daniel Pennac era de 16,28 em uma distribuição bastante homogênea com desvio padrão igual a 0,71. De acordo com os dados obtidos no L.D.P., um percentual bem pequeno dos alunos (1,6%) se encontrava dentro do limite de idade ideal estipulado pelas autoridades educacionais. A maior parte tinha 16 anos, 73,6% do total de alunos, o que poderia ser efeito do mês de aniversário, uma vez que os questionários foram aplicados no final do mês de março, há três meses do fim do ano escolar; ou ainda poderia indicar uma entrada tardia no sistema escolar; ou, por fim, alguma repetência ao longo do percurso. Cerca de 23% dos alunos tinham 17 anos ou mais, o que indicava um atraso escolar de no mínimo um ano, sinalizando ainda para casos de repetência e/ou abandono escolar. Dos 60 alunos com 17 anos ou mais, 55% eram meninos. A maior presença de indivíduos do sexo masculino entre aqueles com atraso escolar, reforçava o argumento já constatado pela literatura especializada, de que o sexo do indivíduo faz alguma diferença no seu desempenho escolar (Forquin, 1995). As interpretações para esse fenômeno podem ser agrupadas em duas vertentes mais frequentes: aquelas que buscam a explicação nos processos diferenciados da socialização para meninos e meninas, ou aquelas que destacam fenômenos da cultura escolar que geram preferências explícitas pelas meninas (Barbosa, 2009). A segunda vertente seria mais adequada para o contexto francês, como apontado por Duru-Bellat (1990).

Tabela 8- Porcentagem de alunos no primeiro ano do E.M. por idade, Liceu Daniel Pennac, 2015/2016.

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Perentual Acumulado</b>
15	4	1,6	1,6
16	190	73,6	75,2
17	52	20,2	95,4
18	5	1,9	97,3
19	1	0,4	97,7
20	1	0,4	98,1
23	1	0,4	98,5
Não respondeu	4	1,6	100
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100</b>	

Fonte: Questionário aplicado aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015-2016

No que diz respeito ao estado civil, diferente do caso brasileiro em que uma diversificação maior de situações foi encontrada<sup>159</sup>, na França os alunos são quase todos solteiros, com apenas uma exceção, uma jovem de 20 anos que assinalou a situação “outros” e tinha 3 filhos. Outras duas jovens de 16 anos assinalaram ter filhos, embora não tenham dito quantos, nem com que idade tiveram o primeiro filho. De fato, gravidez na adolescência não era um problema comum e frequente no contexto francês e o resultado obtido confirmava essa constatação, de modo que embora o liceu estivesse em uma área urbana considerada “sensível” devido aos baixos índices de escolaridade, alto nível de desemprego, imigração e violência, elementos que tornavam esse ambiente mais próximo, em alguma medida, da realidade brasileira, os dois países não se aproximavam quanto aos índices de jovens grávidas ainda em idade escolar. Isso não significa creditar a ausência desse tipo de problema à uma política ativa de abordagem da sexualidade em sala de aula. Esse também era um tema rodeado de tabu na França e encontrava muitas barreiras de ordem religiosa, visto que boa parte dos alunos e suas famílias professavam explicitamente sua fé. Durante todo o tempo de trabalho de campo nunca ouvi algum tipo de abordagem em sala de aula que contemplasse a aprendizagem sobre doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção, gravidez na adolescência, sexo seguro, gênero e sexualidade, ou assuntos em geral que aproximassem a discussão sobre sexualidade do ambiente escolar, ainda que essa temática seja cada vez mais ponderada como conteúdo relevante nos dias atuais. Acrescenta-se ainda que na França o aborto é legalizado desde 1975, sendo possível realizá-lo em clínicas e hospitais até o final da 12ª semana de gestação com total cobertura do sistema público de saúde, um fator que certamente contribuía para os baixos índices de jovens grávidas na escola.

Outra questão tratada de maneira diferenciada na França em comparação ao Brasil, dizia respeito a abordagem da religião na escola. A escola pública, gratuita e laica era a divisa da escola republicana francesa e que ainda impera no cotidiano dos estabelecimentos educacionais. Em nome da laicidade, o assunto não tem lugar na esfera pública, sendo considerado um *affaire* da esfera privada. No Liceu Daniel Pennac, era possível ver em vários murais as cartilhas da laicidade na escola que reiteravam a maneira como esse assunto deveria ser tratado por professores e alunos, desde o porte de elementos religiosos considerados ostensivos à igualdade entre meninos e meninas. Vi esse assunto entrar na sala de aula em uma única oportunidade, era uma aula de geografia na turma 1003, e ao discutir questões relacionadas à imigração nos países da Europa, um dos alunos exclamou que tinha vontade de ir para a Inglaterra porque lá

---

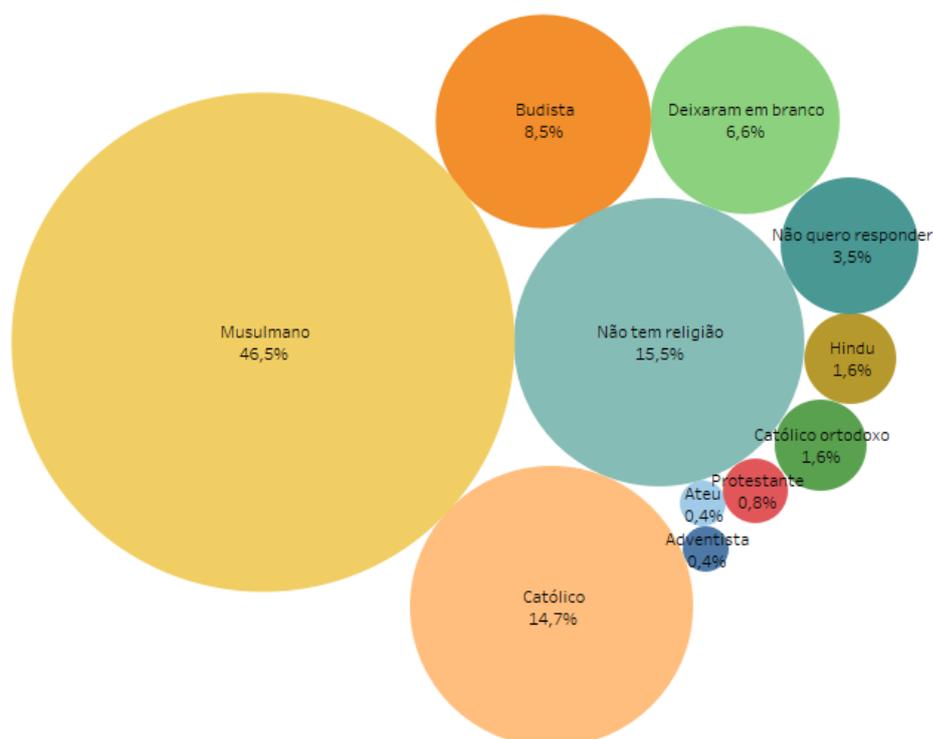
<sup>159</sup> Ver capítulo 4.

era “melhor para viver sua religião com liberdade”. A afirmação daquele jovem suscitou a discussão naquela tarde, em que a professora tentava defender o modelo de laicidade *à la française*, ressaltando a liberdade e igualdade dentro desse modelo, enquanto o aluno insistia dizendo que na França ele e sua família não podiam “viver sua religião”, declaração que encontrava apoio entre os camaradas de classe e deixava a professora em apuros.

Apesar dessa dificuldade quanto ao assunto religião e principalmente como abordá-lo, decidi manter a questão que constava no questionário aplicado no Brasil, tentando explicar aos alunos que era necessária a paridade entre os dois formulários. Insisti com os jovens que de todo modo eles não eram obrigados a responder, e se a questão fosse considerada abusiva poderiam indicar na resposta. A questão era dividida em duas etapas, num primeiro momento foi perguntado se os alunos tinham alguma religião, sendo em seguida solicitado que identificassem suas profissões de fé. No geral, não encontrei nenhum tipo mais explícito de resistência como algum tipo de desconforto maior ou discussão. O índice de não resposta foi modesto, na primeira questão somente 3 alunos declararam não quererem responder, e 6 deixaram o campo em branco. Na segunda, um pouco mais intrusiva, um total 26 alunos (cerca de 10%) entre os que deixaram em branco ou não quiseram responder à questão.

De acordo com os dados recolhidos, 209 alunos (aproximadamente 83%) dos jovens *lycéens* afirmaram ter algum pertencimento religioso. Sendo as três religiões com maiores percentuais entre os alunos: o islamismo (46,5%), o catolicismo (14,7) e o budismo (8,5). Os números eram em alguma medida surpreendentes, pois mostravam uma escola formada por uma metade de alunos pertencentes a uma mesma tradição religiosa e conseqüentemente a sub-representação dos demais, deixando claro a falta de *mixité*, tão solicitada e presente nas leis francesas concernentes à educação. Isso porque a questão da religião conduzia quase que diretamente às nacionalidades ou origens dos alunos, que será tratada em seguida.

Figura 21- Religião dos alunos, Liceu Daniel Pennac, 2016.



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Ainda com relação a religião, como a questão era aberta, duas alunas deixaram respostas um pouco diferentes das demais: uma jovem respondeu “*c’est compliqué dans ma famille*” (é complicado na minha família), e uma outra se definiu como mulçumana sinalizando entre parênteses o ramo ao qual pertencia “sunnite” (sunita), um dos mais numerosos dessa religião. A primeira resposta poderia assinalar para o caso de famílias mistas, ou seja, formada por pais de nacionalidades distintas, que poderia indicar pertencimentos religiosos distintos e até mesmo conflitantes. Adianto que não foi o caso da aluna em questão, tratava-se de uma estudante nascida na França e de origem martinicana. Todavia, a formação de famílias mestiças era atribuível a 54 alunos, que quando indagados sobre suas “origens”, apontaram a cada vez duas e alguns casos três nacionalidades diferentes. Quanto à segunda resposta destacada, mostrava um conhecimento mais aprofundado das questões internas dessa religião, revelando ainda talvez uma prática religiosa mais frequente (essa aluna também declarou ler frequentemente textos religiosos, o que colabora com essa argumentação). Outro fato, eram suas “origens”: nascida no Azerbaijão, e vinda de uma família de origem turca e argelina, países com situações políticas e religiosas distintas e conflituosas entre duas subdivisões dessa religião, a saber, o xiismo e o sunismo, de modo que o contato com esses contextos pode ter provocado essa necessidade de se definir religiosamente de maneira bem precisa.

Outro elemento da análise em ligação quase direta com a questão religiosa, diz respeito a nacionalidade dos *nouveaux lycéens*. Como apontado no início desse capítulo, o *quatre-vingt-treize*, departamento onde estava localizado o liceu Daniel Pennac, contava com uma forte proporção de imigrantes, algo em torno de 29% em 2013 (imigração legal), e que em 2017 superou a marca dos 20% de imigração ilegal. Nas turmas de primeiro ano do Liceu Daniel Pennac foram encontradas 45 nacionalidades diferentes<sup>160</sup>, isto é, dos 193 países existentes no mundo aproximadamente 23% deles estavam representados nas salas de aula dessa escola. Uma mistura e heterogeneidade impressionante que poderia encobrir um outro fato pertinente. Somente 12 alunos eram nascidos na França e tinham pais de origem francesa, sendo outros 8 filhos de pais franco-argelinos, franco-martinicanos, franco-italianos, franco-marroquinos, franco-chineses e franco-mauricianos.

Ao todo, 82,6% dos alunos eram nascidos na França, apenas 6 em outras cidades fora da *Île-de-France*. Dentre os demais, 59 (27,8%) nasceram em Paris e 126 (aproximadamente 60%) no mesmo departamento onde encontrava-se o estabelecimento escolar em que estudavam, o 93. É importante observar que 45 alunos faziam parte da imigração dita de primeira geração, mostrando o quanto o departamento estava imerso nessa dinâmica da imigração, sendo um dos maiores acolhedores da população recém-chegada em território francês nos arredores da capital.

---

<sup>160</sup> Foram consideradas as 26 nacionalidades dos alunos nascidos em outros países, e mais outras 19 nacionalidade apontadas pelos estudantes como fazendo parte de suas “origens”.

Tabela 9- Países onde nasceram os alunos do primeiro ano, Liceu Daniel Pennac, 2016.

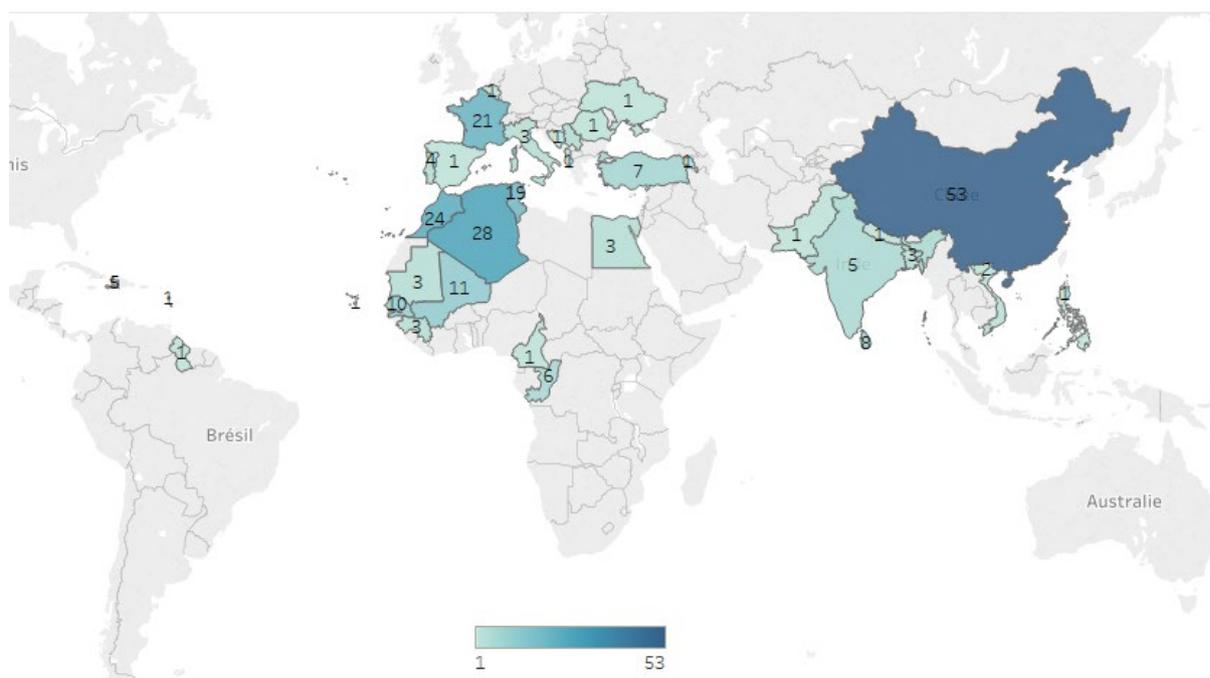
	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
França	213	82,6	82,6
China	6	2,3	84,9
Argélia	3	1,2	86,1
Haiti	3	1,2	87,3
Tunísia	3	1,2	88,5
Bangladesh	2	0,8	89,3
Congo	2	0,8	90,1
Costa do Marfim	2	0,8	90,9
Mali	2	0,8	91,7
Senegal	2	0,8	92,5
África do Sul	1	0,4	92,9
Armênia	1	0,4	93,3
Azerbaijão	1	0,4	93,7
Espanha	1	0,4	94,1
Estados Unidos	1	0,4	94,5
Índia	1	0,4	94,9
Kuwait	1	0,4	95,3
Marrocos	1	0,4	95,7
Népal	1	0,4	96,1
Países-Baixos	1	0,4	96,5
Paquistão	1	0,4	96,9
Portugal	1	0,4	97,3
República Dominicana	1	0,4	97,7
Romênia	1	0,4	98,1
Sérvia	1	0,4	98,5
Sri Lanka	1	0,4	98,9
Ucrânia	1	0,4	99,3
Não respondeu	3	1,2	100
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100</b>	

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

No que se refere aos alunos nascidos na França, um olhar mais cauteloso para esse grupo revelava que se tratavam da segunda geração de imigrantes, posto que um total de 207 tinham pais de outras nacionalidades, conforme pode ser observado na tabela abaixo. As maiores frequências confirmavam as tendências de imigração do próprio departamento, conforme já foram enunciadas. Uma forte presença de uma população de origem chinesa (20,5%), malgrebina (28,3%) e de alguns países da África Subsaariana, como Mali e Senegal (8,2%). Dentro desse contexto altamente marcado pela imigração, não era possível perceber nos números alguma relação entre a presença de determinadas nacionalidades e o mau desempenho das turmas. No geral, havia um sentimento de que se tratava de um liceu “difícil” e um dos

motivos era justamente a quantidade de alunos imigrantes e todas as implicações dessa situação familiar sobre o desempenho escolar, por isso, apesar de no dia a dia da escola ser possível notar uma preterição quanto aos alunos de origem malgrecina, eles estavam distribuídos de maneira equitativa nas classes, mesmo naquelas consideradas as piores turmas da escola. Todavia, no sentido contrário, isto é, no polo da influência positiva de uma nacionalidade sobre o desempenho de uma turma, estavam os alunos de origem chinesa. Frequentemente associados como “bons alunos” pelos professores, eram também de fato mais numerosos nas turmas consideradas as melhores, por exemplo as classes 1009, 1010, 1014 tinham cerca de 7 a 9 chineses por turma, e as três piores 1002, 1016 e 1017 tinham apenas 1 aluno de origem chinesa em cada uma.

Figura 22- Origens familiares dos alunos nascidos na França, Liceu Daniel Pennac.

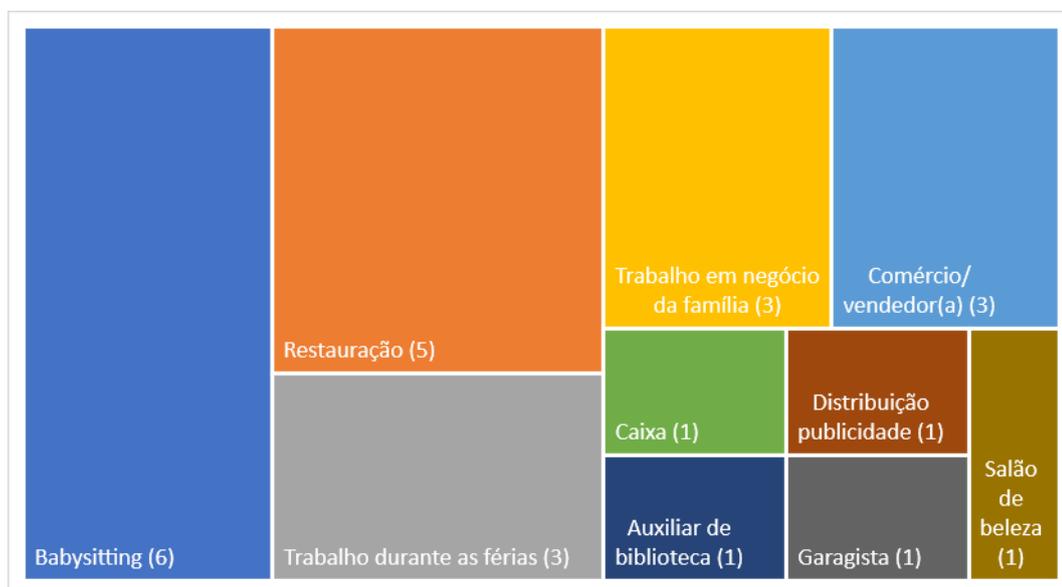


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Em relação ao trabalho, cerca de 20% dos jovens tinham exercido algum tipo de atividade remunerada entre março de 2016 e março de 2017, e no ano de aplicação do questionário (2017) 11% dos alunos estava trabalhando. Dos 51 jovens que em algum momento exerceram alguma atividade remunerada, 17 eram de origem malgrecina e 9 chineses ou franceses de pais chineses. Os trabalhos não possuíam características de uma atividade fixa, de tempo integral, sendo a maioria em tempo parcial, durante algumas horas na semana nos horários após a escola, ou ainda durante as férias. Aproximadamente 72% dos jovens iniciaram

no mundo do trabalho entre 14 e 15 anos. Os jovens mantinham sobretudo uma visão positiva sobre o trabalho, enquanto 17% entendiam que atrapalhava os estudos, 65% o viam como uma “possibilidade de crescimento pessoal”.

Figura 23- Tipo de trabalho realizado pelos alunos entre 2016 e 2017, Liceu Daniel Pennac

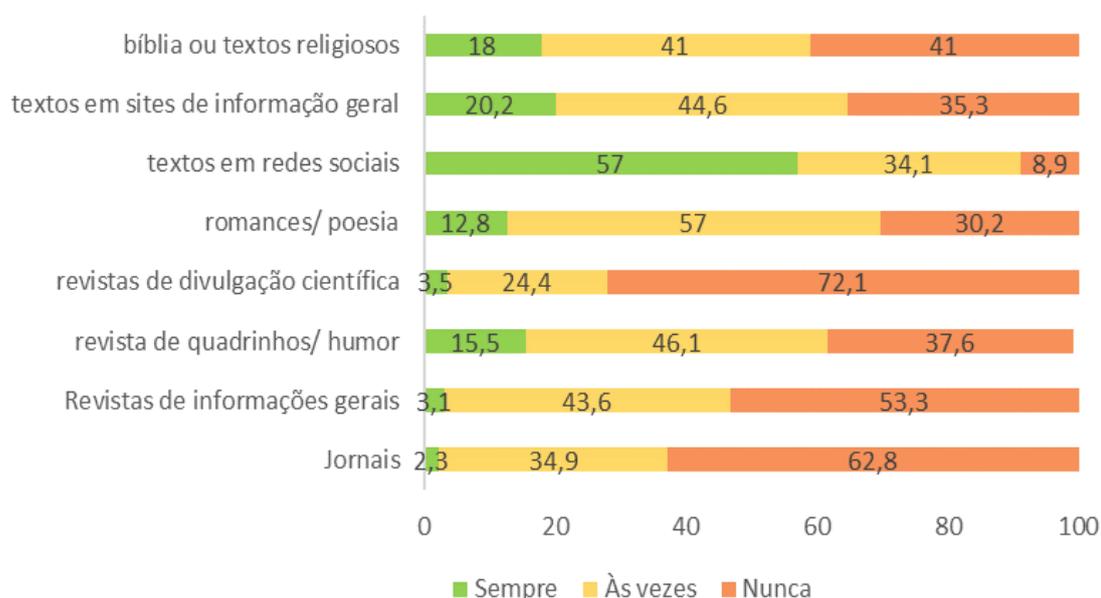


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Passando à uma análise de alguns elementos relativos ao percurso escolar dos *nouveaux lycéens* do Liceu Daniel Pennac, observou-se que poucos alunos (cerca de 11%) frequentaram estabelecimentos privados de ensino fundamental, sendo outros 0,8% alternaram entre escolas públicas e privadas nesse período. Vale acrescentar que os alunos que estudaram em escolas privadas anteriormente, eram em sua quase totalidade nascidos na França. Relativo aos hábitos gerais de estudo, alguns alunos declararam não estudar em casa, somente quando existiam trabalhos “importantes pra nota”, no outro extremo, estavam os alunos que se dedicavam por cerca de 5 horas por semana aos estudos. Em média não eram dispensados longos períodos fora do horário escolar com a realização dos deveres e trabalhos, algo em torno de 1h15min, podendo variar em relação às turmas, com um menor tempo de investimento principalmente nas turmas 1002 e 1006 nas quais em média os alunos estudavam por cerca de 40 minutos por semana além dos horários escolares. O pouco tempo extra dedicado aos estudos, também podia ser estendido à leitura, os únicos textos que os jovens liam habitualmente eram aqueles dispostos nas redes sociais. Ainda liam com mais frequência textos religiosos que quase todos os outros tipos de leitura, exceto sites de informações gerais (incluindo os sites de notícias) e as redes sociais. Definitivamente eram a geração conectada nas redes e menos ligada ao “papel”

de textos em revistas e jornais, um percentual considerável dos alunos declarou nunca ler esse tipo de texto.

Gráfico 5- Hábitos de leitura, Liceu Daniel Pennac (%)



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Quanto aos índices de repetência, 24 alunos (9,3% do total) repetiram o ano em algum momento de sua trajetória escolar, sendo que a maioria no ensino fundamental (19 alunos). Apenas uma jovem foi reprovada no ensino fundamental e no ensino médio. Ainda 3 alunos repetiram 2 vezes no nível do *collège*. Eram jovens da segunda geração de imigrantes, sobretudo oriundos dos países do Magreb (Tunísia, Argélia e Marrocos), totalizando cerca de 40% dos repetentes. Vale destacar que não havia chineses repetentes. Quando indagados sobre os motivos de suas reprovações, os argumentos principais foram em primeiro lugar as notas ruins obtidas, que muitas vezes vinham acompanhadas do reconhecimento do trabalho insuficiente, na escola e em casa, e, problemas de comportamento, tanto no sentido de mau comportamento (baderna) quanto desânimo com a escola (falta de interesse). Ribeiro e Paiva (1995) já apontavam para a culpabilização dos alunos pelo seu pelo fracasso escolar, esse acaba se tornando a explicação dos próprios alunos. De fato, uma das respostas mais frequentes ao questionário foi “*manque de connaissance*” (falta de conhecimento), os alunos viam muitas faltas em si mesmos, falta de estudo, de dedicação, de presença, de interesse, e é possível que as vezes esses elementos faltem mesmo, todavia, o que não pode faltar de verdade é uma

reflexão crítica do sistema em relação a essa prática de abandonar aqueles em que há algo que falta.

Tabela 10- Motivos da repetência, Liceu Daniel Pennac

Motivo indicado	Nº de alunos
Notas ruins e/ou falta de trabalho	13
Comportamento	3
Faltas	1
Orientação	3
Mudança de país	1
Questões médicas	1
Total	22

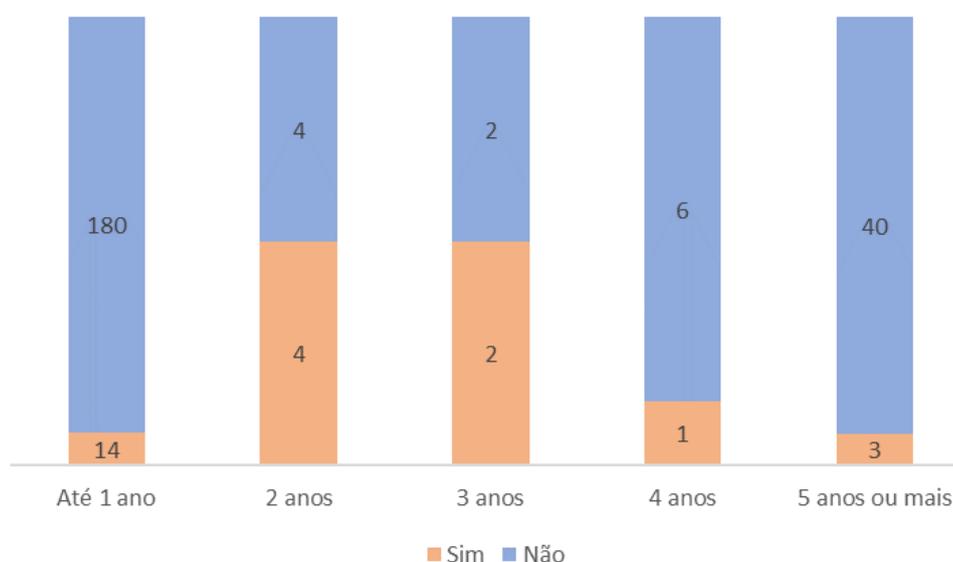
Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Relacionando a repetência com a composição das turmas, os alunos marcados por essa experiência estavam distribuídos entre todas as turmas, exceto na 1006, 1008, 1010 e 1017. Três classes continham 3 repetentes cada uma: 1007, 1015 e 1016, enquanto nas demais variavam entre 1 e 2, a cada vez. Articulando os dois fatores vistos até agora como importantes na definição de uma “boa turma”, a 1010 não tinha repetentes e aglomerava o maior número de alunos de origem chinesa.

O Liceu Daniel Pennac oferecia três níveis de escolaridade, o ensino fundamental, o ensino médio e o nível pós-bac. Do total de alunos no primeiro ano do E.M. 23,3% já haviam estudado no colégio durante o ensino fundamental. Dos 10 alunos que declaram frequentar aquela escola há pelo menos 2 anos, 5 eram repetentes do primeiro ano. Entre os 65 alunos que cursaram algum ano do nível *collège* também no L.D.P., somente 7 foram reprovados, e entre os 44 alunos que cursaram todo esse nível exclusivamente no L.D.P, somente 3 (6,8%) possuíam a marca da repetência no histórico escolar. Logo, conclui-se que essa prática não era muito atuante nesse estabelecimento. Uma das possibilidades era que frequentemente os jovens eram orientados para um dos dois liceus profissionalizantes do setor ainda no último ano do *collège* (classe de *troisième*), e, caso tivessem passado e continuado na *seconde général*, como a escola também oferecia cursos tecnológicos, um deles, o STMG foi transformado no receptor dos alunos “fracos” ou que “deveriam” ser reprovados, mas não foram em virtude das leis e da intenção de melhorar os índices de desempenho da escola. Como mostrado por Dubet (1991), em cada estabelecimento escolar algumas *filières* adquiriam níveis de prestígio diferentes. O autor ressaltou o caso da via L nos dois *bons lycées* estudados, como em um ela se tornou mais

prestigiosa que no outro. No Daniel Pennac, na via geral, a *filière* L era a última na escala de importância; e na via tecnológica era o STMG o menos prestigioso, sendo também o menos valorizado da escola.

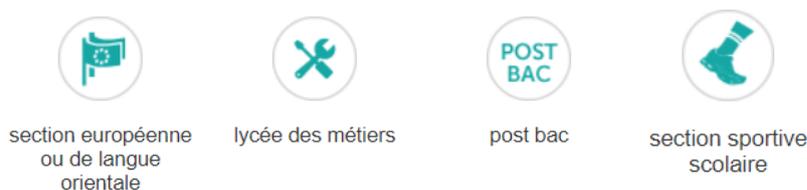
Figura 24- Alunos repetentes de acordo com o tempo de estudo no Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Um outro elemento frequente na vida escolar dos jovens eram os cursos extracurriculares. O L.D.P. oferecia várias atividades para os alunos em horários organizados fora do tempo de aula. No site do Ministério da Educação a escola era classificada com três rótulos no nível *lycée*, acrescidos da seção esportiva no nível *collège*. Dentre as atividades oferecidas no estabelecimento escolar, destacava-se a “seção europeia”, sinalizando para a existência de aulas de determinadas matérias (normalmente história, geografia ou matemática) em uma língua estrangeira, além de uma ampla oferta de ensino de línguas que podiam ser solicitadas como matérias optativas no modo extracurricular (inglês, espanhol, italiano, alemão e chinês). Ainda, os alunos tinham à disposição um setor esportivo (*label section sportive scolaire*) bem animado com atividades frequentemente organizadas pelo grupo em vários esportes, como: handball, rugby, badminton, crossfit/ musculation, football, fitness, futsal, basket, etc. Tratava-se de uma associação esportiva que conduzia suas atividades no seio do L.D.P. abertas aos estudantes do ensino fundamental e médio.

Figura 25- Rótulos do MNE das atividades ofertadas pelo Liceu Daniel Pennac



Fonte: Ministério Nacional de Educação (MNE), 2016

Todavia, apesar das atividades de alto nível oferecidas, a participação dos alunos era pequena. Cerca de 34,5% tinham alguma outra atividade fora dos horários escolares. Os cursos mais frequentados eram de língua estrangeira (30 alunos), majoritariamente por meninas (60%), e, atividades físicas (41 alunos), frequentado sobretudo pelos meninos, que eram ao total 61% desse grupo.

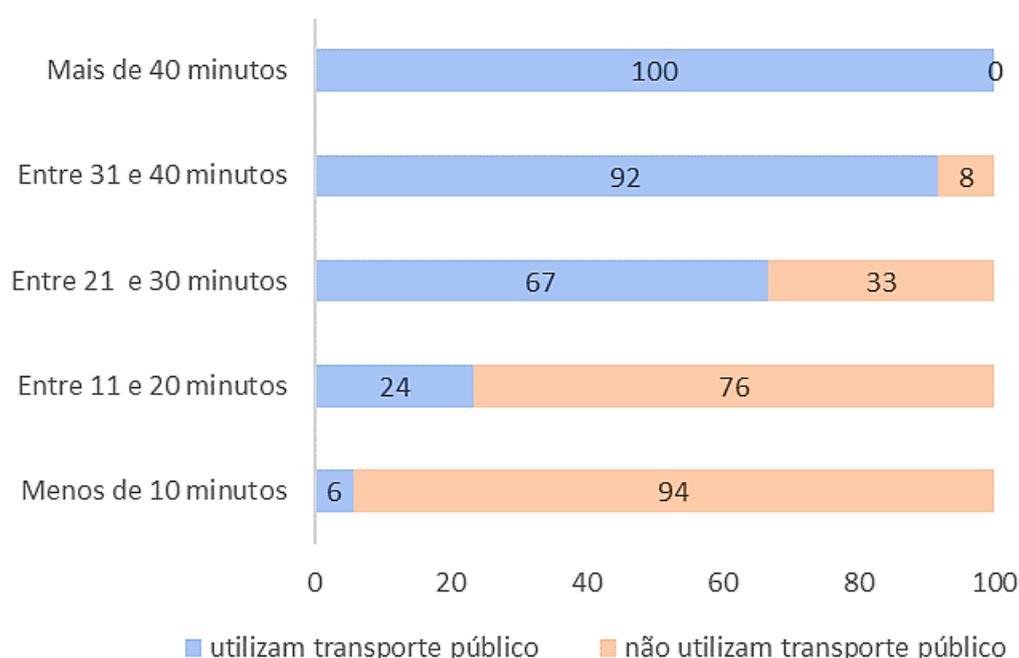
### 3.3.2. Família e moradia

Buscando ampliar um pouco mais a análise, guardando como unidade principal o aluno, no intento de apreender algumas características dos jovens fora dos muros da escola, serão exploradas nessa seção sua composição familiar e condições de moradia.

O prédio do Liceu Daniel Pennac estava situado em uma longa rua com muitos prédios de HLM (*habitation à loyer modéré*) programa cujo equivalente ou próximo poderia ser o programa de moradia popular, no contexto brasileiro. Todo o entorno, incluindo a continuação da rua após o colégio, a rua paralela e a rua transversal nos fundos do prédio, era majoritariamente composto por esse tipo de habitação. Eram prédios de muitos andares, de fachada semelhante e relativamente novos. Não era raro ver alguns dos alunos entrando ou saindo de suas casas enquanto eu subia a rua. De acordo com os dados, boa parte dos alunos (quase 34%) habitavam nesse entorno da escola, precisando de menos de 10 minutos para chegar em suas casas, e normalmente faziam o trajeto a pé. De fato, o maior público desse estabelecimento era oriundo da sua vizinhança próxima, cerca de 73% precisavam de menos de 20 minutos para chegar à escola. Vale considerar, que 5,4% dos entrevistados faziam longos trajetos com mais de 40 minutos até a escola, 8 alunos declararam percorrer cerca de uma hora a cada dia para comparecer às aulas.

Essa proximidade da maioria com o endereço da escola fazia com que 83% pudessem ir a pé para aula, enquanto cerca de 29% de seus colegas utilizavam o transporte público, especificamente o ônibus. Pouquíssimos alunos precisavam de dois meios de transporte para chegar à escola, no total 8 declararam utilizar além do ônibus, ora o metrô ora o trem.

Gráfico 6- Tempo necessário para chegar à escola e utilização do transporte público, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Como dito anteriormente, a maioria dos alunos do primeiro ano do L.D.P., 91% para ser mais exata, moravam bem próximos da escola, há uma distância máxima de 2,5km. Ainda, apenas 12 alunos moravam nas suas casas a menos de 1 ano. Em outros termos, no geral os alunos tinham uma estabilidade residencial satisfatória, aproximadamente 42% dos jovens, moravam no mesmo endereço entre 11 e 15 anos, e ainda um grupo considerável de 18,6% tinham estabelecido domicílio no mesmo local há pelo menos 16 anos, ou seja, esses 48 alunos moravam no mesmo lugar desde que nasceram. Como esperado, os alunos com mais tempo de moradia no mesmo endereço eram os alunos da segunda geração de imigrantes.

Tabela 11 - Tempo de moradia no endereço atual, alunos, Liceu Daniel Pennac

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual acumulado</b>
Entre 1 e 5 anos	45	17,4	17,4
Entre 6 e 10 anos	52	20,2	37,6
Entre 11 e 15 anos	108	41,9	79,5
Mais de 16 anos	48	18,6	98,1
Não responderam	5	1,9	100
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100</b>	

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

O departamento onde estava situada a escola era frequentemente tratado como “difícil”, “sensível”, “precário”, “desfavorecido” tanto pela literatura especializada quanto pela mídia. Assim, tentei perceber junto aos alunos quais eram suas percepções sobre esse tema, começando justamente com a questão “Você percebe o bairro onde você mora como desfavorecido?” A maioria respondeu que não, mas ainda assim 31% dos entrevistados mantinham uma visão contrária à dos colegas. A percepção dos alunos não variava muito quando observado também o tempo de moradia no local, tanto entre os que residiam há pelo menos um ano, quanto entre os que moravam no mesmo endereço desde que nasceram, as opiniões se dividiam e apresentavam percentuais próximos dos gerais, em torno de 65% responderam não e 35% afirmaram e denunciaram a precariedade do bairro onde residiam.

Nos dos tipos de respostas era possível perceber uma comparação entre o local de moradia com outras regiões dentro do próprio bairro, outros bairros, cidades e até países. Essa visão relativa explicava posições totalmente opostas, como para o primeiro grupo o bairro era limpo e seguro, e para o outro sujo e violento. Uma das questões era o ponto de referência. Para os jovens que afirmavam seu bairro como um lugar “bom”, “agradável”, “acolhedor”, com equipamentos adequados como comércio (padarias, lojas, supermercados, etc.), e equipamentos urbanos (iluminação pública e transporte público) e de lazer (cinema, praças e bibliotecas), a comparação era frequentemente realizada com lugares onde a presença desses elementos era restrita aos bairros ricos, situação bem mais frequente nos países de onde a quase totalidade de alunos eram originários, com níveis de desigualdades sociais superiores aos encontrados no contexto francês. A comparação com o “bled<sup>161</sup>”, nos termos dos alunos, era o outra face da

<sup>161</sup> Esse termo é bastante comum na França, e se refere ao país de origem dos indivíduos. Apesar de em muitos casos ser utilizado de maneira pejorativa, é também uma palavra da linguagem familiar, e bastante comum nas conversas dos alunos.

moeda de frases como “aqui se vive bem” (contrário de lá se vive mal, o que justificaria a imigração), mostra ainda a importância de se estar em um lugar “acolhedor”, que acolhe quem chega. Nas muitas conversas que tive com os alunos, após aplicação dos questionários, pude compreender melhor o sentido de “limpo” e “seguro”. Aqui mais uma vez era a comparação com o “bled”, havia a percepção da sujeira e do lixo pelo chão, muitas vezes encontrado nas ruas, mas as ruas eram calçadas (sem a poeira do chão de barro, terra, calçamento), ainda os prédios e casas apresentavam belas fachadas (eram embolsados e pintados, extremamente raros eram aqueles sem finalização externa), o que também contribuía para uma aparência de limpeza. A segurança invocada pelos jovens, não estava também relacionada à ausência de furtos e roubos, dizia respeito a contextos de guerra e de insegurança política. De maneira geral, para esses jovens onde moravam e viviam, não era perfeito, eles mesmos reconheciam, mas era melhor do que a situação que viveram ou que ainda viviam suas famílias em seus países de origem. De maneira que, como a comparação era realizada com algo que eles consideravam pior, o bairro onde moravam tornava-se bom e agradável para se viver e encontrar os amigos, onde não se tinha problemas e *ne manque rien* (nada falta). Os jovens originários sobretudo da Martinica, Sri Lanka, Bangladesh, Marrocos, Mali e Senegal, eram os mais numerosos dentre os que responderam negativamente à questão.

Quanto ao grupo de um total de 91 jovens (35,3%) que afirmou morar em um *quartier défavorisé*, ao que parece teve principalmente a capital francesa e algumas outras cidades de outros departamentos como referências comparativas. De maneira explícita os alunos disseram que as comunas onde moravam não eram bonitas e limpas como os bairros de Paris. A presença do perigo de alguns lugares, a violência descrita em furtos e roubos, o tráfico e consumo de drogas dentro das *cités*<sup>162</sup>, a sujeira das ruas e prédios, a pobreza das pessoas e suas casas, contrastava ainda com as inúmeras “faltas” de desenvolvimento, de moradia adequada, de escola, de comércios, enumeradas pelos jovens como características justificativas do rótulo “*défavorisé*”. Esse grupo apontou ainda o racismo sofrido (denunciado principalmente pelos chineses que disseram ser “atacados”) tornando o lugar onde moravam perigoso, pois apesar de serem numerosos, não eram a maioria. O grande número de *bidonvilles et cités* também fazia parte da argumentação, assim como as disputas entre grupos de *cités* diferentes. A questão escolar também era percebida pelos estudantes como precária e ainda uma desvantagem em função do lugar onde moravam, “*nous avons moins de chance d'aller dans une Grande*

---

<sup>162</sup> Termo associado originalmente a parte mais antiga das cidades, tornou-se uma expressão geralmente usada para definir os grandes aglomerados de moradias populares. Em uma das comunas vizinhas da escola existia uma das grandes *cités* da redondeza.

*École*<sup>163</sup>” (nós temos menos chances de ingressar em uma *Grande École*), disse uma aluna se referindo aos concursos extremamente concorridos dos grandes centros de ensino superior franceses reputados internacionalmente. Os grupos de estudantes originários da China, França e Argélia, eram a maioria entre os críticos dos seus lugares de residência.

Alguns argumentos idênticos foram usados para justificar respostas diferentes. A numerosa quantidade de imigrantes vista ora como “diversidade”, e como um exemplo de uma população “batalhadora”, também era julgada como a razão das ausências e excessos do bairro. Nos dois grupos de respostas os alunos citaram a palavra “favela” (eles escreveram mesmo em português), sem nenhuma fala de minha parte sobre o assunto, em uma turma eles conheciam o termo e fizeram questão de me perguntar várias coisas sobre o assunto e depois acabaram utilizando em suas respostas. Um aluno utilizou para justamente através da comparação dizer que seu bairro não era como uma favela, enquanto dois outros percebiam a situação exatamente ao contrário: “*mon quartier c’est les favelas!!*” (meu bairro é como as favelas), utilizando ainda vários pontos de exclamação. Nos dois casos a imagem que os alunos tinham do contexto das favelas brasileiras era totalmente negativa, ligada à desestrutura, mas sobretudo à violência e ao tráfico de drogas.

---

<sup>163</sup> Estabelecimentos de ensino superior que recrutam através de concurso e são conhecidas por um processo seletivo concorrido, que começa nas chamadas *écoles préparatoires* (que recrutam geralmente por análise de histórico escolar e são conhecidas por recrutam somente os melhores desde o liceu) antes mesmo do concurso, se diferenciando das universidades que tem seu processo seletivo baseado na nota do bac e análise de dossiê.

Quadro 7- Justificativas dos alunos quanto ao rótulo "quartier défavorisé", Liceu Daniel Pennac

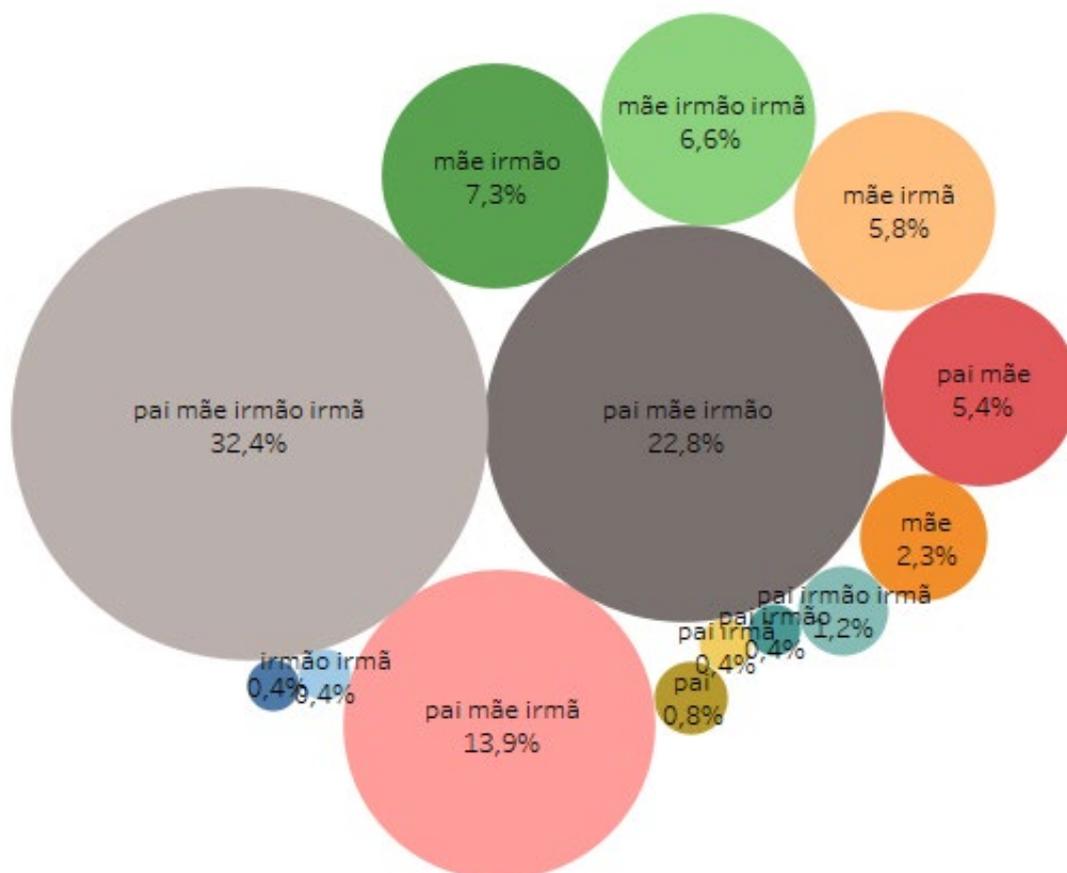
<b>Justificativas - não, não é um <i>quartier défavorisé</i></b>	<b>Justificativas - Sim, é um <i>quartier défavorisé</i></b>
Com equipamento urbano adequado (iluminação pública, transporte público)	Violência e criminalidade
Bom comércio (lojas, padarias, centros comerciais, salão de beleza)	Pobreza
Bonito, bom, agradável	Sujeira
Possui escolas	Falta de desenvolvimento
"Aqui se vive bem"	Crise e falta de trabalho
"j'habite dans une residence" (quer dizer que não mora em uma <i>cit</i> )	Tráfico e drogas
Possui lugares para lazer (piscina, cinema, praças, bibliotecas)	Alta quantidade de pessoas e imigrantes
Normal, como outros (com ricos e pobres)	Presença de prédios velhos
Não tem muita pobreza	Pouco comércio (lojas, supermercados)
Não tem problemas	Alunos e escolas de baixo nível escolar
Não é como uma "favela"	Presença de "lugares ruins"
Calmo	Racismo
Seguro	Lugar perigoso
Limpo	Presença de <i>bidonvilles</i> et <i>cités</i>
Classe média	Abandono
Lugar onde encontro meus amigos	Más condições de moradia
Acolhedor	Faltam escolas
Bairro populoso, com pessoas de muitos lugares e batalhadoras	Aqui é como uma "favela"
Possui muitos prédios	
Não tem muitos mendigos	
Prédios novos	
Boa vizinhança	

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Em sua maioria moradores antigos do bairro (boa parte desde que nasceram) os jovens compartilhavam seus domicílios em média com outras 3 pessoas: pai, mãe e irmão (ã). Entre o mínimo de duas e o máximo de 10 pessoas morando em uma mesma casa, a distribuição se fazia com 1,58 de desvio padrão. Famílias não muito numerosas, nucleares, com pouca presença de outros membros família como avó e/ou avô (9%), tio e/ou tia (5,9%), primo e/ou prima (3,5%). Na categoria outros, os alunos destacaram a presença em 7 famílias (2,8%) de cunhados

e cunhadas vivendo juntos com os demais. Em 7% das famílias os pais eram separados e viviam com outros companheiros (as) e ainda 9 alunos moravam sozinhos.

Figura 26- Organização familiar dos alunos, Liceu Daniel Pennac

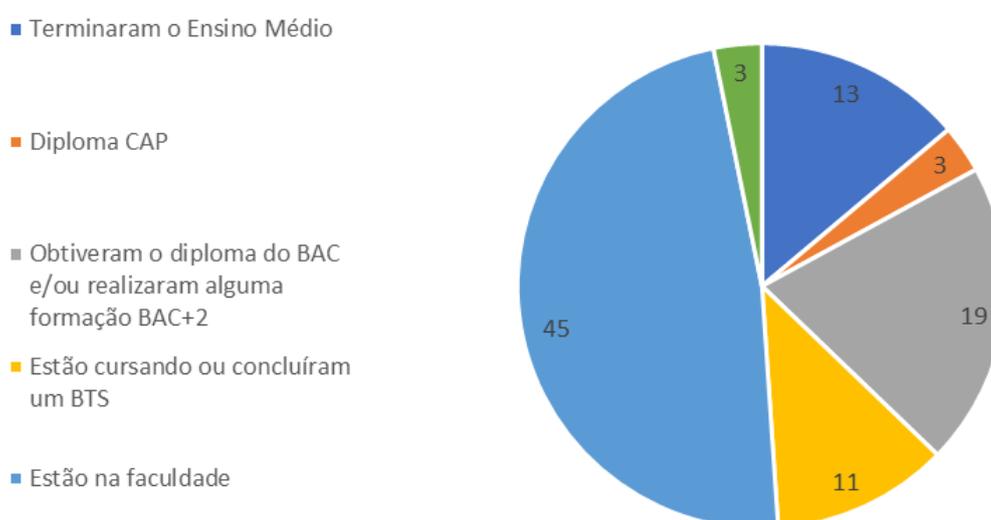


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Quase todos os jovens tinham irmãos, mais de 95% do total, e no geral moravam na mesma casa. De um lado a organização familiar de 14 alunos que tinham poucos irmãos e não moravam com eles na mesma casa, no lado oposto 16 alunos com famílias numerosas, com mais de cinco filhos (um caso de até 11 filhos) e todos viviam no mesmo domicílio. Mas, apesar dos dois extremos, a maioria dos entrevistados vivia com em média 2 irmãos, em 58% dos casos tratavam-se de indivíduos mais velhos, e todos tinham uma experiência escolar em suas trajetórias. Dentre os aproximadamente 440 irmãos mais velhos declarados pelos alunos como moradores da mesma casa, o nível de formação era alto para uma parte deles: 19 obtiveram o BAC e realizaram algum tipo de formação BAC+2, 45 estavam na faculdade, e, ainda outros 3 estavam cursando o mestrado. Conquanto o acesso ao nível superior não fosse totalmente

desconhecido pelas famílias dos estudantes, a quantidade de ingressantes nesse nível nesses domicílios ainda era baixa, algo em torno dos 15% se contarmos também aqueles formados ou cursando um BTS e nenhum dos alunos possuía irmãos estudando em alguma *Grande École* ou em algum curso de grande prestígio. Ou seja, a despeito do alcance do ensino superior, esse havia sido feito na parte mais baixa da pirâmide hierárquica desse nível de estudos.

Gráfico 7- Nível de escolaridade dos irmãos mais velhos, Liceu Daniel Pennac



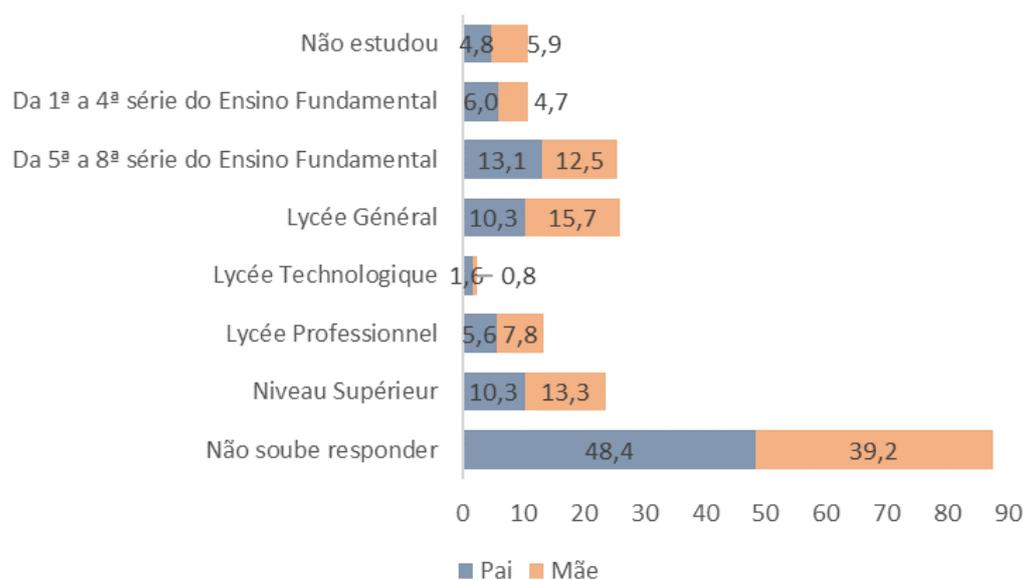
Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora, 2016.

Ainda sobre o nível de escolaridade familiar, o primeiro dado que chamava muito atenção, já constatado em outras pesquisas realizadas (Gomes, 2018), era a falta de conhecimento dos jovens sobre os percursos e trajetórias escolares dos pais, realidade de 31% dos estudantes do primeiro ano do Liceu Daniel Pennac (ver gráfico 8). Os jovens ignoravam em especial o caminho realizado pelo pai (48,4%), sinalizando a presença de um padrão de masculinidade e o distanciamento principalmente entre pais e filhos, em contextos em que a “criação” dos filhos era uma tarefa executada sobremaneira pelas mulheres. Ainda, esse tipo de conhecimento típico entre os *herdeiros* e em alguma medida presente entre os *bons lycéens*, nos termos de François Dubet (1995), tipos de alunos que dominam bem o histórico das carreiras percorridas pelos membros de suas famílias, conhecendo com riqueza de detalhes os caminhos e artimanhas necessários para alcançá-los, se transforma em um elemento de alto valor no mercado educacional em geral, mas sobretudo no mercado francês. As várias possibilidades dentro desse sistema não são muitas vezes de fácil compreensão e acessibilidade, sendo necessário um conhecimento prévio do campo para um melhor aproveitamento das

oportunidades existentes. Soma-se ainda que esse tipo de informação adquirida no seio familiar, mesmo se tratando de famílias imigrantes em que os pais por vezes não cursaram uma trajetória escolar no sistema francês, contribui no mínimo para estabelecer gostos e auxiliar os jovens na escolha de suas carreiras, podendo ser um fator importante para a diminuição dos índices de jovens indecisos sobre a orientação e o caminho após o término do ensino médio.

Sobre os pais cujas trajetórias eram conhecidas de seus filhos, as mães tinham um nível escolar mais elevado que os pais. Enquanto os progenitores eram mais numerosos nos níveis fundamentais (19,1%), as genitoras eram mais numerosas na formação média geral (15,7%) e no ensino superior (13,3%). Contudo, havia ainda um percentual majoritário de mulheres entre aqueles que não frequentaram a escola, um possível reflexo da evolução (positiva) da situação feminina ao longo das gerações.

Gráfico 8- Nível de escolaridade dos pais dos alunos, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora, 2016.

Com relação ao nível global da escolaridade das famílias dos estudantes (escolaridade do pai e da mãe), observa-se que ao menos 15 famílias contavam pai e mãe com nível superior. No outro extremo, era possível constatar que ainda em 6 famílias tanto pai quanto a mãe não frequentaram a escola. Apesar de dois casos extremos de relacionamentos de pai ou mãe com ensino superior com companheiro(a) sem estudo, a partir do nível do ensino médio os casais se formavam principalmente entre pessoas com o mesmo nível de estudo ou nível inferior. Observando o comportamento do padrão de casamento em cada nível de escolaridade encontraram-se: com relação aos que não frequentaram a escola, enquanto os homens tinham

tendência igual de se casar com alguém do mesmo nível de escolaridade ou superior, as mulheres em sua maioria se casaram com homens com um nível superior de escolaridade; no nível fundamental ambos os grupos tenderam a se relacionar com pessoas com no mínimo o mesmo nível de estudos ou nível superior; no ensino médio, essa tendência se invertia, os relacionamentos aconteceram sobretudo entre pessoas com nível igual ou inferior de estudos. Por fim, no ensino superior os homens eram um pouco menos numerosos a terem companheiras com nível inferior ao ensino médio, apenas 3 no grupo estudado, enquanto entre as mulheres que frequentaram a universidade, 6 tinham companheiros com nível de escolaridade menor que o ensino médio, sendo ainda a maior frequência de casos entre pessoas do mesmo nível de estudos.

Tabela 12- Nível de escolaridade global do pai e da mãe dos alunos, Liceu Daniel Pennac

		Nível de escolaridade do pai								Total
		Não estudou	Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	Lycée Général	Lycée Technologique	Lycée Professionnel	Niveau Supérieur	Não soube responder	
M ã e	Não estudou	6	2	0	2	0	0	1	4	15
	Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	0	2	2	1	0	1	1	3	10
	Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	2	4	14	5	0	1	2	4	32
	Lycée Général	1	4	6	11	1	0	3	14	40
	Lycée Technologique	0	0	1	0	0	0	1	0	2
	Lycée Professionnel	1	1	0	2	2	6	0	7	19
	Niveau Supérieur	1	0	6	2	0	1	15	9	34
	Não soube responder	1	2	4	3	1	5	3	81	100
	Total	12	15	33	26	4	14	26	122	252

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora, 2016.

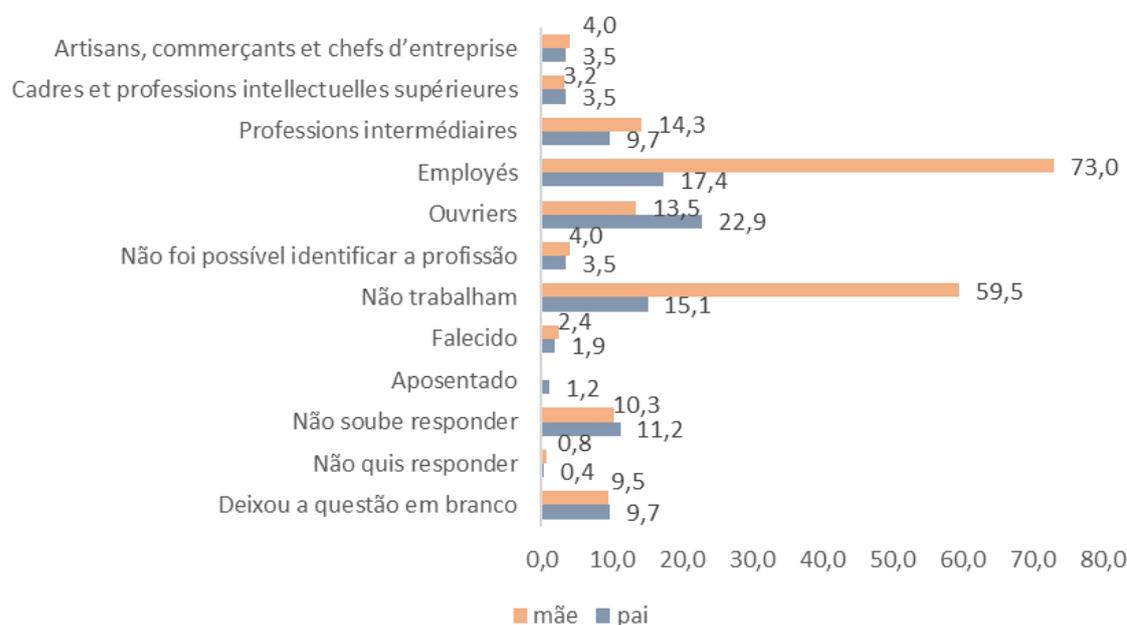
Considerando a relação entre educação e renda, passamos pelo nível do trabalho. Basicamente as mães dos entrevistados pertenciam a categoria socioprofissional “*employés*”

(68%), que incluía segundo a definição do INSEE, o departamento francês de estatística, “*employés civils et agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d’entreprise, employés de commerce et personnels des services directs aux particuliers*”<sup>164</sup>. Nesse quadro a maioria das mães eram empregadas domésticas, secretárias (nas subprefeituras e no setor privado), vendedoras, cozinheiras e assistentes escolares. Em segundo lugar no ranking das profissões estavam as consideradas profissões intermediárias (8%), aqui foram classificadas principalmente as professoras da pré-escola e do primeiro ciclo do ensino fundamental. No mesmo patamar, sendo 8% das mães dos alunos, estavam as operárias, que nesse caso trabalhavam basicamente como costureiras em fábricas de roupas. Quanto aos pais, não havia exatamente uma categoria socioprofissional que se destacasse, no geral os pais estavam nos setores intermediários e operários. Assim, 22,9% eram operários, sendo principalmente motoristas (sobretudo no aplicativo uber, alguns poucos taxistas e outros condutores de pequenos caminhões de entregas) e trabalhadores da construção civil (pedreiros, pintores, bombeiros e eletricitas). Em segundo lugar estavam os empregados, categoria mais numerosa no grupo das mães, mas que entre os pais agrupava pouco mais de 17% dos casos, compreendendo principalmente as seguintes profissões: agentes de segurança (em boates, prédios e escolas), vendedores e garçons. Nos níveis profissionais mais altos como *cadres* e comerciantes, os índices eram pequenos tanto entre as mães quanto entre os pais, vale registrar que entre os pais *cadres* havia algumas profissões comuns nesse nível arquiteto, diretor de recursos humanos, militar e professor universitário, dentista, engenheiro, jornalista, etc. Já nas profissões intermediárias as mulheres eram mais numerosas e os pais não chegavam a 10% entre cozinheiros, técnicos e um professor. Por fim, entre os não ativos, o maior índice de pessoas sem trabalho estava no grupo das mulheres com quase 60% dos casos, em comparação aos 15% no grupo masculino. Havia um pai aposentado e nenhuma mãe nessa condição. E mais uma vez era possível perceber uma porcentagem importante dos alunos que não sabiam as informações referentes aos pais, sendo a ausência de respostas sobre o pai ligeiramente maior.

---

<sup>164</sup> “empregados civis e agentes do serviço público, policiais e militares, empregados administrativos em empresas, empregados do comércio e prestadores de serviços direto aos particulares”. (INSEE)

Gráfico 9- Ocupação dos pais dos alunos, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora, 2016.

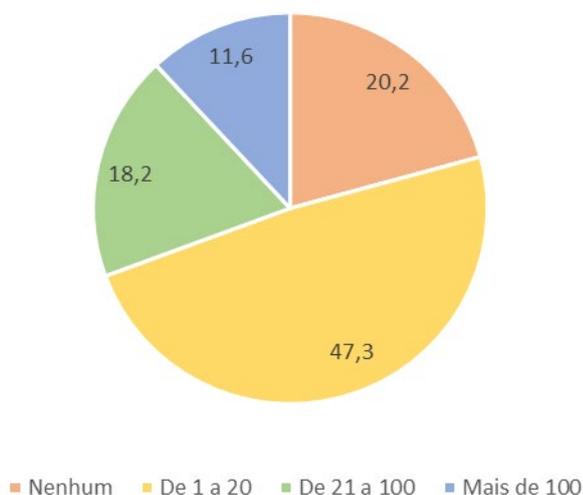
Um número muito baixo dos respondentes informou o nível de renda mensal médio das famílias, apenas 29 alunos, o que impedia uma análise mais elaborada diante da falta maciça de informação. Essa ausência marcou sobretudo essa parte do questionário dedicada a família, o desconhecimento dos estudantes sobre suas condições familiares era considerável. Todavia, no geral as famílias mantinham um equilíbrio em suas condições socioeconômicas que eram passíveis de observação a partir do tipo de ocupação e do tempo de trabalho. Em média as mães estavam a pouco mais de 8 anos no mesmo trabalho, com uma distribuição que variava entre 1 e 40 anos, e desvio padrão de 7,8 anos. Já os pais, mantinham o mesmo emprego há pouco mais de 12 anos, com uma distribuição semelhante àquela apresentada pelas mães, porém com desvio padrão maior, indicando uma maior heterogeneidade no grupo.

De acordo com Lahire (1995), as condições e disposições econômicas estáveis proporcionam a possibilidade de planejamento futuro. Em contrapartida, o distanciamento das formas organizadas de trabalho e a insegurança econômica causada pelo desemprego, por exemplo, mostram-se como pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo. A estabilidade profissional do chefe da família permite, claro, sair da gestão do cotidiano “no dia-a-dia”, mas também oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica de conjunto: regularidade das atividades e dos horários familiares, limites temporais estruturados e estruturantes. Contudo o sociólogo francês ressalta que as condições econômicas são condições necessárias, mas seguramente não suficientes. A estabilidade econômica

possibilita o planejamento educacional, pois certamente numa casa com uma situação de desemprego e baixa renda, o custo de estudar será muito alto, tendo em vista o benefício que poderá ser proporcionado pelo acréscimo de mais um salário.

Por fim, observando as condições familiares que propiciavam um contato com algumas das exigências escolares, como por exemplo, a leitura, foram postas algumas questões aos alunos relativas a esse sujeito. Em termos materiais, os alunos não possuíam muitos livros em casa, quase a metade (47,3%) tinham no máximo 20 livros além dos escolares. Ainda mais impactante era o percentual de jovens que não tinham nenhum livro em suas residências, passando dos 20%. Por outro lado, um percentual relevante dispunha de uma quantidade considerável de obras em seu ambiente doméstico (mais de 100), somando cerca de 11% dos estudantes do primeiro ano do Liceu Daniel Pennac. A maior quantidade de livros estava nas casas em que os pais tinham mais anos de estudos, principalmente entre os que concluíram o ensino médio e o ensino superior. É verdade que apesar da posse de livros e eventualmente de uma pequena biblioteca em casa estar frequentemente ligada a um nível de capital cultural elevado, não se deve negligenciar a grande quantidade e acessibilidade as bibliotecas públicas na França, de maneira que se tornaria forçoso assumir que somente os que têm livros mantêm o hábito de leitura. Isso tornou-se claro ao observar os seguintes dados: no geral 50% dos alunos observavam pessoas de suas famílias lendo no dia a dia, sendo que a maioria dos leitores nas casas dos alunos eram mulheres, mães e irmãs em sua quase totalidade, e um percentual semelhante não contavam com familiares com hábitos frequentes de leitura em casa; entre os que declararam não ter nenhum livro extraescolar em suas residências, 24% observavam seus familiares lendo, e entre os que possuíam poucos livros (até 20 livros), cerca de 47% presenciavam hábitos familiares de leitura. De certo, aqueles com uma maior quantidade de livros, também eram os que mais observavam seus familiares lendo, mas ainda assim a presença desse hábito nas famílias com menos livros nas estantes ou até mesmo nenhum, lembrava a reflexão realizada por Bernard Lahire (1995) quando identificou em alguns hábitos de famílias populares as razões de sucessos escolares em meios tidos como improváveis de acordo com a argumentação de Bourdieu e Passeron (1970), uma vez que havia pouca ou nenhuma presença nessas casas da forma objetivada do capital cultural, isto é, livros.

Gráfico10- Número de livros nas casas dos alunos, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora. 2016.

Por último, os alunos esperavam e contavam com o apoio das famílias, principalmente dos pais, para continuar seus estudos e prosseguir nos seus sonhos, aproximadamente 79% dos jovens consideravam muito importante o incentivo dos pais para a continuação de suas trajetórias escolares, e 13% julgaram importante. Apesar de não conhecerem muito sobre as próprias carreiras dos pais tanto na escola quanto no trabalho, mais de 90% os alunos deixaram claro o destaque desses atores em suas vidas quando o assunto era o futuro. Um percentual bem menos expressivo que aquele mantido em relação aos professores, afinal somente 20% ponderaram esse tipo de suporte como muito importante e outros 28% como importante. Essa relação de pouca confiança e até um pouco de distância entre alunos e professores nos conduziu a querer saber um pouco mais sobre quem eram os docentes do Liceu Daniel Pennac e quais eram suas expectativas sobre seus alunos.

### 3.4. Os docentes do Liceu Daniel Pennac

De um total de 60 questionários enviados aos professores do estabelecimento francês, apenas 27 retornaram os formulários respondidos. Um número não muito distante da participação dos docentes brasileiros (31 ao total) e também em outras pesquisas (cerca de 25) já realizadas (Gomes, 2018). No geral, o retorno dos professores era baixo, parte em razão das

falhas do método de aplicação<sup>165</sup>, parte pela dificuldade em obter a atenção desses para a pesquisa que estava sendo realizada. Um pouco semelhante ao processo empreendido com os alunos, diante da dificuldade do tempo e de produzir um encontro com cada professor para realizar uma entrevista, decidi utilizar o mesmo método e modelo de questionário aplicado aos professores no Brasil com algumas adaptações. Desse modo, o formulário era distribuído entre os docentes sendo solicitada a entrega nos dias que se seguiam. Junto com os questionários eu entregava também uma carta na qual me apresentava e explicava a importância da participação de cada um, bem como explicitava a razão de algumas questões que poderiam provocar algum tipo de polêmica, como a religião. Apesar da minha insistência e da colaboração de alguns professores que me ajudavam “cobrando” um retorno dos colegas, a quantidade de questionários respondidos não fora vultuosa, mas se manteve interessante pelo seu conteúdo e por permitir conhecer um pouco mais daqueles homens e mulheres de quem tanto os alunos falavam. Vale acrescentar, que apesar de serem apenas 27 de um universo de um pouco mais de 80 (considerando todos os professores que davam aulas no ensino médio) os respondentes não foram tratados como uma amostra dos professores, uma vez que não foram utilizados métodos de seleção nesse sentido, os respondentes eram no geral principalmente das classes que mais acompanhei e que de algum modo eu mantinha mais contato. Portanto, assim como no caso dos discentes, foram tratados como sendo a população de professores do ensino médio do Liceu Daniel Pennac que responderam ao questionário aplicado entre os dias 17 de março e 17 de maio de 2017.

Entre os respondentes, assim como no caso brasileiro, havia uma diferença pequena no quantitativo de professores do sexo masculino em relação aos do sexo feminino (14 e 13 respectivamente). A média de idade nos dois grupos era bem próxima, em torno de 41,8 anos para os homens e 40,4 para as mulheres. Com mínimo de 26 anos e desvio padrão de aproximadamente 9,4 os dois grupos tinham distribuições heterogêneas, mas se assemelhavam em muitos aspectos. Quanto a idade, um único ponto diferente era que o docente mais velho era mulher, e tinha 62 anos, enquanto que o mais vivido entre os homens tinha 54. No geral, os professores tinham entre 10 e 20 anos de carreira, com salários que variavam entre 1.600 e 4.000 mensais, principalmente em razão do tempo de profissão. Os salários aumentavam gradativamente, de maneira que professores no início de suas trajetórias tinham salários

---

<sup>165</sup> Reconheço que certamente um método de aplicação individual e pessoal com cada professor poderia ser mais eficiente no sentido de obter um maior número de respostas. Mas, devido às restrições de tempo e ao fato de que todo o processo fora realizado somente por mim, não foi possível realizar a aplicação dos questionários dessa maneira.

inferiores à 2.000 euros mensais<sup>166</sup>, passando a em média 2.300 com 10 anos de carreira, e em seguida a pouco mais de 3.000 após 20 anos de profissão.

Em sua maioria mantinham um relacionamento estável sendo casados ou PACs (*Pact civil de solidarité*), tipo de união estável no Brasil, contabilizando 20 professores nessa situação. Ao todo, 15 já eram pais ou mães, com no máximo 3 filhos com idades entre 3 e 29 anos, sendo que quase 80% dos filhos dos professores eram crianças e adolescentes com no máximo 16 anos, todos escolarizados ou ainda em formação. Entre os filhos dos professores a maioria ainda estava nos primeiros anos da escolaridade obrigatória, 4 no ensino médio, 2 nas classes preparatórias e 2 cursando o mestrado, e, apenas um em formação profissional.

Tabela 13- Estado civil e número de filhos, professores Liceu Daniel Pennac

		1 filho	2 filhos	3 filhos	Não tem filhos	Total
Estado civil	Solteiro	0	0	0	6	6
	Casado	2	3	4	3	12
	Divorciado	0	1	0	0	1
	União estável	2	2	1	3	8
	Total	4	6	5	12	27

Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora, 2016.

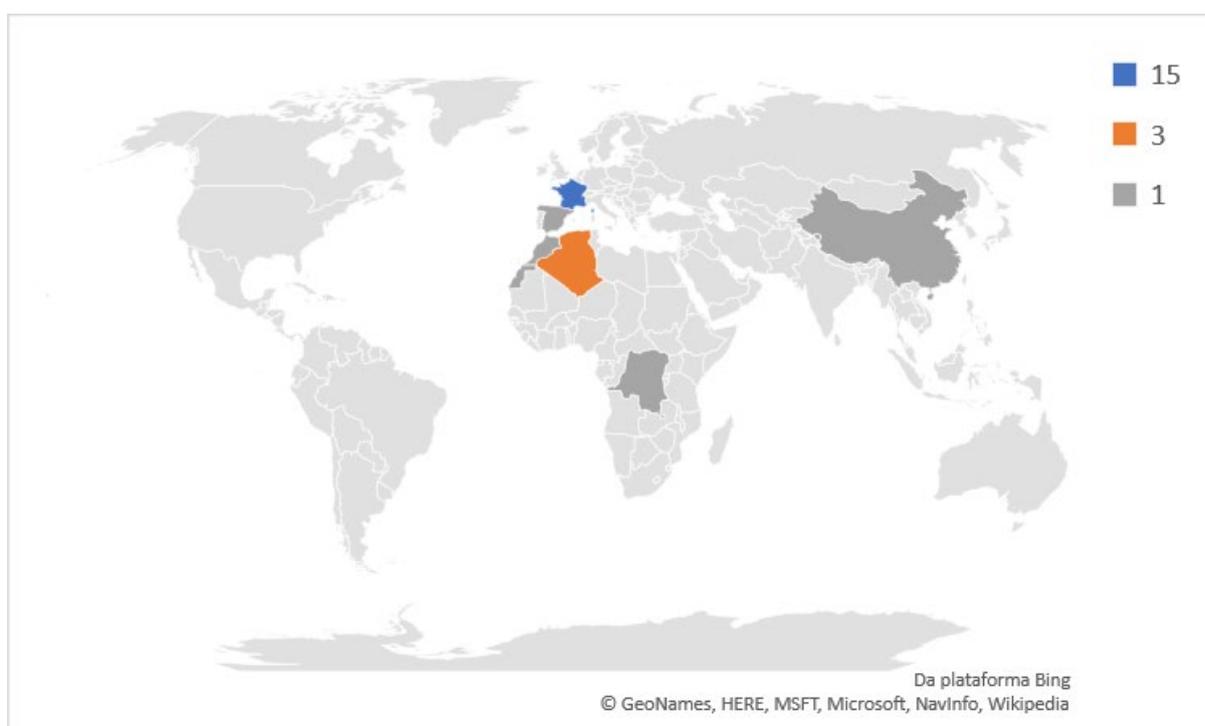
No geral, as famílias dos professores não eram muito numerosas. Além dos dois professores que moravam sozinhos, os solteiros moravam com amigos e familiares (primos) e os demais (casados e união estável) viviam em famílias com no máximo 5 pessoas, sendo uma média de pouco mais de 2 pessoas por domicílio com desvio padrão de 1,31. A maioria das famílias eram nucleares formada pelo respondente seu companheiro (a) e em média 2 filhos, muito semelhante ao padrão familiar dos alunos. Contrariamente no que concernia a questão religiosa, no grupo dos docentes apenas 4 declararam ter algum pertencimento religioso, sendo 2 muçulmanos (nascidos na França de origem marroquina e argelina) e 2 católicos (um nascido no Congo e outro nascido na França e de origem francesa).

O corpo docente era quase sua totalidade nascido na França (24), desses 15 tinham pais franceses e os demais compartilhavam os mesmos países de origem que seus os alunos: Martinica, Marrocos, Argélia e Espanha. Havia ainda um professor de origem inglesa, além dos 3 nascidos em outros países (China, Congo e Argélia). Do total de 88% dos professores nascidos na França, cerca de 51% nasceram em cidades circunscritas na *Île-de-France*, sendo que desses

<sup>166</sup> Os salários dos professores em início de carreira tinham em média 120 euros a mais que o valor bruto do salário mínimo francês em 1 de janeiro de 2017 de 1 480,27 € totalizando o valor bruto anual em 17 763 €.

apenas 6 nascimentos foram na capital francesa e somente 1 no mesmo departamento onde o estabelecimento escolar estava localizado, isto é, o *quatre-vingt-treize*. Uma distribuição bastante diferente daquela apresentada no grupo dos alunos, pois, embora os dois grupos fossem formados predominantemente por indivíduos nascidos na França, suas origens familiares diferenciavam essa realidade: enquanto os docentes eram oriundos de famílias francesas, os alunos eram descendentes da imigração. Observando mais detalhadamente as informações sobre as cidades onde nasceram, mais uma vez a trajetória dos dois grupos se distanciava: ao passo que boa parte dos alunos nascera e crescera no 93, onde permaneceram e hoje estudam, apenas um professor teve sua vida construída no entorno desse departamento.

Figura 27- Países de origem dos professores, Liceu Daniel Pennac



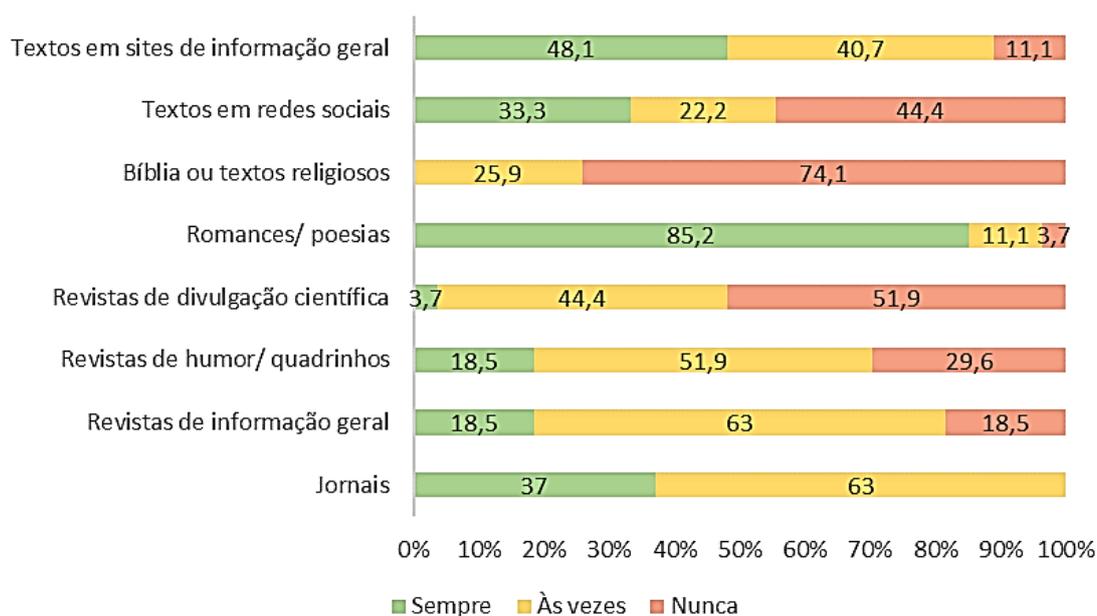
Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora, 2016.

Os professores moravam em sua maioria nos arredores de Paris, nas chamadas *banlieus*, embora não mais que 10 no departamento onde estava o Liceu Daniel Pennac. Em média residiam no mesmo endereço há pouco mais de 12 anos, sendo que 60% dos docentes mantinham a mesma moradia a mais de 10 anos. Dos 9 professores que habitavam na capital francesa, 4 estavam nos *arrondissements* mais populares 75020 e 75019. Além daqueles que residiam no mesmo departamento com distâncias entre 2 e 5 quilômetros, e os moradores de Paris que percorriam algo em torno de 10 quilômetros até o trabalho, os demais realizavam

longos trajetos com entre 15 e 22 quilômetros até a escola todos os dias. Com uma malha de transportes públicos densa à disposição, os habitantes de Paris e do 92 utilizavam principalmente o metrô para chegar ao trabalho, enquanto aqueles que residiam no mesmo departamento do liceu, se serviam basicamente de seus próprios carros para distâncias um pouco maiores, ou de pequenas caminhadas para aqueles que residiam mais próximos do estabelecimento escolar. Os demais valiam-se dos seus carros, principalmente os que residiam mais distante.

Ainda tentando construir uma imagem de quem eram esses professores e professoras, e onde e como moravam, buscando uma aproximação sobre alguns hábitos domésticos, como a leitura, indagou-se sobre suas relações com os livros. Bem distante do universo de seus alunos, 70% dos respondentes tinham mais de 100 livros em suas estantes e bibliotecas familiares, os demais algo entre 20 e 100 obras. A leitura mais frequente de que desfrutavam eram romances e poesias (85%), sendo adeptos também dos jornais e sites de informação geral. Algumas leituras, portanto, não eram do gosto dos docentes, em primeiro lugar textos religiosos, seguido de revistas de divulgação científica (embora uma porcentagem considerável leia às vezes esse tipo de texto) e textos nas redes sociais. Gostos e preferências bem distintos dos alunos, que em sua maioria preferiam as redes sociais e textos religiosos.

Gráfico 11- Hábitos de leitura dos professores, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora, 2016.

O grupo que considerava o bairro onde morava como um *quartier defavorisé* era praticamente composto por todos os professores moradores do 93000 e um outro que morava no 19<sup>ème</sup> *arrondissement* de Paris. Diferente dos alunos, as respostas dos mestres não comparavam seus bairros de residência com outros locais, a argumentação era mais assertiva e baseada em constatações gerais sobre o local. Os principais argumentos contemplavam a falta de *mixité social*, o alto índice de moradias populares (HLM), problema com drogas em algumas partes do bairro, taxa de desemprego e a ausência de serviços culturais. De maneira geral, para os professores, os indicadores que lhes permitiam definir seus bairros como “desfavorecidos” ou não, eram fundamentados no tipo de classe social majoritária do bairro (“popular”, “miserável”, “em dificuldade”, “operária”, “média” ou “média superior”), tipo de moradia majoritária (“residencial”, “HLM”), e nível de mistura social. (forte presença de imigrantes e de uma mesma classe social). Alguns outros elementos como a renda média do bairro descrita como superior à média francesa ou ainda como pertencentes a uma classe “média superior”, e, o preço do aluguel elevado também foram empregados ao justificarem suas respostas negativas quanto a afirmação de que residiam em bairros desfavorecidos. Outros professores simplesmente afirmaram o fato de morarem em Paris. A resposta “*c’est Paris!*” informava o quanto de centralização e concentração de riqueza e recursos a capital francesa condensava e o quanto esse fenômeno era conhecido e compartilhado por boa parte das pessoas. Ainda uma outra professora ao justificar “*Le 20ème arrondissement est un quartier mixte, mais je n’habite pas les zones défavorisées (HLM)*”<sup>167</sup> confirmava a ligação direta frequentemente realizada pela sociedade em geral entre precariedade e *habitation à loyer modéré* (HLM). Em suma, os professores moradores ou não do departamento e da comuna onde estava localizado o estabelecimento Daniel Pennac, confirmavam com suas respostas suas visões sobretudo negativas sobre esse bairro, onde a maioria dos alunos habitava.

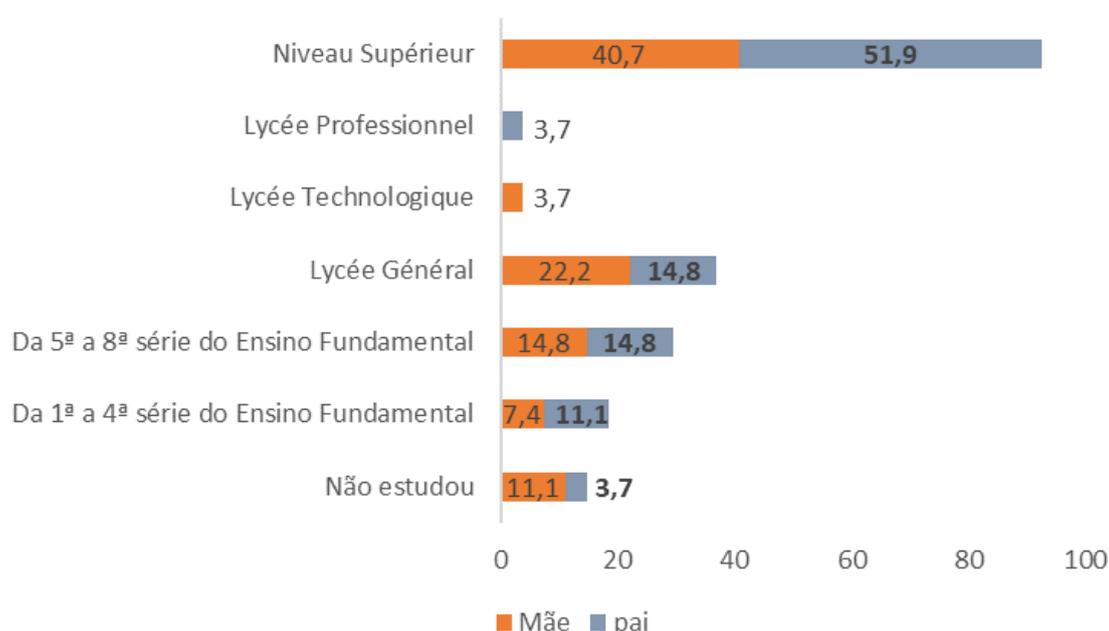
Quanto ao histórico escolar familiar, embora 11,1% das mães e 3,7 dos pais dos professores não tenham frequentado a escola, a maioria dos pais passou pelos bancos escolares ainda que uma parcela considerável, cerca de 22% das mães e 25% dos pais, ainda que por um curto período alcançando somente o nível fundamental. Outro elemento interessante do histórico familiar dos docentes era o baixo contingente de pais que estudaram em liceus tecnológicos e profissionalizantes, apontando para a realidade de um período em que ainda não havia a explosão desse tipo de formação, sendo até então restrita aos poucos com vocações específicas e por vezes já destinadas aos que não obtinham notas suficientes para seguir em

---

<sup>167</sup> “O 20ème é um bairro misto, mas eu não moro na zona desfavorecida (HLM)”

direção as *filières* generalistas e conseqüentemente ao ensino superior. Boa parte dos progenitores concluiu o nível médio geral, com aproximadamente 50% desse grupo obtendo sua aprovação no *baccalauréat*, principalmente o *bac S* (5 mães e 11 pais) e o L (4 mães e 2 pais), e apenas duas mães obtiveram um *bac* tecnológico G associado a técnicas de análises laboratoriais. Por consequência uma grande parcela dos antecessores dos docentes ingressou no ensino superior, cerca de 42% das mães e 52% dos pais. No geral, um quadro com nível mais elevado de escolaridade quando comparado aos pais dos alunos.

Gráfico 12- Nível de escolaridade dos pais dos docentes, Liceu Daniel Pennac

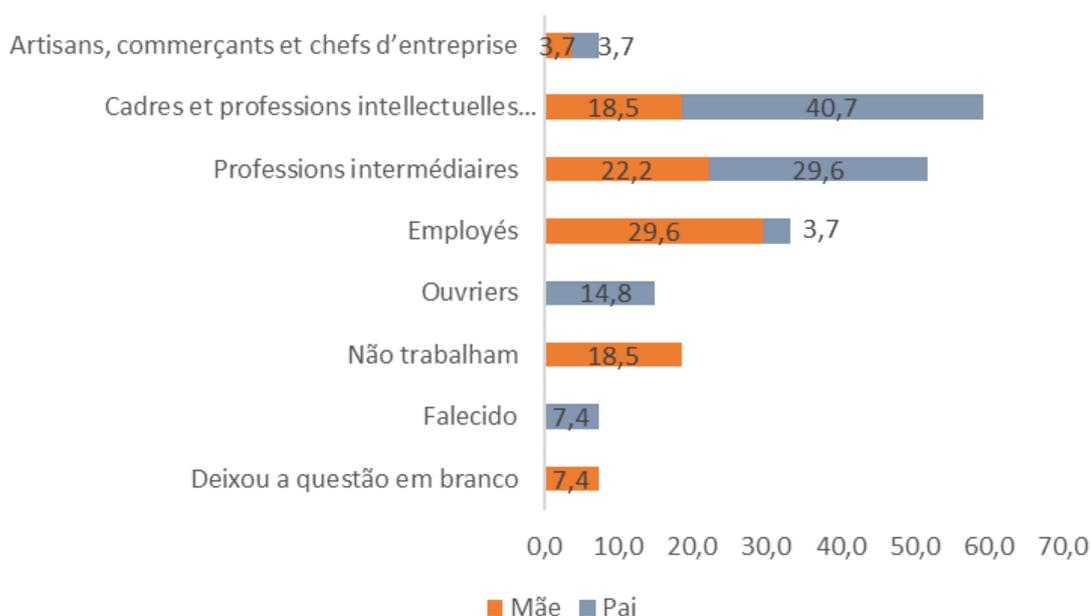


Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

Como consequência direta do nível de escolaridade globalmente elevado, em termos de categorias socioprofissionais, os progenitores dos professores estavam principalmente entre as categorias intermediárias e superiores, totalizando 18,5% das mães e 40,7% dos pais em postos de *cadres* superiores. Nesse sentido, em termos ocupacionais, boa parte dos respondentes sofreram uma mobilidade descendente em relação a geração anterior de suas famílias, pois como professores do ensino médio, estariam alocados entre as profissões intermediárias (com exceção de alguns poucos que eram professores *agrégés*, que seriam enquadrados como *cadres*). Vale acrescentar, que enquanto seus alunos desconheciam o caminho percorrido pelos pais, o grupo dos docentes conhecia com riqueza de detalhes a trajetória escolar e profissional de seus pais, aproximando-se, portanto, do tipo *bons lycéens*, como apontou Dubet (1991). Assim, além

de um conflito geracional entre professores e alunos, ambos pertenciam a categorias sociais distintas e ainda foram encontrados indícios para acreditar que em termos de trajetória escolar também pertencessem a “tipos” de alunos diferentes, se tomarmos a classificação proposta por Dubet (Id.) como referência.

Gráfico 13- Classificação ocupacional dos pais dos docentes, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

Os professores enquanto alunos do ensino básico, estudaram em sua maioria em estabelecimentos públicos, tanto no nível fundamental quanto médio (85%), os demais estudaram em estabelecimentos privados e somente um realizou os estudos em alternância entre os dois tipos de escolas. A quase totalidade também passou sua trajetória escolar sem atrasos e retenções, apenas 3 docentes foram repetentes, sendo 2 no nível fundamental (uma professora que repetiu uma vez, e um professor que reprovou duas vezes) e 1 no ensino médio. Quando indagados sobre as possíveis razões dessa situação, as respostas se assemelhavam à dos seus próprios alunos, os que repetiram no *collège* alegaram “*manque de travail*” (falta de trabalho). A repetência era a consequência de uma atitude pessoal marcada pela falta ora de dedicação ora de interesse, podendo ser considerada justa e cuja culpa recaía sob os ombros dos próprios repetentes. A ideia que pairava nas entrelinhas dessas respostas, tanto dos professores quanto dos seus próprios alunos, era que bastava uma mudança de atitude do aluno em um momento

preciso que tudo poderia ser modificado na sequência, desaparecendo, nessa lógica, qualquer parcela de responsabilidade do outro interlocutor do processo ensino-aprendizagem – o professor – assim como das questões envoltas nos julgamentos e rótulos escolares, cujas sequelas acompanham os estudantes muitas vezes ao longo de toda trajetória escolar. O professor repetente do ensino médio, alegou problemas familiares como a causa da sua repetência.

Com uma carreira de estudante sem grandes perturbações de trajeto, 6 dos professores frequentaram as famosas *classes préparatoires*, dos quais 3 em dois dos liceus parisienses mais famosos e prestigiosos, e os demais em estabelecimentos em outras cidades francesas (Rennes, Nantes e Vannes). Apenas um professor frequentou classes preparatórias em ciências exatas, os demais se prepararam para as filiais literárias. É importante ressaltar que somente a partir de 2002 foi adotado na França a organização do ensino superior em L-M-D, isto é, *license* em 3 anos, *master (master 1 e master 2)*, *dois anos e doctorat* 3 anos. Por isso, os tipos de formações obtidas pelos professores eram bastante diversos, tendo em vista que foram realizadas em momentos distintos refletindo por isso modelos diferentes de formações. Todavia, apesar das variações existia uma base em comum entre todos que era a *license*, a graduação necessária para se tornar professor do ensino médio no sistema francês. Dos 27 respondentes, 25 eram mestres, e ainda o corpo docente contava com 6 doutores. No contexto francês existiam basicamente duas maneiras de se tornar professor de um *Lycée*, um caminho que pode-se dizer mais curto (e mais recente) e outro mais longo (e mais antigo)<sup>168</sup>: o primeiro era a partir da obtenção do diploma CAPES (*Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré*), que funciona ora como um concurso para ensino básico, ora como a finalização de uma formação de mestrado específica ofertada pelo MNE com o objetivo de formar os professores dos *collèges et lycées* franceses; o segundo era passando o concurso da agregação, possível para quem tenha no mínimo um diploma de mestrado ou 5 anos comprovados de experiência no setor, se tornando então *professeur agrégé*, trata-se de um concurso público extremamente seletivo composto por duas ou três provas, escrita e oral, em várias áreas de conhecimento. Diferente de um professor titular apenas do certificado CAPES, o professor *agrégé*, tem permissão de dar aulas no nível do liceu, classes preparatórias e BTS. Esse tipo de diploma possibilita também uma variedade de trajetórias dentro do sistema escolar mais abrangentes que aquela possível com o diploma CAPES. Um professor *agrégé* pode se tornar

---

<sup>168</sup> O certificado CAPES foi criado em 2013, até então as formas de recrutamento e exigências para se tornar professor do ensino público eram outras, o que explica o fato de nem todos os professores terem esse certificado ou serem *agrégés*.

professor no ensino superior, ou diretor de um estabelecimento escolar ou inspetor da educação nacional, podendo chegar até mesmo aos altos cargos administrativos do Ministério da educação, enquanto o diploma CAPES era mais restrito ao ensino na sala de aula dos *collèges* et *lycées*. No liceu Daniel Pennac, 6 docentes possuíam o certificado CAPES e 5 eram professores *agrégés*.

O diploma de graduação mais antigo fora obtido em 1977 e o mais recente em 2016. No geral, somente 2 professores tinham acabado de ingressar no ensino público, com apenas um ano de carreira. Em sua maioria, os professores tinham entre 10 e 20 anos de profissão, somente 6 tinham menos de 5 anos de carreira e o mesmo quantitativo eram professores há mais de 20 anos. As mulheres eram as que detinham mais tempo de profissão, 15,7 anos contra 14,7 dos professores do sexo masculino. Cerca de 40% declararam participar de grupos sociais, principalmente de organizações como sindicatos, ONGs e partido político, e nenhum mencionou participar de grupos religiosos, embora 4 tenham declarado suas religiões.

Observando a relação desses professores com o liceu Daniel Pennac, as professoras estavam a mais tempo lecionando no liceu Daniel Pennac, em média 10 anos contra 8,5 dos professores do sexo masculino. Dos 27 respondentes, 23 eram professores das classes de primeiro ano nas quais eu pude realizar o trabalho de campo. Desses, 14 tinham começado a trabalhar na escola há menos de 6 anos, incluindo aqueles que tinham começado a trabalhar há menos de um ano no liceu Daniel Pennac. Esses dados, confirmavam as conclusões realizadas ao longo dos anos na pesquisa, de que as classes de primeiro ano, frequentemente apontadas como as mais difíceis da escola, com muitos problemas de aprendizado e comportamento, eram tomadas como ritual de passagem para os jovens professores. Aqueles com mais “tempo de casa” mantinham certos privilégios na hora da organização da grade escolar e alocação nas turmas, “sobrando” para os recém-chegados as turmas não solicitadas, o primeiro ano do ensino médio.

Ao todo 77% dos educadores afirmaram ter escolhido o Liceu Daniel Pennac como o estabelecimento na qual gostariam de trabalhar. Os dois motivos mais comuns estavam relacionados com o endereço na qual a escola estava situada. Primeiro em virtude da proximidade com o endereço residencial de 48% dos professores, e, em segundo lugar 22% dos respondentes declararam que a escolha feita fazia parte de uma intenção maior de lecionar em estabelecimentos no departamento 93, por diversas razões: pelos alunos, pelas dificuldades enfrentadas pelos moradores dessas regiões, os docentes invocaram ainda um senso de utilidade e desafio em trabalhar nesse tipo de escola, o que lhes parecia importante e “dava um sentido” ao trabalho que realizavam. Por isso, aproximadamente 90% dos respondentes estavam

minimamente satisfeitos com seu ambiente de trabalho (vale observar que desses, 77% se disseram muito satisfeitos), e em 10 das justificativas, os alunos apareciam como um elemento importante nesse processo de satisfação em virtude das boas relações estabelecidas uma vez que eram “simpáticos”, “curiosos”, “agradáveis”, “reconhecedores” e “respeitosos”. A segunda razão mais citada pelos educadores era a boa ambiência no trabalho, seja pela ausência de separação entre os níveis escolares (professores do liceu e do *collège*) e pela boa relação e integração com os pares, ou ainda pela possibilidade de realizar um bom trabalho em turmas menores (notadamente as classes de primeiro ano com efetivos reduzidos), coordenando várias disciplinas diferentes. Entre os pontos de insatisfação, a relação com a direção do estabelecimento e alguns alunos considerados “cansativos”.

Apesar dos alunos constarem em boa parte dos motivos de satisfação dos professores com seu trabalho, a percepção dos docentes sobre aqueles com quem compartilhavam a sala de aula não era muito grandiosa. O grau de rendimento escolar mais elevado dentro do qual percebiam boa parte dos seus alunos era “na média”, opinião de 57,7% dos respondentes. Os demais se dividiam entre considerar seus alunos ruins (30,8%) ou muito ruins (7,7%). É interessante notar como a questão do sucesso escolar se distanciava da produção da satisfação dos professores, ou do tipo de relação que mantinham com seus alunos “simpáticos” e “agradáveis”, no máximo “curiosos”. Os professores se excluíaam do processo de sucesso escolar, se consideravam bons professores, com boas relações com os colegas e com os alunos, e, ainda confirmavam boas condições de trabalho, mas quando os alunos não aprendiam, eram “médios” ou “ruins”, era porque mereciam essa apreciação diante de suas posturas e conhecimentos adquiridos, ou melhor, conhecimentos não adquiridos por suas incapacidades e inaptidões para obtenção de conhecimento. No caso francês, não havia nem mesmo algum tipo de crítica ao sistema como um todo, que penalizaria ainda mais os alunos com dificuldades. Os professores, acreditavam, de fato, que tudo estava bem, que o serviço oferecido era no mínimo de boa qualidade e que os julgamentos e destinos estabelecidos eram justos e fruto do mérito de cada um. Portanto, ao fim e ao cabo, a culpabilização do fracasso recaía tão somente sobre os ombros dos meninos e meninas estudantes, naquele momento, do primeiro ano do ensino médio.

Ainda assim, diante dessa percepção sobretudo negativa sobre o nível escolar dos jovens, quando indagados sobre as possibilidades de aprovação dos estudantes, 26 dos 27 respondentes responderam positivamente, embora nas justificativas ponderassem algumas condições para tal. As respostas destacavam duas concepções (ver quadro 8): primeira, somente alguns obteriam o sucesso, a aprovação, outros (nesse caso, muitos) não, reforçando a ideia do

aprendizado como um dom, que alguns possuem e outros não; o segundo tipo de opinião centrava em torno da ideia de que tudo dependia única e exclusivamente dos alunos, salientando uma interpretação meritocrática da escola, em que as oportunidades estariam à disposição de todos igualmente distribuídas, mas alguns mereceriam e outros não, dependendo somente da quantidade de trabalho e interesse dispensados. Vale salientar que nesse momento, mesmo aqueles que disseram ter escolhido lecionar no liceu Daniel Pennac em virtude do reconhecimento das necessidades e dificuldades enfrentadas nesse “tipo” de estabelecimento, principalmente devido a sua localização que segundo a definição dos professores seria um *quartier defavorisé* com condições de vida consideradas em alguns casos miseráveis, desconsideravam esses elementos passando a uma visão em que o desempenho escolar seria reduzido a obtenção de notas em virtude do trabalho e esforço de cada um. Somente dois professores retomaram em suas respostas algumas dessas dificuldades ditas de “outra ordem”, apontando que para esses alunos os maiores desafios eram externos à escola *“ils travaillent dans l'ensemble et ils sont conscients des enjeux. Les vrais difficultés pour eux sont surtout en dehors de l'école”*, *“j'aimerais, mais beaucoup de choses ne dépendent pas de moi, ni d'eux, leur situation familiale est parfois très compliquée”*<sup>169</sup>

---

<sup>169</sup> “eles trabalham bem no geral, e eles são conscientes do que está por trás. As verdadeiras dificuldades para eles estão fora da escola” / “Bem que eu gostaria, mas muitas coisas não dependem de mim, nem deles, as vezes a situação familiar deles é muito complicada”.

Quadro 8- Respostas dos professores quando indagados sobre as possibilidades de aprovação dos alunos no ano escolar de 2016-2017, Liceu Daniel Pennac<sup>170</sup>

ça dépend lesquels
cela dépend des élèves. Certains élèves n'ont pas du tout le niveau pour être dans leurs classes. Problème de démagogie lors de l'orientation
certains, mais d'autres non
ils sont bien préparés. Ceux qui travaillent bien réussiront. Ceux que se préparent moins bien ont moins de chance. Mais qui sait?
j'ai en charge des classes où les élèves travaillent cette année
mais certains élèves ne travaillent pas du tout pour pouvoir réussir
mais pas tous hélas car certains ont des sérieuses difficultés qui sont encore loin d'être contrôlés
oui et non, si certains réussiront, pour d'autres ce sera plus compliqué
oui pour les comptables, non pour les commerciaux, aucun travail sérieux de la part des commerciaux, ils sont très paresseux
pas tous
trop de lacunes + pas assez de travail

Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

Uma das respostas se destacou pelo conteúdo um tanto inusitado e ao mesmo tempo revelador: *“Il faut réussir 80%”* (É preciso aprovar 80%). Essa foi a resposta de Cláudio, professor de espanhol, que em outra ocasião havia sido interpelado pelo *Rectorat* justamente por não ter concedido o número suficiente de boas notas ao corrigir as provas do *bac*. O professor frequentemente denunciava esse tipo de postura em suas falas nos conselhos de classe, enquanto defensor ávido da meritocracia, interpretava essas políticas como produtoras de “alunos aprovados sem merecer”. E de uma maneira geral, os esforços implementados pelo

<sup>170</sup> “Depende de quais” / “depende dos alunos. Alguns alunos não têm de maneira nenhuma o nível para estar nas classes onde estão. Um problema de demagogia no momento da orientação” / “Alguns, sim, mas outros não” / “Eles estão bem preparados. Aqueles que trabalham bem terão sucesso. Aqueles que não se preparam de maneira adequada, têm menos chance. Mas, quem sabe?” / “eu estou encarregado de uma classe onde os alunos trabalham esse ano” / “Mas alguns alunos não trabalham de maneira nenhuma para obter a aprovação” / “Mas, nem todos infelizmente, porque alguns tem sérias dificuldades que não são ainda controladas” / “sim e não, se alguns serão aprovados, para outros será mais complicado” / “sim para os comptables (especialização do curso STMG) não para os commerciaux (outra especialização dentro do curso STMG), nenhum trabalho sério da parte dos commerciaux, eles são muito preguiçosos” / “Não todos” / “Muitas lacunas + trabalho insuficiente”.

MNE para combater a repetência eram aplicados e compreendidos no ambiente escolar partindo desse ponto de vista. Um efeito não muito surpreendente, uma vez que uma observação mais cuidadosa do ambiente escolar contribuiria para perceber que para além da aprovação ou reprovação de um aluno, a repetência organizava e estruturava muitas outras questões necessárias na escola.

### 3.5. Notas etnográficas: Liceu Daniel Pennac

O estabelecimento tornou-se conhecido fora dos limites da comuna onde estava localizado em função de três acontecimentos que marcaram sua história recente<sup>171</sup>: o primeiro evento foi um dos responsáveis por desencadear toda a discussão sobre o porte de símbolos religiosos considerados ostensivos nas instituições públicas, uma discussão bastante acalorada e que ainda hoje permeia as primeiras páginas dos jornais. Duas alunas decidiram portar o véu considerado típico da religião mulçumana dentro da sala de aula. O símbolo religioso era preto e encobria boa parte da cabeça e do rosto das alunas, escondia seus cabelos, parte das bochechas, as orelhas e pescoço, bem diferente de outros véus até então tolerados até mesmo na escola, esses acobertavam somente os cabelos deixando o rosto, orelhas e pescoço descobertos. Essa questão ganhou amplitude nacional culminando com a lei de proibição da utilização desse tipo de símbolo religioso nas instituições públicas alguns anos mais tarde. Esse evento trouxe à tona também a questão da imigração e dos *guetos* que se formavam nos estabelecimentos escolares nas regiões periféricas de Paris. O segundo evento que eu gostaria de destacar foi o aumento vertiginoso de mais de 10 pontos no exame do *baccalauréat* em um determinado ano superando até mesmo a meta esperada em função do desempenho nos anos anteriores. Esse feito colocou o estabelecimento no pelotão de frente dos mais performantes, chamando a atenção para uma política implementada na época que disponibilizava mais recursos aos estabelecimentos considerados “sensíveis” o que de acordo com a diretora na ocasião teria possibilitado maiores investimentos no aprendizado dos alunos, explicitado no resultado do *bac*. Alguns meses depois, outro evento surpreendeu diretores e professores, mas dessa vez de uma forma negativa: um aluno fora gravemente ferido a golpes de faca no pátio dentro da escola (na escola ou nas

---

<sup>171</sup> Evidentemente outros fatos ocorreram ao longo dos mais de 50 anos de história do estabelecimento escolar, manifestações, paralizações, entre outros, mas esses foram os fatos que provocaram uma maior repercussão nos anos mais próximos do ano de início da pesquisa de campo (2016).

mídias não foi possível saber se o aluno veio a óbito ou não). Um acerto de contas entre um ex-aluno expulso alguns meses antes desse mesmo estabelecimento e outro que ainda fazia parte da lista de alunos. Esse acontecimento apagou rapidamente a imagem positiva da escola gerada após os resultados obtidos no *bac*, e reforçou o imaginário coletivo das escolas violentas situadas nas *banlieus* populares de *Île-de-France*, reacendendo o debate sobre a violência na escola. Esses três eventos tocaram em três pontos que permeavam de maneira geral a experiência dos estudantes das escolas de periferia na França e conseqüentemente a experiência dos *lycéens* do Daniel Pennac: imigração, desempenho escolar e violência.

Como mostrado anteriormente no Liceu Daniel Penac, o corpo docente e discente era marcado pela imigração, tanto de primeiro quanto de segunda geração, ainda que de maneira mais acentuada no grupo dos alunos, em que apesar de terem nascido na França, seus pais eram nascidos em outros países, exceto os 20 alunos que tinham pelo menos um dos pais franceses. Nos questionários utilizados com alunos e professores, duas questões, 29 e 37 respectivamente, solicitavam que ambos opinassem demonstrando concordância ou não, com a possibilidade de graduar essa opinião<sup>172</sup>, com uma série de afirmações formuladas com base no trabalho de campo, em que foram recuperadas falas dos mais diversos atores no ambiente escolar, em conversas dentro e fora de aula, conselhos de classe, etc. O objetivo era apreender o quanto essas “verdades” eram consensuais. As afirmativas giravam em torno de três temas: a visão sobre a escola; o tratamento na escola; e as *filières*. No segundo tópico algumas afirmativas abordavam exatamente a questão do país de origem de docentes e discentes, visto que, no dia a dia escolar não era raro algum tipo comentário envolvendo esse assunto, muitas vezes em um sentido ofensivo e distinguindo pessoas e capacidades em função dessa característica.

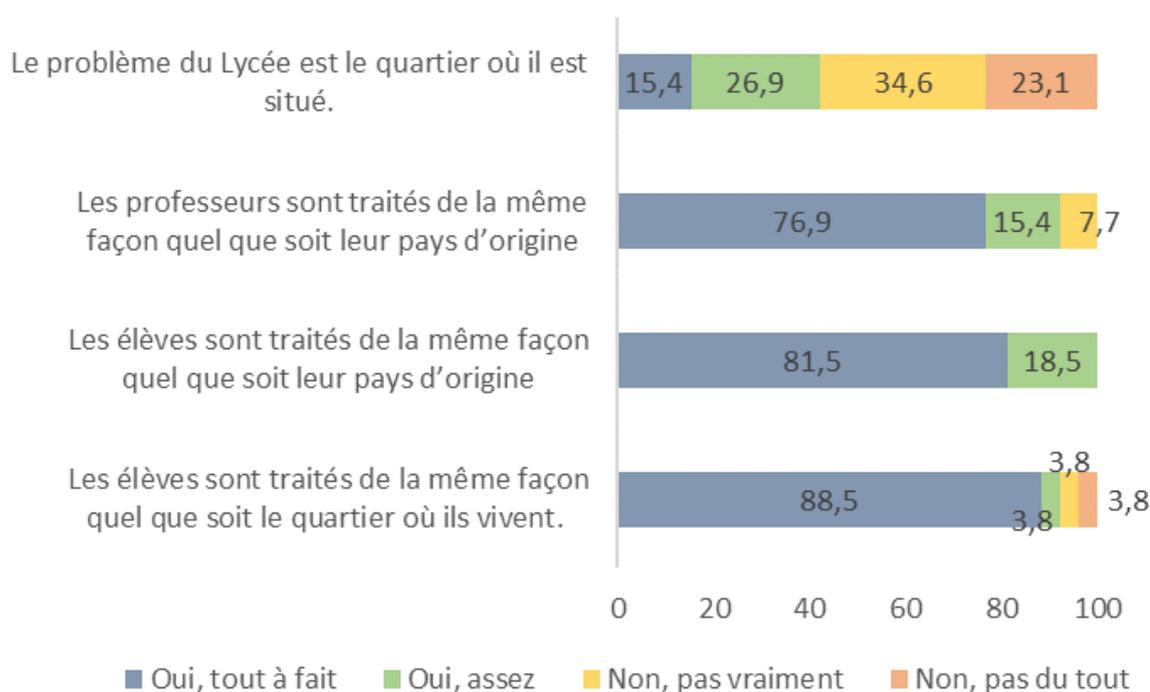
Na opinião dos professores o tratamento para com os alunos imigrantes ou de “origens” diversas estaria minimamente resolvido no dia a dia escolar, afinal todos concordaram com a afirmação de que “os alunos são tratados da mesma maneira, qual seja seu país de origem”, poucos professores (18,5%) matizaram a resposta declarando que a origem dos alunos era tratada de maneira suficiente (*oui, assez*), o que significava reconhecer a presença de algumas dificuldades, impedindo-os de afirmar com toda certeza que não havia dificuldades ligadas

---

<sup>172</sup> Normalmente nesse tipo de questão busca-se construir uma escala de Likert. Bastante frequente em pesquisas de opinião, para esse tipo de escala é indicado construir uma gama de possibilidades de respostas em quantidade ímpar, de maneira a garantir um ponto central e as demais categorias em distância iguais do centro, originando por exemplo uma escala de concordância estabelecida no seguinte molde: concordo totalmente (100%), concordo parcialmente (75%), indiferente (50%), discordo parcialmente, discordo totalmente. Na presente pesquisa, embora não seja o recomendado pela literatura especializada, após a realização do pré-teste, foi decidido excluir a opção mediana “indiferente”, uma vez que em sua presença os alunos, principalmente, assinalavam em sua maioria essa opção, impossibilitando a apreciação dos diversos temas propostos nas assertivas sob as quais tentou-se apreender o posicionamento dos jovens.

entre modo de tratamento e o país de “origem”. A posição dos docentes com relação ao tratamento dispensado a eles mesmos, a certeza sobre o tratamento independente do país de origem era menor, com cerca de 7,7% assumindo que de fato essas categorias não eram realmente independentes, tanto esses quanto os outros 15,4% admitiam em alguma medida uma diferença de tratamento que os incomodavam a ponto de discordarem da certeza a 100% que representava a opção “*oui, tout à fait*”.

Gráfico 14- Opinião dos professores sobre a escola – tratamento de alunos e professores - Liceu Daniel Pennac

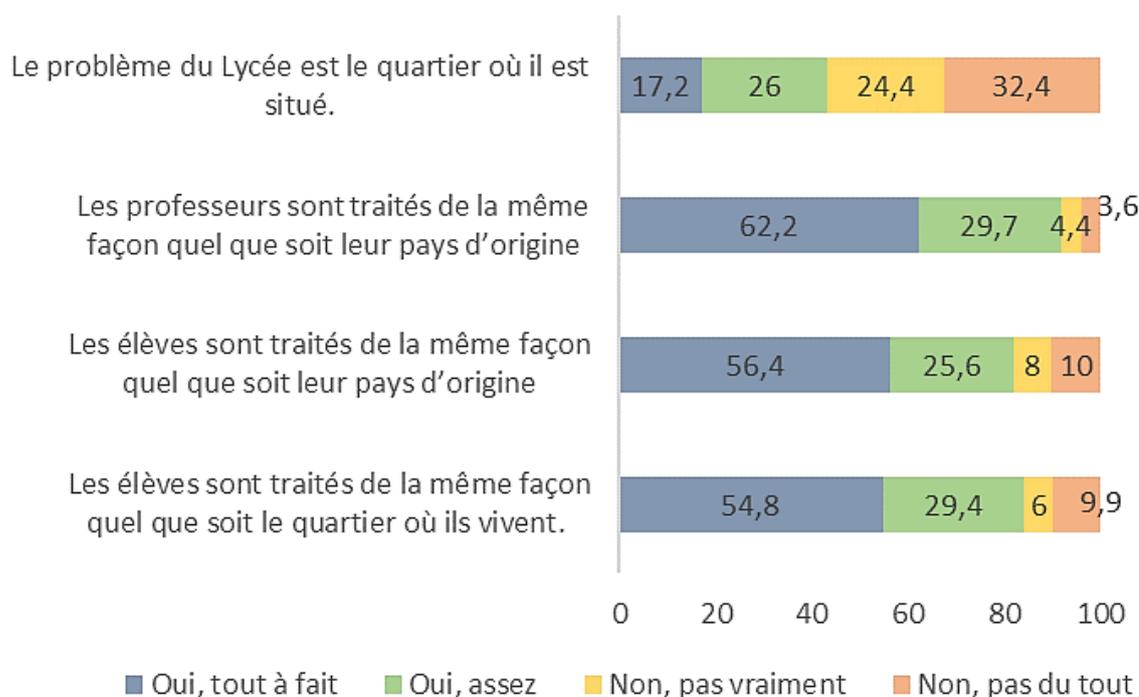


Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

Em resposta a mesma questão, as opiniões dos alunos eram globalmente divergentes daquelas emitidas pelos professores. Os alunos ressentiam mais esse tipo de desigualdade que os professores, mesmo quando esses opinavam sobre sua própria categoria. 18% dos estudantes discordaram com a assertiva que desconsiderava a existência de uma diferença de tratamento em virtude do país de origem, embora 8% manifestassem alguma hesitação entre o sim e o não, 10% se opunham categoricamente ao enunciado da questão. A opinião dos alunos relativa aos professores também continha alguma dúvida no modo como o tratamento era empregado, eles eram de todo modo menos tendenciosos que os professores no geral a concordarem com as alternativas propostas, e nesse caso específico 8% optaram por discordar do enunciado, ainda

que com alguma nuance, e outros 29,7% responderam com a opção “*oui, assez*”, que pode ser considerada como uma concordância à 75%.

Gráfico 95- Opinião dos alunos sobre a escola – tratamento de alunos e professores - Liceu Daniel Pennac



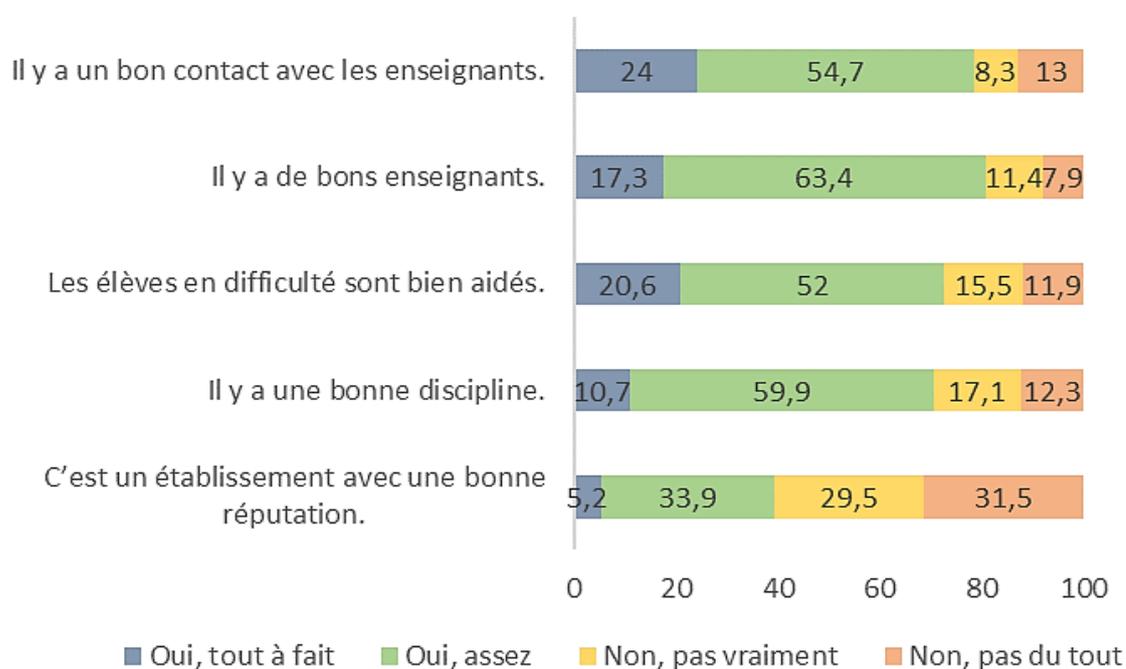
Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

Quanto a afirmativa “o problema do liceu é o bairro onde ele está localizado”, alunos e professores variaram bastante nas respostas (conquanto tenha sido uma das poucas situações em que tiveram respostas semelhantes). Não foi constatado nos resultados obtidos o mesmo consenso muitas vezes observado nos conselhos de classe, em que sem grandes oposições os problemas da escola eram amplamente compreendidos como decorrentes principalmente do “tipo” de aluno que acolhiam, e, portanto, do lugar onde estava, uma vez que a *carte scolaire*, conhecida por todos, atrelava a escolha do estabelecimento ao bairro de moradia. Apesar da discordância da maioria nos dois grupos com relação ao enunciado (56,8% e 57,7% nessa ordem), as respostas dividiam-se entre as 4 opções possíveis. Os alunos tinham uma concentração nos extremos ligeiramente superior aos professores: “*oui, tout à fait*” com 17,2% contra 15,4% e “*non, pas de tout*” somando 32,4% contra 23,1%

Quanto a perspectiva geral sobre a escola, mais uma vez a opinião de alunos e professores divergiu, os primeiros tinham uma visão globalmente mais positiva concordando plenamente ou parcialmente com todos os enunciados, que salientavam possíveis qualidades do

estabelecimento escolar. O índice de discordância não passava de 25%, exceto para a frase “é um estabelecimento com uma boa reputação”, na qual os jovens tendiam a discordar, de modo que aproximadamente 60% dos alunos discordaram em alguma medida dessa afirmação. Outro ponto interessante era que as respostas dos alunos se mostravam mais estáveis e coesas que as respostas dos professores. Como as afirmativas tratavam o mesmo tema sob óticas variadas, o esperado era uma continuação entre as respostas, e, portanto, uma aproximação entre os percentuais concordantes ou discordantes, o que de fato ocorria no grupo dos alunos, mas não no conjunto dos professores<sup>173</sup>.

Gráfico 16- Opinião dos alunos sobre a escola - visão geral - Liceu Daniel Pennac



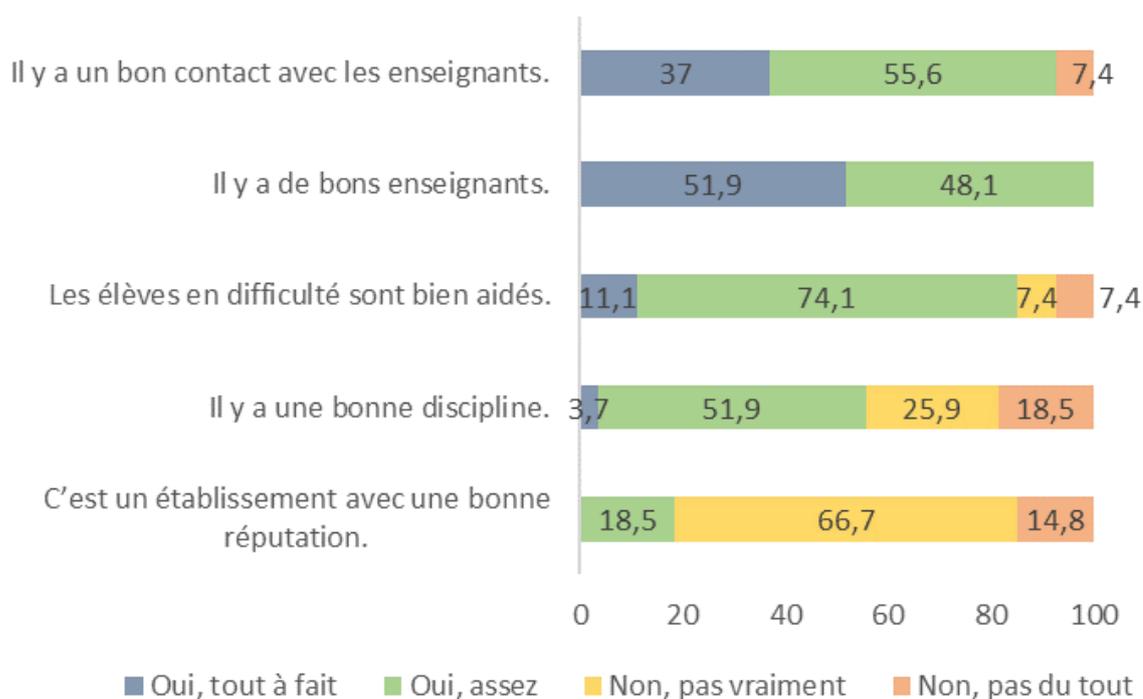
Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

Já os professores nas duas primeiras afirmações em que o sujeito principal eram os seus próprios trabalhos, as respostas eram de concordância e auto reconhecimento pela qualidade na execução de seus ofícios. Todavia, à medida que os enunciados englobavam algumas dimensões incluindo os alunos como “os alunos com dificuldades são ajudados”, a certeza das respostas “*oui, tout à fait*” dava lugar a uma maioria de “*oui, assez*”. Aqui a dimensão da ajuda era interpretada tal como o processo de aprendizado, o professor enquanto aquele que envia a ajuda,

<sup>173</sup> É preciso pontuar, que existe uma possibilidade que esse efeito de coesão das respostas seja devido ao número de respondentes, pois enquanto o grupo de alunos era formado por 258 indivíduos, o grupo dos professores era bem menor com apenas 27. Esse pequeno efetivo poderia favorecer a maior variabilidade de respostas em comparação ao outro grupo.

ou que ensina, concluía que seu trabalho não poderia dar conta de todo o processo, pois esse dependeria da ação de quem recebe a ajuda ou o conhecimento. Sendo assim, o nível de certeza dos professores diminuía. A responsabilidade pelo processo da ajuda era compartilhada, era preciso a participação do aluno em busca da sua própria ajuda. De igual modo, quanto a disciplina na escola, na maioria das situações os professores consideram que ela é diretamente dependente do comportamento dos alunos, assim, os percentuais de concordância total com a existência de boa disciplina na escola davam lugar a discordância total. E, por fim, quanto à assertiva de uma boa reputação no liceu Daniel Pennac, nenhum professor concordou plenamente, sendo mais de 80% a discordar em algum grau com a mesma, percentual 30% menor no grupo dos alunos, que ainda somaram um percentual de 5,2% a defender plenamente essa declaração. Vale salientar que, na visão dos professores, ainda que a escola tivesse bons educadores, que mantinham uma boa relação com seus alunos, que até mesmo ajudavam suficientemente aqueles com dificuldades, isso não era suficiente para fazer com que o estabelecimento tivesse uma boa reputação. O velho adágio popular “quem faz a escola é o aluno” fazia muito sentido, à medida que as afirmações englobavam os alunos o nível de certeza dos professores sobre a qualidade diminuía.

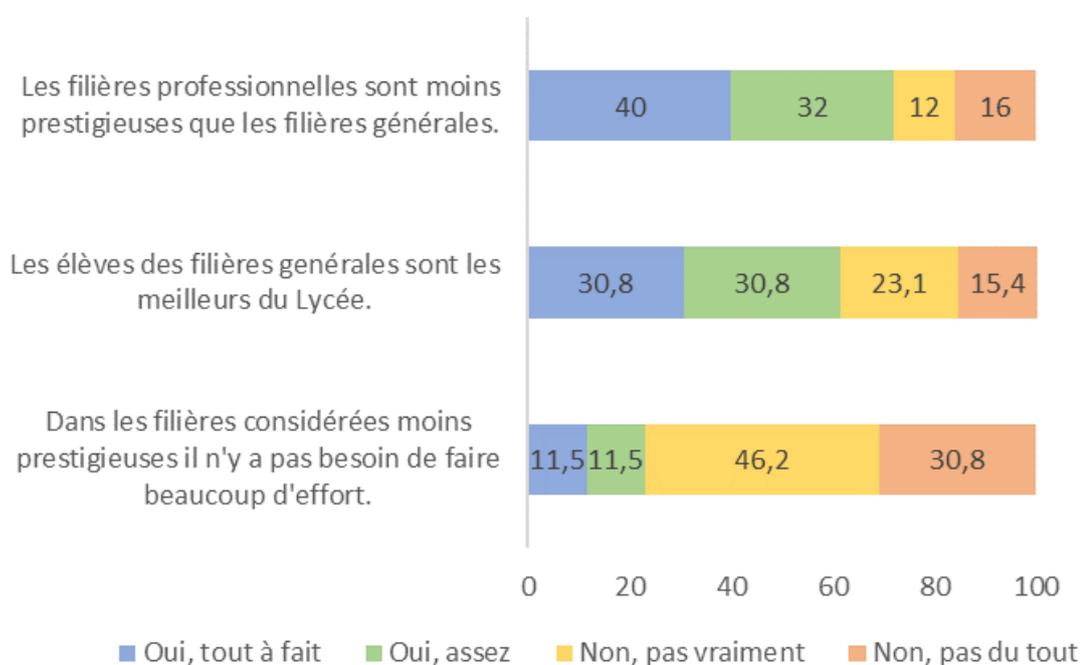
Gráfico 107- Opinião dos professores sobre a escola - visão geral - Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

Além das possíveis hierarquias estabelecidas entre os estabelecimentos escolares, como no caso entre o liceu Daniel Pennac e o liceu Lamarque, no nível intraescolar, algumas hierarquias também eram produzidas. Desde o primeiro conselho de classe que pude assistir no contexto francês, foi perceptível a diferença de “tipos” de alunos enviados as diferentes vias de estudos. Com a proibição da repetência, esse movimento se acentuou, e as desigualdades entre as *filières* aumentaram. Além desse dado de pesquisa, nos corredores e conversas era comum comparações e chacotas com relação a esse assunto. Havia frases e ideias frequentemente veiculadas, e era intenção dessa parte dos questionários ver a reação de professores e alunos quanto ao tema. No geral, as respostas dos professores variavam bastante a medida que as afirmativas propostas se tornavam mais pontuais e diretas. Os percentuais daqueles que concordavam eram rapidamente substituídos por discordantes, com uma oscilação expressiva de opiniões embora os três enunciados tratassem do mesmo assunto a partir de diferentes abordagens. As respostas eram muitas vezes contraditórias no grupo dos professores. Já entre os alunos respondentes, globalmente as respostas seguiam um padrão que não se alterava muito de uma frase a outra, mostrando um padrão de resposta mais coeso.

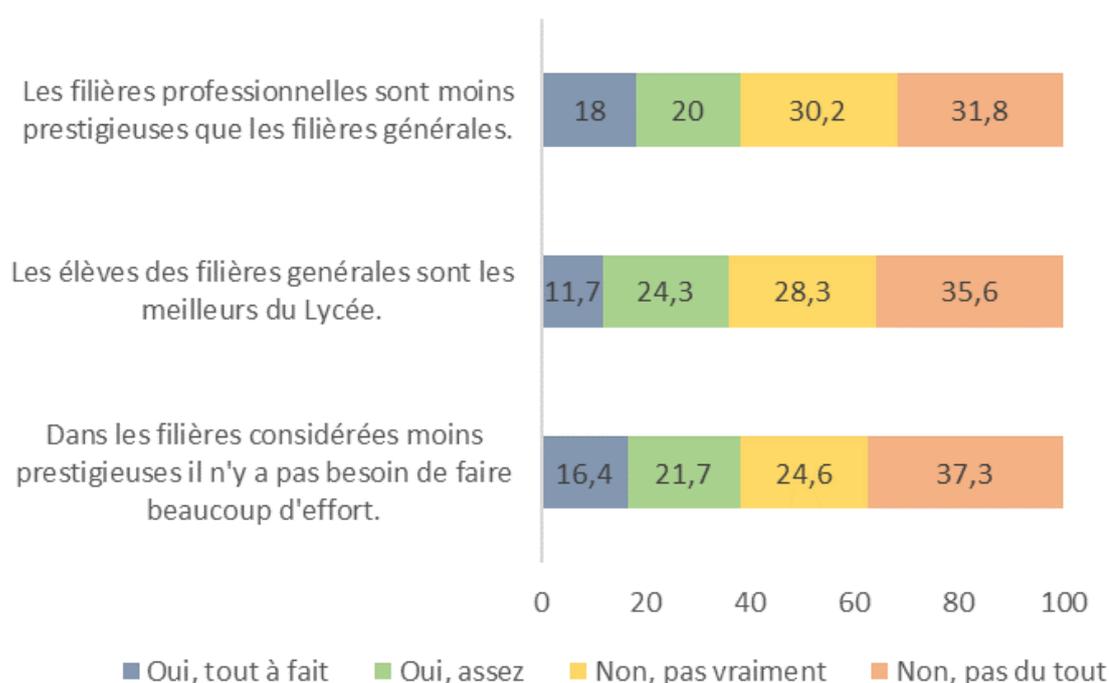
Gráfico 118- Opinião dos professores - filières - Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

Majoritariamente os professores assumiam as diferenças de nível de desempenho dos alunos das diferentes filiais, principalmente comparando a via geral com a via profissional. Cerca de 70% admitiam que as vias profissionais eram menos prestigiosas que as vias gerais, e ainda aproximadamente 60% reconheciam os alunos dessas *filières* como melhores que os jovens que optaram por seções curtas de ensino voltadas para o ingresso no mercado de trabalho. Mas, ao mesmo tempo que reconheciam a superioridade das vias gerais, e portanto, a facilidade das vias menos prestigiosas, negavam uma menor necessidade de “se esforçar” nessas *filières*. Como professores pareciam não poder admitir que em algum lugar do sistema educacional não era necessário muito esforço, embora nos conselhos de classe indicassem os alunos que não trabalhavam ou que não se esforçavam justamente para essas vias. Porém no grupo dos alunos as opiniões pareciam mais divididas, e constantes nas diferentes afirmações. Em torno de 60% dos jovens discordavam em alguma medida com os 3 enunciados. Embora houvesse algumas pequenas mudanças entre os que afirmavam “*oui, tout à fait*”, havia um padrão de certa medida estável entre 35% e 40% de concordância. Embora apenas 4 alunos em um total de 258 tenha cogitado a possibilidade de seguir pela via profissionalizante no segundo ano, no geral os alunos resistiam a ideia de admitir essas hierarquias de prestígios que de fato, eles conheciam e reconheciam como válidas.

Gráfico 129- Opinião dos alunos - filières - Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

### 3.5.1. A organização escolar

Após um período exploratório em turmas de diferentes séries, ainda nos primeiros meses do trabalho de campo em março de 2016, quando as aulas retornaram em agosto para o início do ano letivo 2016-2017, estava determinada a escolher algumas turmas para que eu pudesse acompanhá-las de maneira mais intensa. Na primeira semana assisti ao menos uma aula em cada uma das 17 turmas de primeiro ano. Estávamos ainda no meio da semana quando encontrei com Cláudio no corredor, quase na porta da sala dos professores. Entre uma pergunta e outra, o professor de espanhol me questionou sobre as turmas que eu iria fazer a pesquisa. Respondi que ainda não tinha decidido e que naquele momento ainda estava explorando o campo, mas que pretendia escolher três classes alternando características diferentes (eu tentei não dar muitas explicações para ver como o professor reagiria). Sem muita dificuldade, Cláudio me disse para voltar a procurá-lo dentro de uma semana que já seria possível me dizer exatamente quais turmas eram “boas” e quais eram “ruins”, assim eu poderia escolher melhor. Insisti indagando se era possível mesmo classificar os alunos assim tão rápido, e o jovem senhor com um sorriso largo me disse que era possível saber desde o primeiro dia, mas para ter certeza mesmo bastava no máximo 10 dias. “*ça on sait dès qu'on les voit!*” (Isso a gente sabe desde quando os vemos!), exclamou sorrindo e caminhando em direção as escadas.

De fato, na semana seguinte já havia um burburinho geral na sala dos professores quanto as dificuldades de algumas turmas e o alento de estar dando aulas em outras. A 1002 era a número um em reclamações desde o segundo dia de aulas! Seguida pela 1009, principalmente em razão de um aluno que tinha sido transferido da 1002 para a 1009 justamente para tentar dividir o “grupo da bagunça”. Era um aluno repetente, conhecido dos professores. E ao que tudo indicava estava mais uma vez no topo das reclamações dos docentes. O comentário geral da turma era que tinha bons alunos, mas tinha um grupo obstinado a não deixar os professores trabalharem. Outras turmas se destacavam por motivos opostos, por serem calmas, e com excelentes alunos, como a 1010 e a 1011 ou ainda a 1004, que pouco tempo depois ficou conhecida como a “*classe musique*”, pois de acordo com a professora de grego, também professora principal da turma, a maioria se preparava para uma *filière L* ou para o curso de música no conservatório. Havia ainda outras turmas bem faladas, como a 1001 e 1017, ou outra turma bem difícil, a 1014. Frequentei durante algum tempo essas classes, mas era difícil interagir e ser aceita. A turma 1001 era muito apática, eu tinha a impressão de que nada

aconteciam nas aulas, os professores falavam, os alunos anotavam, e o tempo de aula terminava. Já na 1014, os alunos não aceitaram minha presença, me trataram com alguma hostilidade, e para evitar maiores dificuldades, desisti de frequentar as aulas com nessa turma. Assim, com base nos julgamentos que eu percebia e ouvia na sala dos professores e já durante as aulas que frequentava decidi pelas turmas 1002, 1003, 1009 e 1011.

De modo geral, havia um bom espaço das aulas dedicado à forma e ao comportamento geral. Esse modelo visava não só inculcar certas regras de boas maneiras bastante apreciadas na cultura escolar francesa, como também reforçar a autoridade do professor. Em várias aulas diferentes, com professores distintos, antigos ou novos, jovens ou mais velhos, mulheres ou homens, essa matéria era retomada insistentemente de diversas maneiras. Em primeiro lugar, eram os alunos que se movimentavam em direção aos professores, e não ao contrário como no Brasil, para fazer uma analogia. Os docentes tinham suas salas, e a cada mudança de horário os discentes deveriam procurar a sala correspondente ao seu curso. O fato de não estarem instalados em um único lugar durante todo o período de aulas, em que a cada vez um professor chegava como um tipo intruso parecendo perturbar uma ordem já instaurada, contribuía para lembrar aos alunos que aquele espaço estava sobre as ordens dos professores e não o contrário. Eram os alunos que entrariam no universo estabelecido segundo a norma do professor, a começar pelo próprio ritual de entrada na sala de aula. Esse era realizado após a formação de uma fila na porta onde os alunos aguardavam o professor (frequentemente as salas de aula estavam fechadas, pois os professores desciam para tomar um café ou ir ao banheiro, mas mesmo quando o professor estava em sala com uma outra turma, os alunos esperavam à porta até que o professor viesse), abrir a porta, para que só então pudessem entrar. Alguns professores exigiam que os alunos aguardassem de pé até que o último aluno entrasse, e ele fechasse a porta e finalmente autorizasse os estudantes a tomarem seus assentos. Para terem o direito de responder uma pergunta, ou questionar alguma coisa, enfim, para terem o direito de falar durante as aulas, os alunos deveriam levantar uma de suas mãos e solicitar ao professor a autorização para tal. Outra questão concernente à forma, dizia respeito ao pronome de tratamento utilizado por quase todos os professores em relação aos alunos dentro e fora de sala de aula - o pronome *vous* – que quando utilizado no singular, tem como regra de aplicação sinalizar uma distância entre os que falam. Ainda em relação ao tratamento, os alunos deveriam chamar os professores utilizando o pronome de tratamento *monsieur ou madame* seguidos pelos seus sobrenomes, jamais um aluno poderia chamar um docente pelo seu nome. Atenção à forma passava também pelo aprendizado do controle do tempo, era comum os professores passarem atividades e fixarem um tempo para que ela se terminasse, tempo as vezes de 5 minutos, 7, 10,

embora em quase todas as ocasiões esse tempo não fosse estritamente respeitado, fazia parte daquela cultura escolar indicar o tempo das atividades, assim como a cor da caneta, o “pular uma linha”, começar um novo capítulo, e outras indicações sobre o modo como os alunos deveriam escrever nos seus cadernos.

Essa moldagem dos alunos também ocorria no nível do vocabulário, em razão de um ponto fortemente marcado na língua francesa. Enquanto estrangeira, eu conhecia de perto essa questão, afinal desde o primeiro curso da língua que fiz, ouvi que existiam 3 níveis dentro da língua francesa: *soutenu*, *courant* ou *standard*, e, *familier*. De maneira resumida, tratam-se de maneiras distintas de comunicação em virtude do ambiente e em relação a quem se fala, desde o ambiente mais formal (distância), passando pelo vocabulário padrão (neutro), chegando ao nível familiar (de proximidade). Alguns professores acrescentavam outros dois níveis: o *verlan* e o *argot*, que seriam equivalentes a “linguagem da rua”, uma forma com muitas gírias, palavras, sobretudo atribuída aos jovens dos *quartiers populaires* e das *cités*. Os alunos utilizavam na maior parte do tempo o vocabulário do nível familiar, misturado com o *verlan*, que consistia basicamente em inverter sílabas e/ou letras de certas palavras, como por exemplo, *femme* que se tornava *meuf*, ou *fou* que se transformava em *ouf*, e ainda alguns toques de *argot* característicos da periferia onde moravam. Mais um desafio para mim no nível da compreensão e comunicação, uma vez que essa linguagem definitivamente não se aprendia na escola. Os professores, sobretudo os de francês, por motivos óbvios, retomavam frequentemente esse ponto. *Madame* Alvarenga, professora de francês da 1002, a cada vez que um aluno utilizava uma palavra considerada inapropriada, ela corrigia e buscava outro termo no nível *courant* para que o aluno repetisse a frase de acordo com esse outro padrão de vocabulário. Existia uma diferença entre professores e alunos claramente marcada pela palavra em si e seu uso. A linguagem comum aos alunos em muito pouco se assemelhava à linguagem dos professores ou a que era solicitada na escola.

Contudo, a rotina incluindo essa preocupação com a forma e o comportamento, nem sempre funcionava à pleno vapor. O ritual da entrada na sala não era muito frequente nos primeiros horários da manhã, por exemplo, professores recém-chegados nem sempre eram adeptos. Ainda com o passar do tempo, das semanas, o nível de exigência em torno desses padrões de comportamentos diminuía. Nem sempre era preciso levantar a mão para falar em sala de aula, em alguns casos os alunos apreendiam as regras do jogo e utilizavam a seu favor, se havia o entendimento de que era preciso participar da aula, e para isso era preciso levantar a mão e solicitar a palavra, Ramon, um aluno bem conhecido pela bagunça na turma 1002, compreendeu rápido a regra e aplicou à sua maneira: levantava a mão absolutamente a cada vez

que a professora de história perguntava alguma coisa, mesmo que não tivesse uma resposta muito boa ou correta para oferecer. Mas, ainda assim, ganhava pontos de participação.

Além do mais, essas estratégias para reforçar a autoridade do professor no dia a dia escolar não significavam uma ausência de dificuldades nesse sentido. Havia também muitos problemas de indisciplina, alunos expulsos de sala, estudantes enviados para a sala da coordenação pedagógica. Os professores frequentemente se queixavam do fato de os alunos sempre perguntarem pela quantidade de pontos quando havia uma demanda de atividades e/ou trabalhos. Enquanto os docentes de maneira geral insistiam no valor da aquisição de conhecimento, os alunos estavam mais preocupados com o valor em termo de pontos na média. Mas, é preciso dizer que em muitas ocasiões os próprios docentes estimulavam esse tipo de comportamento nos alunos, visto que para lhes motivar transformavam o dia a dia da sala de aula em uma grande negociação por pontos. Prometiam pontos para participação, frequência, participação na aula, demonstração de interesse, e também tiravam pontos em casos de bagunça, mal comportamento, etc. Certa ocasião era aula de ciências econômicas e sociais com *monsieur Pereira*, um aluno havia obtido 16 em um dos testes, porém tinha seus pontos retirados a cada mal comportamento, finalizando com 12 pontos na média. A matemática dos pontos também provocava momentos de constrangimento dentro da sala de aula, ao entregarem notas, ou trabalhos, era comum os professores dizerem em voz alta os alunos com dificuldades assim como aqueles com boas notas, as vezes até faziam uma lista dos alunos “com dificuldades”, segundo os professores, com a intenção de despertar esses alunos para a necessidade de melhorar seu desempenho escolar. No final, os alunos eram de fato incitados a procurar pelos “pontos na média”, nesse modelo de aprendizagem o conhecimento se convertia em mercadoria cuja moeda de troca eram pontos. Alunos exigiam pontos para realizar as atividades em aula ou em casa, e professores ofertavam pontos como “pagamento” pelas tarefas compridas. Assim, seja pra evitar uma reprovação, uma orientação não desejada ou simplesmente para não passar vergonha dentro da sala de aula, os alunos corriam atrás de “pontos” nos mercados que se instalavam a cada aula.

Poucas vezes vi a utilização de livros em sala de aula, em raríssimas ocasiões os livros foram solicitados aos alunos, e apenas uns dois ou três tinham o manual consigo. A professora de história Áurea, tinha em seu armário alguns exemplares que colocava a disposição dos alunos em suas aulas, que eram basicamente centradas na fala do professor ou, um pouco menos comum, em alguma matéria passada no quadro. Boa parte do conteúdo era ditado para que os alunos copiassem em seus cadernos. As avaliações eram realizadas em dois momentos: um controle (teste) e uma prova. E o sistema de notação era com um máximo de 20 pontos e média

10. Alguns professores organizavam aulas com recursos diversos, havia aula no laboratório de informática, ou no laboratório de ciências, aulas a céu aberto, visitas de museus, uma viagem por ano para a Inglaterra para treinar o inglês, entre outros. Nesse sentido, Áurea era das mais criativas, certa vez participei com a turma 1003 de uma aula de geografia a céu aberto com o objetivo de descobrir o bairro onde estava localizada a escola, nesse dia percebi um muro invisível que separava a comuna onde estava localizada a escola em duas. Uma parte era composta principalmente das regiões com grandes concentrações de HLM, que começava já bem próxima da rodovia que dava acesso a Paris e se estendia até a rua da escola e seu entorno. Continuando na rua que fazia ângulo com a rua da escola, andamos mais um quarteirão, e descobri junto com os alunos uma outra cidade. Era a parte no entorno da prefeitura, com um belo teatro, com restaurantes e *brasseries* bem *à la francesa*, padarias, obras para a extensão do metrô. A rua era larga e com muitas árvores, muito movimentada. A praça em frente a *Mairie* (prefeitura) com sua *fontaine* e um vendedor de doces caseiros, completavam o cenário típico de uma pequena comuna francesa. A expressão de surpresa dos alunos quando entraram no teatro, ou enquanto andávamos pelas ruas e descobríamos com a ajuda da professora os prédios e monumentos da cidade, confessava que tudo aquilo era tão novo pra mim quanto era pra eles, mesmo se fossem moradores da comuna desde que nasceram. Nenhum daqueles jovens tinha estado alguma vez no teatro ou no cinema da cidade. Tampouco conheciam ou reconheciam as ruas por onde passávamos. Aquela parte da cidade também era mais branca, e já não se via com a mesma frequência as roupas coloridas, senhoras com seus *cadies* ou lanchonetes de tipo *kebab*. Conhecemos também naquele dia o entorno do rio que separava a parte industrial da cidade, e do alto da ponte que dava acesso ao lado com a concentração de fábricas podíamos observar dois homens na margem do rio sentados sobre um colchão velho e ao que parecia estavam consumindo crack. Outros sinais no local mostravam que o local era frequentado por usuários de drogas, e isso também causou espanto aos alunos. Apenas dois meninos compreenderam rápido a situação, e sabiam como sair daquele lugar. Em outra ocasião, a professora de história organizou uma atividade na biblioteca da escola, dizia que era para os aprenderem a pesquisar em outras fontes fora da internet, “fora da Wikipédia”, os alunos deveriam pesquisar nos livros. de história sobre as personalidades da história antiga, escolher uma e redigir um trabalho a ser entregue “para nota”. Estávamos em novembro, e muitos alunos declararam na ocasião nunca terem frequentado o CDI até então.

O calendário escolar francês não era único para todo o país, se dividia em 3 zonas. As academias de Versalhes, Paris e Creteil, juntamente com Marselha e Montpellier faziam parte da zona A. *Grosso modo*, a cada seis semanas de aulas, havia duas semanas de férias e ao final

do ano letivo, as grandes férias de verão, julho e agosto, separavam o final de um ano letivo e o início do outro. Em uma aula de história bem depois das férias de la *Toussaint* (entre o final de outubro e primeira semana de novembro) a professora de história frisou com os alunos que tinha acabado o período de “transição”, e que por isso as faltas de presença ou trabalho não seriam mais toleradas. “*Vous êtes grand maintenant*” (vocês agora são grandes), repetia a professora. Na França, o primeiro ano do ensino médio também mantinha essa função de transição entre o *collège* e o *lycée*, onde os alunos se tornariam “grandes” e responsáveis (para o caso brasileiro ver Gomes, 2018). Uma espécie de ritual de passagem acontecia nesse período, e os jovens ingressantes no ensino médio tinham suas experiências escolares perpassadas pela repetência, quando ainda não tinham “amadurecido” o suficiente para progredir.

O primeiro ano do ensino médio não era marcado somente como parte de um ritual de passagem para os alunos, era também para os jovens professores ingressantes na profissão. Conheci no liceu Daniel Pennac dois desses recém-chegados, uma professora de espanhol e um professor de matemática. Não só foram alocados na série tida como a mais difícil, o primeiro ano, como também na turma mais laboriosa, a 1002. Os docentes mais antigos tinham algumas vantagens na hora da distribuição das turmas e organização dos horários, por isso, àqueles que acabaram de chegar eram atribuídas as classes que os demais não cobijavam. Como o que ocorre normalmente quando se começa algo, os dois jovens educadores tinham várias ideias, testavam a cada aula novos métodos e fórmulas para tornar seus cursos mais interessantes na tentativa de conquistar os alunos. Era possível perceber como naquelas aulas não havia uma separação entre alunos que poderiam aprender e outros que não teriam essa espécie de dom, eles andavam por toda sala, respondiam a todos que perguntavam, me parecia um estágio anterior ao julgamento professoral. *Madame* Talence, buscava os assuntos mais variados para suas aulas, passava um pouco da cultura dos países de língua espanhola ao mesmo tempo que tratava do vocabulário, gramática, verbos, tudo isso abordando temáticas atuais como internet, redes sociais, juventude, etc. Todavia, apesar dos esforços da jovem professora de espanhol, o desenvolvimento das aulas era complicado, principalmente na aula de sábado no primeiro horário. Poucos alunos frequentavam assiduamente, era difícil convencê-los a participar das atividades, embora *madame* Talence reconhecesse que na terça-feira tudo funcionava bem, o problema era mesmo o primeiro horário aos sábados pela manhã. Uma sobreposição de dificuldades foi imposta a jovem docente: uma série reputada pelo esforço que exigia dos professores, uma turma conhecida como “difícil”, em um horário que também não era um elemento facilitador para a presença e participação dos alunos. Uma sobreposição de dificuldades que lhe fazia perceber seus métodos como inúteis. Diante disso, e tendo em vista

que uma avaliação dentro de sala de aula realizada pelo Ministério da educação se aproximava, *madame Talence* pediu ajuda ao seu colega de área, Cláudio. Ela solicitou que o experiente professor assistisse um de seus cursos e lhe auxiliasse na preparação de sua aula-avaliação. Após observar atentamente uma aula na turma 1002, os dois professores conversaram e permitiram minha presença. A primeira recomendação com tom de ordem era utilizar uma outra turma para a avaliação, pois naquela seria impossível. Em seguida, Cláudio continuou dando uma série de conselhos que no geral transmitiam à jovem professora o “conhecimento” de seu colega adquirido em sua prática de mais de 10 anos em sala de aula. Aos poucos eu via que o brilho nos olhos da jovem diminuía, e dava lugar a algumas lágrimas que teimavam em permanecer ali apesar de suas inúmeras tentativas de tirá-las dos seus olhos. Cláudio desconstruiu boa parte ou quase tudo que *madame Talence* fazia em sala de aula, pois se assim continuasse não poderia ser aprovada. Era preciso “esquecer” o modelo utilizado até então e aplicar exatamente o que ele dizia. E o que ele dizia era basicamente que sua colega de disciplina precisava impor sua autoridade de professora dentro de sala de aula, deveria “fazer como todo mundo” e concentrar as atividades dentro do conteúdo do programa, e principalmente, seguir com a matéria mesmo si alguns (ou muitos) dos alunos não tivessem realmente compreendido. No mais Cláudio ainda reforçou que era preciso um modelo de aula com uma ordem clara, e com pouco espaço para que os alunos pudessem se manifestar e “perturbar” o progresso da sessão. Quando a pequena reunião havia terminado, Cláudio logo partiu e eu continuei com a professora pois iríamos para a mesma direção tomar o metrô. No caminho, o assunto era recorrente, era difícil para a jovem ingressante no mundo docente aceitar as regras do jogo conforme indicara seu colega, tudo aquilo lhe parecia inapropriado, algumas vezes até contrário a um ambiente de aprendizagem, e com um tom de tristeza *madame Talence* dizia ser difícil ter que agir assim e abandonar seus métodos e ideias sobre como deveria ser uma aula. Um ciclo que transmitia na prática os conhecimentos adquiridos pela prática e que inviabilizavam novos ares de mudança.

O jovem *monsieur Bernard*, estava de igual modo alocado principalmente nas classes de primeiro ano, e também na 1002. Certa ocasião cheguei para acompanhar uma aula de francês nessa turma, e para minha surpresa lá estava o professor com um pequeno caderno de notas nas mãos e sentado em uma das carteiras no fundo da sala. Me sentei na carteira ao lado, e ele foi logo me explicando o que estava fazendo naquela aula, mesmo sem eu nada ter perguntado. Disse estar observando o comportamento dos alunos nas outras aulas, pois como eram alunos “difíceis” queria observar se seus colegas mais experientes tinham métodos mais eficazes para conduzir suas aulas na presença desses alunos considerados “problemáticos”. A

professora Alvarenga também não era muito experiente, exercia a profissão há 3 anos, sendo 2 naquele liceu, mas era considerada rígida e com bons métodos de “controle” da turma, razão pela qual seu colega viera observar sua aula. Os conselhos dados pela professora ao final da aula, quando veio curiosa saber o que *monsieur* Bernard tinha avaliado, eram próximos daqueles indicados por Cláudio, era preciso ter uma ordem clara na aula e não dar espaço para os alunos iniciarem a desordem. Esse espaço de que tanto falavam os professores mais experientes se referia a algo um tanto quanto incomum no modelo de aula tradicional francês predominantemente expositivo, diferente por exemplo, do modo anglo-saxão que proporciona com mais frequência essa dimensão de interação e expressão dos alunos e suas vivências em sala de aula. Muitas vezes malvisto, esse espaço no curso da aula era o que mais diferenciava os novos professores dos mais antigos, e o que era mais acusado por esses como a razão das dificuldades enfrentadas por aqueles.

O estabelecimento escolar dispunha dois prédios de dois andares para acolher a maioria das salas de aula, e ainda um outro menor, apenas com um andar, com três classes e o refeitório. Além das salas tradicionais, o L.D.P. contava com dois laboratórios de ciências e dois laboratórios de informática. Como mencionado, no sistema francês eram os alunos que se movimentavam a cada aula. No geral as salas de aula eram bem equipadas com os materiais tradicionais como carteiras, mesa e cadeira do professor e ainda um quadro negro enorme, de três partes, bem no início da sala. Mas ainda, as salas de aula do liceu Daniel Pennac contavam com equipamento de data show, armários, onde os professores guardavam livros e o material necessário para a aula, além de outros materiais pedagógicos como mapas, dicionários, entre outros. Os laboratórios de ciências eram salas equipadas com microscópio e todo o aparato que era preciso para as aulas de física, química e biologia, nas quais os alunos produziam inúmeras experiências diferentes. Era o início do ano, janeiro, quando fui pela primeira vez em uma dessas aulas. Como ficavam em salas um pouco isoladas, e os professores quase nunca saíam de lá, eu não tinha muito contato com eles e por isso, e outras razões, não tinha o hábito de frequentar essas aulas. Como havia uma disposição diferente dos materiais em sala, os alunos obrigatoriamente se sentavam um pouco distante um do outro, cada um tinha um espaço de trabalho com seu microscópio e demais materiais. Durante essas aulas todos os alunos, mesmo aqueles que normalmente não participavam muito, se implicavam nas atividades e era um dos poucos momentos onde era possível observar uma grande curiosidade por parte dos alunos. Embora algum tipo de padrão de organização da sala se mantivesse, e os “alunos do fundo” continuassem no fundo da sala, e aqueles que se sentavam próximos a porta também, ainda assim havia algumas modificações. A sala de informática era equipada com data show,

impressora, e 12 postos de serviço com computadores, era bastante frequentada pelos professores de matemática e ciências em geral. A escola contava com softwares interessantes concernentes a essas disciplinas (um bastante apreciado pelos alunos era para a estruturação de formas geométricas compostas). Em uma dada ocasião estive em um momento de teste da turma 1009 exatamente em uma dessas salas. Como os computadores não eram suficientes para aquela classe, alguns formavam duplas e trabalhavam juntos. O teste consistia em duas etapas, uma primeira em que havia questões que os alunos deveriam responder em formato digital, e em um segundo momento, utilizando o site *molecules3D*, a segunda parte da atividade consistia em montar células de DNA de acordo com as determinações do enunciado pelo professor que havia distribuído um documento com todos os passos da atividade, bem como as informações necessárias de como utilizar o respectivo site. Outro elemento interessante dessa aula, era que o jovem professor de ciências utilizou um método de autoavaliação. Foi adicionada um pequeno canhoto na folha de respostas, onde os próprios alunos deveriam anotar ao final se tinham compreendido ou não as questões e respostas. Havia em um lado o início da frase “*j’ai réussi la question 1 si...*” em seguida um outro quadro com os *critères de réussite*, isto é, com os elementos considerados para que o aluno possa afirmar que ele aprendeu. E na continuação outros dois quadros em braço um para a autoavaliação e outro para a avaliação do professor. Os alunos deveriam utilizar os símbolos de positivo e negativo para sinalizar sua situação final após o exame. Quando falei com o professor ao final da aula e curiosa perguntei o motivo desse tipo de avaliação tão fora dos padrões adotados na escola pelos demais professores, o rapaz que havia chegado ao L.D.P. há pouco mais de 3 anos me respondeu entusiasmado que o objetivo era que os estudantes sejam o mais autônomos possível, que tentem realizar as atividades e pesquisas sozinhos, e tenham a capacidade de avaliarem realmente seu estado de aprendizado ao final da atividade. Ao mesmo tempo que parecia muito diferente, ao me despedir o jovem professor acrescentou, “*mais de fois ça marche, de fois ça ne marche pas, ça dépend des élèves.*” (mas, as vezes funciona, as vezes não, isso depende dos alunos), e como os colegas de trabalho, com sua frase não só dividia a responsabilidade das aulas com os alunos, como também lhes conferia a chave de funcionamento das aulas, afinal se eles não quisessem fazer “funcionar”, não “funcionaria”.

### 3.5.2. Várias salas, várias aulas, e cada aluno no seu lugar

Após mais ou menos dois meses do início do ano letivo 2016-2017, escolhi 3 turmas para acompanhar de maneira mais frequente e próxima. As três classes tinham características distintas que enriqueciam as observações realizadas.

Uma das primeiras turmas que frequentei foi a 1003, em uma aula de história com a professora Áurea. Um dos primeiros aspectos que comecei a observar era como os alunos se organizavam na sala de aula, uma vez que a cada aula estavam em uma sala diferente. Desenhava toda vez onde os alunos se sentavam, e ao final, observando todos aqueles desenhos percebi que as poucas mudanças de lugar entre uma aula e outra eram normalmente provocadas pelo professor, buscando separar alunos que conversavam ou atrapalhavam a aula. Tendo os estudos realizados por Malu SaEarp (2006) em mente, observava ainda se haveria um modo privilegiado de atenção dos professores com relação a alguns alunos, se em alguma medida se formava uma relação centro-periferia também nas salas de aulas francesas. Por fim, a diversidade de nacionalidades e “origens” dos alunos me chamavam a atenção, assim tomava nota também de como as nacionalidades se organizavam dentro daquele espaço e se em alguma medida essa característica produzia alguma diferença de tratamento na sala de aula.

A classe de primeiro ano 03, era classificada pelos professores nos conselhos de classe como heterogênea, com um comportamento e notas gerais entre médios e bons, e, um grupo, para alguns tido como minoritário, para outros docentes nem tanto, que dificultavam as aulas e tinham notas ruins. Alguns professores eram mais precisos e diziam que 1/3 da turma era de alunos “problema”. Essa divisão era retomada nas conversas dos professores e também podia ser observada no desenho da sala de aula. No geral, havia uma parte dos alunos que era considerada “voluntária”, “participativa”, “interessada”, “com vontade de evoluir” e por isso progrediam, enquanto que no lado oposto estavam aqueles reconhecidamente com “dificuldades escolares”, mas que já “não era possível remediar”, segundo o professor de inglês. De acordo com o boletim geral da classe, o grupo dos 13 professores que lhes acompanhavam estavam globalmente de acordo com essas constatações, exceto a professora de teatro que nesse caso não se referiu a essa heterogeneidade da turma.

A figura 27 apresenta o modo como os alunos se organizavam na sala de aula e era possível perceber essa divisão de que tanto falavam os professores. Habitualmente os alunos e alunas se acomodavam em partes diferentes daquele espaço, havia um agrupamento entre meninas de um lado e meninos de outro (a linha rosa indicava essa separação). O grupo situado bem no centro da sala de aula, formado por 4 alunos todos de origem malgrebina, era aquele a

qual se referia os professores como “sem vontade de evoluir”. Nesse dia, era aula de matemática e Eli, após ser chamado a atenção diversas vezes foi transferido de lugar conforme indicado pela linha pontilhada, sendo colocado pelo professor isolado de todos. Essa atitude do professor irritou Eli que resistiu a obedecer a ordem, e entre uma frase e outra em tom de contestação, finalmente se acomodou no fundo da sala.

Os alunos indicados com a cor verde, frequentemente tinham participações positivas, respondiam as perguntas e também questionavam. Já os alunos em rosa, eram aqueles com participações negativas, isto é, aqueles com quem o professor passava boa parte do tempo de aula a chamar atenção em razão do falatório, da falta de atenção, ou ainda para que pegassem seus cadernos e começassem a copiar e fazer os exercícios propostos. Já aqueles marcados em laranja, eram os que eu chamava de “invisíveis”, não ouvia absolutamente nada sobre eles, e nenhuma participação era notada. Essa condição de invisibilidade tem suas vantagens e desvantagens. Se por um lado, não são alunos que “incomodam” ou dificultam o trabalho dos professores, também não se faziam destacar por suas atitudes, algo que se mostrava bem útil nos momentos dos julgamentos professorais em que essa “postura positiva” contribuía para a decisão de uma orientação, por exemplo. Esses eram alunos não notados, esquecidos, e que quase nada se sabia sobre eles.

As alunas que todos os dias se sentavam nas primeiras cadeiras em grupo de quatro, tinham algum tipo de participação positiva esporádica, mas sua localização na sala de aula contribuía para que se tornassem “conhecidas” dos docentes, não sendo por isso “invisíveis”. Do mesmo modo que os dois meninos também do grupo do centro da sala oscilavam em participações como de seus camaradas do lado, um deles algumas vezes tinha uma participação positiva e o outro algumas participações negativas, por isso não se enquadravam nessa classificação em relação a participação, mas que em virtude do lugar onde se sentavam eram com alguma frequência notados pelos professores, afinal estavam entre aqueles do “grupo do barulho”.

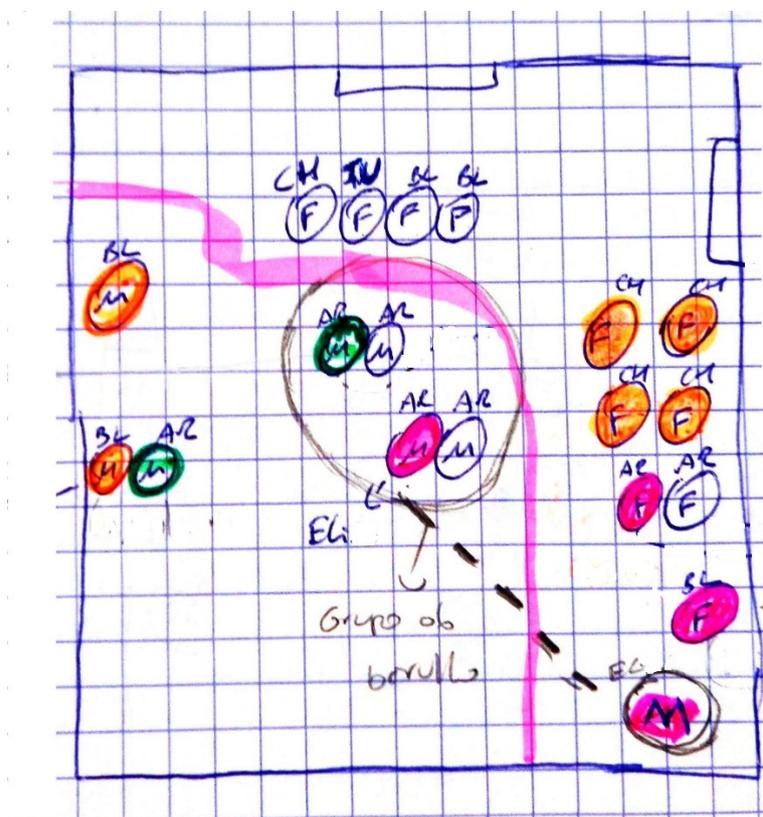
Uma divisão que se sobrepunha nessa sala era entre meninos e meninas. Não havia grupos mistos nem mesmo nas ocasiões de trabalhos em grupos. Quanto as nacionalidades, as alunas de origem chinesa também se mantinham na maior parte do tempo entre iguais, o mesmo válido para os malgrebinos, nesse sentido a única exceção era o grupo das quatro meninas que se sentavam na frente, em que origens diversas se encontravam: chinesa, turca, senegalesa e haitiana.

A heterogeneidade do grupo, frequentemente transformada em uma divisão superficial entre meninos (alunos menos interessados) e meninas (alunas que progrediam), escondiam

algumas características interessantes intragrupo. Duas alunas tinham com uma certa frequência algumas dificuldades com os professores, não por conta de provocar desordem na sala de aula, mas sobretudo por conversarem muito, razão pela qual eram quase sempre separadas durante os cursos. Eram elas justamente as duas meninas marcadas de rosa na figura 27. Também contrariando essa classificação superficial entre os sexos, as únicas duas participações positivas, nessa aula de matemática na qual o desenho foi realizado, foram dois meninos um que participava do “grupo do barulho” e outro que se distanciava um pouco deles e era reconhecido como um “bom aluno”.

Os professores na maioria das vezes concentravam seus esforços em controlar os alunos do centro da sala que dificultavam o “progresso” da turma e não trabalhavam seriamente para superar suas lacunas. Mas, apesar de não terem participações marcantes na sala de aula, as aulas da primeira fileira eram o centro no sentido de SaEarp (2006), concentravam as atenções e explicações dos docentes na maior parte do tempo, compartilhando-as em algumas ocasiões com o grupo de meninas chinesas que se sentavam habitualmente na lateral da sala próximo da porta. Esse o grupo dos alunos que eram ensinados em detrimento dos demais.

Figura 28- Organização da sala de aula, turma 1003, Liceu Daniel Pennac



Fonte: extraído do caderno de campo/ Elaboração da autora/ 2015

Essa espécie de *topologia social* de cada turma guardava elementos distintos e outros que lhes aproximava. É importante registrar que essa classificação dos alunos não tinha uma relação exata com dominar mais ou menos o conhecimento passado pelos professores. Assim, como definido por SaEarp (Id.) a estrutura “centro-periferia” se justificava nas representações docentes. Esses no geral acreditavam que ensinavam seus alunos e que suas aulas eram boas. Mas, a boa aula acontecia somente para os “bons alunos”, aqueles que trabalhavam e estavam à escuta, e esses eram os alunos que estavam no “centro”. Na turma 1003, mesmo com alguma participação positiva, os dois meninos marcados em verde na figura 27 não faziam parte desse centro, suas participações eram compreendidas mais como uma maneira de chamar a atenção dos professores do que como uma demonstração de interesse. E por isso, não eram o foco da maioria dos professores, que concentravam as aulas nessa turma no grupo de meninas, principalmente chinesas, que se localizavam na frente e na lateral da sala de aula. Nesse grupo uma das meninas era repetente, havia feito 2 anos no ensino fundamental, mas apesar das diversas ausências de “base” mantinha uma atitude considerada positiva e que segundo os professores favorecia seu progresso. Era tida como um exemplo do poder transformador/regenerador da repetência, pois a aluna passara a se sentar na primeira fileira, ter boas companhias e se mostrar interessada nas aulas. Demonstrar interesse era uma das categorias contidas na definição de professores e alunos sobre o que era um “bom aluno”. De acordo com a descrição de docentes e discentes os critérios mais importantes característicos dos bons alunos era o trabalho e a capacidade de escuta dos alunos. A dimensão do trabalho estava ligada a outros elementos como esforço, interesse e motivação. As aulas eram concentradas nesse tipo de bom aluno, que na visão dos alunos deveria ser essencialmente calmo, sério, atento, respeitoso e concentrado (ver figura 28), e para os professores curioso, que ajuda os demais alunos, participativo e também respeitoso (ver figura 29). Nas duas tipificações o bom aluno era caracterizado principalmente por aspectos relativos ao comportamento e a características da personalidade dos jovens, reforçando a ideia de que o julgamento ao qual esses alunos estavam submetidos era moral e subjetivo.

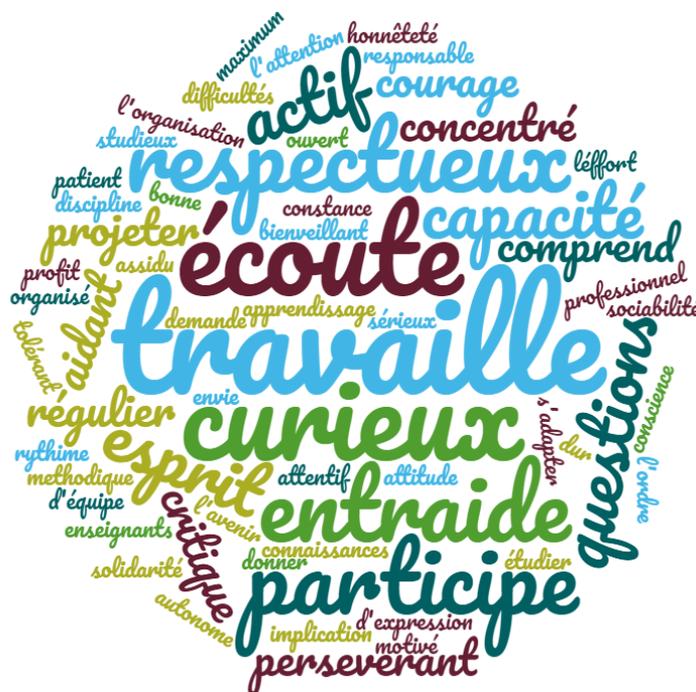
Destaca-se ainda que nas respostas dos educadores e dos jovens o segundo critério mais repetido foi “à *l'écoute*” (à escuta)<sup>174</sup>. Torna-se surpreendente saber que essa era a característica estava entre as três mais importantes para descrever bons alunos e bons professores. Ao que parece os envolvidos no processo de aprendizagem reconheciam essa

---

<sup>174</sup> Essa foi a segunda resposta mais repetido tanto para a questão em que era solicitado uma definição sobre “bom aluno” quanto “bom professor”.



Figura 30- Nuvem de palavras sobre a definição de bom aluno segundo os professores do Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2016

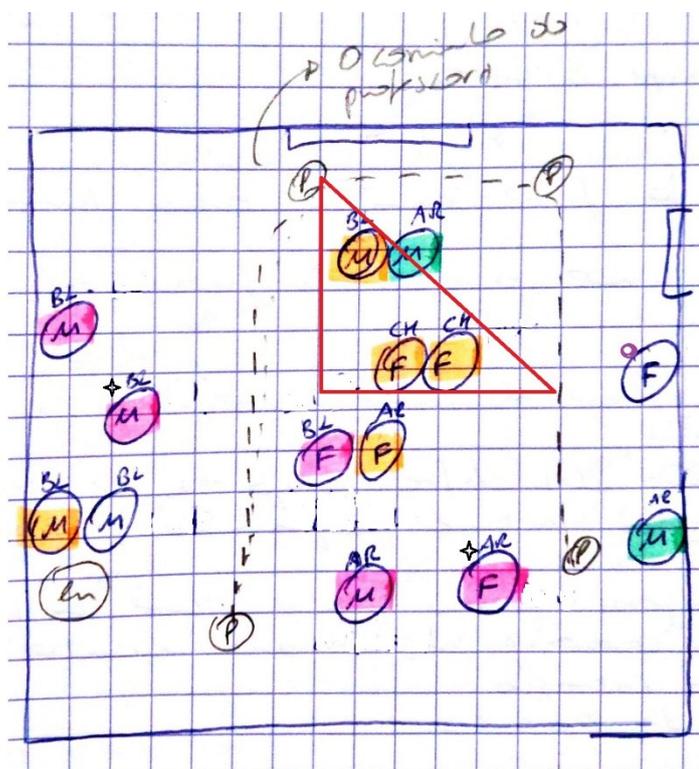
Retomando essa espécie de topologia social das salas de aula, uma das classes escolhidas durante o trabalho de campo, foi a turma 1002, reputada por ser uma classe “difícil”, com muitos alunos indisciplinados e com dificuldades escolares. Diferente da 1003, não havia uma separação entre meninos e meninas, os grupos eram mistos e se espalhavam pelo espaço da sala de aula. Todavia, quanto aos países de origens dos alunos, novamente as duas únicas alunas chinesas da turma eram as melhores alunas e não mantinham muito contato com os demais. A classe era praticamente malgrebina e africana, do total de 14 alunos, apenas Elisa era de origem francesa.

Devido aos muitos problemas de comportamento, alguns alunos eram quase sempre trocados de lugar (os dois marcados com uma pequena estrela), método utilizado pelos professores para separar grupos e alunos que estejam impedindo o bom desempenho da aula. A linha pontilhada indicava o movimento de *madame* Talabot durante a aula de francês, que circundava o grupo central, mais custoso a ser controlado. Nesse dia os dois alunos marcado em verde estavam em lugares diferentes daqueles onde se sentavam costumeiramente, na parte de trás próximo da lateral direita. Como no esquema anterior os marcados em rosa foram aqueles que participaram positivamente nesse dia. Vale acrescentar que essa atuação variava de

acordo com a aula, mas ainda assim guardava um padrão que girava quase sempre entorno desses alunos. Já o caso dos marcados em laranja não era ocasional, de fato eram completamente invisíveis do ponto de vista da participação em aula. Eram conhecidos dos professores como bons alunos nessa turma, muitas vezes silenciados pelo fato de estarem na pior turma e não se sentirem à vontade para se expressar. A menina próxima a porta no canto direito da sala era repetente e faltava muitas aulas, razão pela qual os professores diziam ser impossível avalia-la, mas concluíram no conselho de classe que seu desempenho era catastrófico e que por isso seria encaminhada para a via de estudos profissionalizante. Elisa não causava problemas nas poucas aulas que frequentava, não era de muita conversa ou bagunça, na maioria das vezes se isolava em algum canto da sala e no máximo trocava umas provocações com Ramon e alguns outros do grupo do barulho. Ramon, era o outro repetente da turma, com um comportamento totalmente diferente de Elisa, estava sempre entre as reclamações dos professores, era extremamente conversador e algumas vezes tinha um comportamento indisciplinado, mas sem nenhum caso grave de expulsão. Era considerado sem concentração e não trabalhava o suficiente para melhorar seus resultados escolares, embora alguns professores reconhecessem suas capacidades. Esses alunos eram exemplos de efeitos e modelos distintos da repetência: Elisa estava a ponto de abandonar a escola, sem nenhum estímulo para continuar e marcada como repetente, uma catástrofe nos termos do conselho de classe; e, Ramon era o representante daqueles considerados imaturos que a repetência se incumbiria de maturar, tinha capacidades mas lhe faltava experiência e dedicação.

O modelo centro-periferia era claramente estabelecido nessa turma. Havia um pequeno triângulo que formado pelas duas alunas chinesas e um aluno congolês, a quem eram principalmente destinados os ensinamentos e explicações nessa classe. Assim como na 1003, o “centro” no sentido dado por SaEarp (2006) não correspondia exatamente ao centro espacial da sala de aula, esse era sobretudo ocupado pelos alunos que de algum modo concentravam os esforços dos professores, mas em um sentido acima de tudo negativo.

Figura 31- Organização da sala de aula, turma 1002, Liceu Daniel Pennac

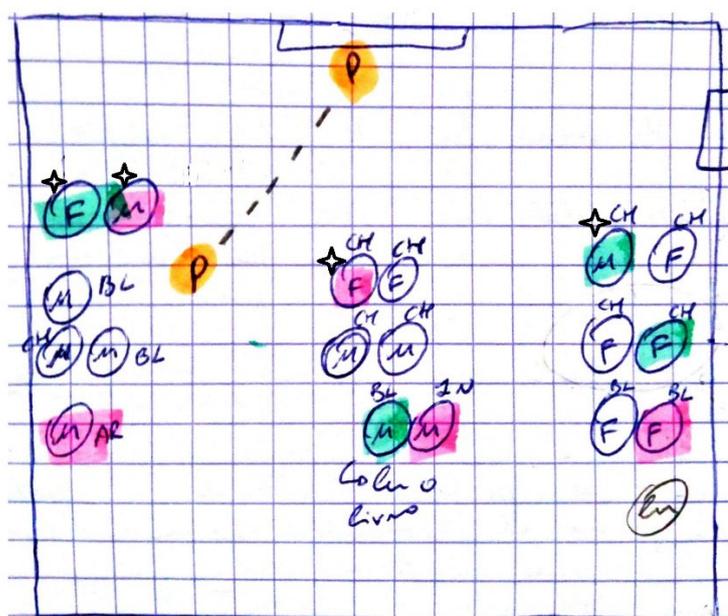


Fonte: Extraído do caderno de campo/ Elaboração da autora/ 2016

Uma classe apontada como dinâmica e motivada, a 1009 acumulava elogios nos conselhos de classes e nas conversas informais na sala dos professores. No penúltimo conselho de classe do ano letivo de 2016-2017, obtiveram 5 certificados de “felicitações” e 5 de “encorajamentos”, um total de 10 alunos com reconhecimentos sobretudo positivos em uma classe de 18 alunos. Em termos de organização do espaço da sala de aula, os alunos se dispersavam em três grandes grupos, um em cada parede lateral e um grupo central. Quanto aos países de origem, no total tinham 9 chineses, 2 franceses, um malgrebino, um indiano e 5 africanos. Como nas outras turmas os asiáticos não estabeleciam muita proximidade com os demais alunos, e não tinham muita participação nas aulas, exceto duas das meninas que juntamente com os outros dois alunos franceses eram os mais participativos e os chamados “*tête de classe*” (cabeça de classe), aqueles que se destacavam positivamente (marcado com uma estrela na figura 31). Nessa classe apenas um aluno era repetente, um jovem que justificou-se dizendo que lhe faltara conhecimento em um ano do ensino fundamental para que a reprovação fosse evitada. Na turma fazia parte dos invisíveis, que nesse caso não eram muito numerosos, apenas ele e um outro menino marroquino. Esses dois alunos também acumulavam algumas faltas e dificuldades de aprendizagem, observada sobretudo pela professora de francês.

O registro mostrado na figura abaixo foi realizado durante uma aula de ciências econômicas e sociais. No geral não havia participações negativas nessa sala, os alunos marcados em rosa foram aqueles que participaram ativamente nessa quarta-feira do mês de outubro. Os outros em verde foram os únicos que levaram o livro e participaram com a leitura solicitada pelo professor. Em uma sala em que a primeira vista parecia não existir a lógica centro-periferia, a dinâmica entre os *cabeças de classe* e os demais se estabelecia recuperando alguns elementos dessa lógica. Esses alunos detinham a maior parte das explicações e tempo dos docentes, e ditavam as regras do jogo nessa turma, pois “puxavam” o nível de rendimento e comparação entre os alunos para o alto. Com médias em torno de 16, se destacavam dos demais que mantinham níveis médios, e estimulavam a elevação do nível geral da turma, uma vez que com muita frequência se ajudavam e trabalhavam em grupo.

Figura 32- Organização da sala de aula, turma 1009, liceu Daniel Pennac



Fonte: Extraído do caderno de campo/ Elaboração da Autora/ 2016

### 3.5.3. As relações entre as *filières*

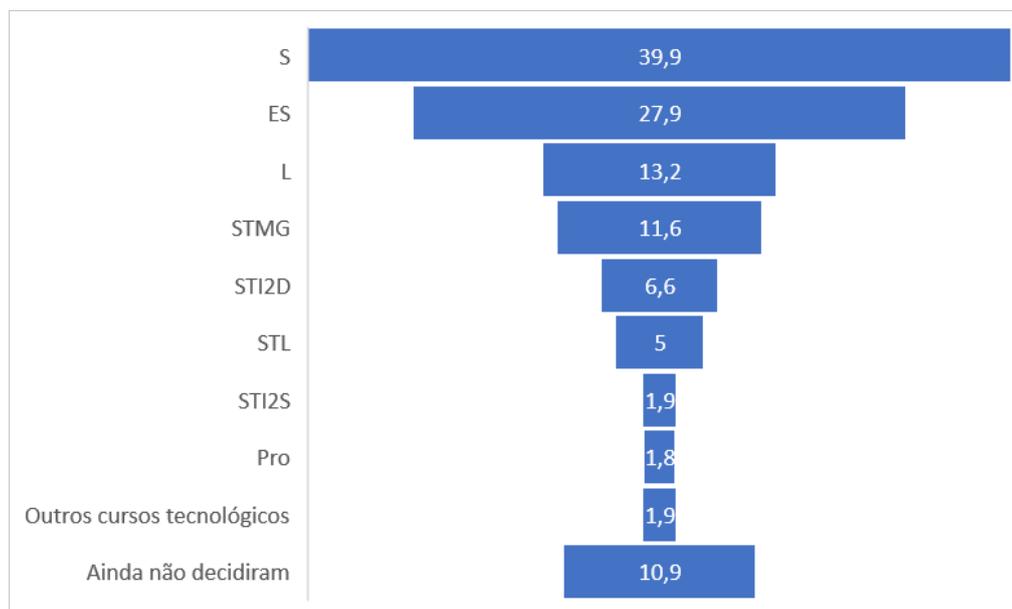
Na França, ao final da classe de *troisième* (último ano do ensino fundamental), os alunos deveriam ser direcionados para cursar o primeiro ano do ensino médio em um liceu geral ou em um liceu profissional. Esse era o primeiro momento do encontro dos jovens com a escolha da orientação que deveria ter sido construída ao longo da trajetória estudantil culminando nessa escolha antes de ingressar no ensino secundário. Os alunos estudados nessa pesquisa, já haviam passado por essa bifurcação e estavam cursando o primeiro ano em um liceu geral e tecnológico.

Para esses alunos um novo momento de escolha se apresentaria ao final do primeiro ano, e seria possível escolher entre as três possibilidades de formação: geral, tecnológica e profissional.

Apesar das múltiplas possibilidades, a via geral continuava sendo a mais desejada, 81% dos respondentes aos questionários vislumbravam uma vaga nesse tipo de formação (ver gráfico 19). Na escala de prestígio construída na escola as vias de estudos se organizavam da seguinte maneira: geral > tecnológica > profissional. E dentro de cada via, outras hierarquias se construíam entre os cursos oferecidos. No ponto mais alto dessa pirâmide estava a *filière générale S*, a via científica, menina dos olhos de boa parte dos estudantes, seja em virtude de projetos precisos após o ensino médio nos quais era necessário um *bac* de tipo S para concretizá-los, seja justamente pelo contrário, isto é, uma ausência total de projetos que conduzia os alunos nessa direção pela compreensão de que essa era uma via menos restritiva possibilitando uma maior gama de escolhas após obtenção do diploma do *baccalauréat*. Além desse fator de atratividade de sua vocação generalista, as demais concorrentes, as *filières ES* e *L*, por vezes eram preteridas pela falta de alguma disciplina considerada essencial, como a matemática na via *L*, por exemplo. Como afirmou a conselheira de orientação em um conselho de classe, havia há algum tempo um movimento que fechava algumas portas e abria todas as demais na direção da via *S*. Esse fenômeno já tinha sido apontado por Dubet (1995) na década de 90 quando observou a trajetória de diferentes “tipos” de *lycéens*.

Vale salientar que além daqueles que pretendiam uma vaga na via *S* por propriamente falta de projeto, outros 10,9% dos alunos declararam abertamente não saberem qual caminho seguir, mesmo estando há pouco menos de 3 meses do final do ano letivo, prazo final para essa tomada de decisão. Esse era um problema frequentemente frisado, a quantidade de alunos indecisos. Um fenômeno muitas vezes apontado como consequência do fato de que os estudantes ainda muito jovens (entre 14 e 15 anos) deveriam decidir uma questão importante que influenciaria o resto de suas vidas.

Gráfico 20- Filières escolhidas pelos alunos, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

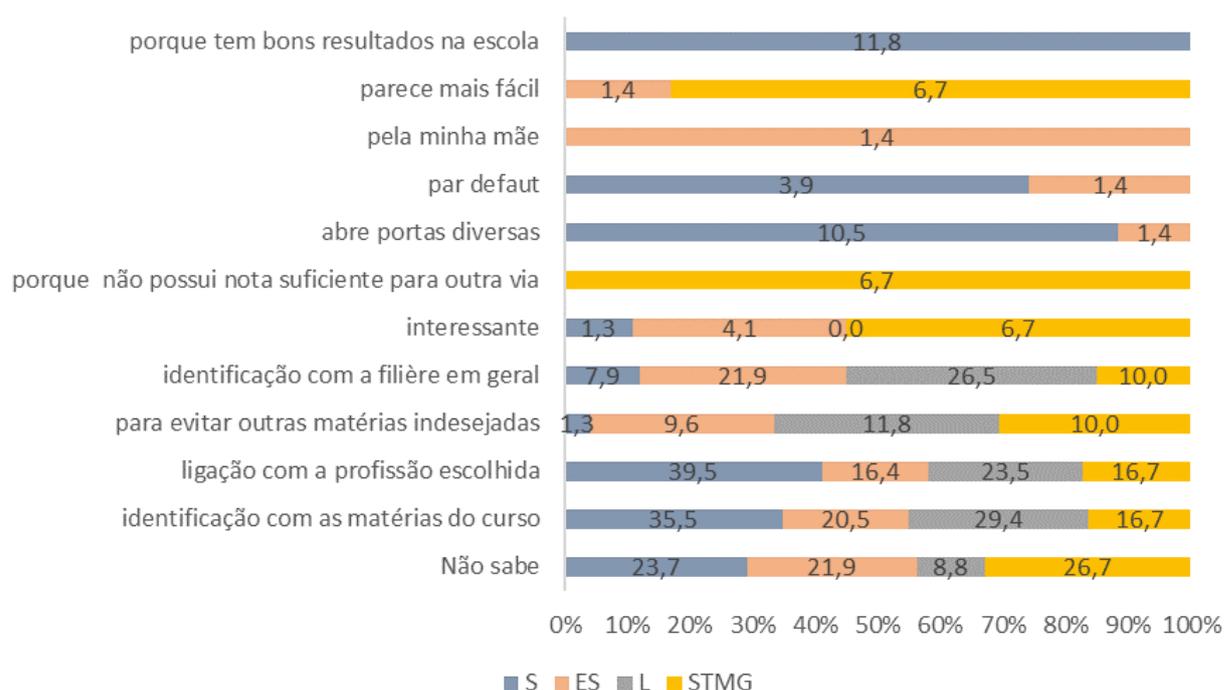
Quando observadas as razões pelas quais os alunos justificaram suas pretensões, novamente a proporção de alunos que apesar de terem apontado uma via de estudos não sabiam justificá-la era considerável, principalmente na *filière S e STMG*. A identificação com a via científica estava mais relacionada com a correspondência dessa com os planos profissionais dos alunos após a finalização do ensino básico. Em seguida os estudantes reconheciam uma identificação com as matérias mais valorizadas no curso, a saber, matemática, física, química e biologia. Muitas vezes o pensamento era que diante de uma ausência de projetos específicos, considerando o alto nível de prestígio da via S, e diante de resultados considerados bons nas matérias de maiores coeficientes nessa *filière* (11,8%), os alunos optavam por essa trajetória pela sua propensão a “abrir portas diversas” (10,5%) principalmente para aqueles que pretendiam prosseguir no ensino superior. Essa tendência não era observada nas razões assinaladas pelos estudantes justificando a escolha das demais *filières*.

A escolha pela via *Économique et social*, se dava em igual proporção pela identificação com *filière* de modo geral (21,9%) e por aqueles que não tinham razões precisas para tomada de tal decisão (21,9%). Acrescenta-se ainda os jovens que simpatizavam principalmente pelas matérias oferecidas no curso (20,5%). Em comparação com a via S, os estudos econômicos e sociais tinham menor ligação com as trajetórias pós-ensino médio vislumbradas pelos jovens. Talvez por ser o segundo lugar na preferência dos alunos, visto a tendência generalista das principais disciplinas do curso, tratava-se apenas de uma opção diante da obrigação de escolher, do que propriamente uma escolha refletida e planejada.

A via L era mais equilibrada entre os que se identificavam de uma maneira geral com o curso e com as matérias (26,5% e 29,4% respectivamente) e aqueles que presumiam a ligação dessa via de estudos com a profissão escolhida para o futuro (23,5%). Por outro lado, essa *filière* era a mais escolhida quando se pretendia evitar alguma matéria indesejada, nesse caso explicitamente a matemática (11,8%). Ainda o menor percentual de alunos que não sabiam explicar as razões pelas quais pretendiam realizar essa escolha havia cogitado a *filière* L, reforçando a característica equilibrada e reflexiva da tomada de decisão desses alunos.

Por fim, aqueles que escolheram a via tecnológica eram bem menos numerosos (25,1%), sendo maior apenas que o grupo que escolhera a via profissional (1,8%). A maior parte dos alunos não sabia explicar as razões dessa escolha (26,7%), e alguns tópicos usados como justificativa pelos alunos reforçavam a característica de “seleção pelo fracasso” das vias menos prestigiosas, como o caos daqueles que assumiam que essa via “parecia mais fácil” (6,7%) e que declararam não possuir nota suficiente para ser aceitos em outra *filière* (6,7%). Os percentuais de alunos que utilizaram motivos positivos para fundamentar suas respostas era o mais baixo quando comparado com aqueles dos estudantes que objetivavam as demais vias de estudos. Visto seu caráter formativo não era considerada uma trajetória com muitas possibilidades de mercado.

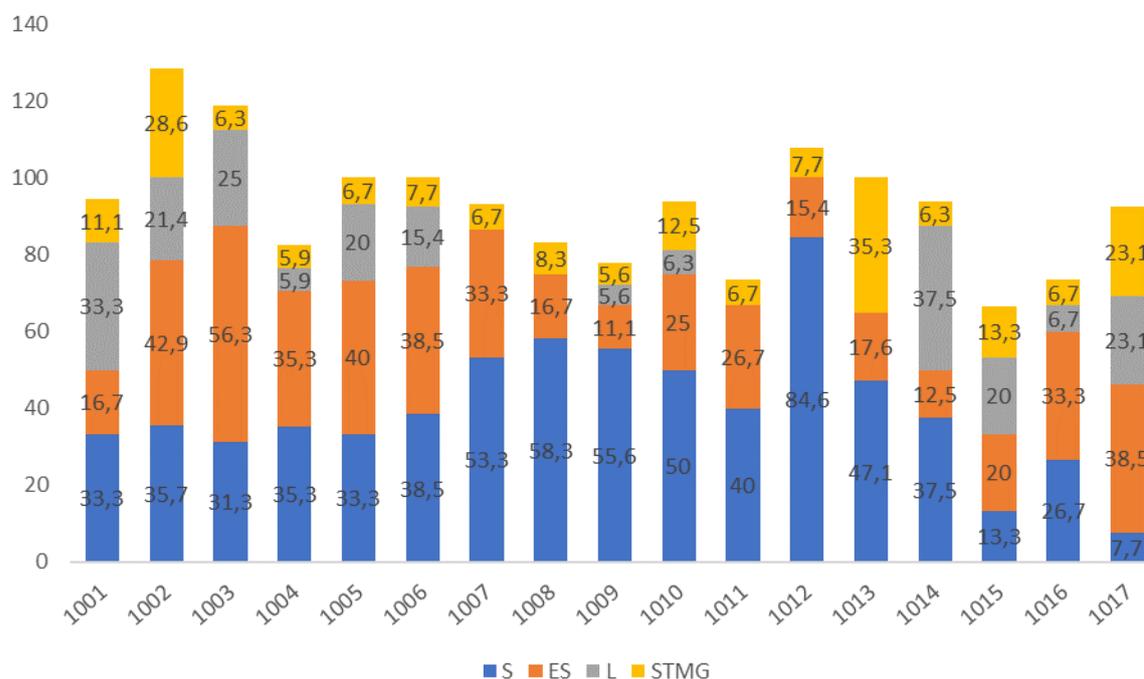
Gráfico 131- Razões das escolhas das *filières*, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Se relacionarmos as pretensões de vias de estudos assinaladas pelos alunos e as turmas nas quais estavam estudando, é possível identificar uma relação entre turmas consideradas boas e ruins, e, um determinado tipo de *filière* mais solicitada, além de perceber algumas vocações de certas classes. Os três maiores percentuais de solicitantes S estavam nas turmas 1012, 1008 e 1009, consideradas as três melhores classes de primeiro ano, com um clima favorável ao aprendizado, além de alunos aplicados, dinâmicos e esforçados. A via ES, aparecia em maiores proporções nas turmas 1003, 1002 e 1005, tomada como uma segunda escolha para aqueles pretendentes da via S, que não reuniam nota suficiente para obter uma resposta positiva para cursar a via científica, a *filière* ES era típica de turmas consideradas heterogêneas, com uma subdivisão interna em que um grupo trabalhava e outro não. Esse não era precisamente o caso da turma 1002, mas a percepção dos alunos sobre si mesmos era mais positiva que a visão dos professores sobre seus desempenhos escolares, quando indagados sobre como consideravam seu desempenho escolar, apenas 2 alunos reconheceram um desempenho ruim e outros 2 abaixo da média, os demais viam suas situações como médias e um acima da média. Esse panorama era bem distinto daquele veiculado pelos professores em seus julgamentos, nos quais a turma era “catastrófica” e em “queda livre” em seus resultados escolares. Os requerentes da *filière* L eram mais presentes nas classes 01 e 14, também conhecidas como “*classe musique*”, justamente pela percepção dos professores dessa vocação da turma. Tratavam-se de turmas calmas e aplicadas, onde era possível desenvolver um trabalho de qualidade com toda a turma. Por fim, os índices mais numerosos de solicitantes de STMG estavam nas classes 1002, 1013 e 1017, de fato recorrentemente tratadas nos conselhos de classes como as piores turmas de primeiro ano, com desempenho fraco e alunos com dificuldades e lacunas ainda relacionadas ao ensino fundamental.

Gráfico 22- Proporção de alunos por filière solicitada, por turma, Liceu Daniel Pennac



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

### 3.5.4. Uma escola e muitas reivindicações

O ano escolar 2015-2016, do ponto de vista mais amplo, terminou sob fortes manifestações dos movimentos estudantis, sindicais e outros em razão da *loi El Khomri*, anunciada nas mídias nacionais e internacionais como *loi du travail*. A partir do mês de março de 2016 várias manifestações ocorreram em Paris e em outras capitais francesas e buscava impedir a votação dessa lei que de acordo com os manifestantes diminuiria a qualidade das condições de trabalho, preconizando ainda mais a vida dos franceses sobretudo dos jovens que ingressariam brevemente no mercado de trabalho. O movimento repercutia também no dia a dia escolar. As aulas no liceu Daniel Pennac foram interrompidas algumas vezes nesse período devido aos bloqueios realizados pelos próprios alunos, em seguida outros movimentos de greve dos funcionários, e depois dos professores se juntaram a esse movimento geral em torno da *loi du travail*.

No liceu estudado, o ano também terminou sob várias tensões entre o corpo de funcionários e a direção, principalmente em relação ao diretor geral com quem boa parte dos professores sindicalistas mantinham fortes discordâncias. A situação se agravou depois que o

corpo docente tomou conhecimento de que o líder do estabelecimento escolar havia sinalizado no conselho administrativo junto ao *Rectorat* a possibilidade de acolher cerca de 100 alunos de ensino fundamental para o ano letivo de 2017-2018, sem o consentimento dos demais atores da comunidade escolar. Tanto os professores quanto a associação dos pais dos alunos já haviam sinalizado contra essa posição em razão das várias consequências negativas que essa sobrecarga poderia representar, diminuindo principalmente a qualidade do ensino ofertado.

Assim, o ano letivo 2016-2017, começou com um chamado a greve geral realizado pelo sindicato dos professores e ainda um movimento local coordenado pelos docentes também conclamando todos ao estado de paralização geral das atividades em virtude das questões que ainda permaneciam irresolutas desde o ano anterior. A conjuntura se tornou ainda mais grave quando o *monsieur Félix* estabeleceu a ordem de que os alunos deveriam ter suas bolsas e mochilas revistadas na entrada da escola. Com esse acúmulo de circunstâncias uma semana após o início do ano letivo o corpo docente do Liceu Daniel Pennac estava boa parte em greve assim como um percentual significativo dos funcionários. A adesão dos funcionários/*surveillants* se deu principalmente pela negação desses de continuar realizar a “revista visual” como dizia o diretor, das mochilas e pertences dos alunos, fato que mobilizou o grupo dos professores grevistas a realizarem uma coleta de dinheiro para suprir os valores descontados nos salários dos funcionários, considerando que esses seriam os mais prejudicados em função dos valores de seus pagamentos (cerca de 1.200 euros ao mês). Era dia 08 de setembro, próximo das 10h, e do mesmo modo que no dia anterior foi feito um “*point*” para colocar todos a par da situação. Dois funcionários do CPE do *collège* trouxeram as primeiras informações de que o diretor tinha mantido a ordem da revista e que por isso os funcionários tinham aderido à greve, e que ainda naquela manhã a escola estava recebendo a visita de interventores do Ministério da Educação, que normalmente eram chamados em momentos considerados de “crise”, para tentarem pôr fim a situação (greve) que perturbava completamente o início do ano letivo. A professora de história Carolina tomou a palavra e continuou dizendo que no dia anterior, por volta das 15:30h, tentou ainda mais uma vez, junto a outros professores e professoras, estabelecer um diálogo com o diretor, mas não havia obtido sucesso e a situação não havia sido reconsiderada. A reunião logo se encerrou, e a greve estava mantida. Poucos minutos depois, uma CPE que estava presente na reunião voltou a sala dos professores dizendo que os interventores haviam solicitado uma reunião com os grevistas. O grupo se negou a partir em um pequeno grupo, e no final da manhã os interventores vieram até a sala dos professores para se reunirem com o grupo que era em torno de 30 docentes. A discussão não foi das mais calmas,

mas ao final foi realizado um acordo para que as “revistas” nas mochilas acabassem e assim os professores e funcionários voltariam ao trabalho.

Com um começo já bem movimentado, o ano escolar foi marcado por vários apelos de greve. Desde setembro haviam os “*heure syndical*” (hora sindical), geralmente na hora do intervalo da manhã ou no começo do horário da tarde, para informar o andamento das demandas assim como quais os próximos passos. As reivindicações giravam em torno de 4 elementos principais: 1) a setorização dos dois estabelecimentos de ensino médio geral e tecnológico da comuna, Daniel Pennac e Lamarque; 2) a disputa em torno do curso de chinês e os possíveis impactos da saída massiva de bons alunos (chineses), 3) as obras e os “*préfabriqués*”, tipos de módulos pré-fabricados, que estavam sendo previstos como espaço de aulas para acolher mais alunos para a próximo ano escolar, e, 4) saída dos liceus da educação prioritária.

O clima se acalmou e permaneceu assim no mês de outubro, sendo retomado mais intensamente no mês de novembro, com novas chamadas de greve. Os professores manifestantes colocaram uma enorme faixa na frente da escola que dizia “*Non à la sélection des élèves*” (Não à seleção dos alunos) “*Non aux préfas*” [*préfabriqués*] (Não aos pré-fabricados). A segunda frase fazia referência ao recebimento dos novos alunos na escola que segundo os professores, funcionários e pais dos alunos não havia condições para o fazer de maneira adequada. A questão da seleção dos alunos era principalmente em relação a uma crítica realizada pelos membros da comunidade escolar, de que haveria uma decisão de tornar o liceu Lamarque em um estabelecimento de alunos selecionados, enquanto o liceu Daniel Pennac deveria acolher a todos. Essa questão ficou mais clara pra mim, quando no meio desses dias conturbados de manifestações, uma professora de matemática em uma conversa informal, me perguntou o que eu fazia na escola em um dia de greve em que os corredores estavam vazios e poucos professores trabalhavam. Expliquei sobre a pesquisa e começamos a conversar. Ela me parecia nova ali, e eu nunca tinha lhe visto antes. Além de professora de matemática no nível fundamental, Sônia era também moradora do bairro e mãe de um jovem que acabara de entrar no ensino médio. Ela contou em tom de denúncia o que viu acontecer na turma do seu filho na classe de *troisième no collège*. Aqueles que eram bons alunos, com boas notas, foram encaminhados para o liceu Lamarque, como era o caso do seu filho que tinha média 17 sobre 20 pontos máximos. A professora insistia e entre uma frase e outra repetia “*ce n’est pas pareil*” (não é o mesmo), “*là bas c’est une école d’élite plus ou moins*”. De acordo com a mãe/professora outros 40 alunos, considerados os melhores do *collège* foram encaminhados para o Lamarque. Para além da experiência dessa professora, outras histórias semelhantes

circulavam, além das comparações em termos de aprovação no *bac*, que denunciavam um movimento minimamente suspeito nesse sentido.

Em meados de novembro o movimento de greve estava a todo vapor, o nível de insatisfação com as atitudes tomadas pelo diretor aumentava, e em 17 de novembro passou a contar com o apoio explícito dos pais de alunos que faziam parte da associação de pais da escola. Os temas apoiados pelos pais tocavam novamente a questão da decisão considerada arbitrária, tomada pelo diretor sem a consulta e aprovação dos professores e demais atores do ambiente escolar, como a associação de pais, por exemplo, quanto ao sujeito da acolhida de novos 100 alunos no início do ano letivo seguinte, em virtude do atraso nas obras de um novo estabelecimento de ensino fundamental que estava sendo construído na cidade e que deveria ficar pronto somente para o retorno as aulas em setembro de 2018. Durante o ano de 2017-2018 o liceu Daniel Pennac acolheria então esses novos alunos em blocos colocados temporariamente no meio do pátio. A reclamação dos professores era que o nível certamente iria diminuir, uma vez que o diretor havia pensado somente na questão do espaço para acolher os novos estudantes, mas esquecera que esse movimento demandaria também um maior efetivo de professores ou na falta desses um maior número de alunos em cada turma, ou mais aulas para os mesmos professores.

Era final de novembro e a chamada de greve para o dia 29 incluía uma marcha e manifestação diante da prefeitura que ficava a mais ou menos 2 quadras da escola. Em seguida ônibus levariam os professores e demais manifestantes em frente ao *Rectorat* onde finalizariam a manifestação ao final da tarde. A chamada dizia “*Tous en greve contre la détérioration de nos conditions de travail*” (Todos em greve contra a deterioração de nossas condições de trabalho). A greve dos *préfabriqués* como era chamada, tomou esse elemento como representante de uma crise já existente há algum tempo em que os professores demonstravam claramente sua insatisfação com relação as atitudes e decisões do diretor geral do liceu Daniel Pennac. Eu fui com eles para a manifestação em frente a *Mairie* e depois para o *Rectorat*. Dois ônibus lotados de alunos, professores, funcionários, após algumas horas em frente a prefeitura seguiram para o local da autoridade superior e com muitas palavras de ordens e música, os manifestantes enfrentaram o frio de quase zero graus para terem suas solicitações ouvidas. Durante toda a tarde nenhuma autoridade os recebeu, e a manifestação cessou, retornando a escola por volta das 17h.

As tensões continuaram em outros dias de greve durante todo o mês de dezembro até a chegada das férias para o período do Natal e Ano novo. No retorno as aulas, bem no começo de janeiro, o inverno mostrava sua forma e impunha seu ritmo: frio e poucas pessoas na rua. Meu

caminho se transformou um pouco nesse período, depois do metrô pegava um ônibus e descia em duas paradas para diminuir a caminhada ao relento. Ainda assim, os passos da esquina da rua principal até a escola se tornavam lentos e difíceis, pouquíssimas pessoas, mães e crianças caminhavam, eu seguia quase toda a rua praticamente sozinha. Quando fui me aproximando da escola, observei algumas pichações nos muros. Nas cores vermelha e preto, alguns emoticons de carinhas tristes estavam espalhados por boa parte da fachada. Essa nova “decoreção” se juntava às duas faixas que ainda estavam por lá e manifestavam contra a seleção dos alunos e os “*préfabriqués*”. Na entrada, bem perto do portão um cartaz informava sobre mais um dia de greve e manifestação em frente a prefeitura na parte da manhã do dia 14 de janeiro, como esse tiveram outros dias no mês de março e abril.

#### 3.5.5. Uma reunião de entrega de boletins

Após os conselhos de classe, havia normalmente uma conversa com hora marcada entre professores e pais. Geralmente entre o professor principal de cada turma e o responsável de cada aluno. Porém no final do primeiro semestre de 2016, os professores decidiram realizar uma reunião maior para entrega dos boletins aos pais. Nesse dia, os professores se organizaram para receber as famílias com alguns biscoitos e café, cada um colocou uma mesa com duas cadeiras pelo pátio para receber e conversar com cada responsável. Eram todas as turmas de primeiro ano ao mesmo tempo, por isso acabei precisando escolher uma turma, e fiquei junto com Áurea, professora de história e responsável pela turma 1003.

O primeiro encontro foi a cunhada de Carla, aluna de origem chinesa com um boletim excelente e que na ocasião recebera um certificado de encorajamento por indicação do conselho de classe. A jovem que fora a reunião como responsável por Carla tinha muitas dificuldades com o francês, mas certamente falava e compreendia melhor que sua mãe, razão pela qual tinha sido enviada pela família. Apesar de suas notas excelentes, Carla tinha uma participação muito pequena em sala de aula, e esse foi basicamente o tema principal da fala de Áurea com sua mãe em um primeiro momento. Em seguida, o tema voltou-se para a orientação. Quando indagou a menina sobre o que gostaria de fazer no primeiro ano, a resposta foi um sacolejar de ombros articulado simultaneamente com a frase “*je ne sais pas*” (eu não sei), diante da insistência da professora, a jovem estudante cogitou a possibilidade de escolher a *filière ES*. Justo em seguida da resposta, Áurea parecia um tanto inconformada e exclamou: “*en termes de bulletin tu peux*

*faire encore mieux. Soyez un peu plus ambitieuse.*” (em termos de boletim, você pode fazer ainda melhor. Seja um pouco mais ambiciosa). O conselho dado pela professora entusiasta do bom desempenho de sua aprendiz, revelava ainda mais um traço típico da cultura escolar a hierarquização das *filières*. Quando Áurea se referia ao fato de que a aluna poderia “fazer mais” e ser mais “ambiciosa” com as notas que tinha, se referia ao desejo de que a jovem fosse mais longe e além de uma via ES, afinal suas notas sustentavam essa possibilidade.

O próximo a ser recebido por Áurea, foi o pai de Éricky, que na ocasião também recebeu um certificado de encorajamento deliberado pelo conselho de classe. A professora sempre começava com os pontos positivos, a melhora no desempenho, o aumento no nível do trabalho, em seguida percebeu que o pai não se comunicava muito com o filho em casa, de modo que a professora tratou logo de passar um panorama geral da situação do jovem na escola: “Il a um bom sprit de travail” (ele tem um bom espírito de trabalho), “il a envie de réussir”(ele quer ter sucesso [escolar]). E em seguida continua no seu roteiro habitual passando a pergunta sobre orientação. O estudante responde então, ES. Declaração que a professora refuta em seguida com argumentos em torno da média que ele tinha até então “avec cette moyenne ça va pas [...] un petit STMG avec un bulletin comme ça” (com essa média não dá [...] talvez o STMG com um boletim assim). E aqui mais uma vez estava os conselhos dados pela professora de história quanto à orientação dos alunos partia do pressuposto da seleção pelo fracasso para as vias menos prestigiosas, no caso do Liceu Daniel Pennac, o STMG.

O próximo foi Natã, de origem malgrebina, o jovem rapaz não tinha boas notas e nem muita frequência, razão pela qual recebeu uma “*mise em garde*” espécie de boletim especial para os alunos com problemas que definia os pontos nos quais era necessário melhorar. O responsável que viera a reunião era seu pai, e sem muitos rodeios Áurea foi direto ao ponto “*avec un bulletin comme ça tu ne peux rien faire l’année prochaine, ni général ni technique*” (com um boletim desses você não pode fazer nada ano que vem, nem geral nem técnico). O tom da conversa era para que tanto o aluno quanto seu pai soubessem que a situação era séria, e uma outra tradução possível para a frase de Áurea era que no próximo ano o aluno seria encaminhado para um liceu profissional, porque com suas notas o liceu Daniel Pennac não iria mantê-lo na escola. Apontando algumas dificuldades e pontos a serem trabalhados pelo aluno, Áurea tentava convencê-lo de alguns caminhos dentro da via profissionalizante, uma vez que o voto feito pelo aluno era ES e STMG.

Em seguida fora Moisés, também de origem malgrebina viera acompanhado de sua mãe. Tinha notas muito baixas (média 8,5) e muitas faltas (18 *demi-journées* de ausência). Logo no começo da conversa Áurea disse que não estava contente com o desempenho do aluno, e como

na técnica do “morde e assopra” disse em seguida “*tu as les capacités d’aller en général*”(você tem capacidade para ir para o curso geral), essa era a frase que acalmava os ânimos, mas Áurea não imaginava que o aluno ousaria pensar seriamente nessa possibilidade, e então sua mãe respondeu: “*Il veut aller en L*” (ele quer a via L), e a professora de história perdeu um pouco o controle das palavras e respondeu de maneira um pouco ríspida: “*Tu rêves? Avec 3 de moyenne en anglais!*” (você está sonhando? Com 3 de média em inglês!), e disso se seguiu um silêncio constrangedor, finalizado com a fala de Áurea sinalizando que entraria em contato com mãe no mês de janeiro para *faire un point* e coloca-la à par da situação. Ao final a professora principal se despediu “*et puis Moisés, on compte sur toi!*”. (então Moisés, nós contamos com você!) reforçando a ideia de que “quem faz a escola é o aluno” como diz o adágio popular, e recolocando sobre as costas do aluno o peso do seu sucesso, mas principalmente a culpa do seu fracasso.

A noite seguiu com ainda muitos outros encontros entre a professora e os responsáveis, e desencontros entre os votos de orientação feitos pelos alunos e as reais possibilidades vislumbradas pela professora principal da turma. Durante a noite de encontros teve mais um caso de uma aluna chinesa que tinha ótimas notas e recebera um certificado de encorajamento e que queria fazer o ensino profissionalizante de *pâtisserie*, desejo ao qual Áurea se opôs veementemente, sugerindo que a aluna deveria seguir a via geral S em virtude de suas boas notas. Poucas vezes o voto realizado pelos alunos coincidia com as possibilidades e trajetórias vislumbradas pela professora de história, geralmente baseadas sobre critérios ditos objetivos – as notas dos alunos. Em um dos momentos mais delicados daquela noite, vi uma mãe chorar e dizer que não deixaria sua filha ir para o ensino profissional. A senhora parecia completamente aterrorizada pela essa ideia, disse que faria qualquer coisa, mas que de maneira alguma aceitaria que sua filha fosse encaminhada para essa via de estudos. Algumas conversas eram difíceis pela dificuldade da língua, os pais chineses em quase todos os casos precisavam do auxílio de seus filhos para traduzir o que tentava dizer Áurea, outra dificuldade também no nível da comunicação aconteceu com uma aluna e sua mãe, ambas com longos véus pretos que se emendavam em vestidos longos de mangas compridas que as cobriam até os pés. Áurea tentou de tudo um pouco para estabelecer uma conversação, mas tanto a aluno quanto sua mãe não falaram mais que três frases: *bonsoir* e *au revoir*, ao chegar e sair e *je ne sais pas* ao responder sobre a orientação desejada para o próximo ano. Não nos olhavam nos olhos e respondiam as questões apenas com sinais com a cabeça, e entre um sim e um não, rapidamente aquele momento terminou, e a jovem que confessou no questionário escrito que queria fazer moda,

não conseguiu se expressar diante de sua mãe e declarar que já havia pensado em um caminho para o seu futuro.

### 3.5.6. A reunião de previsão das turmas

Ainda estávamos em janeiro, na última semana do mês, era um dia em que na parte da manhã não tiveram muitas aulas, alguns professores faltaram e os alunos foram liberados mais cedo. Durante a aula de inglês na turma 1009, o professor aproveitou para avisar que a tarde eles não teriam aula porque haveria no mesmo horário uma reunião para falar sobre a DHG (*Dotation Horaires Globales*), o equivalente da grade de horários geral do estabelecimento considerado como o primeiro passo para a preparação do ano escolar seguinte. Trata-se da distribuição das horas de aula de cada professor em função de uma estimativa de turmas e *filieres*.

Alguns elementos importantes estavam em jogo naquela reunião que já começou tensa. O assunto era bem complexo e todos pareciam compreender muito bem todas as questões nas entrelinhas da DHG. Em primeiro lugar era preciso compreender que essa determinação do número de horas/ aula em cada escola dependia do orçamento votado pelo parlamento para a educação nacional, e essa votação normalmente está em comum acordo com as prioridades do momento estabelecidas pelo governo. Em seguida, em virtude do orçamento previsto eram estabelecidas o número de horas de aula para cada estabelecimento escolar por semana. Esse elemento base se ligava a outros pontos igualmente importantes para o contexto escolar, a saber, o número de professores e funcionário, o número de alunos por classe e por nível, a possibilidade de diminuir ou aumentar o número de efetivo nas turmas e de oferecer opções de *filieres* e seções outras.

O processo acontecia em três etapas administrativas. Havia em um primeiro momento, o nível nacional, a votação do orçamento para a educação que ocorria entre outubro e novembro de cada ano. Em seguida, entre novembro e dezembro se dava a repartição dos recursos entre as 26 academias nas quais estavam distribuídos os departamentos franceses. Por fim, no nível do departamento, entre os meses de dezembro e fevereiro, acontecia a divisão dos fundos entre os estabelecimentos escolares.

Esse processo já havia começado e o diretor geral *monsieur* Félix, havia estado em uma reunião com o conselho administrativo junto ao *Rectorat* na qual obteve a determinação sobre

o número de horas/aula de que dispunha para o ano escolar seguinte, na ocasião, 1.648. O diretor afirmava que não podia retornar ao conselho após a reunião com os professores com uma DHG superior a esse valor. Fato contestado a todo momento por alguns professores, que acusavam o diretor nas conversas de corredor de apenas querer se promover às custas do estabelecimento escolar, se tornando um diretor de uma grande escola com um número alto de alunos, para depois solicitar uma nova alocação em um outro estabelecimento quando tivesse seu currículo bem trabalhado. Ao que parecia o número de alunos contava para a classificação do “tipo” de diretor, de modo que Félix seria o mais interessado sempre em acolher novos alunos, segundo os argumentos dos professores.

No nível do estabelecimento escolar, com o número de horas e orçamento determinado de acordo com o processo descrito acima, a reunião realizada era justamente para decidir como esse recurso seria aplicado, quais seriam as prioridades na aplicação desse montante de horas. Esse processo deveria ocorrer respeitando algumas determinações quanto a cada tipo de hora disponível. A DHG era composta de 3 “tipos de horas”: 1) *Heures postes* – são as horas de aula, sendo um total de 15h para um professor *agrégé* e 18h para um professor certificado (CAPES ou outros); 2) *Heures supplémentaires annuelles* – horas acrescentadas em virtude da necessidade de cada professor a partir do parâmetro básico estabelecido para cada tipo de professor (*agrégé ou certifié*); 3) *Indemnités de Missions Particulières* – que seriam as indenizações pagas em hora/aula por atividades extras como ser professor principal, coordenador de área, etc. Todo o processo era bastante complexo e colocava em jogo a alocação de professores, pois uma diminuição de turmas, pro exemplo, poderia significar diminuição de horas de trabalho em determinada disciplina ou *filière*, fato que poderia levar alguns docentes à mudar de estabelecimento (o que poderia ser desejado por alguns, mas não pela maioria), um outro perigo era não obter as horas totais naquele estabelecimento e precisar complementar em um outro, aumentando o desgaste do trabalho durante a semana. Outro ponto importante era em relação ao número de alunos por sala, no geral os professores eram a favor de pequenos efetivos por turma, em busca de um ambiente mais propício de trabalho e aprendizado, mas essa decisão implicaria no consumo de mais horas/ aulas, o que teria que ser recompensado em algum outro momento.

Naquela ocasião, a CPE que conduzia a reunião, trouxera três modelos possíveis de organização, nas quais eram privilegiadas a cada vez um tipo de estratégia diferente. Não convém entrar nos detalhes de cada modo proposto, o fato foi negação dessas três hipóteses sem muita discussão, uma vez que de acordo com os professores essas deterioravam suas

condições de trabalho e por consequência também não favoreciam um ambiente favorável ao aprendizado em salas de aulas muito numerosas.

Havia uma tensão nas negociações sobretudo em relação aos professores das disciplinas da *filière L*. Diante da diminuição do número de alunos que espontaneamente solicitavam cursar essa via houve a proposta de reduzir o número de turmas L e aumentar o número de turmas S. Por um lado, essa possibilidade impunha algumas dificuldades aos professores das disciplinas literárias que teriam seus horários reduzidos, e de acordo com alguns, reduziria um importante elemento de diferenciação do liceu Daniel Pennac em relação ao seu concorrente o liceu Lamarque. Vale dizer que pela primeira vez eu vi em uma reunião os professores da via L em tão grande número. Ainda outro problema foi destacado pela psicóloga escolar: “*les élèves ne veulent pas aller en L parce que il n’y a pas de maths*” (os alunos não querem ir para a via L porque não tem matemática). Essa frase provocou um silêncio que constrangia os presentes, provocando a reação de alguns dizendo que por outro lado essa era também a razão de muitos em escolher esse caminho: não ter matemática era o tipo de curso que alguns alunos procuravam. Esse argumento foi rebatido fortemente pelos professores da área que disseram não quererem transformar essa via de estudos em “*filière poubelle où on met ceux qu’on ne veut pas*” (uma via lixo onde colocamos aqueles que não se quer mais). O que os professores rejeitaram foi a concepção de participarem de uma *filière* que seleciona pelo fracasso, ou seja, que ao invés de ter alunos por vocação ou desejo de prosseguir nos estudos literários, são encaminhados para a área ou solicitam essa via por não serem bons em matemática ou não terem boas notas nas disciplinas científicas.

Esse era um ponto muito sensível, a hierarquia entre as *filières* bem como seus modos de seleção. Para a responsável pela orientação o processo já estava desenhado há algum tempo: “*la structure du Lycée depuis 2010 ferme certaines portes, mais en ouvre toutes les portes vers le S*” (a estrutura do liceu desde 2010 fecha certas portas, mas abre todas as outras em direção à via S). De maneira tal que uma das propostas também era então diminuir as turmas de segundo ano de L e aumentar as turmas de segundo ano de S. E mais uma vez a hierarquia entre as vias de estudos e seus modos de seleção entraram em voga. Ter muitas classes da *filière* mais solicitada poderia criar problemas quanto ao seu valor, isto é, se muitos alunos passam para uma classe de segundo ano na via S significa que ele estaria selecionando pouco, e por isso não seria mais rígido e séria, adjetivos que fazem dela o desejo de quase todos os estudantes, pois era justamente esse sendo de “raridade” que garantia seu valor.

Por fim, após muitas horas de discussão, os professores chegaram a um quarto modelo de organização que segundo eles estaria pautado nos critérios pedagógicos, sendo o resultado como exposto no quadro 9.

Quadro 9- Hipótese 4 para formação da DHG, Liceu Daniel Pennac

	Quantitativo de turmas	Quantitativo de alunos por turma
<b>Primeiro ano</b>	16	18
<b>Segundo ano</b>	3 <i>scientifique</i>	30
	2 <i>littéraire</i>	24
	2 ES	28
	3 STMG	18
	1 STL	24
<b>terceiro ano</b>	4 <i>scientifique</i>	Não foram estipulados quantitativos para essas turmas, porque como não poderia haver repetência todos os alunos seriam organizados nesse quantitativo de turmas.
	2 <i>littéraire</i>	
	2 ES	
	3 STMG	
	1 STL	

Fonte: Extraído do caderno de campo/ Elaboração da Autora/ 2016

Esse modelo foi proposto por Carolina, professora de história, e aperfeiçoado durante a reunião. No total para colocá-lo em prática seria necessárias 1.651 horas/ aulas, 14 a mais do que o máximo dito pelo diretor Félix no começo da reunião.

O que me chamou mais atenção nessa reunião, além de poder perceber claramente os jogos e disputas de poder e de espaço dentro do corpo docente entre esse e a direção, foi como a oferta de cursos foi estabelecida um bom tempo antes da demanda ser conhecida. Considerando que a reunião aconteceu na última semana de janeiro e que deveria ter um modelo final aprovado pelo conselho, professores e direção até o final de fevereiro, e sabendo que o último conselho de classe do ano acontece no mês de junho, o número de vagas disponíveis em cada *filière* estava sendo definido globalmente 4 meses antes de ser possível saber quanto alunos exatamente seriam vocacionados ou teriam se identificado com cada via de estudos. É claro que

esse modelo não era absolutamente imutável, algumas pequenas alterações no número de alunos por turma, por exemplo, poderiam ser realizadas em caso de necessidade, mas de toda maneira era bastante significativo o modo como em bom português a “carroço entrava na frente dos bois”. A neutralidade do processo de orientação era passível de fortes questionamentos diante desse modo de organização. O processo era absolutamente defendido como necessário em termos de gestão tornando possível a previsão de recursos para o ano subsequente, conhecer o número vagas liberadas para novos alunos, organizar os horários dos professores e funcionários, etc. Todavia, em termos pedagógicos, a credibilidade do processo de orientação baseado tão somente na intenção de encontrar um melhor caminho para o aluno, parecia insubsistente.

#### 4 ESTRANHANDO O FAMILIAR: O ESTUDO DE CASO BRASILEIRO

Comodista virado na muléstia  
O estado abre trecho ardiloso  
Resolve o imbróglio nas coxas  
E vai achando tudo portentoso  
Às favas com o âmago da coisa  
Maquiar é tão mais proveitoso

Governo acuado com problema  
É igual seja onde for  
Encara o revés na surdina  
Pra remendar tudo sem furor  
E cumprir enfezado seu dever  
Como quem tá é prestando favor

(Filipe Nunes)

Dei início ao trabalho de campo no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, antes mesmo de começar o doutorado, quando o estudo era realizado em grupo pelos componentes do NaEscola. Apesar de compartilharmos algumas questões de pesquisa, cada um desenvolvia seu trabalho de uma forma muito particular, e podíamos ver realmente como as diversas interações entre pesquisador e seu objeto moldavam os caminhos da pesquisa e produziam narrativas e análises diferentes, embora sobre uma mesma escola.

Giselle Lage (2016), era professora dessa escola e uma dessas pesquisadoras, em sua tese realizada com os alunos do turno da manhã e da tarde no referido estabelecimento, buscou analisar como as redes de relações sociais influenciavam na incorporação do etos escolar, na produção de vínculos de afinidade e parceria, nos processos identitários e de reconhecimento social. A autora concluiu que as redes se construía pelas relações de interação tecidas entre os jovens estudantes e os demais atores sociais no universo escolar. Esses vínculos eram como uma faca de dois gumes, se por um lado contribuía para o reforço da identificação com o ambiente escolar e o aumento do investimento na escolarização, por outro, se revelavam fatores importantes no histórico dos alunos que se afastavam da escola, mesmo que de forma momentânea. Lage (Id.) encontrou três tipos de redes naquele ambiente escolar: as de malha estreita, média e frouxa, que se constituía em função do tipo de relação estabelecida, desde as mais frequentes e próximas, até as mais espaçadas e distantes. Segundo a autora, essa dinâmica era moldada pela cultura de gestão, isso é, pelos princípios inconscientes que se expressavam nas práticas e nas crenças dos gestores e que davam sentido à vida escolar (Maggie; Prado, 2014). Em virtude de suas características, formas de atuação e crenças, a cultura de gestão desse

estabelecimento escolar foi classificada pro Lage (Id.) como carismática-tradicional, isso porque além de se pautar nas relações sociais para se fixar no comando, revelava uma crença na missão da escola, definida pela diretora como “fazer os alunos se formarem no ensino médio”, afinal “todos podem potencialmente concluir o ensino médio”, e esse advérbio escondia nas entrelinhas uma cultura escolar onde, de fato, somente alguns eram considerados como detentores das capacidades necessárias para finalizar essa etapa de estudo. Essa leitura realizada pela direção não provocava grandes reações do corpo docente, que na maioria das vezes contribuía com essa cultura de gestão mantendo também expectativas direcionadas para o sucesso acadêmico somente de alguns indivíduos. Em outros termos, neste tipo de cultura, os gestores construía rituais próprios nos quais investiam apenas nos alunos que consideravam bons, criando oportunidades diferenciadas para esses, traduzidas no universo escolar, por exemplo, na preparação de certos alunos para o ensino superior, em detrimento de uma preparação coletiva para tal. Maggie e Prado (2004) já haviam assinalado essa característica em seus estudos sobre as culturas de gestão nas escolas cariocas: “o ensino não é para todos, e os que não se esforçam ou não respeitam os professores são, em geral, aliados” (Maggie; Prado, 2014, p. 74)

Durante a realização do seu trabalho de campo Gisele Lage (Id.) observou uma prática usual da transferência de turma dos alunos considerados “problemas”, seja por indisciplina ou por baixo rendimento, para o turno da noite, assim como também para a NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos), curso tipicamente noturno, que na ocasião ganhara uma versão matutina. A autora mencionou o caso de um aluno que teria sido “convidado” pelo diretor adjunto a estudar no turno noturno a fim de separá-lo de um outro camarada de classe, uma vez que os dois se envolveram em brigas e desavenças. Havia também a situação inversa em que determinados alunos eram tidos como “destaques”, notadamente positivos, sendo premiados com a transferência para turmas consideradas melhores. Em um conselho de classe, enquanto o grupo de professores elogiava com um certo fervor um dos estudantes, o diretor que conduzia a reunião exclamou que era necessário mudar o jovem do ensino regular para o PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador). Essa era a maneira encontrada pela cultura escolar para “salvar” certos alunos. Em outra ocasião destacada por Lage (Id.) os docentes advogavam por uma aluna que, segundo a argumentação, deveria ser remanejada para o programa inovador, pois era excelente e sua permanência naquela turma significava o risco de acabar “apodrecendo” (p. 228).

Embora não fosse seu objeto de pesquisa, Gisele Lage, identificou na sua descrição uma prática escolar na qual o isolamento pressuposto entre os turnos figurava apenas como

aparência, posto que fora comprovada uma comunicação entre eles através do remanejamento dos “alunos problemas”. Essa questão fazia parte do meu horizonte de estudo desde quando realizei o trabalho de campo para a dissertação de mestrado e escutava os professores falando sobre as “três escolas” existentes nos “três turnos”, motivo pelo qual decidi estudar o que não conhecia, o turno noturno.

No Colégio Estadual Maria Firmina Reis, após um período exploratório nos turnos diurnos, passei a frequentar as aulas no turno noturno, em média 4 vezes por semana. Foi na primeira quinta-feira do mês de agosto de 2013, início do segundo semestre, que eu visitei a escola pela primeira vez no período da noite. No calendário oficial da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), a “volta às aulas” aconteceu no dia anterior, mas devido a alguns impedimentos, mesmo um pouco atrasada para o início das aulas, decidi começar a pesquisa e segui para a escola. O caminho era conhecido, mas a noite tudo tinha um ar diferente. Em termos de transporte público, o colégio era bem servido, havia uma estação de metrô a poucos metros de distância e ainda muitas linhas de ônibus que por ali transitavam. Como de costume peguei o metrô e ao descer na estação mais próxima, não tinham tantas pessoas como era típico de um dia de semana em um bairro populoso da zona norte da cidade. A praça, padaria, lanchonetes e farmácia do entorno da estação atendiam seus poucos clientes que voltavam do trabalho e arrematavam os últimos itens necessários pelo caminho. Já eram quase 19h quando desci na estação e comecei minha caminhada até o estabelecimento escolar. A primeira parte da rua ligava duas grandes avenidas paralelas e era bem movimentada com comércios, bares, restaurantes e pessoas circulando, além de prédios, pequenos e médios, e algumas casas com belas fachadas, cenário típico de um bairro de classe média carioca. Já quase na metade do caminho, atravessando a avenida, havia ainda um outro bom “pedaço” de rua para caminhar, aqui as calçadas se estreitavam e já não tinha mais nenhum comércio, exceto um pequeno supermercado de esquina no começo da subida (onde também ficava o “ponto da Kombi”, tipo de transporte realizado por particulares, muitos vezes sem autorização para exercer tal função, que era o principal meio dos moradores para subir até a favela) e um estabelecimento escolar particular que atendia desde o berçário até o ensino fundamental bem no meio do percurso e ficava bem próximo de uma igreja metodista. À medida que eu subia a rua observava que o padrão das casas se transformava, não havia mais prédios e condomínios e apesar da quantidade de casas aumentar o tamanho dos imóveis diminuía, já não eram tão coloridas e bem cuidadas. No acesso apertado de mão única, era necessário dividir o pouco espaço com carros estacionados com duas rodas na pista e duas sobre o passadiço. Vencida a ladeira, já era possível ver o portão da escola que ficava em uma rua de muito movimento, paralela à avenida principal

do bairro. Mas, como de costume, o portão estava fechado e era preciso continuar o trajeto um pouco mais subindo pelas escadarias que davam acesso ao segundo portão, que por sua vez estava na entrada de uma das favelas daquela região, parte de um grande complexo formado por outras 6 favelas.

A escadaria não era muito longa, e fora os alunos que encontrava algumas vezes, estava na maioria do tempo vazia. Com pouca iluminação pública, logo no final dos degraus já se podia ver a luz que vinha do portão da escola, quase sempre aberto a noite, e que como em um verso de poesia iluminava o caminho para os que passavam. A rua até chegar de fato a entrada da escola era um dos acessos à favela, era por essa via que carros e motos circulavam como também por ela que a polícia “subia o morro”. Tortuosa, seu próprio desenho controlava a velocidade dos veículos que passavam e dividiam espaço com pedestres evitando acidentes, uma vez que no pequeno trecho com calçada apenas de um lado da rua, duas caçambas de lixo enormes e transbordantes onde era depositado quase todo o entulho e dejetos do “morro” (já que o caminhão da coleta não subia), impediam a passagem obrigando a todos, seja pelo mau cheiro ou pela falta de espaço mesmo, a continuarem pela rua, entre mototáxis, carros, bicicletas e as vezes carros da polícia que nem mesmo a curva acentuada ou a entrada e saída de alunos controlava a velocidade.

Algumas coisas eram bem diferentes entre o turno da manhã e o da noite. O portão ficava fechado no turno diurno, para que houvesse o controle da entrada e saída dos alunos. Nesse período o acesso se dava pelo pequeno portão ao lado, onde quase sempre tinha um funcionário na guarita para restringir a entrada de estranhos sem a devida autorização, mas principalmente para impedir a saída de alunos que tentavam “matar aula”. No turno noturno, essa necessidade desaparecia, ora por ser o turno dos adultos que se auto gerenciavam, ora pela quantidade bastante reduzida de funcionários nesse período. Nesse turno, o único controle que acontecia era realizado pelo Danilo, que era como um “faz tudo”, e que apesar de ter marcado na carteira de trabalho “auxiliar de serviços gerais” fazia as vezes do inspetor da escola. Foi por ele que fui interpelada quando cheguei a escola na minha primeira vez no turno noturno. Afinal, eu passara pelo portão sem problemas, pois não havia nenhum funcionário na guarita como eu costumava ver no turno diurno.

Algumas crianças brincavam na quadra, e não me pareciam alunos da escola, visto a faixa-etária entre os 7 e 12 anos. O terreno inclinado e as muitas árvores centenárias no local não permitiam ter uma visão muito ampla do que havia para além da quadra. Do estacionamento logo na entrada via-se o ginásio poliesportivo, o prédio principal, um outro imóvel anexo e o “quiosque do Senhor”, nome da pequena lanchonete instalada dentro da escola bem perto da

entrada. Com um nome religioso e o desenho de uma pomba branca dentro de um coração, bastante próximo do símbolo de uma igreja neopentecostal popular no Brasil, era o ponto de encontro dos alunos de todos os turnos, mas principalmente daqueles do turno diurno. Vi poucas vezes alguns alunos lanchando no quiosque a noite, os alunos chegavam e corriam para o refeitório jantar antes de subir para sala de aula.

O prédio anexo, de cor azul e somente dois andares, parecia mais recente e destoava do vizinho pela quantidade de grades feitas em ferro forjado nas suas janelas, portas e entradas de aparelhos de ar condicionado. Nesse local funcionava uma escola técnica estadual que oferecia cursos profissionalizantes. No turno noturno, não havia muito movimento, apenas uma turma do curso de técnico em segurança do trabalho. Em suas instalações continha também uma loja onde era possível imprimir e tirar cópias de documentos. O Danilo, inspetor do colégio, também tinha um contrato com a escola de ensino técnico, dividia seu tempo ao longo do dia entre os dois estabelecimentos. Os dois prédios eram germinados e os alunos do colégio estadual tinham acesso apenas ao primeiro andar onde estava a cozinha e o refeitório.

Figura 33- Imagem aérea do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Google Earth, acessado em 05/09/2018

O prédio com uma fachada imponente e seus 6 andares, datava dos anos 1950, já tinha hospedado uma escola de enfermagem e um colégio vinculado a uma universidade pública, se transformando em um Colégio Estadual somente nos anos 2000. As paredes, meio rosas, meio desbotadas, mostravam as marcas do tempo e da falta de manutenção. As partes sem uso,

denunciavam a carência de conservação do local. Das duas escadas que davam acesso ao prédio, somente uma era utilizada em razão de problemas na porta, no mesmo nível do estacionamento uma sala bem grande, toda em vidro, era usada apenas para guardar objetos quebrados como carteiras, mesas e outros, pois com problemas de infiltrações, vazamentos e lâmpadas quebradas, não estava em condições de uso, isso além do portão na rua principal também fora de operação devido à falta de reparos.

Não tinha nenhum movimento no estacionamento que funcionava como pátio para os alunos, nem professores, nem alunos, e os únicos barulhos eram aqueles vindos da quadra onde as crianças jogavam futebol. Avistei 4 senhoras no “pé da escada” que dava acesso ao prédio, e mesmo percebendo que poderia continuar minha caminhada, parei e perguntei se poderia falar com alguém da direção da escola. Me responderam quase em coro que era só dobrar a direita no final do hall de entrada que encontraria a sala da Mônica, diretora geral. Agradecida pela informação, terminei de subir os degraus que me faltavam e segui procurando a sala da diretora. Bem na porta de entrada do prédio principal havia um balcão onde normalmente ficavam os inspetores, mas na ocasião estava vazio. O saguão tinha alguns murais informativos, bem coloridos e adornados com um desenho de um garoto vestido com o uniforme da rede estadual, branco, de cabelos castanhos, que parecia a “mascote” da escola. Era o mesmo desenho que estava colocado em tamanho gigante junto ao nome da escola na parede acima da sala dos professores. Virei à direita e logo esbarrei no Danilo, que rapidamente me interpelou: “Posso ajudar?”, disse em um tom amistoso. Repeti que procurava a sala da direção e ele me apontou para a única porta com a luz acesa no final do corredor.

O processo de solicitação de autorização para pesquisar na escola foi bem rápido e sem muitas dificuldades da parte da diretora Mônica. O fato de duas outras pesquisadoras do grupo estarem realizando suas pesquisas no turno diurno, também contribuiu positivamente, uma vez que a presença de pesquisadores naquele ambiente não parecia causar estranhamento a jovem senhora com quem eu falava. Perguntei sobre as turmas no turno noturno e ela me mostrou a seguinte organização: 8 turmas de ensino médio regular, sendo 6 de primeiro ano, 2 de segundo e uma de terceiro; e, 6 turmas do programa Nova Educação de Jovens e Adultos. Me indicou ainda que para saber os horários detalhados era melhor ir até a sala dos professores e procurar diretamente com eles. Sobre o calendário escolar geral, Mônica afirmou que as aulas só começariam de fato na segunda feira, embora esse não fosse o calendário oficial da SEEDUC. Enquanto eu ainda estava na sala, respondeu a um telefone de uma professora que parecia lhe informar que não viria até a escola naquele dia: “Fica tranquila, não se preocupe, hoje não teve ninguém. Só segunda mesmo”.

Já na sala dos professores, o movimento era grande. Eram 19h30min, uma hora após o horário oficial de início das aulas, e todos pareciam estar ali. A sala era aconchegante apesar de não ser muito espaçosa, equipada com uma grande mesa que acomodava umas 15 cadeiras, um sofá de alvenaria que ocupava toda a parede do fundo da sala adornado com grandes almofadas, uma pequena mesa com cafezinho, água e alguns biscoitos do lado direito da entrada, geladeira, forno micro-ondas, dois computadores, uma televisão de 20 polegadas, e, dois banheiros para uso dos docentes. Nos muros era possível observar três grandes murais informativos. Um reservado as ações do sindicato, onde já havia um chamado do SEPE a uma paralização de 24h de toda rede estadual no dia 08 de agosto, e a convocação de uma assembleia geral as 14h do mesmo dia na Associação Cristã de Moços (ACM-Rio) situada na Rua da Lapa, e, os demais as atividades promovidas pela escola no nível pedagógico (como reuniões, conselhos de classe, prazos para devolução das notas e trabalhos dos alunos), e também no nível social, com a produção de eventos como os que estavam expostos na ocasião: “07/08 e 13/08 – palestra com o Hemorio/ 09/08 – tarde política 13h/ 20/08 – teste vocacional”. Essas atividades eram em geral organizadas pela Dandara, coordenadora pedagógica que também era professora da escola e estava sempre envolvida em muitos projetos, mostrava com orgulho um fichário com os vários projetos desenvolvidos no colégio, nas mais diversas áreas de conhecimento.

O único barulho que se ouvia na escola vinha daquela sala, alguns liam jornais e revistas que ficavam espalhados sobre a mesa, outros assistiam a tv ligada no jornal local, outros conversavam no celular, ao mesmo tempo que trocavam saudações e boas-vindas na retomada das aulas. Eu procurava pelo “livro dos horários” conforme tinha me indicado Mônica, encontrei-o sobre a mesa, mas estava difícil compreender a organização dos horários, pois não havia nenhuma marcação “noite” entre as páginas, encontrei apenas folhas com os títulos “manhã” e “tarde”. Aproveitei minha dúvida para “puxar assunto” com um jovem professor que estava sentado nos arredores. Sem muito sucesso, ele apenas me respondeu que apesar dos títulos, se tratava dos horários do turno noturno. Ainda estava olhando de uma forma geral os nomes dos professores e a forma como as aulas estavam distribuídas quando a diretora entrou na sala e exclamou: “*Vocês estão querendo dar aula? Não estou entendendo!*”, disse em tom irônico provocando muitas gargalhadas entre os professores. E continuou: “*Podem ir [embora], vieram poucos alunos hoje e eu liberei, só segunda mesmo*”. O termo “liberar” era frequentemente usado na escola para se referir ao fato de que os alunos tinham permissão para ir para casa. Curioso esse uso, pois tomando seu antônimo, tem-se uma ideia de uma escola que aprisiona, necessitando de uma liberação outorgada por uma determinada pessoa. Logo após o anúncio, alguns se levantaram e partiram e outros aproveitaram a ocasião para discutir algumas

pendências com a diretora, como foi o caso de uma professora de história que parecia insatisfeita com seus horários, a quem Mônica explicou: “[eu] fui organizando por hierarquia [...] se a Paula é a mais antiga em história, eu fui organizando a vida dela, e depois dos mais novos. [...] isso pedagogicamente é horrível, mas...”. Sem concluir a frase, como se todos conhecessem a continuação, a conversa se encerrou e aos poucos todos foram se despedindo e a sala foi ficando vazia.

Voltei para minha tarefa de analisar e copiar os horários, quando fui novamente interrompida, dessa vez por uma professora de português, que lecionava nas duas turmas do ensino fundamental. Vanda procurava pelo fichário de horários para copiar e organizar seus tempos de aulas, e se aproximou de mim tomando algumas das páginas que eu não estava copiando. Enquanto tomava nota de seus horários a professora murmurava: “*Só de olhar isso aqui já fico desanimada, eles não querem nada!*”, mais algumas linhas copiadas e de novo um comentário: “*Ué, não entendi! Juntou as turmas? [...] isso não vai funcionar não, mas... tudo bem*”. Segui fazendo minhas anotações quando dessa vez ela falou comigo: “*Você sabe me dizer sobre o horário das aulas? Porque aqui está dizendo que a aula começa às 22h15min, mas aí a aula vai acabar que horas? As 23h?*”. Respondi que não trabalhava na escola e que estava fazendo uma pesquisa, e aproveitar para perguntar: “*Mas, qual é o horário oficial?*”. E a professora que no começo parecia ignorar essas informações, logo deixou escapar como de fato se dava a organização dos horários: “*o oficial é esse, começa às 18h30min e vai até 23h, esse é o oficial, mas não é o oficioso!*”. Alguns outros professores entraram na sala no meio da conversa e continuaram: “*Não, não é assim, as aulas vão até no máximo 22h30min, mas antes disso eles já fogem*”. Outra professora de história acrescentou: “*Vamos ter que diminuir isso aí colega! Isso é ruim para o rendimento do próprio aluno. [...] a gente tem que falar isso na reunião*”, se referindo ao horário do término das aulas.

Até esse momento eu já tinha presenciado duas vezes essa concorrência entre os poderes oficial e oficioso, tanto na data do início das aulas, quanto na organização dos horários. O grau de autonomia da escola parecia elevado, sobretudo no turno noturno, uma vez que pouca coisa lembrava o poder oficial, havia uma predominância das decisões tomadas na prática e pela prática.

Nos horários constavam outras turmas que a diretora Mônica não havia mencionado: duas turmas de ensino fundamental, uma classe de oitavo e outra de nono ano, e, três turmas do ano final do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Ainda estava na sala a professora de português, Vanda, e por isso decidi perguntar o porquê dessas turmas em pequenos quantitativos. A jovem professora me explicara que no próximo ano o ensino fundamental passaria a ser de

responsabilidade somente do município, não existindo mais as classes sob responsabilidade da rede estadual de educação, por isso havia somente duas turmas, pois tratavam-se das últimas turmas de ensino fundamental no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis. Para Vanda, essa seria a mesma explicação para as 3 classes do EJA, já que o programa estava sendo substituído pelo Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA). O que Vanda não falou foi que essas turmas eram resquícios das 22 escolas noturnas fechadas em 2012, localizadas sobretudo na zona norte da cidade, como parte das medidas para alavancar a situação em que se encontrava a educação no estado após os resultados obtidos no IDEB de 2009.

Com os resultados obtidos em 2009, em que o ensino médio do Rio de Janeiro atingiu a média de 2,8 no IDEB, perdendo apenas para o Piauí e ainda bem abaixo da média nacional de 3,6, o então governador Sérgio Cabral, nomeou para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), o economista Wilson Risolia, que anunciou de imediato sua missão de “colocar o Rio de Janeiro numa posição relevante na educação”<sup>175</sup>. O secretário prometeu ainda o que chamou de “*choque de gestão*” na educação com o objetivo de colocar o Estado entre as cinco melhores posições nas avaliações nacionais no período de quatro anos. Tratando a educação como um “negócio”, definiu medidas de premiação em dinheiro para professores e diretores que atingissem as metas e atacou o que foi considerado a maior explicação do baixo desenvolvimento no IDEB, a taxa de aprovação.

Em linhas gerais, o “planejamento estratégico”, alcunhado pelo Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE) de “plano de metas”, visava, por meio de um conjunto de ações administrativas e da Gestão Integrada da Escola (Gide), adaptar as metas ao perfil e as especificidades de cada unidade escolar. O plano revelava uma concepção de educação que ia ganhando força, apesar das controvérsias geradas entre a maioria dos professores - a de que a avaliação do sistema público de ensino devia ser eminentemente meritocrática. A política em questão propunha o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos e a valorização dos professores e diretores a medida de suas realizações na escola.

Dois anos depois, a média geral da rede estadual do Rio de Janeiro no IDEB subiu para 3,2, o que significou uma alocação do estado oito posições acima da edição anterior, atingindo o 19º lugar entre os 27 estados do país. Em setembro de 2014 foram divulgados os resultados do IDEB para 2013. O Rio de Janeiro continuou sua trajetória ascendente, obtendo índice de 3,6 superando inclusive a meta estabelecida (3,3), caracterizando a situação favorável em que se encontrava a educação no Estado à época. De acordo com o secretário de educação, Wilson

---

<sup>175</sup> <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo>, acessado em 08/10/2018.

Risolia em informe oficial divulgado no site da SEEDUC, a evolução no desempenho do Estado se deveu à eficácia do planejamento estratégico implementado a partir de 2010. Em entrevista coletiva à imprensa para falar sobre a divulgação dos resultados do IDEB/2011, o Secretário destacou diversas ações estratégicas da Secretaria que contribuíram para o avanço alcançado: implementação do currículo mínimo; aumento do número de alunos em reforço escolar (de 60 mil em dezembro de 2010 para 160 mil em dezembro de 2011); redução da carência de professores (de 12 mil em dezembro de 2010 para mil em dezembro de 2011); implementação de ferramenta de gestão escolar (GIDE); processos seletivos para funções estratégicas, como direção de escolas; remuneração variável por metas atingidas; criação de benefícios para docentes, como auxílio transporte; regularização dos passivos com servidores; redução de gastos na ordem de R\$ 165 milhões em 2011; investimento de R\$ 120 milhões na infraestrutura das unidades escolares; maior investimento por aluno (de R\$ 2.700,00 no final de 2010 para R\$4.061,00 no final de 2011); formação continuada para professores (quatro mil docentes em 2011 e sete mil, em 2012); e avaliações diagnósticas bimestrais (SAERJINHO<sup>176</sup>).

Uma ação não citada nessa avaliação, mas uma das mais polêmicas no início do seu mandato foi o fechamento de 22 escolas noturnas no município do Rio de Janeiro. O principal argumento para justificá-la foi corte de custos, haja vista que essas escolas funcionavam em prédios do município alugados pelo Estado. Esse modelo conhecido como “escola compartilhada” representava um gasto mensal, que de acordo com Risolia, poderia ser otimizado, já que a averiguação realizada nas escolas estaduais que ofereciam ensino regular noturno apontou para vagas consideradas “ociosas”. Em declaração, feita pelo secretário, na ocasião, boa parte dos alunos eram “fantasmas”<sup>177</sup> e aqueles que realmente frequentavam poderiam ser realocados em outras escolas, após uma reestruturação das turmas e conseqüentemente liberação de vagas. No mesmo sentido, começou a ser realizado nos

---

<sup>176</sup> A SEEDUC implantou no ano de 2008 o Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro (SAERJ). Uma avaliação externa aplicada em toda rede pública com o objetivo de monitorar o padrão de qualidade do ensino ofertado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de uma avaliação anual envolvendo as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Em 2012, com o objetivo de intensificar o monitoramento e avaliação da rede pública no Estado do Rio de Janeiro, foi implantado também uma avaliação apelidada de “Saerjinho”, por se tratar de uma avaliação semelhante ao SAERJ, porém bimestral aplicada para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. As disciplinas consideradas nessa avaliação são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental)

<sup>177</sup> O termo “alunos fantasmas” foi utilizado pelo secretário, e era também frequentemente usado no universo escolar para se referir a alunos que constavam nos diários dos professores, mas que não frequentavam assiduamente a escola ou que em algum momento deixaram de frequentar. De acordo com o secretário havia cerca de 120 mil “alunos fantasmas” na rede. Cabe destacar que a linha que separa um aluno faltoso, de um aluno que não frequenta é muito tênue. E o motivo das faltas ou da baixa frequência não foi colocado em pauta pela SEEDUC no momento do fechamento das escolas.

estabelecimentos em geral uma “caça aos fantasmas”, com o objetivo oficial de obter um retrato real do sistema em número de alunos que na prática estavam frequentando a escola, a meta oficiosa era eliminar os alunos que tinham baixa frequência, principalmente após as férias de julho, quando já “sabiam” que não teriam resultados suficientes para serem aprovados. Sob uma ótica da otimização de recursos e pessoal (principalmente professores), o então secretário de educação ignorava os diversos mecanismos pelos quais a repetência operava e organizava as práticas escolares.

Embora a ação do fechamento das escolas tenha sido em alguma medida justificada, com a extinção de unidades que ofertavam ensino regular noturno, algumas questões permaneceram: o que pretendia, efetivamente, a SEEDUC com essa medida? Melhorar o índice do IDEB, eliminando da rede o aluno que estudava à noite e tinha baixo rendimento? Ao eliminar turmas e unidades escolares, pretendia diminuir a carência de professores crítica no ensino noturno? Até que ponto as políticas educacionais adotadas que visavam melhorar os resultados iriam atingir a pedagogia da repetência?

Na semana seguinte ao fechamento das escolas, presenciei uma manifestação de estudantes, professores e funcionários dessas escolas em protesto realizado em frente à sede da Secretaria de Educação que ainda se situava na Rua da Ajuda, no centro da cidade do Rio de Janeiro. A maioria dos que participavam daquele protesto, provinha das regiões do Méier, Tijuca e Centro. Conversei com uma senhora, já idosa, que manifestou sua indignação e perplexidade: *“Fecharam a minha escola, a minha escola! Como eu vou ficar? Onde eu vou estudar?”* Exaltados, os manifestantes gritavam palavras de ordem contra aquela medida em favor de “suas” escolas. Havia uma clara relação de pertencimento entre aqueles alunos e as “suas” escolas. Eram unidades noturnas, “compartilhadas”, consideradas de pequeno porte (funcionavam apenas em um turno), com relações pessoais bastante claras que tiveram suas atividades encerradas e alguns dos seus alunos considerados assíduos foram transferidos para outros estabelecimentos no entorno, desconsiderando dificuldades no acesso, como no caso da senhora que dizia não poder subir escadas e não sabia como iria fazer para continuar estudando uma vez que na escola para onde fora encaminhada era necessário subir muitos degraus; questões relativas as divisões dentro do tráfego que não permitiam muita movimentação de alunos de outros “morros” dentro das regiões por eles dominadas; entre outras.

O Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis havia recebido os alunos de duas escolas noturnas fechadas na ocasião. E em 2014 encerrou as atividades no ensino fundamental com a conclusão do curso dos últimos alunos desse nível de estudo. As condições de trabalho nesse

período eram precárias, poucos alunos continuaram os estudos, as duas classes remanescentes contavam com no máximo 20 alunos (cerca de 10 por turma).

Quanto a explicação dada pela professora Vanda sobre o EJA, parecia ter fundamento uma vez que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), até 2013, ofertava o ensino médio na modalidade EJA em três fases semestrais e, a partir desse mesmo ano, tendo observado os desempenhos insuficientes da fase III no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), foi introduzida na rede de ensino uma nova proposta de oferta de EJA (Nova EJA/ NEJA) em quatro módulos, também semestrais. Essa substituição de programas justificava o número reduzido de turmas desse modelo na escola, e o aumento das classes de NEJA, como era chamado pelos professores.

Naquele primeiro dia de aula no turno noturno, após a diretora avisar que havia liberado os alunos, pouco a pouco os professores foram deixando a sala onde estavam reunidos e a escola foi ficando cada vez mais vazia. Eu continuei um pouco mais na sala, concluindo minhas anotações, observando os quadros de avisos, e em torno das 21h percebi que tudo já estava silencioso de mais, e decidi então partir. A sala dos professores já estava vazia, a última professora que tinha ficado um bom tempo lendo o jornal e folhando algumas revistas para “fazer hora”, como ela disse, na espera da melhora do trânsito, tinha partido já há uns 15 minutos. Quando saí pela porta, avistei apenas alguns funcionários que conversavam na escada. As crianças ainda brincavam na quadra, no que parecia uma aula de futebol. Já próximo ao portão de saída, dois homens conversavam, um estava fardado com o uniforme da polícia (era frequente a presença da polícia dentro da escola e até realizando rondas nos andares, principalmente no turno noturno, embora algumas vezes observei o mesmo comportamento no turno da manhã) e o outro era o proprietário do “Quiosque do Senhor”. Com um “boa noite” me despedi dos dois e da escola naquele primeiro dia de aula.

#### **4.1. As primeiras incursões na sala de aula do turno noturno**

Oficiosamente, o primeiro dia de aula do retorno as aulas em 2013 foi 05 de agosto, alguns dias depois do que determinava o calendário da SEEDUC (31/07). Era uma segunda-feira, e já no caminho o movimento estava diferente, haviam alunos indo e vindo na rua que subia até a escola, assim como também na escada. No caminho tortuoso e escuro entre o último degrau e o portão, as duas caçambas de lixo continuavam transbordantes, e dessa vez, em meio a moto táxis que subiam e desciam “o morro” os alunos se espreitavam entre a rua e as lixeiras para chegar até a escola. Como na semana anterior, os portões estavam totalmente abertos e as

luzes que vinham da escola se destacavam na rua escura. O “quiosque do Senhor” estava em funcionamento e alguns alunos lanchavam. O relógio marcava 18h10min, e fiquei pelo pátio observando a chegada de alunos e professores.

Alguns chegavam apressados como quem está atrasado para alguma coisa, outras caminhavam a passos lentos. Poucos subiam as escadas para entrar no prédio onde tinham aulas, ficavam pelo pátio conversando e alguns tomaram o rumo do refeitório. Os grupos se organizavam basicamente por sexo, poucos eram misturados, no geral eram bem jovens sendo possível contar nos dedos aqueles que aparentavam mais idade. Alguns alunos estavam uniformizados, porém mais numerosos eram aqueles sem a camisa da escola (camisa utilizada por toda rede estadual, cinza com uma listra em azul na altura dos ombros e com o logotipo da SEEDUC na parte frontal do lado esquerdo). Muitas motos e alguns carros, de alunos e professores estacionavam no local, funcionando as vezes como abrigo para os alunos que fumavam entre um veículo e outro. Havia também professores no pátio, as conversas eram alunos negociando pontos e trabalhos, solicitando algum tipo de “ajuda” na nota do bimestre anterior.

Eu estava bem próxima da porta e não ouvi nenhum sinal tocar, mas percebi que aos poucos a quantidade de alunos diminuía no lado de fora, quando Danilo (o inspetor do turno da noite) terminava de mandar os últimos alunos para as salas de aula. Um bom tempo já tinha se passado e os ponteiros marcavam quase 19h. Enquanto poucos subiam pelas escadas, boa parte tomava o elevador para acessar os andares, e não havia nenhuma repreensão por parte do inspetor. Assim como a falta do uniforme na maior parte dos alunos, esse fato me chamou atenção, pois era bem diferente do turno diurno em que somente os professores, funcionários, diretores e alunos com dificuldades de locomoção poderiam utilizar o equipamento. Enquanto os estudantes subiam usando o elevador, eu olhava os murais do saguão. Em um lado, as listas das turmas, do outro grandes cartazes colados no vidro bem ao lado da porta de entrada mostravam os “ALUNOS DESTAQUES” nos três turnos, incluindo EJA e NEJA. As listas de nomes nas turmas de primeiro ano não eram muito numerosas, com um, dois e no máximo três nomes, eram ao todo 20 alunos destaques: 12 meninos e 8 meninas. Alguns eram chamados por seus nomes e sobrenomes, outros apenas pelos nomes, e ainda uma aluna tinha na frente do seu nome o signo “D.”, abreviando “dona”, pois era a única senhora com um pouco mais de idade matriculada no ensino regular noturno.

Já com um movimento bem reduzido, passei na sala dos professores de onde vinha um barulho intenso de pessoas falando. Tudo indicava que estava acontecendo uma reunião, o assunto tratado era a construção do Plano Pedagógico da escola, e a discussão estava sendo

conduzida por Dandara. A jovem coordenadora pedagógica também aproveitou a oportunidade para compartilhar com os colegas o que vivera no III Congresso Internacional de Educação no Brasil (CIDEB), do qual ela voltara recentemente e onde tinha participado não somente como ouvinte, mas também através da apresentação uma palestra sobre o ensino integral. Dandara contava as boas novas que ouviu durante o período em que esteve na cidade de Porto Seguro para os quatro dias de congresso, falava sobre o processo de isenção do imposto de renda aos professores, e também sobre a federalização das escolas estaduais, que na sua visão melhoraria muito as condições de trabalho e salário da classe docente. Quase dando por encerrada a reunião, o professor de sociologia, Lucas, pediu a palavra para falar sobre o “abaixo-assinado” que estava sendo preparado com o apoio de alguns professores, buscando montar uma espécie de “dossiê” sobre a precarização do trabalho no estabelecimento e ainda sobre o fechamento de algumas turmas. Isso porque entre o final do primeiro semestre e o retorno as aulas, 6 turmas foram desfeitas no turno diurno por “falta”<sup>178</sup> de alunos, os “gatos pingados” de cada classe foram ajuntados nas demais turmas. No turno noturno, porém, nada fora modificado em termos do quantitativo de turmas, mas sofreu algumas alterações pois, com menos turmas, alguns professores foram dispensados e “devolvidos SEEDUC”<sup>179</sup>, outros foram realocados dentro da própria escola para cumprirem toda a carga horária (essa organização foi realizado pautando-se sobre o critério de antiguidade dos docentes). A reivindicação dos professores estava relacionada com as implicações desse fato em suas condições de trabalho, principalmente nos turnos diurnos, que segundo Lucas, fez com que a maioria dos docentes participassem da coleta de assinaturas<sup>180</sup>. O professor de sociologia tentava convencer os demais colegas que aparentemente não seriam tocados diretamente pela questão de que era importante a solidariedade de todos por melhores condições de trabalho. A intenção declarada pelo

---

<sup>178</sup> Nesse caso, utilizei o termo entre aspas, pois a não existência dos alunos era passível de contestação. Tratavam-se de alunos que de fato existiram em algum momento, tinham realizados suas matrículas no começo do ano, e que possuíam uma frequência muito baixa. Esses jovens eram “cortados” das listas, de acordo com os termos utilizados na escola, sendo considerados “alunos fantasmas”. De acordo com esses critérios, após a análise da SEEDUC no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis foram desfeitas 6 turmas (com em média 35 alunos inscritos em cada um no começo do ano letivo), pois tratavam-se de “turmas fantasmas”, e os poucos alunos considerados existentes nessas classes foram distribuídos entre as demais turmas nos turnos manhã e tarde.

<sup>179</sup> Expressão utilizada para sinalizar aqueles professores que retornaram o contato com a SEEDUC em busca de horas/aula em outros estabelecimentos ou até mesmo em atividades burocráticas/ administrativas.

<sup>180</sup> O dossiê até então organizado continha várias reportagens sobre o fechamento das turmas, assim como algumas declarações de alunos que testemunhavam a situação atual em que se encontravam com turmas superlotadas e ainda outros casos de alunos que não conseguiram se matricular após terem suas turmas fechadas. Na página inicial do dossiê um texto produzido pelos organizadores do manifesto citava em suas primeiras linhas a Resolução da SEEDUC nº 4788 de 02 de abril de 2012, que alterava a redação do parágrafo 3º e do artigo 6º da resolução da SEEDUC nº 4770, de 01 de março 2012. Essa alteração tratava principalmente do cancelamento da matrícula dos alunos que não comparecessem à escola no prazo de 30 dias corridos contados a partir do primeiro dia de aula, ou não justificassem as faltas nesse período. Com base nessa lei a SEEDUC justificava sua ação de corte de turmas, pois se tratavam de alunos que não estavam frequentando a escola.

sindicalista era de abrir um processo no Ministério Público e também abrir uma solicitação junta à regional METRO VI, responsável pelo colégio. O professor de sociologia terminou sua fala convocando todos para a paralização organizada pelo SEPE que aconteceria no dia 08/08/2013, que deveria ser uma grande mobilização juntando-se aos esforços da rede municipal de educação que na ocasião daria início a uma greve geral do setor. Assim, que concluiu sua fala, alguns professores prontamente pegaram suas canetas e assinaram o documento, mesmo sem se interessarem a ler o que estava escrito no documento, apenas assinavam e entregavam ao colega. Embora tenha acontecido em alguma medida uma adesão dos docentes ao comunicado de Lucas, uma outra parte bastante numerosa dos que estavam naquela reunião não se manifestou e não assinou o documento reivindicatório.

Entre uma fala e outra, em dois momentos durante a reunião, dois policiais que faziam a ronda na escola naquela noite entraram na sala para utilizar os banheiros que eram exclusivos para uso dos professores e funcionários. A presença do homem e da mulher de farda no ambiente escolar não parecia causar nenhum estranhamento aos presentes que continuaram normalmente a reunião. A coordenadora retomou a palavra e anunciou o último assunto que seria tratado antes do fim da reunião, a dependência. Primeiro foi informado que seria retomado no NEJA o direito a dependência e depois foi apresentado um documento com 5 propostas (3 feitas pelos diretores e 2 pelo grupo dos professores) relacionadas ao tema, que deveriam ser discutidas e votadas na ocasião. O Assunto causou muito burburinho na sala, a maioria dos presentes parecia discordar de modo geral com o método da dependência por julgarem ineficaz e muito trabalhoso, além de causar muitas confusões com notas e aprovações nos conselhos de classe. Esses argumentos foram rebatidos por Dandara, salientando que se tratava de um direito dos alunos, sendo, portanto, obrigação da escola mantê-lo, cabendo, pois, ao corpo docente encontrar uma solução que tornasse factível essa prática no cotidiano escolar. As propostas descritas em uma folha em que os professores deveriam colocar seus nomes e assinalar a opção desejada, antes de entregar à coordenadora, eram as seguintes:

“1) Caberá ao aluno em dependência, a partir do final do ano letivo de 2013, cursar a(s) disciplina(s) no contraturno; 2) Caberá ao aluno em dependência, a partir do final do ano letivo de 2013, após a semana das provas bimestrais, receber as provas pela orientadora educacional da(s) disciplina(s) pendente(s); 3) Caberá ao aluno em dependência, a partir do final do ano letivo de 2013, comparecer à escola na primeira semana do mês de fevereiro de 2014, para participar de uma única avaliação da(s) disciplina(s) pendente(s); 4) Caberá ao aluno em dependência, a partir do final do ano letivo de 2013, comparecer à escola nos dias e horários das provas do SAERJINHO da(s) disciplina(s) da série que esteja pendente; 5) Cada disciplina iria elaborar no final do ano 4 provas (com gabarito) para ser aplicada uma em cada bimestre. Também

ficaria a matéria que deveria estudar para cada prova. O aluno teria 4 chances no ano para passar na dependência. Se não conseguir na primeira, teria a segunda, assim por diante. Ficaria por conta da Coordenação a tarefa de comunicar aos alunos o dia das provas do bimestre. Quem aplicaria poderia ser um professor que estivesse na casa no dia, ou outra pessoa, e a correção poderia ser feita pelo professor com quem o aluno ficou em dependência ou outra pessoa (pois estaria com o gabarito em mãos).” (Documento distribuído pela coordenação na ocasião)

As propostas englobavam possibilidades variadas que solicitavam em maiores ou menores proporções os diferentes atores sociais na escola: na primeira havia uma implicação maior dos alunos, uma vez que esses deveriam procurar e cursar em um outro momento do dia a disciplina em que não obtiveram a aprovação no ano anterior, alterando pouco da rotina do professor já que era o aluno em dependência que faria o movimento de se juntar a uma outra turma onde efetuaria o curso novamente; na segunda proposta, não haveria aulas das disciplinas em pendência, ocorrendo somente os exames em um momento específico, na semana seguinte à semana de provas ordinárias do calendário escolar, sendo, portanto, aplicadas em 4 oportunidades ao longo do ano, as provas seriam de responsabilidade da coordenação, os professores seriam implicados somente na fabricação das provas, mas não o processo como um todo, e os alunos seriam menos solicitados do que na proposta 1, visto que não seria necessário frequentar aulas; a terceira possibilidade se assemelhava a segunda, com a diferença de que seria apenas uma única possibilidade de realizar a prova, posto que, nessa versão os alunos fariam suas avaliações em uma semana única no mês de fevereiro do ano seguinte; em seguida, a proposta 4 demandava somente a ação dos alunos, que deveriam frequentar ao longo do ano, a(s) prova(s) da avaliação bimestral proposta pela SEEDUC (não ficou claro se os alunos deveriam comparecer nas 3 provas do SAERJINHO ou em apenas uma) não incluindo a participação nem dos professores nem dos coordenadores; por fim, a última proposta distribuía um pouco mais as responsabilidades entre todos os atores: os alunos não teriam a obrigação de frequentar aulas, teriam 4 chances de realizar as provas ao longo do ano, as matérias seriam disponibilizadas pelos docentes que também seriam responsáveis por produzir o material avaliativo e o gabarito, e, a comunicação com os jovens bem como a aplicação dos exames seriam realizadas pela coordenação ou outros funcionários.

Após a apresentação das propostas, a discussão foi retomada, e alguns professores se manifestaram compartilhando experiência que tiveram em outros estabelecimentos escolares, e até mesmo em outros turnos no próprio colégio, e apesar de apresentarem métodos diversos, os discursos tinham um ponto em comum: a crença de que todas as tentativas fracassaram. O

primeiro que pediu a palavra foi o professor Antônio, que claramente defendeu a proposta 1, para ele não fazia sentido o aluno vir a escola apenas para realizar as provas, afinal “ele não vai estudar em casa”, e se não tinha sido aprovado no ano em que cursou a disciplina não seria de maneira nenhuma sem ter aulas. Após declarar que “simplesmente o alunos vir e fazer uma prova é até maldade com ele”, Antônio disse que diante da não efetivação da proposta 1 era preferível que a dependência deixasse de existir e o aluno fosse reprovado de série, nas palavras do professor: “ou você pega e dá mais uma chance pro aluno tentar mais uma vez, ou então ele reprova tudo de vez.” Havia uma pressão geral dos professores para que a dependência fosse desativada, visto que não era eficaz no seu propósito de “recuperar” o aluno na disciplina, se transformando apenas em mais um elemento na rotina já carregada dos professores. Mais uma vez Dandara, coordenadora pedagógica, lembrou aos professores que essa tema não estava em votação, posto que se tratava de um direito dos alunos garantidos por lei. Alguns docentes salientavam que as propostas que constavam na listagem eram inviáveis para o caso dos alunos do terceiro ano, que certamente não retornariam na escola no ano seguinte para aulas, nem provas, e também para os estudantes do turno noturno, que de igual modo não frequentariam a escola em outro turno, nem viriam fazer provas em outros horários. Contra esses argumentos, Dandara, afirmou que esses dois exemplos citados eram casos diferenciados, principalmente o turno noturno, que segundo ela “a realidade aqui é outra, a gente sabe disso!”. Lucas, professor de sociologia, retomou mais uma vez a cabeça da discussão, alegando:

“Com todo respeito a vocês, eu já disse isso a vocês (falou apontando para a coordenadora que estava sentada em uma extremidade da mesa e para a coordenadora sentada do outro lado), por isso eu me abstenho, porque essa metodologia é equivocada, tudo fica sempre igual uma colcha de retalho, de manhã diferente da tarde, diferente da noite. Deveríamos ter uma reunião conjunta para decidir sobre isso.”

Dandara contradisse o professor de sociologia (e a si mesma), afirmando que “*a mesma coisa decidida para os turnos diurnos é válida também para o noturno.*” Apesar de minutos antes ter advogada pela especificidade do turno noturno, a coordenadora tentava desfazer ao mesmo tempo desfazer essa ideia que parecia bastante difundida entre o corpo docente, afinal, como ela disse “*a gente sabe disso!*”. Ao que parecia havia um conhecimento comum e compartilhado das razões pelas quais o período da noite era diferente dos outros dois. Por fim, o assunto foi dado como encerrado com a recomendação de que as propostas fossem analisadas pelos educadores e discutidas na semana seguinte em uma reunião semelhante.

Aproveitei a ocasião para pedir a diretora que me apresentasse aos professores, ao que Mônica reagiu sem dificuldades me permitindo falar diretamente e expor um pouco mais sobre meu trabalho. Esse momento de apresentação era sempre um pouco delicado, os poucos olhares atentos pareciam desconfiados. Procurei enfatizar que o objetivo maior da pesquisa não era avaliar o trabalho dos professores ou da direção, mas, sim, realizar uma observação participante nas salas de aula e também em outros espaços da escola, buscando estar e contato com esse universo escolar para descobrir a cultura que atuava naquele ambiente. Finalizei minha breve fala solicitando de maneira geral ao grupo sua autorização para minha presença em suas aulas. Apenas duas ou três professoras me olhavam nesse momento, os demais ainda discutiam sobre a dependência e Dandara distribuía as folhas para a votação. Com alguns sorrisos e acenos com a cabeça obtive o retorno de alguns dos presentes, a coordenadora pontuou o trabalho efetuado por outros integrantes do grupo de pesquisa no turno da manhã, salientando ainda que o retorno entregue pelos mesmos seria usado na confecção do Plano Pedagógico do estabelecimento, o que me garantiu mais alguns gestos de simpatia à minha presença por parte dos professores<sup>181</sup>.

Eram 19h30min quando a reunião terminou. Os professores aos poucos seguiam para as salas de aula, embora 1h30min após o horário oficial de início do período noturno. Fiquei um pouco mais na sala dos professores para falar com a coordenadora que tinha visto pela primeira vez naquele dia. Dandara ainda recolhia algumas cédulas da votação sobre a dependência, e sem muita dificuldade começou a me fazer perguntas. As primeiras foram relacionadas aos estudos, e ela logo acrescentou que também tinha concluído o mestrado na UFRJ, e, segundo sua orientadora, sua dissertação poderia ter sido uma bela tese de doutorado por ter sido realizada sobre um tema inédito: a luta de um grupo sem-teto para a construção de uma escola no bairro de Guadalupe, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Após alguns anos de luta o grupo conseguiu a implementação de um CIEP na região, de horário integral, na qual Dandara fora diretora durante 13 anos. Formada em história e língua portuguesa, no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, ela era professora de português e literatura no turno da tarde e também coordenadora pedagógica dos três turnos. Enquanto falava comigo, também começou conversando com uma professora que estava desenvolvendo um projeto na escola com os

---

<sup>181</sup> Nesse momento, já tendo terminado de falar, observei no canto da sala bem ao lado da diretora, uma professora que não prestava muita atenção no que eu dizia, mas que logo reconheci. Era docente de sociologia, e lecionava também no Colégio Estadual Calixto Campus, onde realizei a pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado. Na ocasião, juntamente com outros colegas, essa professora causou muitas dificuldades a minha permanência na escola, solicitou a direção que eu parasse minhas atividades, obtendo em alguma medida sucesso nas suas demandas. Eu fiquei muito apreensiva com toda aquela situação, tive receio de que a situação se repetisse no meu novo local de pesquisa, mas, mesmo me reconhecendo, não percebi qualquer comentário ou ação dessa professora contra minha presença naquele dia e no período que se seguiu.

alunos, buscando contar através de um documentário a história do personagem marcante da história brasileira que dava nome à escola<sup>182</sup>. Dandara era orgulhosa dos projetos desenvolvidos na escola, para a jovem coordenadora se tratava de um bom método de aprendizado, envolvente, criativo e que promovia a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizado. Um pouco depois de terminar de falar com sua colega de trabalho, retomou nossa discussão e me mostrou com um grande sorriso um fichário espesso, com folhas tamanho A3 e coloridas, onde estavam as informações dos 23 projetos ativos naquele ano. Abordando diversos temas, que variavam entre reforço escolar nas disciplinas chaves como leitura e matemática, havia ainda outros voltados para a inclusão do jovem através do domínio da informática e da prática esportiva. Com muita ternura e brio, Dandara me mostrou cada página do seu portfólio, bem cuidado, decorado, com esmero e capricho de que quem se portava como um bom exemplo para seus alunos. Apesar de falar um pouco sobre cada atividade com muito entusiasmo percebia-se em suas palavras que dois projetos lhes eram caros: aquele mencionado acima sobre o patrono na escola e o dia da consciência negra, momento de festa e valorização daqueles que eram maioria na escola. Esse assunto tocava muito a coordenadora, seus olhos se enchiam de lágrimas ao rememorar os momentos vividos a cada ano na semana do dia 23 de novembro quando a escola era tomada por samba, pagode, afro reggae, jongo, cartazes, lembranças do passado dos povos negros escravizados, discussões sobre padrões de beleza, estilos e cortes de cabelos.

Vendo que a conversa caminhava para o fim, aproveitei a ocasião para perguntar a coordenadora pedagógica sobre os horários do turno noturno, ao que obtive rapidamente a resposta: “*das 18h30min às 22h20min*”, e logo completou: “*mas na verdade deveria acabar 22h30min, mas os alunos nunca ficam [na escola], eles sempre saem mais cedo.*” Um professor que estava na sala retrucou de longe afirmando que o horário de saída era às 23h ao que uma professora de biologia do outro lado da sala respondeu: “*mas não fique preocupada, ninguém fica até esse horário, no máximo 22h30min mesmo.*” De fato, essa questão dos horários de entrada e saída bem como as próprias divisões dos tempos de aula não estavam claras para mim e ao que parecia também para o corpo docente, discente e funcionários. Um pouco sem graça com essa discussão sobre o horário, mesmo porque a própria Dandara afirmou um horário que os professores discordaram, a coordenadora saiu da sala e eu continuei ainda um pouco mais, pois não tinha conseguido compreender aonde estava tendo aula para tomar a decisão de ir para uma sala.

---

<sup>182</sup> Como dito no início desse trabalho, os nomes dos estabelecimentos escolares, assim como das pessoas foram trocados por nomes fictícios afim de preservar suas identidades. Todavia, o nome real da escola era de um personagem da história moderna brasileira, já falecido, reconhecido por seu trabalho.

Já se aproximava das 20h e ainda permaneciam na sala dois jovens professores, Isis que lecionava filosofia, e Antônio, professor de história. Enquanto a primeira organizava uma pilha de folhas que pareciam provas ou trabalhos dos alunos, o outro apenas mexia no celular no canto do sofá. Pela primeira vez houve silêncio na sala, de uma certa maneira até um pouco incômodo, quando decidi perguntar que horas era o intervalo. Os dois com um pequeno sorriso no canto da boca me disseram que não tinha intervalo no turno noturno. Um pouco surpresa com a resposta, afinal tudo parecia bem diferente do que estava escrito na grade de horários que estava em cima da mesa, perguntei como se organizavam os horários de aula. De acordo com os dois jovens professores eram apenas três horários por noite, das 18h30min às 20h30min; das 20h30min às 21h30min e das 21h30min às 22h, “*o último horário é curtinho mesmo*”, completaram falando quase que em uníssono. Isis me disse que daria aula em duas turmas de primeiro ano, mas não se manifestou me chamando para assistir ou participar, apenas disse que iria tentar dar aulas, mas sabia que seria complicado pois essas duas turmas teriam horário vago em virtude da falta de um professor naquele dia. Aguardei mais alguns minutos e ainda que não tivesse totalmente certeza para qual turma iria, subi em direção ao 5º andar onde estavam localizadas todas as turmas do ensino regular do turno noturno.

O pátio estava silencioso, não havia alunos, e após o fechamento do refeitório, por volta das 20h, as 3 funcionárias da cozinha partiam e os únicos funcionários da escola no período da noite desse momento até o final das aulas era o Danilo e as 3 senhoras que trabalhavam na limpeza das salas. Os diretores se revezavam, eram raros os dias em que os 3 estavam na escola ao mesmo tempo e ainda mais raros no turno da noite. Normalmente os mais frequentes no turno noturno eram a Mônica (diretora geral) e o Roberto (diretor adjunto), Eloá que também era diretora adjunta se responsabilizava principalmente dos turnos diurnos. Somente 1 ficava até o final das aulas no turno da noite, seja um dos diretores ou a coordenadora pedagógica. A secretaria fechava às 19h no máximo às 19h30min, 3 dias na semana, e funcionava nesse período somente com uma secretária. Logo, nesse dia já passava das 20h e por isso não tinham outros funcionários da secretaria, nem da direção nem da coordenação, além do Danilo (inspetor) e da Dandara (coordenadora pedagógica).

Os andares estavam silenciosos, pouca coisa podia ser ouvida, nem vozes, nem passos, quase nada. No quinto andar, havia 3 alunas sentadas sobre uma pequena mesa que estava no corredor, onde geralmente no turno da manhã ficava a inspetora do andar, e ainda um casal de jovens namorando próximo das salas que estavam vazias. No andar, apenas 6 das 9 salas do andar tinham alunos, sendo que em 2 não havia professor. As meninas vinham de uma dessas turmas, a 1011. Tinham 16 anos, duas trabalhavam e uma não, e, todas eram repetentes. Quando

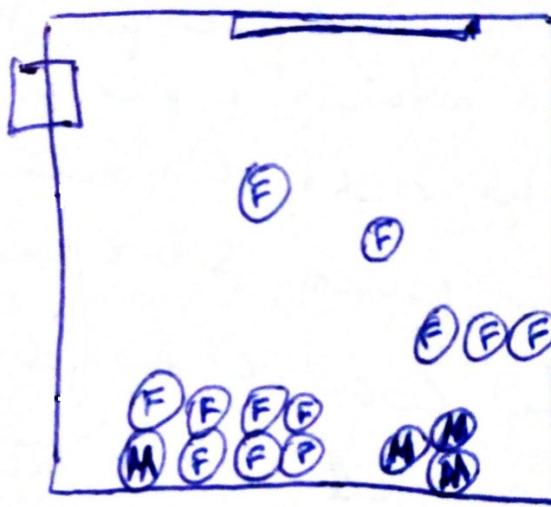
perguntei o motivo pelo qual escolheram o turno noturno, disseram ter tomado essa decisão por ter menos alunos e a menina que não trabalhava, respondeu apenas “*por uma questão de opção*”, sem dar margem pra muitas explicações ou perguntas. Estavam de “horário vago”, após terem tido 2 aulas de biologia, em que puderam assistir um filme “sobre célula” na sala multimídia do andar. Não tinham muitas opções de atividades na escola quando os alunos estavam sem aulas, ainda mais depois das 20h. A biblioteca funcionava 3 dias até as 21h e os demais até as 20h. Por isso, quando ficavam sem aulas os estudantes ou iam embora ou aguardavam na sala. Era o primeiro dia de aula do segundo semestre, os alunos estavam em bom número a aguardar a professora de filosofia, embora ela mesma tivesse previsto uma situação menos otimista. 20h20min e Isis chegou na sala de aula para “adiantar” o horário da sua aula que normalmente começaria às 21h30min segundo o horário oficial, e por volta das 21h no horário oficioso. Os dois tempos sem aulas, não eram esporádicos devido à ausência de algum professor naquele dia, na verdade faziam parte da estrutura da grade de horários, o que significava dizer que todas as segundas-feiras aconteceria a mesma coisa: os alunos teriam somente os dois primeiros horários e depois os dois últimos.

Ao todo 16 alunos estavam presentes na aula de filosofia, sendo 12 do sexo feminino e somente 4 do sexo masculino. Dos nomes chamados por Isis, 8 não estavam presentes, sendo dois desses alunos integrantes da listagem dos “destaques” disposto na entrada do saguão. Ainda com relação a “chamada”, 3 alunos presentes na sala não tinham seus nomes no diário. Era o início do segundo semestre, e a lista de alunos no diário já estava bem reduzida, ao todo Isis contava 23 alunos em seu diário, somados aos outros três que não estavam elencados na listagem e que foram acrescentados, na ocasião 26 nomes compunham a turma 1011, valor bem diferente daquele encontrado no início do ano em que as turmas reuniam em média entre 30 e 35 alunos.

Como havia feito anteriormente na pesquisa durante o mestrado, decidi desenhar como os alunos se organizavam no espaço da sala de aula. O maior grupo, com um total de 8 jovens, estavam no fundo da sala. Ainda que também estivessem sentados na parte de trás, um trio masculino se mantinha próximo do grupo maior embora se falassem mais entre eles e não muito com os colegas do conjunto ao lado majoritariamente feminino. Outro trio, dessa vez formado por meninas, se sentava mais no meio da sala, e outras duas alunas se sentavam sozinhas mais próximas da mesa da professora (ver figura 33). A sala não era muito grande e nem dispunha de muitos equipamentos, apenas a mesa do professor e sua cadeira, as carteiras dos alunos, um quadro do mesmo comprimento da parede, e só. No geral, todo o material estava em bom estado, e eram suficientes para o desenrolar da aula de filosofia, que começou com a entrega dos

resultados das provas de recuperação. Quatro alunos não tinham nenhuma nota, pois não haviam realizado nem os trabalhos nem as provas. Dois outros tinham obtido 4,5 pontos na recuperação, e foram alertados pela professora sobre a necessidade de “recuperar” os pontos necessários nos dois bimestres que restavam. Os demais ficaram com notas acima da média, nenhum aluno obteve 10, e apenas uma aluna alcançou a nota 9,0, maior resultado da turma, seguida de outras três que tiveram notas por volta dos 8,0 pontos.

Figura 34- Organização da sala de aula, turma 1011, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Extraído do caderno de campo/ Elaboração da Autora/ 2013

O tempo de aula era muito curto, entre a chamada e a devolução das provas de recuperação, mais ou menos uns 20 minutos se passaram. Em seguida, a jovem professora de filosofia passou no quadro uma atividade para ser realizada em dupla com a utilização do livro. Todo o tempo Isis lembrava o quanto era importante o “esforço” e “participação” dos alunos, que seriam recompensados com pontos na média. Ela tinha o hábito de “passar visto” no caderno, isto é, ao final de cada aula, passava em cada carteira e ao verificar que o aluno tinha copiado a matéria deixava uma rubrica no canto superior de cada folha, esses pequenos sinais eram contados ao final do bimestre se tornando pontos, do mesmo modo que a participação na aula era anotada no diário com o sinal positivo na frente de cada nome da lista. O exercício passado no quadro tinha 3 questões, uma sobre Platão, uma sobre epistemologia na filosofia e uma última sobre os fundamentos da filosofia.

A aula que começara às 20h20min, terminou às 21h15min. Apesar de constar na grade de horários que os alunos teriam aula de sociologia logo após a aula de Isis, nenhum professor apareceu, e professora e alunos partiram após o término da aula de filosofia. Eu continuei um

pouco mais no corredor para observar as demais classes, todavia não havia mais nenhuma aula no 5º andar. Nos demais andares o silêncio era total, não tinha mais alunos nem professores, somente uma turma de NEJA ainda estava em aula. Na sala dos professores apenas a professora de filosofia e um professor de química ainda organizavam seus materiais, mas em pouco tempo se despediram, e Isis me interpelou: “por que você não vai para de manhã? De manhã é mais organizado e falta menos professor.” Expliquei que tinha algumas razões relacionadas as minhas questões de pesquisa para permanecer no turno noturno, e sem solicitar mais explicações Isis se despediu e partiu. No relógio ainda faltavam 10 minutos para as 22h, mas tudo indicava que o primeiro dia de aulas já estava encerrado. A última turma que estava em aula, tinha terminado, os dois últimos professores haviam partido, a sala da direção, secretaria, refeitório, tudo estava fechado, embora ainda faltasse pouco mais de uma hora para o final do turno de acordo com o horário oficial. Somente o Danilo ainda estava pelo saguão, de quem me despedi e tomei a direção do metrô.

Demorou até que finalmente eu pudesse assistir uma aula no primeiro dia de aulas no turno noturno, a divergência de explicações quanto aos horários realmente dificultava a tomada de decisão de em qual turma eu poderia assistir aula. O oficial e o oficioso disputavam espaço e logo percebi que seria preciso ainda um bom tempo para compreender de fato como funcionava o turno noturno que tão pouco guardava dos sinais escolares bem mais presentes nos turnos diurnos: como inspetores nos corredores, presença de funcionários e diretores, controles dos espaços da escola como os portões (entrada e saída) e a utilização do elevador, exigência do uniforme, e a organização dos horários através do sinal sonoro emitido a cada troca de professores. Na lógica dos “*três turnos, três escolas diferentes*”, as práticas dos atores escolares se moldavam de acordo com essa concepção, e havia um compartilhamento de ideias segundo as quais, o melhor que a escola poderia oferecer estava no turno da manhã. E ao turno noturno, cabia parodiar a canção de Vinícius de Moraes “*era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada*”, pois, afinal, era um turno muito engraçado, não tinha horário, nem funcionários, todos podiam entrar e sair, porque não tinha ninguém no portão, mas “era feito com muito esmero, na Rua dos Bobos, número zero”.

#### **4.2. A escola e a cidade**

Uma das formas de pensar a relação entre a escola e a cidade é localizá-la não só em termos espaciais, mas como uma instituição pertencente a uma sociedade complexa e heterogênea. De início a escola poderia ser tomada como uma unidade de análise com fronteiras

bem marcadas. Mas, neste caso, o problema dos limites do objeto não seria totalmente resolvido, pois a escola é formada por pessoas de origens sociais diversas e está inserida numa sociedade urbana e complexa. O Rio de Janeiro - como outras grandes cidades – constitui um espaço privilegiado de diversidade, dada a procedência de seus habitantes, a riqueza de suas tradições culturais, a variedade de seus modos de vida, e, por conseguinte, a infinita possibilidade de trocas e contatos que propicia. É preciso destacar o fato de apesar da diversidade que apresentam, essas pessoas possuem algo em comum, a saber, frequentam e interagem num mesmo ambiente cotidianamente – a escola. Mesmo admitindo as variações individuais, o comportamento e as atitudes dos atores envolvidos nesse processo social, tomado em linhas gerais como sendo de ensino-aprendizagem, apresentam alguma homogeneidade. Por alguns momentos essas pessoas compartilham uma definição comum de realidade, isto é, agem com base numa compreensão de mundo e no que há nele. Trata-se de uma realidade socialmente construída, em que esses indivíduos operam na mesma província de significados, nos termos de Schutz (1979), e por algumas horas por dia compartilham de uma mesma “região moral” nos termos de Park (1916).

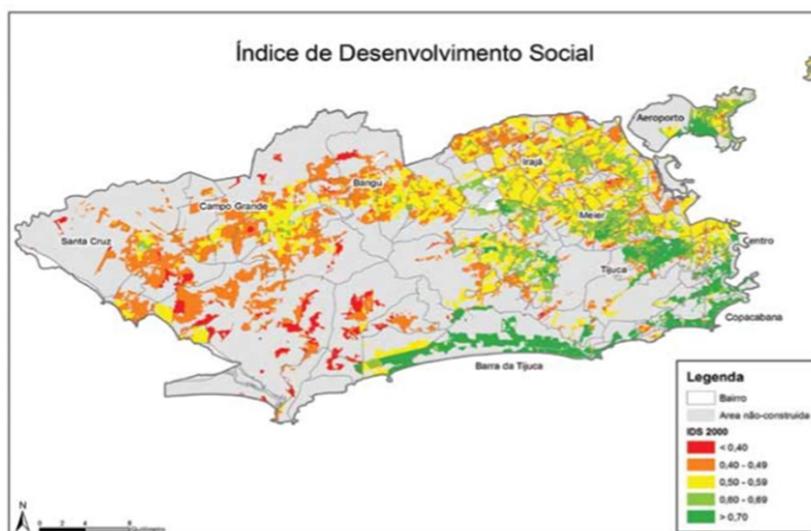
Nas grandes cidades brasileiras, é possível perceber uma tendência à predominância de um modelo de organização espacial em que a diferenciação das classes sociais é traduzida por separações tanto físicas quanto simbólicas. Os processos sócio espaciais em questão se tornam importantes na medida em que contribuem para a compreensão dos mecanismos de produção e/ou reprodução de desigualdades sociais. Assim, a segregação torna-se causa e consequência de diferenças de qualidades, de recursos, de poder e de status que acabam servindo de bases materiais para a formação de categorias sociais, que por sua vez, tendem a buscar localizações específicas na cidade, criando a divisão social do território (Alves, Lange e Bonamino, 2010). Um exemplo dessa divisão foi estudado por Maria Tereza Caldeira ao analisar os condomínios fechados em São Paulo, uma espécie de auto segregação das classes mais abastadas cada vez mais frequentes no cenário urbano. De acordo com a definição proposta por Caldeira, os condomínios fechados são:

A versão residencial de uma categoria mais ampla de novos empreendimentos urbanos que chamo de enclaves fortificados. Eles estão mudando consideravelmente a maneira como as pessoas das classes média e alta vivem, consomem, trabalham e gastam seu tempo de lazer. Eles estão mudando o panorama da cidade, seu padrão de segregação espacial e o caráter do espaço público e das interações públicas entre as classes (Caldeira, 2003: 258)

O “padrão de segregação espacial” a que se refere a autora na citação acima pode ser interpretado como o padrão de segregação típico das metrópoles brasileiras que é o de centro x periferia. O primeiro polo é dotado na maioria das vezes dos serviços urbanos, públicos e privados, é ocupado pelas classes com os maiores níveis de renda. Já o segundo, subequipado e longínquo é ocupado predominantemente por indivíduos considerados excluídos. Nas cidades brasileiras, este modelo tradicional de pobreza na periferia, acentuou-se no século XX. Apenas depois dos anos 70 algo semelhante ao modelo americano surge em algumas cidades, com a edificação de condomínios ricos em terrenos afastados. De modo que a segregação passa a não corresponder diretamente a separação no espaço, nessas novas situações grupos sociais diferentes estão muito próximos apenas separados pela tecnologia dos potentes sistemas de alarmes, e altos muros, que correspondem ao modelo de enclave fortificado como ressalva Caldeira (2003).

O caso da cidade do Rio de Janeiro tende a ser similar ao padrão apontado pelos autores como característico das demais cidades brasileiras. Ao observarmos o mapa 1, que mostra a distribuição do Índice de Desenvolvimento Social (IDS) para a cidade do Rio de Janeiro, é possível perceber um modelo de divisão social do território com algumas especificidades. Os resultados mostram que há um modelo de segregação complexo: por um lado, há a reprodução do modelo centro-periferia, marcado pelo contraste entre as regiões onde se concentram os maiores IDS (Centro, Zona Sul, Barra da Tijuca, Tijuca e uma parte da Ilha do Governador) e outra com índices muito baixos (demais bairros da Zona Oeste e Zona Norte). Assim, no caso do Rio de Janeiro o modelo centro-periferia não permite, por si só, abarcar a complexidade da segmentação e da segregação residencial da cidade, uma análise mais cuidadosa pode revelar certas especificidades internas - a presença de locais com baixo desenvolvimento social, em áreas nobres.

Figura 35- Distribuição do Índice de Desenvolvimento Social na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Alves, Lange, Bonamino, 2010.

Em outros termos, a cidade do Rio de Janeiro apresenta um modelo de organização social do território, cujo principal traço é a combinação de dois princípios de segregação residencial: 1) o clássico modelo centro-periferia, característico das cidades organizadas em torno de desigualdades sociais extremas, nas quais as distâncias físicas e a baixa acessibilidade urbana separam territorialmente as classes e os grupos sociais entre si, assim como separam certos grupos dos bens urbanos promotores de bem-estar social; 2) a presença marcante de favelas nos bairros abastados, fato que a princípio poderia aproximar os grupos, as classes sociais e os bens urbanos no território, mas por uma série de mecanismos políticos, institucionais e simbólicos acaba por separá-los, hierarquizando as práticas de interação e filtrando o acesso aos bens urbanos (Alves, Franco e Ribeiro, 2008).

Desse modo, as análises que privilegiam a segregação residencial somente ao nível macro se tornam ineficientes para apreender a complexidade de contextos urbanos cujos padrões de segregação vão além de um modelo do tipo centro-periferia, como no caso carioca caracterizado por proximidade física e distância social (Ribeiro, 2005; Alves, Franco e Ribeiro, 2008; Ribeiro, Koslinski e Lasmar, 2010). Nesse contexto específico, observamos a presença de favelas ao longo do território do município do Rio de Janeiro e uma forte concentração dessas nas áreas mais “nobres” ou abastadas da cidade. Entretanto, apesar de essa proximidade física não implicar em interação social entre segmentos sociais que ocupam posições sociais distantes, essa proximidade gera, por parte dos indivíduos, situações de dependência e criação de

estratégias para um melhor aproveitamento das oportunidades que o território pode oferecer. (Zuccarelli e Cid, 2010)

Com relação as favelas, alguns estudos recentes têm fomentado um debate a respeito da pertinência sociológica da distinção favela versus cidade na apreensão do modelo de organização social do espaço da cidade do Rio de Janeiro. Com efeito, analisando as melhorias das condições urbanas de vida nas favelas – especialmente as relacionadas à habitação – alguns autores como Preteceille e Valladares (2000) têm apontado o crescente processo de diversificação desses espaços e a sua aproximação social com os bairros populares da periferia. Os autores referidos criticam a concepção das favelas como espaços que concentram segmentos sociais submetidos aos efeitos negativos da segregação residencial, entre eles os relacionados com a reprodução da pobreza. *“No limite, Preteceille e Valladares argumentam pela inadequação do conceito de favela”*. (Alves, Franco e Ribeiro, 2008, p.97)

Por outro lado, os trabalhos publicados por Fátima Alves, Creso Franco, Luís Cesar Ribeiro, Mariane Koslinski, Marcelo Burgos, Angela Paiva, entre outros, apontam, porém, para a pertinência dessa distinção, uma vez que está associada a distintos padrões de interação social entre os moradores da favela e as instituições da sociedade e mesmo com outros grupos sociais. A categoria “favela” não se resume apenas a uma determinada forma de aglomerado habitacional, também exprime uma configuração ecológica particular, definida segundo um padrão específico de relacionamento com a cidade. O termo “favela” vai ganhando, gradativamente, múltiplas conotações negativas, que funcionam como antônimos de “cidade”. A palavra vai se emancipando da conotação original, presa à descrição do espaço, para assumir um significado transcendente, que remete a uma dimensão cultural e psicológica, a um tipo de subjetividade particular, a do favelado: homem constituído pela socialização em um espaço marcado pela ausência de referências de cidade (Burgos, 2005).

Foge ao escopo desse trabalho prosseguir nessa discussão, todavia, assume-se aqui, portanto, que, a despeito das nítidas tendências à diferenciação inter e intrafavela, e ao aumento do acesso das referidas populações a alguns serviços urbanos, a dicotomia favela-cidade permanece como traço distintivo da ordem urbana carioca<sup>183</sup>. Entre as favelas e a cidade se

---

<sup>183</sup> A dinâmica favela x cidade, ou favela x asfalto, também organizava a classificação das escolas. O CEMFR não era visto como uma boa escola pelos alunos e pelos professores, muitos deles se referiam ao Colégio Estadual Olga Benário (CEOB), como sendo a boa escola do bairro. Esse colégio estava situado a cerca de 900 metros da escola pesquisada, no “asfalto”, próximo a praça onde estava a estação do metrô. Não era considerada uma escola de “favela”, em comparação ao CEMFR, e esse elemento parecia estar ligado ao fato de ser considerada uma “boa escola”. Além do mais quando observado os índices de desempenho escolar, enquanto no CEMFR a taxa de aprovação no primeiro ano do Ensino Médio em 2013 foi de 49,4% dos alunos, esse mesmo índice foi de 74,6% no CEOB. Isto é, a classificação das escolas também se dava em função do número de repetentes. Salientando uma

mantém, com efeito, um regime de interação social fortemente hierarquizado e que se organiza com base nas percepções da existência de mundos sociais separados e distantes.

Essa dicotomia entre favela x asfalto estava de algum modo presente na estrutura do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis. Um desses pontos de contato entre essa lógica de organização do território urbano e a escola era pela disposição dos dois portões de entrada de pedestres da escola: um de frente para o asfalto e desativado, por falta de manutenção e de funcionários para permanecer no local, mas também por não ser considerado muito útil, uma vez que a maioria dos alunos “desciam do morro”, e, os professores e diretores, que em sua maioria chegavam de carro, subiam pela rua ao lado, direto para o estacionamento; o outro portão, onde se era possível acessar a escola, estava localizado dentro da favela. Era possível também perceber essa dicotomia na relação professores x alunos, quando observados os bairros de moradias de professores e diretores em oposição ao bairro de residência de alunos e funcionários, sendo os primeiros os moradores do asfalto e os demais majoritariamente residentes da favela do entorno ou de outras favelas nos arredores. A história de Danilo, o inspetor multitarefas na escola e na vida, servia como metáfora dessa relação. O jovem, negro, era “puxador” de samba de um bloco de carnaval, além de compositor de sambas os quais submetia aos concursos organizados pelas agremiações do gênero na cidade do Rio de Janeiro, principalmente no grupo de acesso. Era cantor e percussionista de um grupo de pagode, e, além de ser inspetor na escola, trabalhava também no prédio anexo que abrigava uma outra instituição de ensino estadual de nível técnico. O rapaz, bastante conversador, mantinha relações próximas com a política na favela onde morava (onde a escola estava localizada), tanto com a associação de moradores quanto com outras instâncias. Durante o período do trabalho de campo, se candidatou a conselheiro tutelar do município, e uma das forças de sua candidatura era justamente o apoio maciço da sua “comunidade”. Em uma das muitas conversas que tivemos entre um aluno e outro que saía da escola ainda revelou que tinha “trabalhado” para o tráfico durante alguns anos, mas nunca deixou muito claro como tinha feito para sair, ainda que garantisse que não estava mais “metido” com “essas coisas”. Todavia, era conhecido na “comunidade”, como dizia, e principalmente conhecido dos alunos. A direção da escola sabia da sua influência no entorno e, portanto, presumia um controle maior dos alunos através da relação com Danilo. Ele não era o único morador da favela na qual a escola estava localizada, quase todos os demais funcionários também residiam nesse endereço. O grupo formava um

---

outra função latente da repetência: posicionamento estratégico e simbólico em relação aos estabelecimentos do entorno, como será visto no capítulo 5.

canal de contato entre a “escola do asfalto”, formada pelos diretores e professores, e a “escola da favela”, gerenciando as relações da instituição com sua vizinhança e com os alunos.

A própria história da escola se confundia com essa lógica. Nas versões contadas pelos funcionários e professores mais antigos e pelo próprio Danilo, para uns o prédio originalmente abrigou um hospital-escola de enfermagem, para outros era na verdade um hospital psiquiátrico<sup>184</sup>. Já na década de 1960 um colégio de aplicação de uma universidade do Rio de Janeiro foi acomodado nas instalações permanecendo no endereço por cerca de 30 anos até que fora transferido para uma outra rua em uma área mais nobre do bairro, após pressão de sua clientela movida por uma profunda insatisfação com a proximidade da favela tendo em vista o agravamento da situação de violência urbana pela qual passava a cidade do Rio de Janeiro<sup>185</sup>. O prédio, então, permaneceu por aproximadamente 12 anos abandonado, até que respondendo a reivindicação dos moradores por uma escola de ensino médio na “comunidade”, a associação de moradores do complexo de favelas local, iniciou a reforma da fachada do prédio, com apoio e verba do então governador Anthony Garotinho. Por causa de desentendimentos políticos, somente no início dos anos 2000 foram feitos os reparos necessários para abrigar então o Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis. A escola foi instalada em um primeiro momento no “asfalto” em uma das ruas principais do bairro, e cerca de 2 anos depois foi transferida para o endereço onde está até hoje dentro da “favela”, como resposta a demanda dos próprios moradores por um estabelecimento de ensino médio no local.

A dinâmica asfalto *versus* favela, aparecia também nos julgamentos professorais. Em função de sua localização, o Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis caracterizava-se por uma clientela bem homogênea. De acordo com os dados coletados para essa pesquisa 77% dos alunos do primeiro ano eram moradores de favelas, sendo cerca de 38% residentes da favela onde a escola estava localizada e outros quase 50% em “comunidades”, como diziam, a uma distância de no máximo 5 quilômetros do colégio onde estudavam. Esta característica além de consolidar as desigualdades sociais e urbanas no espaço escolar minimizando a convivência

---

<sup>184</sup> Essa versão era contada por quase todos na escola, mas não pude encontrar nenhum outro indício que confirmasse tal versão, ou dissesse por exemplo, o ano em que o prédio fora construído, ou outros elementos importantes para a reconstituição histórica de suas instalações nesse texto. De fato, o formato do prédio em 6 andares coincidia mais com a imagem de um hospital que de uma escola, ainda as salas de aulas eram bem menores que em outros estabelecimentos da mesma rede. Entre as muitas histórias contadas sobre esse período, reza a lenda que no sexto andar era possível escutar barulhos das pessoas que faleceram no local e fantasmas que circulam no 6º andar, principalmente, à noite.

<sup>185</sup> De acordo com o relato de um dos funcionários do turno da manhã, considerado um dos mais antigos da escola, o fato considerado a última “gota d’água” para determinar a saída do colégio de aplicação das instalações no entorno da favela foi a ocorrência de um “acerto de contas” no pátio da escola, culminando com a morte de um dos jovens envolvidos.

entre pessoas de universos socioeconômicos distintos<sup>186</sup>, nos remetendo ao problema da falta de “mistura social”, acarretava ainda outros efeitos perversos.

Oriundos das classes médias, os professores se percebiam distanciados dos alunos, que nas palavras dos mestres eram muitas vezes descritos como incapazes de se comportar apropriadamente e de aprender. A distância e as representações dos professores no que tangia à realidade de seus alunos, se traduzia no cotidiano escolar em atitudes estigmatizantes com efeitos diretos na relação de ensino e aprendizagem (Christovão e Santos, 2010). Na sala de aula, por exemplo, era possível observar uma adaptação do currículo mínimo à capacidade “suposta” desse aluno favelado, isto é, o conteúdo era reduzido abaixo do mínimo para se adequar ao que talvez o corpo discente fosse capaz de aprender. As aulas se limitavam a uma atividade, ou um pequeno parágrafo escrito no quadro, uma correção de exercício, tudo em tempo lento, bem diferente da dinâmica de outras escolas em que havia uma corrida para dar conta do conteúdo previsto para uma série determinada<sup>187</sup>. Os professores não escondiam o fato de que restringiam ainda mais a matéria, esse assunto era frequentemente discutido nos COCs com o aval da direção, afinal essa medida era tomada como uma tentativa de “ao menos ensinar alguma coisa”.

A justificativa dos professores sempre girava em torno da mesma ideia de que não adiantava ensinar, já que aqueles alunos não tinham capacidade de apreender. O motivo dessa “incapacidade” parecia bem claro aos olhos dos professores, a saber, o fato de serem “moradores de favela”. Esse status estava atrelado a outras características como a falta de estrutura familiar, pobreza, precariedade e violência, tomadas como as causas mais comuns do desinteresse e dificuldades escolares desses alunos. Com base nessas representações os professores cristalizavam uma ideia de estranhamento radical em relação ao “mundo dos alunos” baseado em outros códigos e valores, no qual a escola e os estudos não tinham lugar de destaque de acordo com a concepção dos docentes. Nesse sentido, em muitas ocasiões havia uma amplificação da pobreza e da miséria como elementos dominantes de uma realidade que era, de fato, mais diversificada do que parecia aos olhos dos docentes<sup>188</sup>.

---

<sup>186</sup> Embora haja uma heterogeneidade reconhecida de status socioeconômicos dentro das próprias favelas, nesse ponto trata-se da convivência entre estudantes oriundos do mundo do “asfalto” com aqueles advindos da favela.

<sup>187</sup> Vale salientar que essas diferenças também eram bem marcadas em relação ao turno, isto é, no turno noturno as aulas tinham conteúdo ainda mais reduzidos que aquelas do turno diurno que por sua vez estavam a quem do que os próprios professores diziam lecionar em outras escolas públicas e particulares onde trabalhavam.

<sup>188</sup> Especialmente quando se considera algumas vantagens relativas das condições sociais da população de certas favelas tidas como “consolidadas” e no modelo “favelas-enclave”, em relação a realidade de outras favelas e inclusive bairros do subúrbio e da periferia da metrópole (Valladares e Preteceille, 2000). Todavia, essa diversidade, típica da estratificação interna das favelas e entre favelas, tendia a ser reduzida através de uma concepção homogeneizadora. De acordo com Burgos (2009, p. 67), “deduz-se daí que, mais do que a condição

No que dizia respeito a hábitos e atitudes no cotidiano escolar a questão se repetia. Os professores, por exemplo, reclamavam que os alunos não usavam uniformes e que muitos frequentavam as aulas calçando um par de chinelos. O fato de não realizarem o ritual (vestir o uniforme, calçar o tênis, etc.), reforçava ainda mais o próprio estereótipo com que eram rotulados, mostrando o quanto não eram dotados do dom para os estudos. Uma professora reclamando com os colegas dessa situação na ocasião de um conselho de classe concluiu sua fala exclamando: “*Eles estão no quintal da casa deles!*”, por isso se comportavam e se vestiam como se estivessem em casa e nessa extensão, muitas vezes desejada em outros estabelecimentos escolares como meio de favorecer o clima escolar, nesse caso era rejeitado como sinônimo de algo ruim, afinal isso poderia indicar que a escola seria uma extensão da favela. E aqui mais uma vez a contraposição asfalto x favela aparecia.

A favela de referência dessa pesquisa poderia ser classificada como “favela-enclave”, segundo a terminologia aplicada por Burgos (2009, p. 60). Apesar de se tratar de um complexo reconhecido pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP) como o conjunto de 7 favelas, mas que de acordo com as nomenclaturas dos moradores poderiam ser acrescentadas outras 3 ou 4 áreas a esse complexo, o local possuía fronteiras bem demarcadas em relação ao entorno, bairro de classe média da zona norte da cidade, tanto pela diferença de configuração urbana quando comparado suas ruelas, escadarias, vielas e becos, com as ruas bem-estruturadas, pavimentadas, largas, bem iluminadas do bairro, quanto pela diferença de renda dos seus habitantes.

“Trata-se, portanto, de uma ecologia urbana representativa da proximidade física entre grupos sociais distintos que notabiliza a cidade do Rio de Janeiro como a ‘cidade da favela’, imagem que está associada a uma série de características comuns à dinâmica ecológica da relação favela-bairro encontrada nas Zonas Sul, Norte e Centro da cidade”. (Burgos, 2009, p. 60)

Como algumas outras favelas da cidade do Rio de Janeiro, o aglomerado subnormal que circundava a escola começou nas primeiras décadas do século XX. Nesse tempo se tratavam de terras agrícolas, cujo cultivo abastecia a cidade. Com o êxodo rural bastante forte no período, ondas de migrantes, principalmente oriundos do estado de Minas Gerais e do interior do próprio estado do Rio de Janeiro ocuparam a área, e se instalavam em busca de trabalhos nas fábricas que funcionavam nas redondezas buscando uma vida melhor para suas famílias. Quase a integralidade das terras do morro pertenciam a um único proprietário que com violência e por

---

social dos alunos, o que está por trás da tendência à homogeneização encontrada nas representações sobre os alunos elaboradas pelos professores [...] é a condição de morador de favela da maior parte de seu alunado.

meio de um pagamento de uma taxa mensal permitia que algumas famílias se estabelecessem na região. A ocupação começou com algo em torno de 7 famílias e hoje passa da marca de 15.000 pessoas vivendo nas 7 favelas que fazem parte do complexo.

#### 4.2.1. Um breve resumo da trajetória das relações entre o Estado e as favelas no contexto da cidade do Rio de Janeiro

De acordo com Valladares (2005), nos anos 1920 o debate sobre “o que fazer com a favela” se estabelecia no seio da sociedade principalmente a partir das notícias dos jornais que alarmavam a população para a realidade precária desses espaços, embora os indícios mostrem que as construções nas encostas de morros no centro da cidade datam de 1870. A favela surge pela primeira vez como objeto de legislação no período referente ao Estado Novo (1937-1946). Classificadas como “aberração”, surgem no Código de Obras de 1937, como uma existência marginal que deveria ser eliminada. O texto proibia as construções e propunha a reforma de moradias nessas áreas. Assim, “[...] a descoberta do problema favela pelo poder público não surge de uma postulação de seus moradores, mas sim do incômodo que causava à urbanidade da cidade.” (Burgos, 2006, p. 27)

Já nos anos 1940, Vargas lança o projeto dos “Parques Proletários Temporários”, o primeiro programa de remoção pelo Estado, que fora menos importante pelos seus efeitos concretos do que pelos precedentes que estabelecera: o da remoção e o de possíveis incursões policiais (Cavalcanti, 2009). Nesse período, as favelas, já tomadas amplamente como problemas, se tornaram alvo de políticas que tinham por finalidade “resolvê-las” através do desenvolvimento de práticas sanitaristas, da construção de moradias populares e, principalmente, da autoritária remoção de seus moradores (Daemon, Teixeira e Fernandes, 2015). Assim, a partir desse momento a favela e os favelados seriam alvo de políticas públicas repressivas e disciplinadoras, e desde então, o espectro da remoção passou a constituir o cotidiano das favelas.

Por intermédio da Fundação Leão XIII, criada em 1947, e da Cruzada São Sebastião, fundada em 1955 por Dom Hélder Câmara, pequenas obras de melhorias foram realizadas nas favelas cariocas como parte de um “esforço mais amplo de moralização dos pobres”, nos termos de Cavalcanti (2009), que guardavam um objetivo ainda mais extensivo de desconectar as

demandas dos moradores desses espaços de questões políticas gerais, mitigando possíveis efeitos de resistência em conjunto contra as ameaças de remoção.

Alguns anos mais tarde, em 1954 é fundada a Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara (Fafeg) como principal representante, a nível estadual, das associações de moradores e lideranças dos movimentos contra a remoção. Mas, esse início de mobilização política contra os primeiros programas de remoção das favelas coincidiu com o período do regime militar no país, no qual juntamente com outros setores da sociedade, as lideranças das favelas sofreram com a repressão. Algumas favelas se destacaram nesse interim como quartel de resistência a ditadura, como mostra Santos (2009), principalmente na região do centro e na zona norte (onde se localiza a escola estudada nessa tese).

Em meados dos anos 1970, algo em torno de 140 mil moradores já haviam sido removidos de cerca de noventa favelas, sendo realocados para áreas distantes das favelas de origem (Cavalcanti, 2009). Ainda durante boa parte dessa década as iniciativas de remoção ganhavam força e tornaram-se o padrão de políticas públicas relacionadas às favelas no período. Na década de 1980, governos locais buscaram urbanizar suas favelas. É o período da redemocratização e com isso, Brizola (1983-1986) defende o “direito à favela”. E apesar da urbanização desses espaços caminhar a passos lentos, com a implementação de algumas melhorias, mas que não se efetivavam em uma política sistemática, Cavalcanti (Id) destaca que

“No período, mais de 245 mil moradores de favelas passaram a ter acesso a inéditas redes de esgoto, cerca de cem comunidades receberam eletrificação pública, por intermédio do programa de “Eletrificação de Favelas” da Light, a coleta de lixo passou a ser organizada, no âmbito do programa “Gari Comunitário”, por uma série de iniciativas que articularam diversas secretarias de governo em níveis estadual e municipal.” (Cavalcanti, 2009, p. 73)

Com uma plataforma a favor dos pobres, Leonel Brizola supervisionou o lançamento do Projeto “Mutirão”, um programa municipal, e sua contraparte estadual, “Cada Família Um Lote”. As transformações promovidas pelo programa eram inegáveis e apesar do fracasso do ponto de vista institucional, o programa trouxe regularização fundiária para o horizonte normativo de intervenções urbanísticas em favelas.

A década de 1990, foi marcada pela questão de como administrar o desenvolvimento nas favelas para beneficiar da melhor forma a sociedade em geral. Isso exigiria projetos de urbanização numa escala muito maior que qualquer outro já existente no Rio. Assim, o Plano Diretor da cidade (1992), declarou abertamente nos artigos 148 e 151 o objetivo de “integrar as

favelas à cidade formal” e “preservar seu caráter local”. Este foi um grande avanço em relação ao Código de Obras de 1937, cuja linguagem tratava a favela como “aberração”. Um programa implementado na época e que se estabeleceu por um longo período (até 2008) foi o “Favela-Bairro”. Uma consolidação da ampliação das obras e financiamento das políticas iniciadas no primeiro governo Brizola.

O período da redemocratização resultou ainda em uma explosão do domínio de grupos criminosos nas favelas (Burgos, 2006). Ao longo dos anos 2000 a imagem da favela permaneceu associada como o principal lugar de desenvolvimento do crime organizado, sendo um espaço marcado ainda pela carência de serviços públicos e onde o poder legal do Estado mantinha pouco impacto. O reforço dessa imagem, já altamente negativa, ficava por conta da crescente taxa de violência urbana, também bastante veiculadas nas mídias. Foi nesse contexto que em 2008, o governo estadual inaugurou na favela Santa Marta em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro, a primeira Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), que viria mais tarde se efetivar como um programa na área de segurança pública, dedicada especialmente para os espaços das favelas. O objetivo do programa era a consolidação do poder do Estado sobre os espaços dominados pelo tráfico de drogas, objetivando ainda garantir a segurança dos moradores desses espaços, de modo que fosse possibilitado o desenvolvimento social e econômico dessas localidades. A lógica por trás das UPPs era a crença de que com a garantia da tão desejada “paz” nesses territórios, até então dominados pela guerra entre policiais e traficantes, a presença dos demais serviços poderiam ser restabelecidos nas favelas, melhorando o atendimento dos moradores nos setores da saúde, educação, moradia, entre outros. Desde a sua concepção um dos marcos do projeto das UPPs era aumentar a oferta de serviços nas favelas, e para tanto, o governo estadual contava com parcerias estabelecidas com outros órgãos e secretarias de governo visando suprir a precarização dos serviços. Após a criação da UPP, o governo estadual desenvolveu diversas parcerias e buscou promover ações pontuais e criar políticas públicas que cumprissem o lado “social” da chamada “pacificação”. Alianças com a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, com o Sistema Firjan e a criação do programa UPP Social, em 2010, fizeram parte desse esforço. Sob a supervisão do Instituto Pereira Passos (IPP), a UPP Social procurou, desde 2011 até 2014, a cooperação entre o governo e as comunidades pacificadas. O programa da UPP Social, desde então, foi rebatizado como Rio+Social buscando se distanciar do estigma associado ao programa (UPP Social), justamente por não ter alcançado de maneira uniforme o objetivo de comunicação entre as intervenções urbanas e de segurança na favela e a escuta da comunidade, e pela necessidade de desassociar as ações de políticas

públicas com as que estão relacionadas à segurança nas favelas ocupadas pelas forças policiais, de acordo com as autoridades.

No final da primeira década dos anos 2000, com o fim do programa Favela-Bairro, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) também começou a instalar obras públicas em favelas. Tratavam-se de obras que despertavam a atenção, mais visíveis para os que não vivem nas favelas, como o teleférico no Complexo do Alemão e a ponte projetada por Oscar Niemeyer na entrada da Rocinha, por exemplo. Para dar continuidade ao projeto de moradia na favela, Eduardo Paes anuncia em julho de 2010 o programa Morar Carioca, que seria responsável por organizar as melhorias em todas as favelas com mais de 100 casas. Mas, entre atrasos na liberação de verbas, ilusões com as obras que estavam sendo realizadas com financiamento do PAC e até mesmo o retorno das remoções forçadas, o Morar-Carioca engendrou um processo de gentrificação nas favelas provocando um aumento dos aluguéis insustentável para os moradores.

#### 4.2.2. O complexo de favelas no entorno da escola

A favela onde a escola estava localizada, fez parte de boa parte dos programas enumerados acima, embora os moradores dissessem que o complexo onde viviam havia sido menos favorecido com tais políticas em comparação a outras favelas próximas.

Antes de falar um pouco mais sobre a favela no entorno da escola é preciso salientar um ponto importante quanto a localização da escola. Essa questão não fora tratada da mesma maneira pelos diversos pesquisadores do grupo NaEscola quando faziam suas pesquisas nesse estabelecimento escolar. A posição da escola era frequentemente descrita como “na entrada da favela”. Essa referência de estar na “entrada”, trazia algo para as análises diferente do “estar dentro” da favela. O caso dos dois portões pode ser tomado como uma metáfora interessante dessa relação da escola com a favela. O portão que dava para o “asfalto”, localizado, de fato, em uma das “entradas” da favela, estava sempre fechado, enquanto o outro, na parte alta do terreno, já, com efeito, “dentro” da favela, era a entrada da escola. O portão na parte do terreno, que dava acesso ao bairro, estava desativado em razão de problemas de manutenção e falta de funcionários para permanecer no local, mas o motivo que parecia ser mais decisivo era a compreensão de que mais alunos “desciam” do morro do que “subiam” da rua, portanto, fazia mais sentido manter esse portão e não o outro em funcionamento. A frase algumas vezes

repetida por Danilo de que “a escola foi fruto de uma conquista da comunidade”, para ter uma escola de ensino médio na favela, contribui para a compreensão de que o próprio entorno da escola requeria esse espaço como parte de seu território. Além do mais era comum que diversos atores entre eles funcionários da escola, moradores da favela, representantes de organismos estaduais, alunos e professores adicionassem ao nome da escola o nome da favela, ou até mesmo transformassem o nome da favela no próprio nome da escola, o Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis (CEMFR) era tratado como “a escola do (nome da favela)”. Um outro indício importante de que sua localização era de fato na favela, e não na “entrada”, e isso fazia toda a diferença, foi a narrativa dos alunos entrevistados quando houve o fechamento das escolas noturnas na região. Muitos declararam medo de passar a frequentar o referido colégio estadual, pois eram moradores de outras favelas dominados por traficantes rivais, deixando claro em suas falas o reconhecimento da localização do CEMFR na favela. Logo, mesmo estando na parte baixa do morro, no início das vielas e casas, frequentemente a parte onde moravam os menos desfavorecidos da favela, ainda assim não era suficiente para extrair esse rótulo do estabelecimento escolar. Por todos esses elementos, foi considerado importante nessa tese fazer jus a essa classificação construída pelos atores sociais envolvidos com essa escola e que reconhecidamente a percebiam como estando situada na favela.

A ocupação da favela pelo Batalhão de Operações Especiais (BOPE) começou em 2010, sendo inaugurada ainda no mesmo ano a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) no local, fazendo parte do segundo grupo de favelas incluídas nessa política. Se a instalação da unidade não se deu com a presença de muitos conflitos, pouco tempo depois muitas denúncias por parte dos moradores indicavam os abusos cometidos pelos policiais no dia a dia da favela, os bailes funks foram proibidos, para que festas e eventos fossem realizados era preciso solicitar a autorização da UPP e um acordo com horário de término pré-estabelecido, entre outros. Na escola, a presença da UPP era vista sobretudo como algo positivo, tinha contribuído para o aumento do número de matrículas, e melhorado as condições do dia a dia na escola devido a diminuição dos conflitos armados na região, embora esses ainda se fizessem presentes<sup>189</sup>.

A percepção de que o Estado precisava intervir nos territórios ditos “pacificados” não somente através da polícia, mas sobretudo por meio de bens públicos e infraestrutura ganhou amplitude no contexto da instalação das primeiras UPPs, levando a criação do programa da UPP social. Assim, em 2010 esse programa foi criado tendo como objetivo principal oferecer

---

<sup>189</sup> Durante a realização do trabalho de campo entre agosto de 2013 e junho de 2015, em um número considerável de ocasiões fui avisada pelo Danilo que não deveria “subir” pra escola porque a situação estava complicada no “morro” em razão do conflito entre policiais e traficantes.

diversos serviços aos moradores de acordo com as necessidades locais. Para isso, cada território contaria com a atuação de uma equipe, formada por um gestor e dois assistentes, que teriam como estratégia principal levantar demandas comunitárias através das equipes de gestão, orientando a oferta de serviços a partir dos dados levantados pelas equipes. Com pouco tempo de funcionamento o programa passou da gerência da Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos à coordenação do IPP. Embora tenham guardado por algum tempo nomes semelhantes: UPP social (Estado) e UPP social carioca (município), devido as ambiguidades e dificuldades geradas no campo, os nomes foram modificados e o programa no nível do estado passou a se chamar “Territórios da Paz”, e o outro no nível municipal permaneceu com o mesmo nome. O relato feito por um dos gestores que atuou na época e colocou em um artigo sua experiência nessa favela<sup>190</sup>, mostrou que pouco foi, de fato, colocado em prática como fruto da participação da própria comunidade, o que gerava um descrédito e falta de esperanças de que o Estado seria capaz de atender suas maiores necessidades. Havia uma visão sobretudo negativa dos moradores em relação a agentes externos. A imagem negativa do Estado tinha relação ainda com a atuação da UPP, muito criticada pela atuação pautada na proibição em diversas situações de eventos culturais (baile funk, pagode, forró, eventos religiosos) e no tratamento não humanizado dos policiais para com os moradores (as chamadas “duras”). Além disso, a falta de diálogo de agentes externos com moradores também era muito criticada, principalmente quando envolviam obras e modificações que aconteciam sem o aval dos próprios moradores. Um exemplo apontado pelo autor foram as obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), realizadas no local entre 2009 e 2011. Para a população local, esta obra provocou a destruição de áreas de lazer e de sociabilidade de moradores, limitando a área de convívio onde historicamente o grupo se reunia.

Embora o conflito entre moradores e autoridades tenha permanecido bem como o conflito cada vez mais violento entre os traficantes e os policiais, a favela do entorno da escola recebeu obras de urbanização através de vários projetos implementados tanto pelo Estado quando pelo Município: Bairrinho, Favela-Bairro, PAC, Morar Carioca, entre outros. Como destacou Cavalcanti (2009) *“paradoxalmente, pelo fato de o tráfico trazer a favela para o centro do debate político no Rio de Janeiro contemporâneo também vem trazendo mais investimentos e programas de urbanização”* (p. 78). E os efeitos desses programas era possível perceber na situação geral da favela divulgada em 2017 pelo Rio + Social.

---

<sup>190</sup> O texto foi publicado, mas não será citado aqui pois contém o nome da favela em questão. Desse modo, com o objetivo de manter o anonimato das pessoas e instituições descritas e analisadas nessa tese, optou-se por não revelar essa fonte bibliográfica.

Quanto a estrutura do saneamento básico, os dados mostraram que na UPP 96,9% dos domicílios tem abastecimento de água considerado adequado <sup>191</sup>, embora uma das favelas do complexo se destacasse com menos de 55% do abastecimento de forma inadequada, isto é, domicílios não conectados à rede geral de água. Em relação ao saneamento básico <sup>192</sup>, ao todo no complexo, 86,2% dos domicílios tinham esgotamento sanitário considerado como adequado, destacando-se uma das favelas do complexo cujo percentual atingia 100% e quatro outras que ultrapassavam a marca dos 90% com esgotamento adequado. Por outro lado, enquanto a média de esgotamento sanitário avaliado como inadequado era de 13,6%, outras quatro favelas tinham médias bem mais elevadas, girando em torno de 20% chegando até o percentual de 49,7% dos domicílios com esgotamento sanitário inadequado.

Com relação a coleta de lixo, no complexo de favelas no entorno da escola, 98% dos domicílios tinham coleta de lixo avaliada como adequada <sup>193</sup>, média próxima das observadas nas Regiões Administrativas (RA) que faziam fronteira com a favela e apresentavam um percentual de 99,9% e 96,8%, e até mesmo com o índice do município do Rio de Janeiro (99,3%). A média dos domicílios com coleta avaliada como inadequada era de 2%, sendo que duas comunidades tinham percentual superior à média: atingindo 3,4% e 4,8% respectivamente.

No setor administrativo da UPP, 67,3% dos domicílios tinham energia elétrica com medidor, percentual bem abaixo do observado nas RAs (97% e 86,2%) e na cidade do Rio de Janeiro (92%). Dentro do complexo, três favelas se destacam por terem percentuais de energia elétrica, com uso do medidor, acima da marca dos 90%, atingindo respectivamente 98,7%, 98,2% e 91,4%. Como consequência, a média de domicílios com energia elétrica, mas sem medidor era alta: 23,3%, com destaque para algumas favelas do conjunto que variavam entre 31,8% e 57,4%. O percentual de domicílios próprios observado na UPP (81%) era superior ao observado nas RAs vizinhas 72% e 65% e no município do Rio de Janeiro 73%. Por outro lado, a média de domicílios alugados no complexo era de 17%, sendo que seis comunidades ultrapassavam esse percentual.

---

<sup>191</sup> De acordo com a nomenclatura explicitada pelo órgão foi considerado como adequado o número total de domicílios cujos moradores declararam que suas residências estavam ligadas à rede geral de água, enquanto que o termo inadequado refere-se àqueles que responderam que seus domicílios têm outras formas de abastecimento, por exemplo, proveniente de poços, rios ou através de caminhões pipa.

<sup>192</sup> O esgotamento é considerado adequado quando é ligado a uma rede geral de esgoto, oficial ou não, a uma rede pluvial ou a uma fossa séptica. As demais formas de esgotamento, fossa rudimentar, vala, diretamente a rio, etc. são consideradas inadequadas.

<sup>193</sup> A coleta de lixo é considerada adequada quando é feita diretamente, ou seja, um agente da COMLURB passa de porta em porta recolhendo o lixo produzido ou quando é feita indiretamente, ou seja, o indivíduo deposita seu lixo em uma caçamba, que será esvaziada pelo agente em dias e horários determinados (o caso no morro onde a escola estava localizada). Quando o destino do lixo é outro, como um terreno baldio, um logradouro, um curso d'água ou queimado e enterrado em algum terreno, o acesso ao serviço de coleta de lixo é considerado inadequado.

Quanto as características populacionais, os dados mostravam que as crianças (grupo entre 0 e 14 anos) representavam 27% da população total, mas pelo menos em três das favelas do complexo eram cerca de 30% das pessoas. Quando somadas as crianças e os jovens, concluiu-se que mais da metade da população residente no complexo (56% do total de pessoas) tinham entre 0 e 29 anos de idade, portanto, tratava-se de uma população bastante jovem. Quanto a população com idade entre 30 e 64, apenas 38% encontrava-se nessa faixa etária, taxa inferior daquela observada nas RAs do entorno 48% e 45% e no município do Rio de Janeiro (46,1%). Finalmente, os idosos, pessoas a partir de 65 anos de idade, representam apenas 5% da população do complexo, novamente indicando a discrepância alarmante com as duas RAs da redondeza e a cidade do Rio de Janeiro.

Relacionando as faixas etárias com o sexo, os dados revelavam que até os 14 anos de idade os homens estavam em maior número (1.674), embora a diferença comparando com as mulheres fosse pequena (1.631). No entanto, a partir dos 15 anos de idade, essa realidade se invertia e as mulheres passavam a estar em maior número do que os homens. E na última faixa etária (60 anos ou mais de idade) a diferença entre homens e mulheres era a mais importante de toda a distribuição: elas representavam 60% do total e eles 40%.

Observando os dados educacionais do complexo de favelas que circundavam a escola. No grupo das crianças com idade entre 8 e 9 anos de idade, 93,8% eram alfabetizadas, sendo que em duas das favelas parte do complexo os percentuais se elevavam a 97% e 98%, chegando até mesmo em um caso a atingir o valor máximo de 100% das crianças alfabetizadas na respectiva faixa etária. No geral a média da UPP era inferior à média de uma das R.A. vizinha (95,6%), mas ao mesmo tempo estava um pouco acima da outra RA com quem fazia fronteira (92,1%) estando também em um patamar superior que a média do município (92,7%). Todavia, a heterogeneidade no grupo de favelas que faziam parte do conjunto podia ser percebida nos dados, enquanto algumas mantinham patamares elevados, sinalizando para uma condição mais favorável de sua população, outras 3 mantinham valores entre 13% e 16,7% de suas crianças ainda analfabetas. Segundo os dados apresentados as meninas possuem um risco ligeiramente superior ao analfabetismo que os meninos, totalizando 6,7% contra 5,7% dentro desse grupo etário.

Na faixa etária seguinte, entre 10 e 14 anos de idade que, idealmente, deveriam estar cursando entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, a diferença entre as favelas no interior do complexo era considerável: enquanto 3 apresentavam taxas entre 1,6% e 1,7% e 1,7%, inferiores até mesmo a média do complexo (2,4%), outras 5 apresentavam uma situação mais grave com taxas de analfabetismo superiores, variando entre 3,1% e 5,1% . Por fim, vale

acrescentar que as crianças do sexo masculino eram mais atingidas pelo analfabetismo, sendo um pouco mais que o dobro da população feminina nessa faixa etária e situação.

Os dados divulgados pelo Rio+Social revelaram ainda que no complexo onde se localizava a escola, 7,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade eram analfabetas, percentual bastante elevado em relação ao resultado obtido nas duas Regiões Administrativas da vizinhança cujos valores eram 1,4% e 3,7%. Enquanto na cidade do Rio de Janeiro, nessa faixa de idade, aproximadamente a cada 100 pessoas 3 eram analfabetas, na região estudada esse valor era de cerca de 7 em cada 100. Além disso, em algumas das favelas que faziam parte do completo esse índice aumentava atingindo mais de 8% da população chegando até o percentual de 18,9% de analfabetos entre as pessoas com 15 anos ou mais. Resultado extremamente diferente daquele apresentado pelo bairro onde a favela estava localizada onde a taxa de analfabetismo nessa faixa etária era um pouco mais de 1 em cada 100. Quando observada a relação do sexo com o analfabetismo nessa faixa de idade, as mulheres adultas eram mais atingidas pelo analfabetismo que os homens, tendência semelhante àquela observada a nível nacional.

Um outro elemento importante nessa breve caracterização do entorno da escola era o nível de renda. Nesse sentido, os dados divulgados organizaram a distribuição da população do complexo em função de 6 níveis de rendimentos estabelecidos com base no valor do salário mínimo na época (2010), que era no valor de R\$ 510,00. Assim, as faixas de renda mencionadas correspondiam respectivamente aos valores de: 1) até R\$ 63,75; 2) entre R\$ 63,76 e R\$ 127,50; 3) entre R\$ 127,51 e R\$ 255,00; 4) entre R\$ 255,01 e R\$ 510,00, 5) entre R\$ 510,01 e R\$1.020,00; 6) mais de R\$1.020,01. As duas primeiras faixas representavam as pessoas que viviam abaixo da linha da indulgência ou pobreza. Além disso, as quatro primeiras faixas de renda podem indicar, de forma aproximada, a quantidade de domicílios nos quais vivem pessoas elegíveis ou já cadastradas no Cadastro Único de Programas Sociais (CadÚnico), uma vez que estas faixas de renda são utilizadas como critérios básicos para o cadastramento de pessoas em determinados programas sociais. Vale sublinhar que estas estimativas desconsideram, entretanto, os domicílios cujos moradores não possuem rendimento.

Assim, o percentual de domicílios com rendimento nominal mensal domiciliar per capita na faixa de renda número 1, isto é, até 1/8 de salário mínimo, era de 1%, o dobro que o percentual da cidade do Rio (0,5%) e do que de seu entorno 0,3% e 0,4% para as duas regiões administrativas. A porcentagem observada na faixa de renda que corresponde aproximadamente à linha de pobreza (faixa 2), se mostrava também, com uma diferença bastante superior ao encontrado na cidade e nas RAs vizinhas: enquanto para o conjunto das favelas este percentual

era de 5,6%, no município do Rio de Janeiro e nas RAs era 2,8%, 2,4% e 0,8%, respectivamente. Portanto, conclui-se que havia uma maior concentração de pessoas vivendo em situação de vulnerabilidade, segundo o critério de RDPC, no complexo de favelas do que em seu entorno e na cidade como um todo. Vale salientar que o percentual de domicílios situados abaixo da linha da pobreza variava bastante entre as favelas que faziam parte do complexo, enquanto algumas mantinham percentuais ligeiramente superiores ao do bairro que circundava o complexo e até mesmo da cidade do Rio de Janeiro, uma outra chegava a ter 14,3% da sua população moradores de domicílios nas faixas de pobreza e extrema pobreza. Esses dados comprovavam também a heterogeneidade dentro do próprio complexo de favelas.

Entre as famílias que viviam com algo em torno de 1/4 e 1/2 de salário mínimo (faixa 3), havia uma incidência bastante superior de domicílios com este rendimento no complexo, algo em torno de 21,8%, do que no município do Rio de Janeiro (10,8%), e nas Regiões Administrativas vizinhas, que apresentavam os percentuais de 11,1% e 3,6%. Já observando as faixas 4, 5 e 6, enquanto no município do Rio de Janeiro aproximadamente um terço dos domicílios apresenta RDPC na faixa de renda superior a dois salários mínimos, o valor para o bairro que circundava a escola era de mais de 68%, já na favela onde a escola estava localizada havia somente 4,2% dos domicílios com rendimento nominal mensal domiciliar per capita superior a 1.100 reais. Uma vez mais, podia-se notar uma distinção considerável entre a favela e a cidade.

### **4.3. Os *nouveaux lycéens*<sup>194</sup> brasileiros: quem são os alunos do Colégio Estadual**

#### **Maria Firmina dos Reis**

Como explicitado nas sessões anteriores, a pesquisa que embasou essa tese foi realizada com os alunos do primeiro ano do ensino regular nos três turnos, com um acompanhamento mais próximo do turno noturno. Ao todo, 652 jovens responderam ao questionário, sendo 328

---

<sup>194</sup> Foi utilizado no título dessa seção o conceito estipulado por Dubet (1991). Segundo o autor, os *nouveaux lycéens*, seriam frutos do processo de massificação escolar, que conhecem de perto uma realidade não muito positiva do sistema escolar: salas superlotadas, falta de estrutura para acolher a crescente demanda, aumento dos índices de repetência e diminuição das taxas de aprendizado. Esses jovens não correspondem exatamente ao perfil tradicional de um aluno que passara por uma seleção severa antes de ingressar nesse nível de estudo. Seus pais e familiares não realizaram longos estudos e poucos acessaram o nível superior. Oriundos dos meios sociais menos favorecidos se encontram frequentemente em defasagem idade-série. Em suma, são alunos que realizaram dois tipos de movimentos: um movimento social ascendente e um movimento escolar decadente (ver capítulo 1).

do sexo masculino e 324 do sexo feminino, um percentual bastante equilibrado. Em termos de idade a maioria tinha entre 16 e 17 anos (72,1%), sendo o grupo feminino ligeiramente superior ao masculino nessa faixa etária (37,8% contra 34,3%). As alunas apresentavam uma trajetória escolar mais uniforme, com menos repetência e abandono escolar. Enquanto 32% dos alunos do sexo masculino já tinham sido repetentes em algum momento da trajetória escolar cerca de 25% das meninas estavam na mesma situação. Esses números apontam para o avanço da educação em termos de equidade entre os sexos, possibilitando o acesso de cada vez maior de meninas ao sistema de ensino, mostrando ainda o quanto elas têm desempenhos levemente superiores aos seus pares do sexo oposto.

Tabela 134- Alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, por sexo e idade

	Idade	Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
	15	25 4,00%	19 3,10%	44 7,10%
	16	128 20,60%	151 24,30%	279 44,90%
	17	85 13,70%	84 13,50%	169 27,20%
	18	61 9,80%	49 7,90%	110 17,70%
	19	9 1,40%	3 0,50%	12 1,90%
	20	2 0,30%	2 0,30%	4 0,60%
	21	1 0,20%	0 0,00%	1 0,20%
	32	1 0,20%	0 0,00%	1 0,20%
	33	1 0,20%	0 0,00%	1 0,20%
	<b>Total</b>	313* 50,40%	308* 49,60%	621* 100,00%

\*Esses valores não contabilizaram os 31 jovens que não responderam sobre a idade.

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

No geral, os alunos eram bem jovens, sem experiências conjugais (apenas 7,3% estavam casados, divorciados ou união estável) e 4% tinham filhos. A maioria tinha nascido no estado do Rio de Janeiro, com apenas 27 estudantes oriundos de outras partes do Brasil, como: São Paulo (7), Ceará (5), Pará (4), Pernambuco (4), Alagoas (2), Paraíba (2), Bahia (1), Maranhão (1) e Rio Grande do Sul (1). Dos alunos migrantes, a maioria cumpria o caminho conhecido do

modelo brasileiro de migração, vindos das regiões norte e nordeste em direção ao sudeste do país.

Seguindo também o modelo de segregação típico carioca (favela x asfalto), 77,7% dos alunos eram moradores de favela, sobretudo da aglomeração que circundava a escola, os demais vinham do bairro onde a escola estava localizada além de outros da zona norte da cidade, exceto dois casos de um aluno que era morador do Flamengo, e outro do Centro.

Um outro ponto importante na caracterização do perfil do aluno do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, era seu pertencimento religioso. Como dito anteriormente, bem na entrada da escola situava-se o “Quiosque do Senhor”, uma espécie de lanchonete que chamava mais atenção pelo seu nome que pela sua popularidade entre os jovens estudantes. Em referência clara a Igreja Universal do Reino de Deus, pelo nome inusitado (uma referência as religiões evangélicas de modo geral que utilizam esse tipo de nomenclatura “Senhor” para se referir a seu Deus), mas sobretudo pelo desenho no alto da fachada (um coração com uma pomba branca), o trailer parecia não causar impacto nos que passavam ou paravam para comer algo antes de subir para a aula, embora contraria-se o princípio de laicidade, e ainda fosse um tipo de comércio não autorizado dentro da escola, uma vez que pertencia a um particular e não a escola<sup>195</sup>.

Algumas vezes vi alunos conversando com o proprietário da lanchonete, lembro-me que uma vez quando passava reconheci a aluna que estava sentada no banquinho tipo “banco de praça” que ficava bem ao lado do estabelecimento junto com o senhor de cabelos grisalhos dono do quiosque. Já na sala de aula, perguntei sobre o que conversavam e ela me explicara que eles frequentavam a mesma igreja. Além, do nome, da fachada, havia sempre uma música tocando no “quiosque do Senhor”, na maioria das vezes ele estava conectado em uma rádio evangélica muito conhecida na cidade. Esse fator também aglomerava alguns alunos no entorno que chegavam até a cantarolar algumas das canções.

Fundada em 1977, na zona norte do Rio de Janeiro, em pouco anos a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) se tornou um dos expoentes da expansão neopentecostal no Brasil aumentando o número de fiéis de 5,6% para 10,4% da população de 1991 a 2000, de acordo com Mariano (2004). Junto com a Assembleia de Deus e Congregação Cristã no Brasil, as 3 igrejas concentram 74% dos pentecostais. Os dados do último censo analisados por Ricardo Mariano (Id.) revelam que a maioria dos pentecostais apresentava renda e escolaridade inferiores à média da população brasileira. Grande parte deles recebia até três salários mínimos

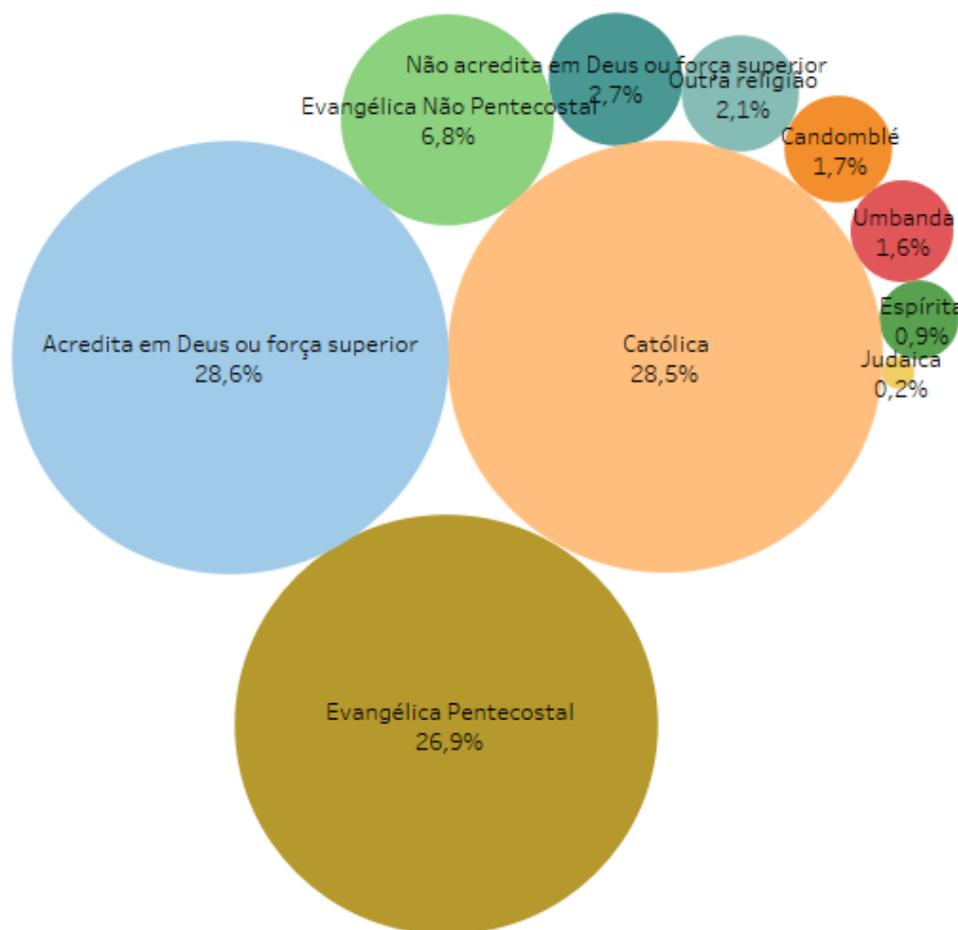
---

<sup>195</sup> O caso era o mesmo para a loja de fotocópias e impressões localizada em uma pequena sala no térreo entre a escola estadual e o estabelecimento técnico.

e ocupava empregos domésticos, em geral modestos e precários, numa proporção bastante acima da média nacional. Quanto à cor dos fiéis, possuíam uma forte presença de pretos e pardos superior à média da população. Em suma, liderado pela IURD o neopentecostalismo é a vertente pentecostal que mais cresce atualmente e a que ocupa maior espaço na televisão brasileira, seja como proprietária de emissoras de TV, seja como produtora e difusora de programas de tele-evangelismo, conquistando cada vez mais adeptos majoritariamente entre os estratos mais pobres e menos escolarizados da população.

Considerando o fato da escola atender majoritariamente um público oriundo justamente dos estratos mais pobres e com menor nível de escolarização, no CEMFR esse grupo estava bem representado, eram ao todo 26,9% dos estudantes do primeiro ano (um número bastante superior aos 6,8% que se declararam evangélicos não pentecostal), porcentagem um pouco inferior ao grupo dos católicos (28,5%). As religiões de matriz africana somavam pouco mais de 3% do total de alunos, sendo mesmo assim superior ao número de espíritas (0,9%) e ateus (2,6%). Um grupo bastante expressivo, cerca de 27,8% dos respondentes afirmou não possuir uma religião definida, mas acreditar em uma força ou energia superior advinda de uma divindade. Assim, a maioria dos alunos (68,7%) mantinha algum pertencimento religioso, e esse grupo era basicamente dividido entre católicos e evangélicos pentecostais (ver figura 35).

Figura 36- A religião dos alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Ainda quanto a caracterização dos alunos, em dois momentos distintos foram indagados dos respondentes sua cor: primeiro por ocasião de uma questão aberta, e em um segundo momento foi solicitado que enquadrassem suas respostas dentro das 5 opções de cores/ raças disponibilizadas pelo IBGE (branco, pardo, preto, amarelo e indígena)<sup>196</sup>. As respostas da primeira questão se fizeram em 33 categorias diferentes dentre as quais muitas variações de tons de pele foram evidenciadas (“marrom”, “morena clara”, “branquinho”, “azul”, entre outras) assim como nomenclaturas mais científicas também foram utilizadas, tais como, “caucasiano”, ou ainda respostas relacionadas a origens étnicas como “negra/ africana”, “parda/ indígena” ou “afrodescendente”, mostrando o quanto, de fato, os alunos não se autodefiniam

<sup>196</sup> Em relação à cor, foram incluídas nos questionários duas perguntas sobre esse assunto. A primeira, aberta, deixava espaço aos estudantes para se expressarem espontaneamente sobre a sua cor<sup>56</sup>, enquanto a segunda era fechada e tomava os padrões do IBGE como parâmetros para que os entrevistados marcassem uma das alternativas que considerassem adequadas à sua cor ou raça<sup>57</sup>. As questões foram colocadas em páginas diferentes, com certa distância, para que de algum modo ficassem isoladas uma em relação à outra. O objetivo das questões dispostas dessa forma era obter a opinião dos estudantes sobre a sua cor espontaneamente, e depois apreender como encaixariam a sua autotaxação com a classificação disposta pelo IBGE.

em cinco categorias. Já a questão fechada, revelou um público misto concentrado sobretudo entre brancos (24,2%), pretos (31,7%) e pardos (37,3%). Vale acrescentar que esses percentuais eram semelhantes quando comparado os três turnos.

No gráfico 22, tem-se a sobreposição dessas duas classificações, o que nos permite visualizar como as muitas maneiras de se auto classificar quanto a sua cor se organizavam dentro das 5 categorias propostas pelo organismo de estatística brasileiro. O primeiro elemento que chama a atenção é que os respondentes que na pergunta aberta se classificaram como “morenos”, apesar de boa parte ter optado pela categoria “pardo” (53 de um total de 117) quando diante das 5 opções do IBGE, outros 64 estudantes se dividiram entre as outras 4 possibilidades de classificação na pergunta fechada, isto é, os alunos “morenos” se distribuíram dentre as 5 opções pré-estabelecidas, sendo a categoria com a distribuição mais variada considerando a quantidade de alunos dispersos em cada uma das categorias do IBGE. Algo semelhante ocorreu com os que se auto classificaram “negros”, embora com a presença de menos casos em outras categorias além da dominante. Ao todo dos 148 que se declararam pardos em um primeiro momento, 134 se identificaram no momento seguinte com a categoria “preta”, sendo os outros 14 alunos dispersos nas outras possibilidades de resposta.

Os que se auto classificaram como “pretos” na pergunta aberta, foram os que menos variaram em relação a segunda questão, se dispersando somente entre 2 das 5 opções dispostas pelo modelo do IBGE. Dos 29 que se autodeclararam pretos na primeira questão, 25 mantiveram essa classificação na pergunta fechada e 4 mudaram para a categoria “pardo”. Os que se auto classificaram “brancos” foram o segundo grupo com menor variação entre a primeira e segunda questões, se dispersando entre 3 das categorias dispostas na questão fechada (132 como brancos, 2 amarelos e 4 pardos).

No geral, é possível estabelecer como se compunham as categorias do IBGE de acordo com as respostas auto classificatórias dos respondentes: a categoria “branco” era formada basicamente pelos que se autodeclararam brancos no primeiro momento; a “indígena” pelos morenos; a “parda” por pardos, morenos e negros; e a “preta” por negros, morenos e pretos. As categorias do IBGE parda e preta, eram nesse estudo de caso formadas basicamente pelos que se autodeclaravam da mesma maneira “morenos e negros”, e o que de fato, lhes diferenciavam entre si era a presença dos que mantiveram uma identificação com essas categorias desde a pergunta aberta, isto é, aqueles que responderam nos dois casos “pardos” e “pretos”.

No geral, as respostas mais frequentes na pergunta aberta foram “branca”, “parda” e “negra”, sendo as duas primeiras conectadas com categorias de mesmo nome dentre aquelas fixadas pelo IBGE, fato que não correspondia ao caso da terceira categoria. A tensão entre a

auto declaração dos alunos “negros” e a categoria “preto” é já há algum tempo bastante discutida na literatura especializada, cujas conclusões não parecem chegar a um denominador comum. Por um lado, tem-se aqueles que advogam sobre a necessidade de se autodeclarar e se reconhecer enquanto negro, sendo a ausência desse reconhecimento considerada ausência de consciência racial<sup>197</sup>, consequência direta do mito da democracia racial brasileiro, provocando uma rejeição da mobilização em movimentos negros<sup>198</sup>; por outro lado, estudos que priorizam a flexibilidade das fronteiras simbólicas encontram nesse dado a evidência de que a exclusão racial é, de fato, menos central no Brasil do que em outros contextos nacionais<sup>199</sup>, apontando para os perigos da racialização da sociedade<sup>200</sup>.

Na escola estudada, as origens sociais, raciais, e geográficas dos alunos se misturavam em um quadro que indicava sobretudo o tamanho da exclusão social experienciada pelas populações pobres, pretas e faveladas. De maneira geral, não é possível afirmar que esses elementos impactavam diretamente o cotidiano escolar, pois para que tal fato fosse passível de percepção seria necessária uma mistura social mais acentuada permitindo apreender a construção das desigualdades no tratamento diferenciado dos alunos que carregavam essas marcas, o que não era o cenário do CEMFR. No caso estudado, as desigualdades sociais se expressavam na forma como a escola se relacionava com a cidade (asfalto x favela) e o quanto essa dinâmica determinava o público atendido no colégio e o tratamento dispensado ao corpo discente como um todo.

---

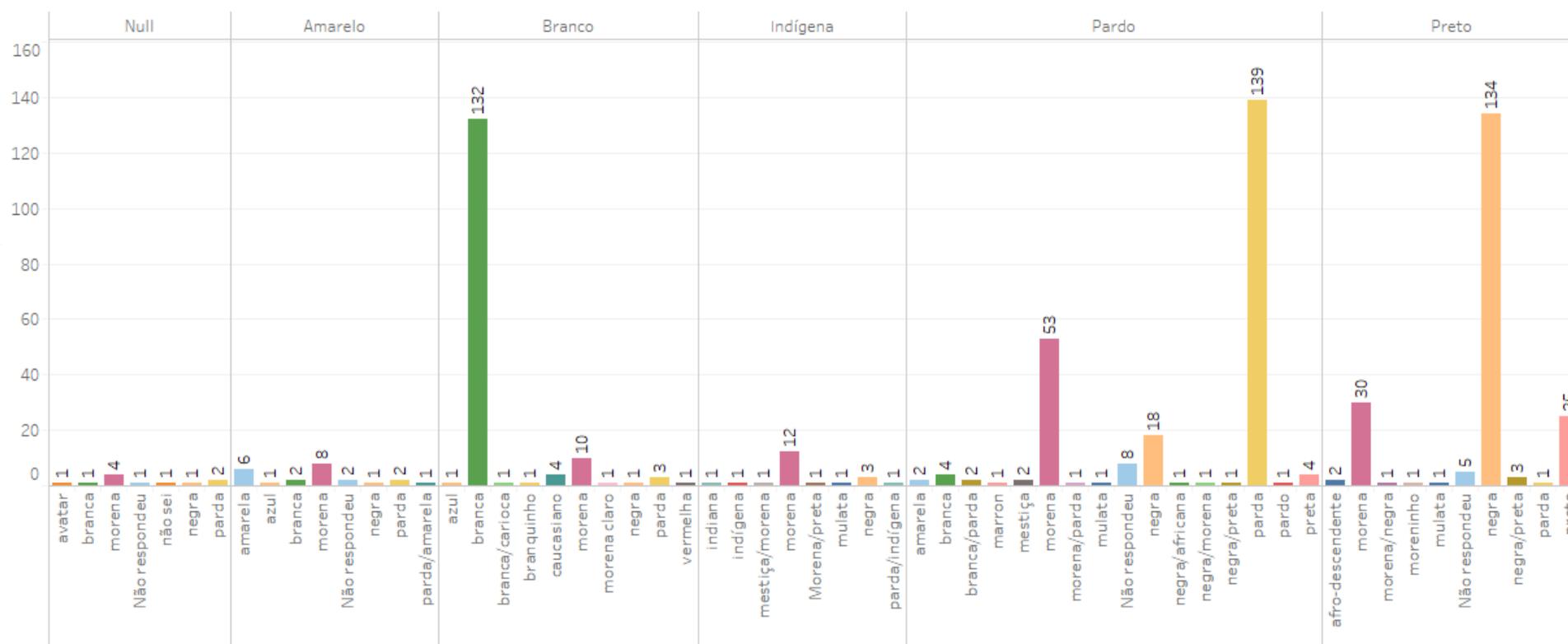
<sup>197</sup> Sobre esse assunto ver MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. [1999].

<sup>198</sup> Para uma leitura mais aprofundada, ver HANCHARD, Michael George. *Orpheus and power: the movimento negro of Rio de Janeiro and São Paulo. Brazil, 1945-1988*. Princeton, N.J., Princeton University Press, 1994.

<sup>199</sup> FRY, Peter. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

<sup>200</sup> FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Gráfico 23- Classificações de cor e raça dos estudantes do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

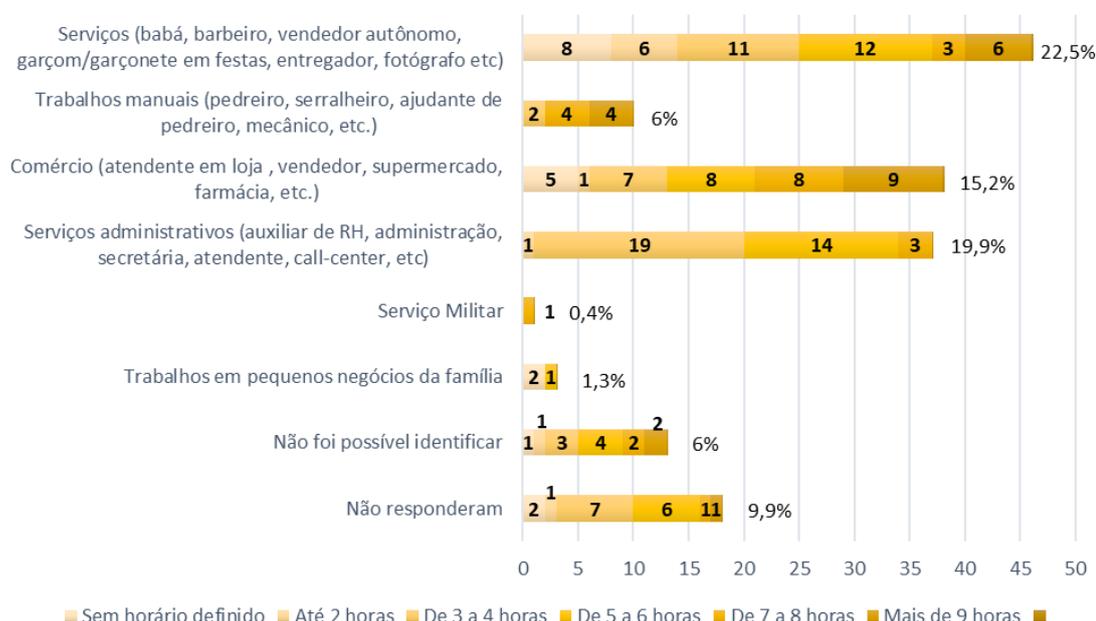


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Outro elemento importante nessa categorização socioeconômica dos estudantes era o trabalho. Ao todo 23,4% dos respondentes estavam exercendo alguma atividade remunerada no ano de aplicação do questionário e 26,2% tiveram algum tipo de trabalho nos 12 meses anteriores a data de aplicação (maio/junho/ 2015). Tomando apenas a situação dos respondentes em 2015, 33,6% estavam inseridos no mercado formal de trabalho e trabalhavam com carteira assinada, ainda outros 19,2% eram estagiários ou participavam do Programa Jovem Aprendiz. Vale destacar que cerca de 66% dos alunos não tiveram nenhum contato com o mundo do trabalho considerando a data de aplicação dos questionários e os últimos 12 meses.

Os alunos-trabalhadores estavam inseridos no mercado de trabalho nos setores de serviços (22,5%), como garçom/ garçõete, babá, vendedores autônomos, entregadores, etc, outros 20% no setor da administração, dominado sobretudo pelas meninas, ocupando postos de secretária, recepcionista, auxiliar administrativo, etc., e em terceiro lugar estavam os 15% que trabalhavam no comércio como atendentes de lojas, caixa, farmácias e supermercados, etc. Cerca de 57% dos estudantes trabalhavam entre 3 e 6 horas por dia, e outra parcela importante de cerca de 11% tinham rotinas mais tradicionais com 8 horas de trabalho diárias. As condições de trabalho não eram as melhores, cerca de 77% dos jovens recebiam menos que um salário mínimo fixado na época em R\$788,00. Apenas 5 alunos-trabalhadores ganhavam acima de 2 salários mínimos, e valor máximo das remunerações era de R\$2.200,00 reais mensais alcançado por apenas um dos respondentes, que era a aluna mais velha que participou da pesquisa. Ela tinha 33 anos e era gerente de uma loja.

Gráfico 144 - Tipo e tempo de trabalho dos estudantes do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

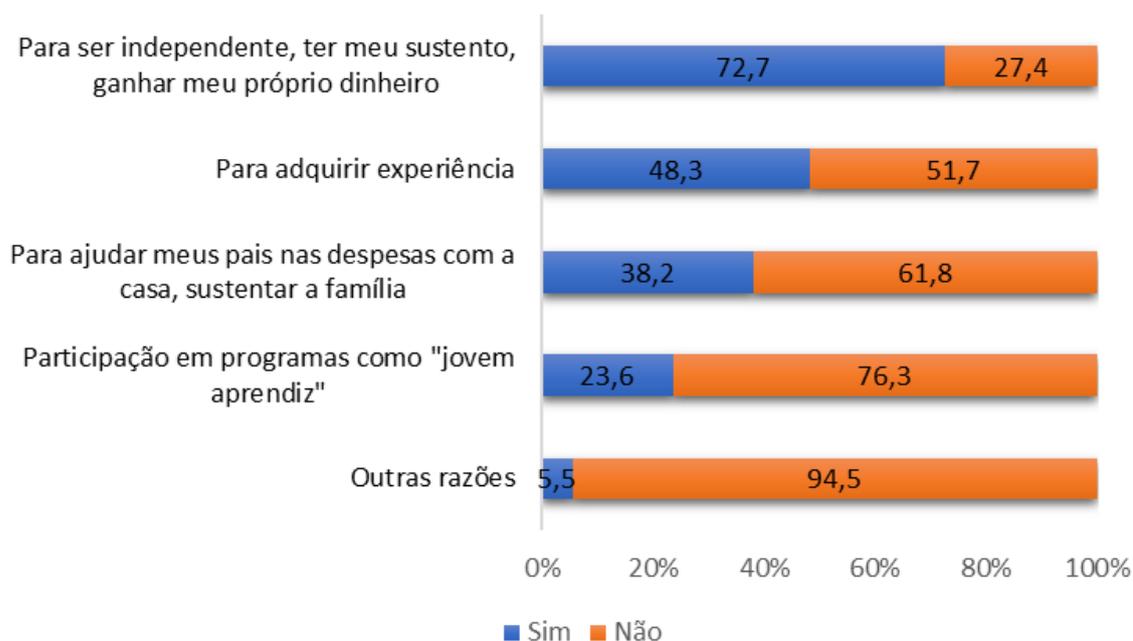


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Os alunos mantinham uma visão sobretudo positiva em relação ao trabalho, apenas 22% dos respondentes que exerciam alguma atividade remunerada consideravam-na como um fator que “atrapalhava” o progresso dos estudos. Todavia, um grupo formado por cerca de 64,2%, dentre aqueles que tiveram algum contato com o mundo do trabalho (estavam trabalhando em 2015 ou tinham trabalhado entre 2014 e 2015), justificavam o fato como um elemento importante para o crescimento pessoal e profissional. Dentre os motivos que conduziram os jovens nesse caminho, a independência financeira se destacou como aquele que mais mobilizou os respondentes totalizando 72,7% dos casos (ver gráfico 24). Esse percentual era quase o dobro daqueles que afirmaram ter começado a trabalhar para ajudar nas despesas de casa, fator considerado típico nas representações dos professores sob os alunos que trabalham. A participação no programa Jovem Aprendiz foi a última em termos quantitativos a ser apontada apenas por 23,6% dos estudantes, ainda que a maioria tenha começado a exercer alguma atividade remunerada entre 15 e 16 anos, idade em que normalmente podem acessar esse tipo de programa. Esses dados contribuem para modificar um pouco a visão tradicional do aluno que trabalha por ser “arrimo de família”. Declaradamente os jovens buscavam no exercício dessa atividade enriquecimento da sua experiência pessoal e profissional, e ao mesmo tempo ganhar seu próprio dinheiro, mostrando o quanto estar inserido em uma sociedade de consumo

tem impulsionado os jovens a ser lançar cada vez mais cedo nesse mercado, ainda sem a formação adequada para alcançarem outros postos de trabalho onde as condições sejam melhores.

Gráfico 155- Motivos que levaram os alunos a ingressarem no mercado de trabalho, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

#### 4.3.1. O percurso escolar dos nouveaux lycéens brasileiros

Quanto à trajetória escolar dos alunos do CEMFR, 87% dos respondentes estudaram em estabelecimentos públicos no Ensino Fundamental, poucos frequentaram escolas privadas (8,3%), e um percentual ainda menor (3,1%) teve uma formação oscilando entre as duas esferas. A proximidade do liceu com uma escola ligada a entidade de fins filantrópicos, considerada uma “boa escola” na região, propiciou que 1,5% dos jovens tivessem cursado o ensino fundamental nesse tipo de estabelecimento que era gratuito, mas mantido por uma instituição privada e que atendia cerca de 1.400 alunos na região, cujas vagas eram bastante cobiçadas pela população do bairro.

Ainda com relação ao ensino fundamental, apesar das políticas públicas que visavam diminuir e até proibir a repetência nos anos do ensino fundamental, um percentual bastante importante, cerca de 47% dos alunos, já tinham repetido ao menos uma vez nessa etapa de

ensino, e outros 27% chegaram a reprovar 2 vezes nesse ciclo. Embora em percentuais menores (5,2% e 1,6%), tiveram ainda os que refizeram o mesmo ano, 3 e até 4 vezes, sendo a prova do quanto essa cultura da repetência estava arraigada na prática escolar brasileira.

Quando indagados sobre as possíveis razões das reprovações, apesar de uma aparente variedade de respostas, mostravam na quase totalidade dos casos apenas duas realidades: uma série de faltas (“de comparecimento nas aulas”, “de atenção”, “de interesse”, “de esforço”, “de preparo”, “de notas”, “de gosto pelo estudo”, “de ânimo para estudar”, “de competência”, “de dedicação”, “de querer estudar”, “de conhecimento”, “de saúde”, “de foco”) e alguns excessos (“de brincadeiras”, “de bagunça”, “de conversa”). Nos dois tipos de respostas o peso da reprovação recaía sobre os ombros dos alunos, que no ápice do sentimento de culpa chegaram até mesmo a dizer “porque eu sou burro/ burra”. Em alguns casos, os alunos nem sabiam dizer exatamente o motivo desse fato ter ocorrido, como no caso de um aluno que respondeu “Pra falar a verdade não sei, porque no caso a turma toda repetiu”, apontando mais uma vez para a persistência da repetência enquanto prática pedagógica na cultura escolar brasileira. Alguns alunos denunciaram também conflitos com professores que foram “transformados” em reprovação: *“porque a professora de português não quis me dar um ponto”, “isso parece mentira mas não é, minha professora falou que fui reprovado por causa de letra”, “fui reprovada por causa da professora de matemática que não gostava de mim só porque eu era ruim na matemática dela, além de me repetir fez a prof. de geografia e de português me repetir”*. A culpabilização de si mesmos requeria uma solução que só poderia ser alcançada também pelo próprio aluno, com uma mudança como a que foi relatada em uma das respostas: *“não queria nada com a vida, mas hoje dei a volta por cima e quero terminar”*, ou ainda solicitando intervenções de um outro plano: *“por faltas e bagunças. Mas agora Deus me libertou. Eu mudei muito”*.

Algumas das reprovações foram provocadas pela presença de certas mudanças, ora de ordem familiar (*“por um ano porque meu pai morreu e o outro porque me mudei”, “porque o sumiço do meu pai acabou abalando meus estudos”, “porque eu não estava totalmente focada por causa de problemas familiares”*), de local de moradia (*“porque eu me mudava muito de Teresópolis para o Rio”*) ou até mesmo na escola (*“pois não estava adaptada com a mudança de 1 professor para vários professores, tinha muita dificuldade”, “porque eu nunca tinha estudado de manhã e não estava acostumada por isso fui reprovada”, “eu fiquei de dependência em matemática num colégio particular e fui pra uma escola pública que não tinha, aí tive que voltar uma série”, “estudava em colégio público, fui para o particular, era muito avançado aí voltei para minha série”*). Essas mudanças impactaram diretamente a vida dos

alunos, tendo como consequência o atraso de um ano escolar. Por fim, mesmo quando denunciavam o que poderia ser interpretado como o fracasso do sistema como um todo, os alunos atribuíam a si mesmos a culpa pela derrocada. Quando fundamentavam suas respostas “porque eu não sabia ler” ou “porque eu não sabia nada”, mais do que possivelmente se implicar no processo da produção do fracasso escolar, os alunos demonstravam o quanto ainda é preciso avançar para garantir educação de qualidade, pois um aluno que diz “não saber nada” não é consequência somente de suas próprias ações e escolhas, mas, sim, de um sistema que tem falhado duplamente: no processo de ensino-aprendizado e na culpabilização do fracasso escolar.

Dos 652 respondentes, 27 registravam em suas experiências o abandono da escola no ensino fundamental. A maioria em apenas uma ocasião, mas outros haviam passado por essa situação repetidas vezes, chegando até o caso extremo de 4 interrupções. Dentre os motivos apresentados aos jovens, aqueles classificados como “muito importante” e “importante” foram: “não gostava de estudar”, “problemas de saúde”, “problemas de transporte” e “mudança no local de moradia”. Mais uma vez a culpabilização dos alunos em relação a eles mesmos figurava entre os motivos mais relevantes do fracasso escolar relativo ao abandono dos estudos.

Quanto ao percurso dos jovens no ensino médio, o índice de repetência era menor, um percentual de 28,1% dos respondentes. Desses, 72,5% havia refeito a mesma série apenas uma vez, 24,3%, duas vezes, e 3,4% contabilizavam 3 reprovações no currículo. Além dos argumentos bastante semelhantes aos enumerados com relação a reprovação no ensino fundamental, outros pontos importantes apareciam nas respostas dos alunos. De um lado, surgiram questões, que de certa maneira estão presentes com maior frequência na faixa etária própria do ensino médio, isto é, entre 16 e 18 anos, tais como gravidez (“*porque tinha notas baixas, muitas faltas e entrei de licença maternidade*”, “*porque ganhei uma bolsa em uma escola particular e não consegui conciliar com a gravidez*”) e trabalho (“*por causa do trabalho, as vezes não deixava eu entrar na escola*”, “*meu trabalho me atrapalhou com os meus estudos*”). Nesses casos a repetência ocorria em decorrência das dificuldades de conciliar esses eventos com a rotina da escola e manutenção do desempenho escolar. Outros alunos justificaram a(s) repetência(s) sinalizando uma mudança de visão quanto a culpabilização pelo fracasso, em algumas respostas a “culpa” era compartilhada entre o aluno e o professor, a greve ou a escola – “*muitas faltas e greves de professores*”, “*metade negligência minha e outra parte culpa da escola*”.

Existia ainda aqueles que creditaram a repetência somente a fatores externos como a greve dos professores<sup>201</sup>, ou a falta do “RioCard” (cartão que dá acesso ao transporte público aos alunos cadastrados no sistema público de educação), alguns jovens sinalizaram a delonga no prazo de entrega do cartão, o que provocava uma maior incidência de ausências nas aulas. Essa questão chama atenção ainda para o fato de que com o objetivo de “conhecer outros mundos”, os alunos tendem a se matricular em estabelecimentos distantes de suas residências, aumentando o custo de frequentar a escola, uma vez que esse investimento passará a incluir o valor do transporte e do tempo dispensado nos deslocamentos de casa até a instituição (Gomes, 2018). Assim, a importância do acesso gratuito aos transportes públicos se tornava ainda mais crucial dentro dessa dinâmica de locomoção. De fato, a escola também reconhecia a importância do “RioCard”, e utilizava dessa situação como um mecanismo de “controle” do abandono escolar. Quando um aluno acumulava um certo número de faltas o cartão era bloqueado<sup>202</sup> pela diretora Mônica que muitas vezes vi passando de sala em sala dizendo: *“falem com seus colegas que pra desbloquear o cartão tem que vir falar comigo”*. Houve uma época que, após algumas visitas de funcionários da SEEDUC, uma listagem foi fixada nos murais logo no hall de entrada com o nome dos alunos de cada turma que tiveram seus cartões bloqueados, assim como aqueles que teriam em breve a mesma sanção. Presenciei alguns casos de alunos que procuraram a diretora para reestabelecer a conexão. Nesses momentos havia uma conversa que objetivava primeiro saber os motivos pelos quais o aluno estava acumulando tantas faltas, e em seguida o teor da discussão se encaminhava para o estabelecimento de um compromisso do aluno com a diretora no qual deveria voltar a frequentar as aulas assiduamente sob pena de sofrer nova sanção, dessa vez em um outro nível, com a supressão do nome das listagens da escola no diário e no sistema Conexão<sup>203</sup>.

---

<sup>201</sup> O colégio estava frequentemente entre aqueles com uma boa adesão de professores grevistas, visto a atuação de alguns docentes sindicalistas. Em 2013 e 2014 um movimento unificado de greve dos funcionários da educação se instalou no Rio de Janeiro, provocando além dos muitos debates, poucas melhorias para a classe, mas um certo número de dias sem aulas.

<sup>202</sup> O sistema do RioCard tinha um modelo de funcionamento interessante que servia como mecanismo de organização da gratuidade na utilização do transporte público, assim como do controle de frequência dos alunos na escola. Cada aluno recebia um cartão no ato da matrícula que continha seu nome, data de nascimento, número de matrícula e uma foto. Esse deveria ser ativado nos pontos de atendimento do próprio RioCard antes da primeira utilização. Em seguida, dentro da escola, havia um pequeno aparelho eletrônico fixado bem ao lado do balcão onde ficava o Danilo no turno da noite, e os demais inspetores nos outros turnos; e diariamente os alunos deveriam “carregar o cartão”, isto é, ao encostá-lo na máquina, automaticamente o direito de utilizar o transporte público no total de 8 vezes ao dia (esse tema foi alvo de muitas discussões ao longo dos anos) era ativado. O sistema previa uma lógica simples: se o aluno não frequentasse a escola, o cartão não seria recarregado, impedindo então sua utilização. Todavia, na prática essa lógica se dava de outra maneira. Alguns alunos entravam rapidamente na escola somente para recarregar o cartão, outros entregavam a amigos ou pessoas da família para assim fazê-lo. Por isso, a diretora Mônica, colocou em prática esse método de “bloqueio do cartão”.

<sup>203</sup> Esse assunto será tratado com mais detalhes na última seção desse capítulo.

A repetência nesse nível também adquiria um sentido um pouco mais antropológico, de ritual de passagem, e algumas das respostas dos alunos retomaram esse ponto. Ao dizerem “*não estava levando o primeiro ano a ‘sério’*”, “*na minha opinião, foi porque as matérias eram muito difíceis, porque era o meu primeiro ano no ensino médio*”, os respondentes trouxeram para a discussão da repetência alguns aspectos nesse sentido. De maneira geral, o primeiro ano do Ensino Médio, era percebido pela escola como um momento crucial onde era essencial fazer o aluno perceber a mudança do Ensino Fundamental para o nível Médio. Dentre outras práticas, a repetência era enquadrada como parte desse ritual de passagem imputada aqueles que não haviam compreendido as mudanças de comportamento e maturidade requeridas no novo ciclo. Em não raras ocasiões ouvia os professores lembrando aos alunos durante a aula que “*aqui não é mais o ensino fundamental, aqui é ensino médio!*”, isto é, o momento dos três últimos anos de ensino básico era, por razões não ditas de maneira muito claras, diferente dos anos precedentes, e os discentes tinham que compreendem rápido, nas entrelinhas, o que era esperado de um aluno, notadamente um bom aluno, de Ensino Médio. Em momentos diversos as referências aos anos de escolaridade precedentes eram retomadas, sempre pontuando a necessidade de demonstrar uma “*evolução*” em relação a série anterior, os docentes afirmavam “*isso vocês deviam ter aprendido no fundamental, aqui não é mais o momento de não saber o básico*”, ou diante de um comportamento tido como infantil e por isso não muito apreciado frisavam o quanto esse tipo de situação não podia se repetir ali, pois pertencia a outro tempo, isto é, pertencia ao ensino fundamental. Esse momento de passagem incluía vários outros elementos: em termos espaciais os alunos do primeiro ano do CEMFR eram alocados no quinto andar, último andar dentre os que eram utilizados no turno noturno (o que significava subir muitos lances de escadas), onde as salas não eram necessariamente as mais bem equipadas, geralmente eram pequenas e mal organizadas (algumas tinham uma pilastra de sustentação no meio da sala), tinham os horários menos equilibrados e ainda como eram considerados as “*turmas problemas*” acabavam sendo designadas aos professores também considerados “*problemáticos*” ou aqueles que acabaram de chegar, enfim, o ritual demandava um esforço suplementar dos alunos de primeiro ano para vencer o período letivo e obter a tão almejada aprovação no final.

Por fim, dentre as razões enumeradas pelos alunos pelas quais recriavam as justificativas da repetência, alguns afirmaram “*fiquei reprovado em 3 matérias*”. Essa resposta fazia referência a possibilidade de “*ficar em dependência*” em até 2 disciplinas de um ano para o outro e os possíveis “*erros de cálculo*” dos jovens em relação ao que chamei de “*matemática dos pontos*” (Gomes, 2018), acarretando a retenção na mesma série. Desde o primeiro bimestre,

principalmente no período próximo às provas, começava uma certa “contagem de pontos” facilmente apreendida nas conversações dos alunos e em suas solicitações aos professores. Era uma preocupação constante os “pontos” e conseqüentemente a nota final. É possível analisar essa situação como se houvesse nos extremos de uma linha, dois ímãs, que seriam responsáveis pela atração dos alunos (no caso da escola de um lado tínhamos a reprovação e no lado oposto a excelência representada pela nota máxima 10), ao que parecia os estudantes do CEMFR se sentiam muito mais próximos da repetência que da excelência, e buscavam lutar para se agarrar ao pequeno ponto de apoio (a média 5,0), que lhes parecia minimamente acessível. De fato, nunca soube de algum aluno que obteve o máximo de pontos em alguma disciplina, alguns raros obtinham média entre 7,0 e 8,0, enquanto um percentual bem mais significativo figurava no primeiro e segundo quartil da distribuição de notas. Diante dessa proximidade com a extremidade do fracasso, os professores eram a todo tempo questionados sobre “quantos pontos” valia o trabalho, de modo que exercícios em aula, trabalhos ou tarefas para casa só eram realizados mediante o conhecimento prévio de seu valor em pontos na média final. Essa postura, em alguns momentos, era criticada por professores que alegavam a importância do aprendizado e do conhecimento na construção do aluno e de seus projetos de vida, o que para eles esse seria o maior benefício que deveria ser buscado, e não “pontos” na média final. A prioridade, na ótica dos docentes, deveria ser a obtenção de conhecimento, pois a consequência direta seriam os esperados “pontos” como reconhecimento do professor pelo esforço e pela dedicação do aluno. O que os professores por vezes ignoravam era a oscilação existente entre a ausência de projeto e a formulação de projetos utópicos, de modo que a construção de um projeto de vida acabava não funcionando como o motor dessa busca de conhecimento. Diante desse fato, esses jovens se apegavam a ideia de que bastava querer muito para que o projeto se realizasse por mais difícil que isso pudesse parecer, por isso muitas vezes “relaxavam” e colocavam como a barra máxima a ser atingida, a média, que com alguns erros de percurso acabavam significando a reprovação na matéria e muitas vezes na série.

No entanto, em outros momentos, os próprios professores incentivavam essa intensa “matemática dos pontos”, quando se utilizavam desse artifício para barganhar algum comportamento ou a realização de determinada atividade. O simples fato de solicitar uma atividade ou exercício não continha em si mesmo a força para sua execução, algo mais era necessário, e nesse momento “pontos” eram invocados e negociados. Essa lógica tomava conta da estrutura das aulas na mesma medida em que estruturava os comportamentos dos atores sociais ali envolvidos. Ao fim e ao cabo, ainda que fosse o primeiro bimestre, tudo girava em torno dos “pontos”. E essa matemática permitia aos alunos “saberem” ao final do segundo

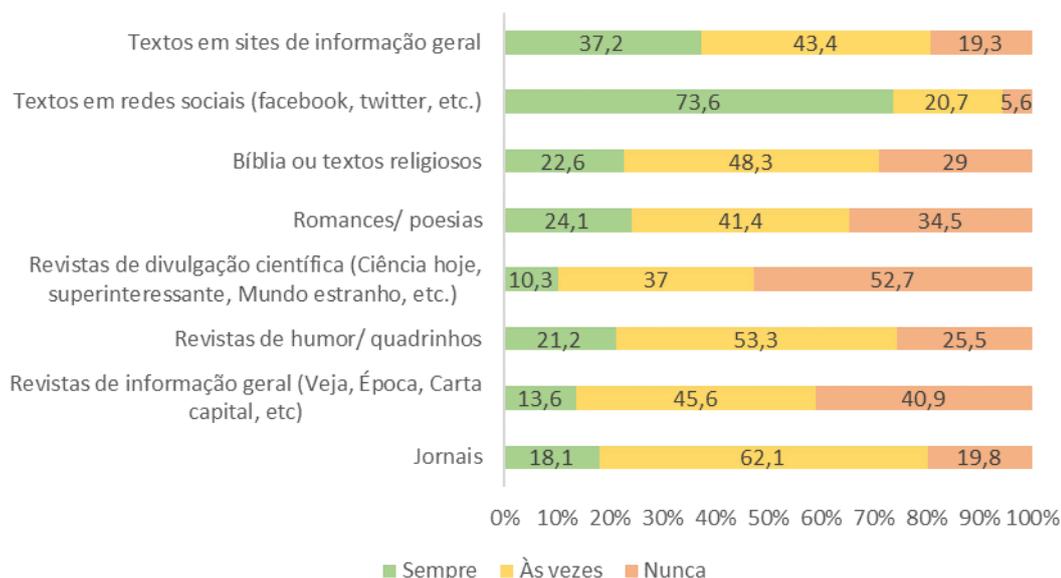
bimestre se já estavam reprovados ou não, ou até “escolher” quais matérias se dedicariam mais ou menos em função da possibilidade de “ficar em dependência” em até 2 matérias. O problema era que muitas vezes essa previsão falhava e os estudantes acabavam obtendo notas inferiores à média em mais de 3 disciplinas acarretando a reprovação de série.

Um outro aspecto importante da trajetória escolar se referia ao tempo investido estudando fora da escola, isto é, com a preparação de trabalhos, estudo para as provas e pesquisa de modo geral. De acordo com a resposta dos alunos, cerca de 30% dispensava menos de meia hora por dia com esse propósito, o que perfazia um total de no máximo 2h30min por semana e 10 horas por mês. Contudo, aproximadamente 64% dos jovens dedicavam-se mais de uma hora por dia. Entre os turnos não havia grandes variações, em média os alunos estudavam 1h40min por dia<sup>204</sup>. Ainda que o tempo extra dedicado aos estudos fosse limitado, em geral os alunos mantinham alguns hábitos de leitura interessantes. No geral, o tipo de texto mais lido estava disponível nas redes sociais e era acessado por 73,6% dos alunos frequentemente, além de ser o tipo de texto menos rejeitado pelos jovens (5,6% afirmaram não ler esse tipo de texto). Por outro lado, revistas de tipo científica ou de informação geral não eram um hábito de leitura frequente aos discentes, apenas 10,3% e 13,6% respectivamente declararam ler “sempre” esse tipo de material (ver gráfico 26). De maneira geral, os textos na internet eram mais acessados que textos impressos como revistas, jornais e livros, confirmando o diagnóstico altamente veiculado pela mídia de que se tratam de uma geração “conectada”.

---

<sup>204</sup> A média de horas extra de estudo brasileira era 25 minutos maior que a média francesa. Para mais informações sobre o caso francês nesse aspecto ver capítulo 3.

Gráfico 166- Hábitos de leitura, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Por fim, buscando apreender um pouco mais sobre a rotina de estudos dos alunos fora do espaço escolar, os jovens foram questionados sobre os cursos extracurriculares que frequentavam. Cerca de 35,6% dos respondentes faziam algum tipo de curso fora da escola, sendo que desse grupo os percentuais mais relevantes eram daqueles que frequentavam curso de informática e língua estrangeira (5,8% e 4,2% nessa ordem). Os valores mais baixos concerniam os alunos que faziam curso preparatório para o vestibular (apenas 12 alunos) e aqueles que estudavam artes plásticas ou praticavam atividades artísticas em geral (16 jovens no total). Não havia diferença entre a porcentagem de jovens dos turnos da manhã e da tarde que possuíam atividades extracurriculares (38,7%), todavia, no turno noturno, somente 25,6% dos respondentes tinham outras ocupações relacionadas aos estudos além daquelas desenvolvidas no CEMFR.

#### 4.3.2. Família e moradia

Como forma de traçar um perfil socioeconômico dos alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis buscando complementar a análise realizada através do trabalho de campo, nos questionários aplicados, uma série de questões tratavam de pontos marcantes quanto a esse objetivo, tais como, número de moradores no domicílio, nível de escolaridade dos irmãos, do

pai e da mãe e também tipo de ocupação e renda dos pais. É sobre esses dados que repousa essa parte do texto.

Como já foi mencionado nas seções anteriores a maioria dos alunos morava no entorno da escola, mais especificamente no conjunto de favelas que a circundava. Por esse motivo, 56% dos respondentes demoravam entre 5 e 30 minutos para chegarem na escola. E ainda que boa parte dos alunos dispensassem um tempo moderado no trajeto casa-escola, cerca de 22% necessitava de mais de 1h para realizar o mesmo percurso. Os dois principais meios de locomoção declarados foram: “ônibus”, utilizado por 59%, e, “a pé”, indicado em 34% das respostas. Quando observado o tempo e tipo de transporte utilizado pelos alunos dos 3 turnos para chegar até a escola, tem-se que nos turnos diurnos estavam a maioria dos alunos que moravam mais distantes da escola, por isso utilizavam principalmente o ônibus (70%), já os alunos da noite moravam bem mais próximos da escola e somente 27% dos respondentes utilizavam esse meio do transporte. A diferença entre o tempo do trajeto não era muito acentuada, enquanto aproximadamente 52% dos matriculados nos turnos diurnos dispensavam 30 minutos para chegar ao colégio, 72% dos colegas do turno noturno percorriam esse caminho nesse tempo. Todavia é preciso destacar que as distâncias percorridas no mesmo tempo por estudantes que utilizavam basicamente o transporte público para chegar a escola (ônibus) e os outros (alunos da noite) que percorriam o trajeto a pé, não eram as mesmas. Mostrado o quanto um mecanismo de classificação escolar operava na organização dos turnos, dispondo os jovens moradores da favela do entorno principalmente no turno noturno. Enquanto 67% dos que estudavam a noite moravam na favela onde estava localizada a escola, algo em torno de 26% dos alunos dos outros turnos tinham um endereço residencial semelhante.

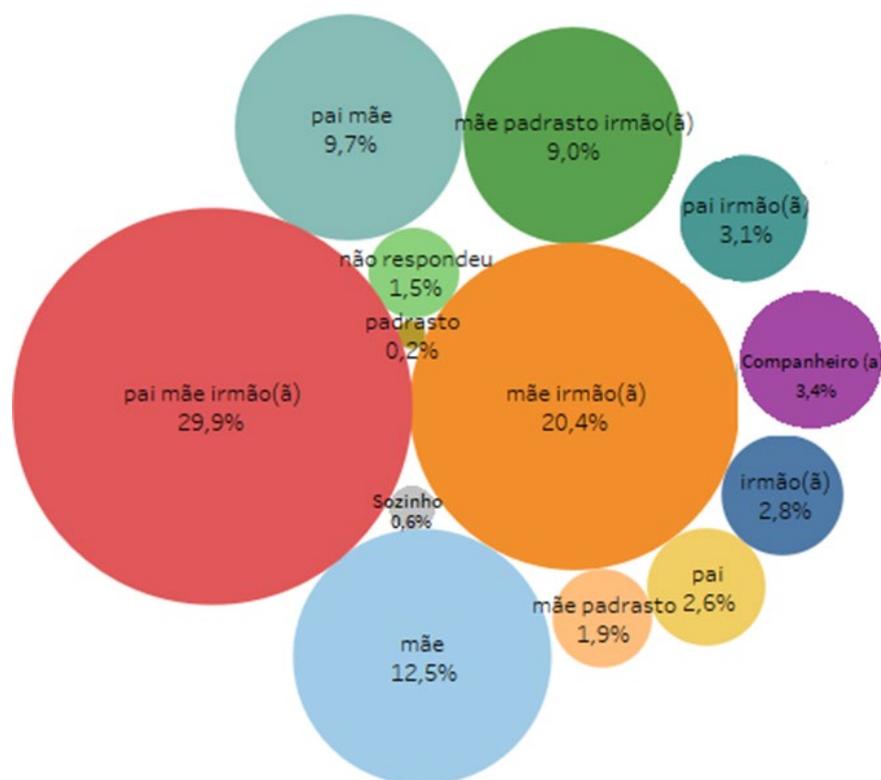
Ainda com relação a moradia, uma parcela bem pequena dos entrevistados, 8,6% moravam no mesmo endereço há menos de 1 ano, enquanto um índice bem mais expressivo, 71,4% guardavam as mesmas indicações de moradia há mais de 11 anos. Se por um lado esses dados significavam uma maior estabilidade das famílias, uma vez que pelo menos 48% dos alunos habitavam na mesma casa desde que nasceram, por outro, considerando que a maioria dos alunos eram oriundos das classes mais baixas, percebia-se a força das barreiras sociais que impossibilitavam mudanças de padrão e de classe, que por vezes passam pela mudança de moradia.

Em sua maioria moradores antigos do entorno da escola (boa parte desde que nasceram) os jovens compartilhavam seus domicílios em média com outras 3 pessoas, que podiam variar dentro da configuração nuclear com rearranjos sobretudo baseados na presença de pai, mãe e irmãos. Quase a totalidade dos jovens tinham irmãos (97%), embora somente 66% convivessem

com eles na mesma residência. Ainda, menos de 2% das famílias tinham o hábito de morar com outros parentes, como tio (s) e primo (a), ou pessoas que não eram da família. Em 16% das casas, a família era um pouco mais estendida com a presença dos avós. E de maneira geral a presença masculina de pais era bastante inferior se comparado com as mães: 46,5% contra 83,1%.

No gráfico 26, é possível observar como se organizavam as famílias dos discentes do CEMFR. As famílias monoparentais femininas figuravam em cerca de 40% dos casos, valor muito superior as casas chefiadas somente pelos pais (5,7%). Esses valores coadunavam com a tendência atual da formação de famílias monoparentais, principalmente com a chefia feminina. Segundo Ana Maria Goldani (1994), as famílias brasileiras estão passando por mudanças desde o início da década de 1990, e as principais tendências dessas modificações consistem em uma diminuição de tamanho e uma diversificação nos arranjos domésticos e familiares. Uma das causas principais dessas mudanças é a presença cada vez maior das mulheres nos espaços públicos, isto é, cada vez mais mulheres estão entrando no mercado de trabalho, o que, por sua vez, tem possibilitado a formação de famílias com chefia feminina que, atualmente, por vários motivos, têm tido também menos filhos. É certo que outros fatores causaram interferência direta na expansão desse “novo” modelo de família, e vale destacar questões como: transformações demográficas (diminuição da fecundidade); elevação das taxas de separação e divórcio; maior expectativa de vida para as mulheres, gerando mais viuvez feminina; aumento na proporção de mulheres solteiras com filhos; maior integração da mulher no mercado de trabalho; entre outros.

Gráfico 177- Organização familiar dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

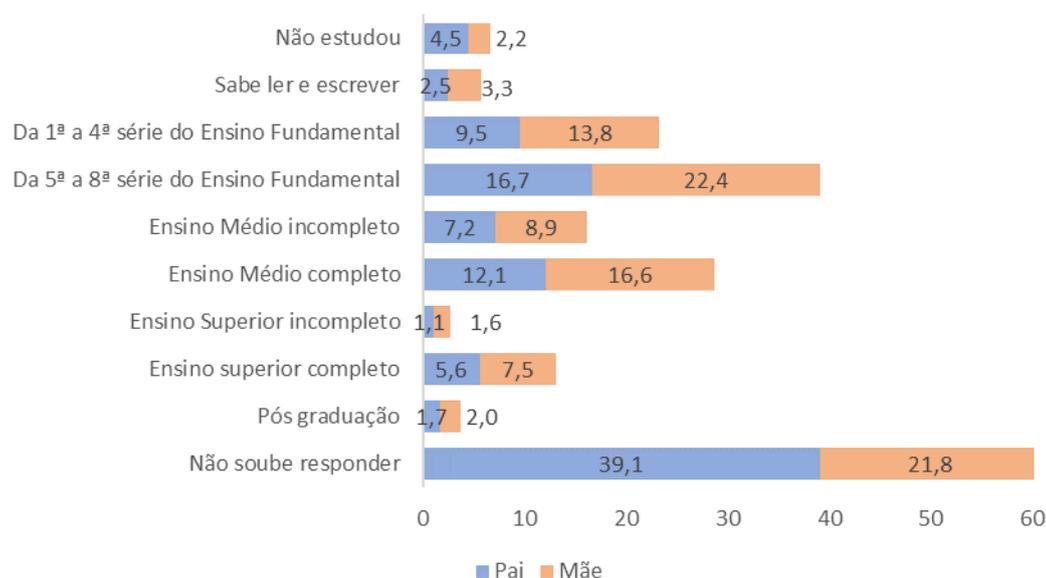
Ao todo os respondentes tinham 1.267 irmãos. Considerando aqueles que tinham 17 anos ou mais, chegou-se ao total de 907 jovens e desses apenas 159 tinham ensino médio completo<sup>205</sup>, um percentual bem pequeno equivalente a apenas 17,5%. No grupo dos irmãos dos entrevistados aqueles que chegaram a ingressar no Ensino Superior formavam um conjunto ainda menor de 59 pessoas, dos quais apenas 8 possuíam o certificado de conclusão desse nível de estudo. Nenhum irmão (ã) tinha ingressado ou concluído algum curso de Pós-Graduação. Logo, os 652 estudantes que responderam ao questionário possuíam o maior nível educacional em comparação aos seus irmãos mais velhos na maioria das famílias.

Se observarmos a trajetória escolar dos pais dos estudantes, apesar de se tratar de um pequeno percentual, ainda assim, 4,5% dos pais e 2,2 das mães não estudaram, e outros 2,5% e 3,3% tinham apenas conhecimentos restritos de leitura e escrita, ou seja, em cerca de 12% das famílias pelo menos um dos pais estava nessa situação. A maioria dos pais tinha frequentado a escola durante o Ensino Fundamental, boa parte alcançando o segundo ciclo desse nível (16,7% dos pais e 22,4% das mães). Quanto ao Ensino Médio, do total de 19,3% dos pais e 25,5% das

<sup>205</sup> O número de aluno que “não souberam responder” ou deixaram em branco a questão correspondente ao nível educacional dos irmãos foi muito pequeno, menos de 5% do total.

mães que ingressaram nesse nível, 12,1% e 16,6% respectivamente obtiveram o diploma. O nível Superior, reunia o segundo menor percentual de genitores (6,7% e 9,1%) dentre os que acessaram o sistema escolar em algum nível, sendo maior apenas que o quantitativo dos que frequentaram a Pós-Graduação (1,7% dos pais e 2% das mães). Por fim, vale salientar, que dentre todos os percentuais o que chamava mais atenção era o número de alunos que não sabiam responder sobre a situação escolar vivida por seus pais e mães (39,1% e 21,8%). O maior desconhecimento dos alunos era em relação ao pai, o que poderia ser compreendido em virtude do fato de que boa parte dos jovens morava apenas com a mãe.

Gráfico 188- Nível de escolaridade dos pais dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Com relação ao nível global da escolaridade das famílias dos estudantes (escolaridade do pai e da mãe), na tabela 15, é possível observar o padrão de casamento dos pais dos estudantes. Se por um lado em um extremo da distribuição, havia 4 famílias em que nenhum dos pais tinha frequentado a escola, por outro, 12 famílias tanto o pai quanto a mãe tinham Ensino Superior completo, além de 3 outras famílias em que ambos os pais tinham frequentado a Pós-Graduação. Havia somente um caso, de uma família formada pela mãe com nível superior completo e o pai que apenas sabia ler e escrever, via de regra os casais eram formados por indivíduos com o mesmo nível de escolaridade ou um dos cônjuges com maior nível de

escolaridade. A partir do Ensino Médio, esse quadro se revertia, e um dos consortes tinha nível inferior de escolaridade.

A análise do nível de escolaridade global das famílias (incluindo pai, mãe e irmãos mais velhos), permite concluir que tal como mostrado por Dubet (1991) esses *nouveaux lycéens* diferente dos *héritiers* não seguiam os passos já trilhados pelos pais ou pessoas da família. Se tratavam em uma boa parte das famílias das primeiras pessoas que ingressaram no Ensino Médio e que vislumbravam o Ensino Superior.

Tabela 15- Nível de Escolaridade Global do pai e da mãe, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

		Nível de escolaridade do pai										Total
		Não estudou	Sabe ler e escrever	Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	Ensino superior completo	Pós graduação	Não soube responder	
Nível de escolaridade da mãe	Não estudou	4	1	3	1	0	0	0	0	0	4	13
	Sabe ler e escrever	2	7	3	1	1	2	0	0	0	5	21
	Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	8	3	22	10	4	7	0	3	0	28	85
	Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental	7	1	15	49	11	14	1	2	1	38	139
	Ensino Médio incompleto	2	1	3	14	10	6	0	1	0	19	56
	Ensino Médio completo	1	1	7	16	11	32	1	10	4	21	104
	Ensino Superior incompleto	0	0	0	1	0	1	2	3	0	2	9
	Ensino superior completo	0	1	4	4	1	5	1	12	2	17	47
	Pós graduação	0	0	0	3	2	2	0	0	3	3	13
	Não soube responder	4	1	3	3	5	7	1	4	1	107	136
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>16</b>	<b>60</b>	<b>102</b>	<b>45</b>	<b>76</b>	<b>6</b>	<b>35</b>	<b>11</b>	<b>244</b>	<b>623</b>

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

O nível de escolaridade relaciona-se de forma direta com o trabalho. Discute-se muito no Brasil a questão da causalidade entre educação e renda. Alguns estudiosos do assunto sugerem que a associação entre essas duas variáveis ocorre porque uma alta renda familiar determina um alto nível educacional, e não o contrário. De acordo com Menezes-Filho (2001), é inegável que os jovens oriundos de famílias mais ricas tendem a obter mais anos de estudo em todos os países do mundo, por terem mais condições de arcar com os custos diretos e indiretos da educação. Entretanto isso não impede que as pessoas mais educadas tenham melhores perspectivas no mercado de trabalho, independentemente de sua renda familiar, devido à sua maior produtividade trazida pela educação. Isso só não seria verdade se o rendimento das pessoas dependesse exclusivamente de sua renda familiar e não de sua educação ou esforço pessoal, o que é uma hipótese difícil de ser aceita. O problema é que, no Brasil, a relação entre renda familiar e desempenho educacional é muito forte e algumas situações

chegam a configurar uma relação de causalidade, principalmente porque grande parte da renda domiciliar per capita é originada do trabalho assalariado, cujo rendimento depende fortemente do nível educacional.

Assim, partindo do pressuposto de que grande parte da renda domiciliar per capita é determinada pelo rendimento originado do trabalho, é interessante determinar em que medida o mercado de trabalho é um gerador ou apenas um transformador de desigualdades. Barros, Henriques e Mendonça (2002) definiram o mercado de trabalho como transformador de desigualdades quando atua traduzindo diferenças de produtividade entre os trabalhadores, isto é, trabalhadores com diferentes produtividades prestam serviços diferenciados e são remunerados de forma distinta. Por outro lado, o mercado de trabalho quando responde com remunerações distintas para trabalhadores com características produtivas idênticas, por meio de discriminação ou segregação, é considerado como gerador de desigualdades. Os autores concluíram que o mercado de trabalho brasileiro atua como transformador de desigualdades, em que cerca de 40% da diferença salarial entre trabalhadores pode ser explicada pelo fator “heterogeneidade educacional”. Quanto ao valor atribuído pelo mercado a cada ano adicional de estudo, observa-se que é particularmente influenciado pela distribuição territorial da educação na população adulta, variando de acordo com a escassez de trabalhadores qualificados. Sendo assim, o mercado exerce uma pressão sobre o sistema educacional, visto que, à medida que determinados níveis de ensino se universalizam, o mercado de trabalho pressiona o sistema de ensino em busca de trabalhadores mais qualificados. Todo esse movimento de “pressão” materializa-se em maior expectativa de renda para aqueles indivíduos com maiores níveis de ensino. Conforme mostram Hoffman e Ney (2004), a estimativa indica que cada ano adicional de especialização provoca um crescimento de 10,7% na renda esperada. Esse ocorrido exemplifica a teoria de que o valor do produto é dado pela escassez, pois conforme mais trabalhadores vão adquirindo os níveis fundamentais de educação, maior valor o mercado atribui ao produto escasso, que são, no caso, os trabalhadores com maiores níveis de escolaridade.

Os dados obtidos sobre a renda familiar foram escassos, uma vez que apenas 116 alunos declararam o valor aproximativo da sua renda familiar total mensal. Mesmo não sendo um percentual adequado de respostas (apenas 17,8%), a renda mínima do grupo respondente foi de R\$256,00 reais mensais e a máxima de R\$9.500,00. A renda média desse grupo era de R\$1.263,00 e cerca de 54% das famílias viviam com aproximadamente R\$2.000,00 reais por mês, o que era equivalente a um pouco menos de 3 salários mínimos (na época fixado em R\$788,00).

Todavia, visto a inconsistência das informações obtidas, e ainda tomando a renda familiar como um componente importante quando considerada como um indicador de estabilidade econômica, buscou-se analisar a variável “emprego” como como indicador aproximativo, uma vez que outras variáveis são importantes para um entendimento mais completo diante da complexidade que o termo “condições econômicas” pode abarcar. De acordo com Lahire (2004), as condições e disposições econômicas estáveis proporcionam a possibilidade de planejamento futuro. Em contrapartida, o distanciamento das formas organizadas de trabalho e a insegurança econômica causada pelo desemprego, por exemplo, mostram-se como pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo.

“A estabilidade profissional do chefe da família permite, claro, sair da gestão do cotidiano “no dia-a-dia”, mas também oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica de conjunto: regularidade das atividades e dos horários familiares, limites temporais estruturados e estruturantes”. (Lahire, 2004, p. 24)

Contudo o sociólogo francês ressalta que as condições econômicas são condições necessárias, mas seguramente não suficientes. A estabilidade econômica possibilita o planejamento educacional, pois certamente numa casa com uma situação de desemprego e baixa renda, o custo de estudar será muito alto, tendo em vista o benefício que poderá ser proporcionado pelo acréscimo de mais um salário. Quanto a situação de trabalho dos pais dos alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, cerca de 69% dos pais estavam empregados, mas nem todos estavam inseridos no mercado formal de trabalho, enquanto 49,3% dos pais tinham carteira de trabalho assinada, 54% das mães estavam nessa situação. O número de pais falecidos era 4 vezes maior que o total de mães. Os funcionários públicos eram sobretudo integrantes das forças armadas, polícias e corpo de bombeiros, além de algumas mães que trabalhavam em creches e escolas como auxiliar de creche e de turma. Em pelo menos 50% das casas, ambos os pais estavam empregados, sendo que em 29,5% do total das famílias os progenitores trabalhavam com carteira assinada.

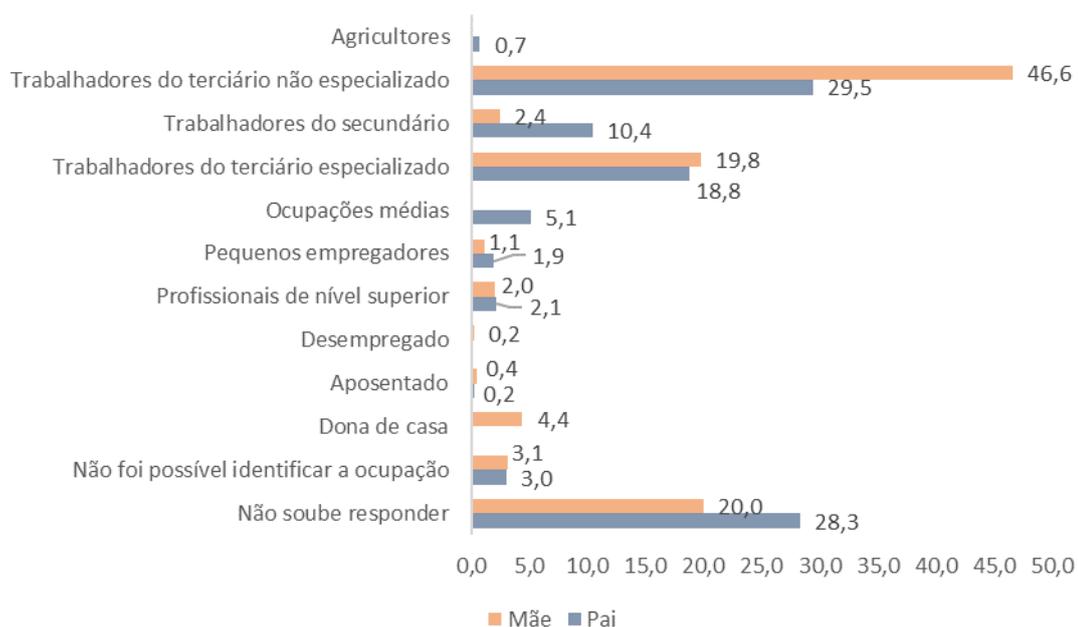
Tabela 16- Situação de trabalho dos pais dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Empregados	68,8	69,8
Empregados com carteira assinada	49,3	54
Falecido (a)	6,4	1,6
Funcionário (a) público	3,8	5,7
Aposentado (a)	1,3	1,6

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Posto isso, no gráfico 28, tem-se a distribuição das ocupações dos pais dos estudantes. Considerando que o nível educacional da maioria dos pais era o ensino fundamental (26,2% pais e 36,2% das mães), ainda com uma boa parcela com o ensino médio (19,3% e 25,5%), as ocupações eram concentradas principalmente no setor terciário, se dividindo entre trabalhadores especializados (18,8% dos pais e 19,8% das mães), onde encontravam-se os trabalhadores (as) do comércio, técnicas (os), cozinheiras (os), bombeiros hidráulicos, e uma série de outras profissões de prestação de serviço especializada; e ainda a mão de obra não especializada (29,5% entre os pais e 46,6 no grupo das mães) onde estavam principalmente os trabalhadores domésticos (empregadas domésticas, babás, auxiliar de serviços gerais, porteiros, seguranças, autônomos e biscateiros, etc.). Entre os pais com Ensino Superior foram encontrados engenheiros, advogados e professores, já no conjunto das mães com esse nível de escolaridade, tinham analista de sistema, arquiteta, psicóloga, médica, dentista e engenheiras. Mais uma vez chamava a atenção o alto índice de alunos que não souberam responder sobre a situação de trabalho dos pais e mães (28,3% e 20% nessa ordem).

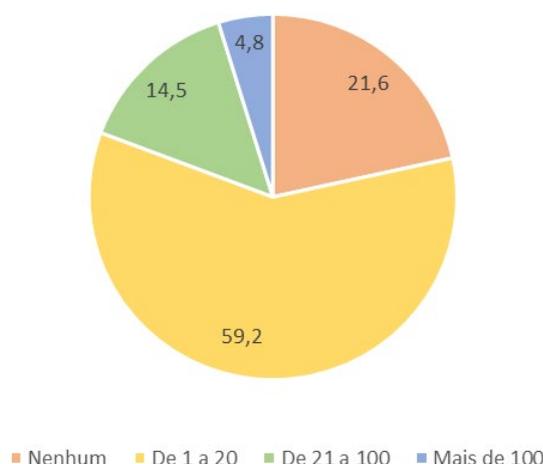
Gráfico 29- Ocupação da mãe e do pai dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Observando as condições familiares que propiciavam um contato com algumas das exigências escolares, como por exemplo, a leitura, foram postas algumas questões aos alunos relativas a esse sujeito. Em um primeiro momento os estudantes foram questionados sobre a quantidade de livros de que dispunham em suas residências. No geral a situação era precária em termos de leitura. No gráfico 29 vê-se que o maior percentual de alunos (59,2%) tinha entre 1 e 20 livros apenas. Ainda um percentual elevado 21,6% declarou não possuir nenhuma obra literária em casa. Por fim, apenas um pequeno grupo formado por 4,8% dos respondentes tinha mais de 100 exemplares literários em casa foram os livros escolares. Embora a situação referente ao quantitativo de livros nas residências não fosse muito favorável a leitura, cerca de 56% dos alunos declararam que viam com alguma frequência outras pessoas de suas famílias lendo, sobretudo mãe e irmãos. De fato, não foi indagado dos estudantes qual o tipo de leitura era realizada habitualmente pelos familiares que mantinham esse costume, mas visto a quantidade reduzida de livros em casa, e ainda o número reduzido de bibliotecas públicas no entorno da escola (e mesmo na cidade do Rio de Janeiro) é possível supor que o hábito se mantinha a partir de jornais e textos na internet.

Gráfico 30- Número de livros nas casas dos alunos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Por fim, não somente na literatura sociológica as famílias eram consideradas importantes por influenciarem o desempenho educacional dos seus filhos através das condições socioeconômicas proporcionadas. Os alunos reconheciam essa importância do ponto de vista da motivação para a permanência nos estudos, 85,2% dos respondentes consideraram muito importante o incentivo dos pais para a continuação de suas trajetórias escolares, e 11,5% julgaram importante. Apesar de não conhecerem muito sobre as próprias carreiras dos pais tanto na escola quanto no trabalho, quase todos os alunos deixaram claro o destaque desses atores em suas vidas quando o assunto era o futuro. Em segundo lugar, para 82,9% dos alunos, os professores eram muito importantes ou importantes nesse processo de perseverança e motivação para o progresso dos estudos. E por último, 75,7% dos jovens reconheceram a influência dos próprios colegas de classe nessa caminhada que para muitos era árdua e precisava ser vencida a cada dia.

#### 4.4. Quem são os professores do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

O objetivo dessa parte da tese é descrever e analisar um pouco mais sobre os docentes do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis. Os principais resultados analisados aqui foram obtidos a partir dos questionários respondidos por 31 professores dos turnos diurnos e

noturno<sup>206</sup>. O processo da aplicação de questionários com os professores foi diferente daquele realizado com os alunos. Com os docentes, eram deixados os formulários para que pudessem responder calmamente e me entregassem ao final ou deixassem com a coordenadora Dandara que se comprometeu a guardá-los para me entregar depois, principalmente aqueles respondidos pelos professores dos turnos diurnos, uma vez que meu contato com eles era menor. Por fim, embora o retorno tenha sido em alguma medida pequeno, as respostas cumprem sua função descritiva e permitem explorar um pouco mais sobre a trajetória escolar e familiar dos docentes, assim como conhecer suas características socioeconômicas.

No total dos respondentes, 16 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Em termos de idade o grupo feminino era mais velho, com idade média de 52 anos, porém quando comparado aos professores, era mais homogêneo, variando com um desvio padrão de 7,3 anos, em uma distribuição de idade mínima de 38 anos e máxima de 64. Os docentes do sexo masculino eram alguns anos mais novos (a menor idade declarada foi 25 anos), contudo o mais velho tinha idade bastante próxima do grupo das professoras, 63 anos. A idade média dos professores era de 44,5 anos, um pouco menor que a média geral dos docentes, e tinha um desvio padrão maior que do grupo das mulheres, em virtude da maior variação de faixas etárias. Ainda relacionado as temporalidades, apenas 2 professores exerciam a profissão há menos de 5 anos, a maioria, cerca de 68%, tinham mais de 15 anos de carreira. E apesar de estarem em faixas etárias próximas, as professoras desempenhavam essa função em média a 23 anos, enquanto os homens a cerca de 13 anos, ou seja, os docentes do sexo masculino tinham em média 10 anos a menos de experiência nesse ramo de trabalho que suas colegas do sexo oposto. Todavia, embora com tempo de carreiras diferentes, os professores de ambos os sexos lecionavam no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis há em média 7 anos. Cerca de 45% estavam no colégio há menos de 5 anos, e enquanto o mais novo tinha um ano no estabelecimento, o mais antigo acumulava 14 anos de serviços prestados a instituição.

---

<sup>206</sup> Do total de 60 questionários distribuídos, pouco mais que o dobro retornou respondido. Embora o ideal fosse obter o retorno de um quantitativo mais significativo, devido às limitações de tempo não foi possível realizar entrevistas individuais com cada um dos professores, o que poderia garantir um retorno maior de respostas. O método escolhido, até mesmo como forma de garantir um pouco mais de liberdade para que os respondentes ficassem mais à vontade com o formulário, foi distribuí-los e deixá-los em posse dos professores pelo tempo máximo de um mês.

Tabela 17- Idade dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

<b>Sexo</b>	<b>Média</b>	<b>N</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Masculino	44,5	15	11,3	25	63
Feminino	51,9	15	7,3	38	64
Total	48,2	30	10,1	25	64

Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

O tempo de trabalho estava também relacionado a renda dos professores, pois normalmente ocorrem ajustes e acréscimos salariais ao longo dos anos de serviço. Todavia, quando observado o tempo de trabalho no colégio (tomado aqui como *proxy* do tempo de trabalho no setor público) entre os respondentes, o nível de renda variava bastante mesmo considerando um grupo com a mesma quantidade de anos trabalhados no estabelecimento escolar (ver tabela 19). Uma das razões era o fato de que boa parte dos professores trabalhavam em outra escola, não somente da rede estadual para completar o número de horas (que podia variar de acordo com o concurso prestado 16h/ 40h), o que não implicaria necessariamente aumento da renda, mas principalmente aqueles que lecionavam em estabelecimentos do município, indicando uma outra “matrícula”, ou seja, outro concurso público junto a renda municipal de educação (que era o caso de 6 professores), ou no setor privado (entre os respondentes havia um docente nessa situação). Tem-se ainda aqueles que exerciam outras profissões, ao todo 7 professores dentre os que retornaram o questionário respondido, tinham cursado uma segunda graduação em outras áreas não necessariamente ligadas ao ensino básico, tais como: administração, odontologia, artes cênicas, farmácia, pedagogia, química industrial e teologia. Com pouco tempo de trabalho de campo uma coisa tinha ficado bem clara, se eu duvidava sobre a teoria dos alunos-trabalhadores, que tinham que dividir as energias entre o trabalho e a escola, com uma dupla jornada, por outro lado, percebia que de fato, essa era a realidade de muitos professores. Entre muitas histórias e razões pessoais, algumas razões dessa rotina era a complementação da renda visto os baixos salários aos quais a classe professoral no estado do Rio de Janeiro estava submetida, e outros afirmavam ser uma maneira de fazer algo que “dava certo” ou que de algum modo lhes deixavam mais orgulhosos que a situação que viviam no dia a dia escolar e diante da falta de prestígio sentida pelos docentes em relação a sociedade, esse era o caso da professora de português que era dentista, ou de sua colega que era farmacêutica. Vale salientar, que o questionário não tinha como objetivo aprofundar sobre a questão da renda dos professores, por esse motivo, não dispunha de questões que permitissem saber sobre outras fontes de renda como pensões, aluguéis de imóveis, etc. Logo, apesar das

variações conforme explicitadas acima, o grupo tinha um professor de sociologia com a menor renda no valor de R\$800,00 e uma professora de história com a maior renda R\$14.000,00. A renda média do grupo de respondentes era de R\$5.616,67 com um desvio padrão de R\$2.847,679.

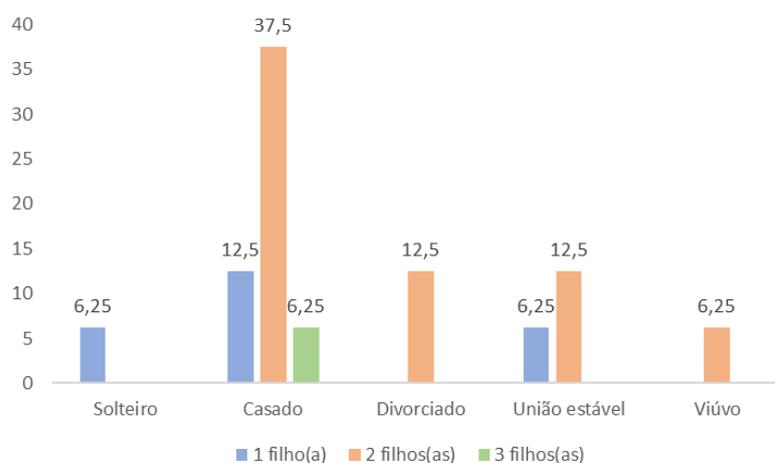
Tabela 18- Renda e tempo de trabalho, professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

		Tempo de trabalho no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis (anos)										Total
		1	2	3	4	5	7	8	10	13	14	
Renda média mensal	R\$ 800,00	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	R\$ 1.500,00	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	R\$ 2.500,00	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	R\$ 3.000,00	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
	R\$ 3.500,00	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	R\$ 4.000,00	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	R\$ 4.500,00	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	R\$ 5.000,00	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	3
	R\$ 6.000,00	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3
	R\$ 7.000,00	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	5
	R\$ 8.000,00	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	R\$ 10.000,00	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
R\$ 14.000,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Total		3	1	1	4	3	1	4	1	4	2	24

Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

A maioria dos docentes eram solteiros (43,3%) e em segundo lugar estavam os casados somando 36,7% dos casos. No geral as famílias dos professores não eram numerosas. Enquanto no primeiro grupo, além dos 9,7% professores que moravam sozinhos, e dos 15,4% que compartilhavam a residência com pessoas que não eram da família, os demais moravam com a mãe (30,8%), com outras pessoas da família (23,3%) e com irmãos (15,4%). No geral, esses professores compartilhavam a casa com 1 pessoas, exceto em dois casos em que o respondente habitava com a mãe e um irmão (ã). Já as famílias dos professores casados, eram compostas basicamente do casal e dois filhos, sendo esse o caso em 37,5% das casas. Em apenas um caso além de compartilhar a residência com o companheiro (a) o professor também partilhava a residência com alguma outra pessoa da família (que não pode ser identificada).

Gráfico 31- Estado civil e número de filhos dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

Quanto a cor ou raça, os professores foram interrogados do mesmo modo que tinha sido feito com os alunos, isto é, em momentos distintos do questionário foi colocada uma questão aberta, solicitando a auto declaração, e outra fechada, propondo aos respondentes a nomenclatura proposta pelo IBGE. Na tabela 20 é possível observar como as respostas das duas questões se relacionavam. Os professores mobilizaram um número muito menor de categorias para se auto classificarem, apenas: afrodescendente, branca, negra e parda. Bem diferente do que tinha ocorrido com os alunos. Se por um lado esse poderia ser o efeito do fato deles estarem em menor número, havia também o fato de já estarem a mais tempo familiarizados com a nomenclatura oficial, fazendo com que eles mesmos se auto definissem utilizando as categorias do IBGE, e, ainda tem-se que a maioria dos professores se definia como “branco”, e mesmo entre os alunos, esse grupo de cor/raça, costumava ter uma variação muito pequena entre a questão de auto declaração e declaração induzida pelas opções. Esse era um ponto crucial da diferença entre docentes e discentes, enquanto a maioria dos alunos se classificava como pretos e pardos, os professores eram majoritariamente brancos.

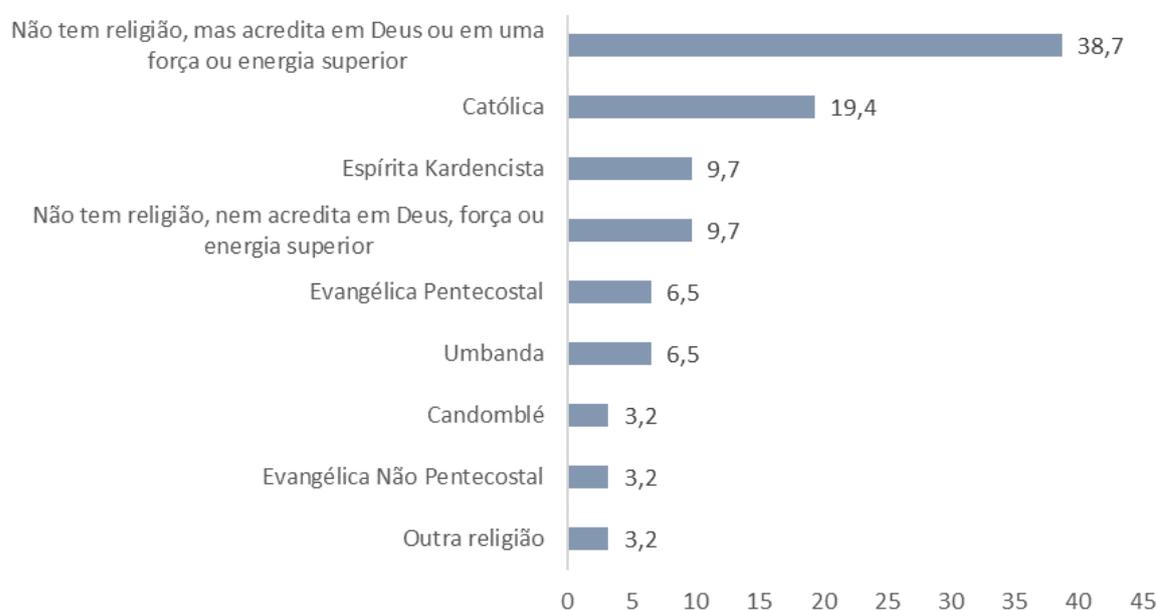
Tabela 19-Autoclassificação e classificação oficial sobre cor/ raça de acordo com os professores do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

	Branco	Preto	Pardo	Total
Afrodescendente	0	0	1	1
Branca	21	0	0	21
Negra	0	1	1	1
Parda	0	0	6	6
Total	21	1	8	29

Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

Ainda buscando descrever o perfil dos professores do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, um outro elemento importante para esse fim era o pertencimento religiosa dos respondentes. Como é possível observar no gráfico 31, a maioria dos professores assim como os alunos não reconhecia o pertencimento a uma religião, mas afirmava a crença em um Deus ou força superior (38,7%). O segundo grupo mais numeroso era formado pelos católicos, que figuravam entre 19,4% dos casos. No geral, o grupo dos docentes era bem variado em termos de profissão de fé, um pouco diferente do corpo discente que se reconhecia sobretudo católico e evangélico. A participação dos professores em grupos sociais se resumia basicamente às atividades promovidas pela religião ao qual pertenciam (era o caso de 19,4% dos respondentes), no mais, o nível de ativismo social dos docentes era pequeno (ao todo 38% dos professores), apenas 5 dos respondentes eram sindicalizados, um filiado a um partido político e outros 3 que indicaram participar de atividades desse gênero, mas não indicaram precisamente em qual tipo de organismo.

Gráfico 192- Religião dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

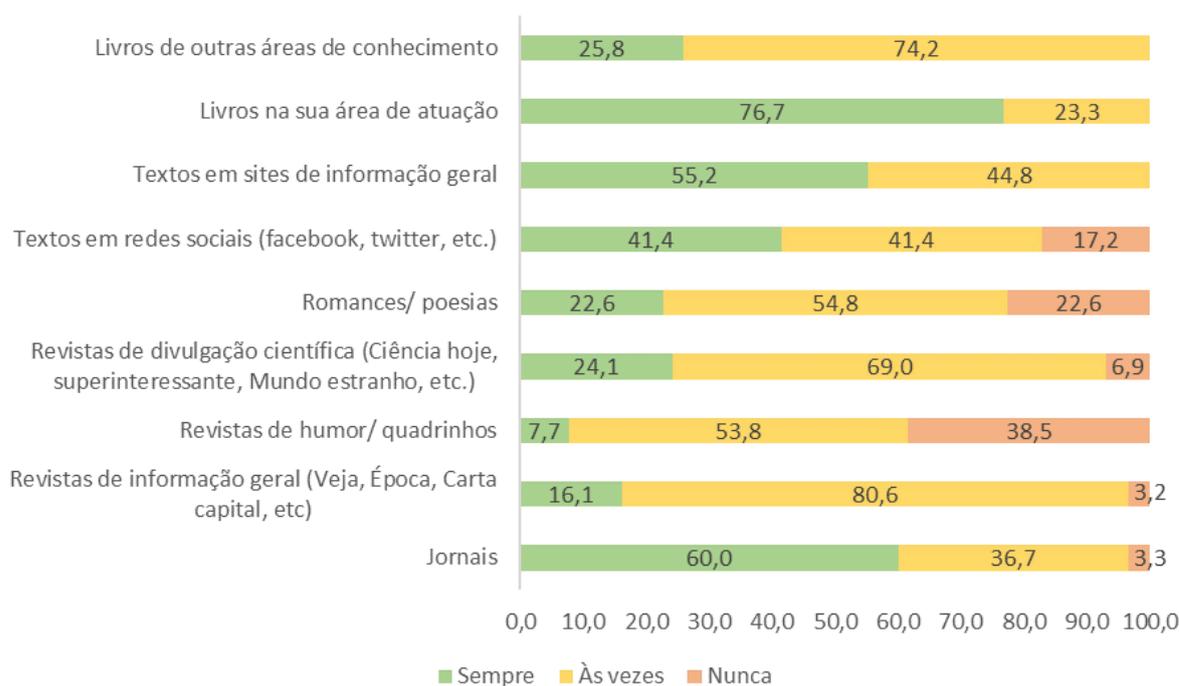
Embora a maioria tivesse nascido no estado do Rio de Janeiro, no corpo docente havia também professores originários de outros estados brasileiros: São Paulo, Pernambuco, Distrito Federal, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Ainda em termos geográficos, quanto ao endereço de moradia, na classe professoral não se encontrava nenhum morador de favela, um resultado completamente diferente do que fora encontrado para o corpo discente. Ao todo 32,3% moravam no bairro onde a escola estava localizada, e os demais estavam principalmente nos bairros vizinho da Zona Norte do município (35,5%) e na zona central (16,1%). Os que moravam mais distante possuíam endereço na Zona Sul (16,1%) da cidade em bairros como Glória, Flamengo, Humaitá, Botafogo e Copacabana. Entre os que moravam no atual endereço havia um ano (o caso de 4 professores) e o caso único do docente que mantinha o mesmo endereço há 49 anos, cerca de 30% dos professores moravam há 5 anos ou menos nos seus respectivos bairros e ainda 48,4% residiam no mesmo endereço a mais de 15 anos. Em termos do tipo de transporte utilizado pelos professores para acessar a escola, no geral os meios de locomoção mais utilizados eram ônibus e carro particular (42% para ambos os casos). Quando observado a zona do bairro de moradia, os professores moradores da Zona Norte e Central utilizavam basicamente ônibus e carro, enquanto que os da Zona Sul, preferiam o metrô. Nesse ponto também as diferenças entre o corpo docente e discente eram marcantes. Enquanto os alunos iam pra escola majoritariamente a pé ou de ônibus, pois moravam bem próximos, no

entorno da escola, professores percorriam um caminho um pouco mais distante, se servindo de outros modos de locomoção.

Ainda tentando construir uma imagem de quem eram esses professores e professoras, onde nasceram, como moravam, foram solicitadas aos respondentes algumas informações sobre certos hábitos domésticos, como a leitura, extremamente valorizada no contexto escolar. Em um primeiro momento chamou a atenção a discrepância da situação professoral em relação aos alunos quanto ao número de livros em casa, 35,5% tinham entre 20 e 100 obras, e os demais, 64,5%, reuniam em suas bibliotecas particulares mais de 100 livros. Enquanto o maior percentual de professores dispunha de no mínimo uma centena de obras literárias em sua própria residência, o maior grupo de alunos possuía entre 1 e 20 livros. É certo que o fato de serem professores e trabalharem diretamente com a construção do conhecimento fazia com que os docentes reunissem uma maior quantidade de livros em suas coleções privadas, todavia, a distância entre os hábitos de leitura de docentes e discentes contribuía para o aumento do hiato entre esses dois grupos que necessariamente deveriam interagir no cotidiano escolar.

Quanto aos hábitos de leitura propriamente, a única realmente frequente para a maioria dos alunos era de textos nas redes sociais, e esse tipo de leitura além de não ser a mais frequente na classe professoral ainda era rejeitada por 17,2% dos respondentes. Os professores declararam ler com maior frequência livros em suas respectivas áreas de atuação, 76,7% (ver gráfico 32). Quanto ao tipo de leitura menos impactante na vida dos educadores, estavam as revistas de humor/ quadrinhos, dos quais 38,5% dos respondentes afirmaram nunca ler. As revistas, de modo geral, não eram um tipo de leitura muito frequente no grupo docente, além de terem assinaturas que muitas vezes pesavam no orçamento familiar, esse tipo de leitura de fato não estava presente na escola. A internet continua se mostrando com forte poder de atração e ganha força como principal meio informativo, entre professores e alunos, ainda que seja um pouco menos impactante na vida dos primeiros.

Gráfico 33- Hábitos de leitura dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



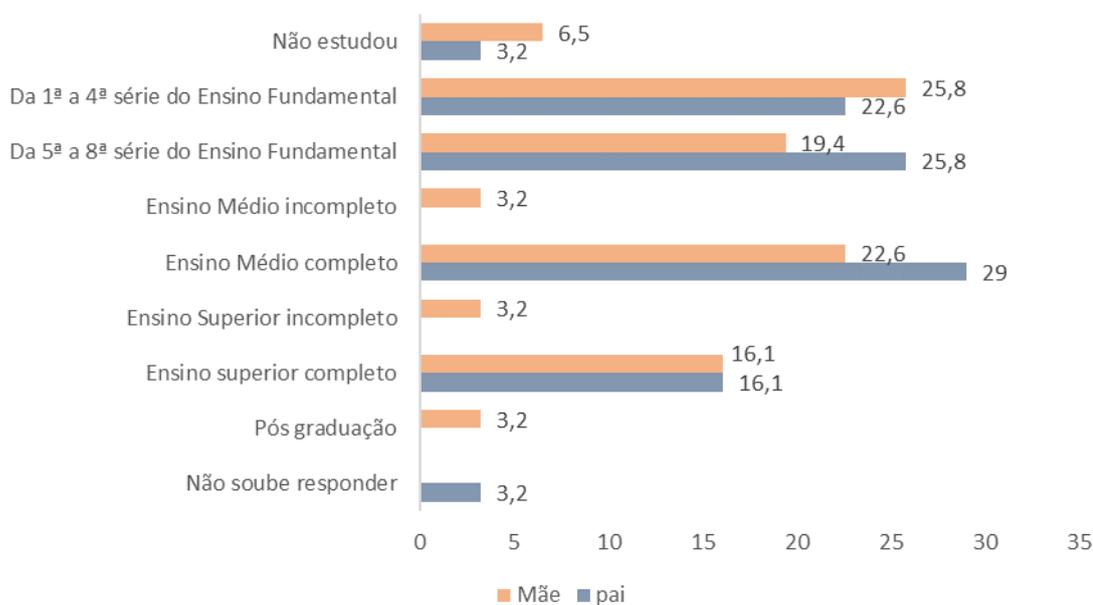
Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

Antes mesmo de analisar o perfil escolar dos professores propriamente dito, gostaria de apresentar algumas informações sobre o nível de escolaridade dos pais dos docentes. Em geral, no nível básico, a escolaridade dos pais era ligeiramente superior ao das mães, enquanto em 29% das famílias o pai atingiu o nível médio, em não mais que 22,6% dos casos a mãe obteve o mesmo nível de escolaridade. Já no nível superior, pais e mães estavam em proporções idênticas (16,1%), e somente algumas mães alcançaram a Pós-Graduação (3,2%). Na outra extremidade da distribuição a situação das mulheres não era tão favorável, ao passo que 3,2% dos pais encaixavam-se no perfil “não estudou”, 6,5% das mães estivera na mesma situação. Esse quadro lembrava um pouco o nível de desigualdade entre homens e mulheres das gerações anteriores, nas quais o acesso à escola era de algum modo restrito, mas principalmente para as mulheres. E comparando-o com a situação das professoras e alunas, vemos o quanto, felizmente, essa situação evoluiu nos últimos anos, assim como assinalaram Beltrão e Alves (2016).

Em relação aos pais dos alunos, a diferença era marcante. Ainda que possivelmente se tratassem de pessoas mais velhas, portanto, pertencentes a uma geração anterior que aquela dos pais dos discentes, os progenitores da classe professoral tinham alcançado em maior número os

níveis médio e superior, enquanto nas famílias dos alunos a maior parte dos pais tenha permanecido no Ensino Fundamental.

Gráfico 34- Nível de escolaridade dos pais dos docentes, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

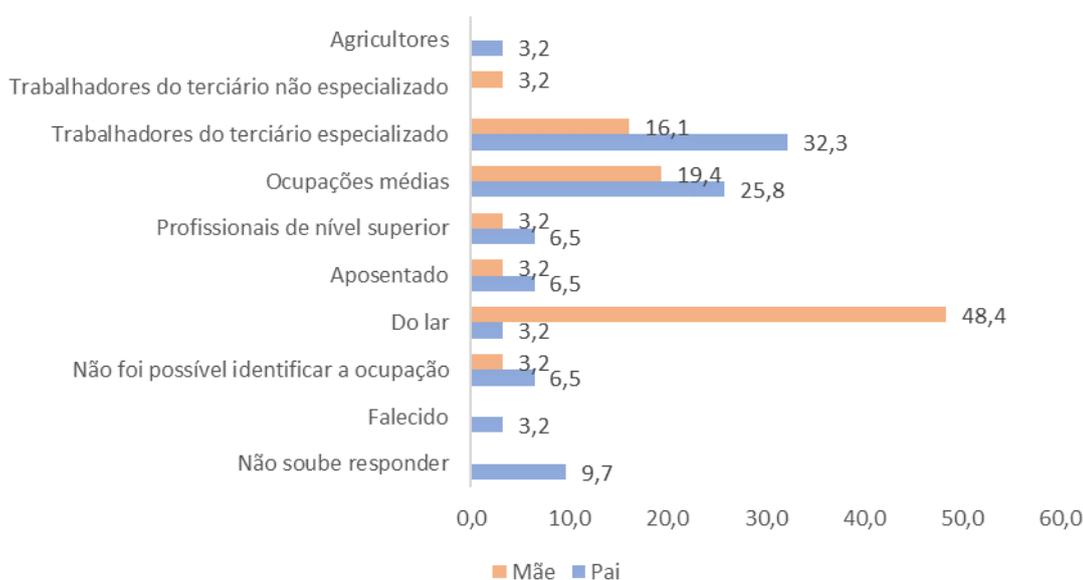


Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

Considerando a relação entre nível educacional e ocupação, a maioria dos pais dos professores trabalhavam no setor do terciário especializado (32,3%) e setor secundário (25,8%). A situação das mães era discrepante, enquanto 48,4% independentemente do nível educacional eram majoritariamente donas de casa, outros 19,4% ocupavam funções tidas como médias. Nesse sentido, em termos ocupacionais, boa parte dos respondentes sofreram uma mobilidade ascendente em relação a geração anterior de suas famílias, pois como professores do ensino médio, todos com graduação e boa parte com algum curso de pós-graduação, estariam alocados entre as profissões de nível superior, nível alcançado por um percentual mínimo dos seus pais. Vale acrescentar, que enquanto seus alunos desconheciam o caminho percorrido pelos pais, o grupo dos docentes conhecia bem a trajetória escolar e profissional de seus pais, aproximando-se, portanto, do tipo *bons lycéens*, como apontou Dubet (1991). Globalmente, existia algumas diferenças entre docentes e discentes: primeiro geracional, visto que entre os respondentes havia apenas um professor mais novo (25 anos) que o aluno mais velho que respondeu ao questionário (32 anos); em seguida é possível afirmar que existiam distinções importantes em termos de

categorias sociais, enquanto uma pequena parte dos pais dos alunos ocupavam profissões de nível superior, todos os professores tinham alcançado esse nível, e embora a informação sobre a renda mensal das famílias dos alunos não fosse consistente, indicava em alguma medida o que, baseado na ocupação dos pais, pode-se supor como nível de renda dessa população, nível esse bastante distinto do apresentado pelos professores; por fim, ainda foram encontrados indícios para acreditar que em termos de trajetória escolar os grupos pertencessem a “tipos” de alunos diferentes, se tomarmos a classificação proposta por Dubet (Id.) como referência, enquanto os professores se assemelhavam ao que o autor francês descreveu como *bons lycéens*, os alunos reuniam características dos *nouveaux lycéens*.

Gráfico 35- Ocupação dos pais dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

Observando a trajetória escolar dos docentes, no começo do percurso escolar, ainda no Ensino Fundamental, os professores estudaram na rede estadual (48,4%) e outros 12,9% cursaram esse nível em escolares privadas. Do grupo de respondentes, 6,5% repetiram uma vez de série no Ensino Fundamental, que atribuíam as “faltas às aulas” e “falta de dedicação”. Ainda nesse nível, um dos professores abandonara a escola, mas não forneceu outras informações a respeito dessa situação.

No Ensino Médio, o maior percentual de respondentes também estudara na rede estadual (51,6%), destacando-se ainda outros 19,4% que cursaram esse nível em estabelecimentos da rede particular. Quanto à repetência, o índice de professores que foram retidos nas séries de

nível médio era superior que aqueles que tinham sido reprovados no nível anterior, 13,3%. Em um dos casos, o professor teve duas reprovações no Ensino médio. Entre os motivos das reprovações, outros fatores comuns nas respostas dos discentes, “*comecei a trabalhar e não dei atenção devida à escola*”, “*não entendia a física e a matemática*”, “*porque eu faltava as aulas*” e “*problemas pessoais*”. Em suma, pelo menos 19,35% dos docentes foram repetentes quando estudantes da educação básica e tanto no nível fundamental ou médio, os professores, assim como seus próprios alunos, carregavam a culpa pelo seu próprio fracasso. Talvez essa fosse uma das razões pelos quais os professores compreendessem que assim como eles sentiram um dia, e “*deram a volta por cima*”, seus alunos, também repetentes, deveriam fazer o mesmo “*esforço*”, contornando a situação e mudando sua trajetória. Tudo dependeria da mudança de comportamento do indivíduo.

Avançando na análise da trajetória educacional dos docentes, chegamos no nível superior. Todos os professores possuíam nível superior, e com exceção de um professor que era formado em engenharia (esse professor obteve sua licenciatura em sua segunda graduação), os demais eram formados nas áreas em que lecionavam. Em 77,4% dos casos, os cursos de graduação foram realizados em universidades públicas, em sua maioria federais (Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense). Os demais obtiveram seus diplomas do 3º grau em instituições privadas, dentre elas faculdades conceituadas como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Enquanto o diploma mais antigo foi obtido em 1974, o mais recente tinha sido alcançado em 2014.

Além dessa primeira experiência com o Ensino Superior, 38,7% dos docentes voltaram aos bancos escolares para realizar pela segunda vez um curso de graduação. Nesse ponto as formações foram mais diversificadas, e em alguns casos se distanciaram da área de atuação na docência, que era o caso dos que cursaram administração, artes cênicas, farmácia, odontologia, pedagogia, química industrial e teologia. A maior parte dos cursos foram realizados novamente nas universidades públicas conceituadas do estado como UFRJ, UERJ, UNIRIO, etc. E os diplomas foram obtidos entre 1979 e 2012.

De fato, o nível de formação dos docentes era alto. Cerca de 83% dos respondentes possuía algum tipo de pós-graduação, sendo 64,5% cursos de especialização e 16% cursos de mestrado. Dos 25 que prosseguiram nos estudos, 4 escolheram outras áreas para se dedicar além dos temas pedagógicos e ligados as matérias que lecionavam, dentre eles: análise de sistemas, biociências nucleares, ciência política e geologia. Mais uma vez sobressaiam o número de formações realizadas nas universidades estaduais e federais do estado do Rio de Janeiro (UERJ, UFF, UNIRIO e UFRJ). Os diplomas foram obtidos entre 1980 e 2015.

Outros 6 professores continuaram seu percurso formativo, prosseguindo na realização de outros cursos de pós-graduação como Especialização (12,9%) e mestrado (6,5%). As áreas de interesse continuaram se diversificando, possibilitando o domínio em áreas da administração escolar, literatura portuguesa, ortodontia, psicopedagogia, psicossociologia e sociologia. Aqui as formações se deram sobretudo em instituições de ensino superior privadas, como Universidade Cândido Mendes e UNIGRANRIO, e os diplomas foram atingidos entre 1999 e 2015.

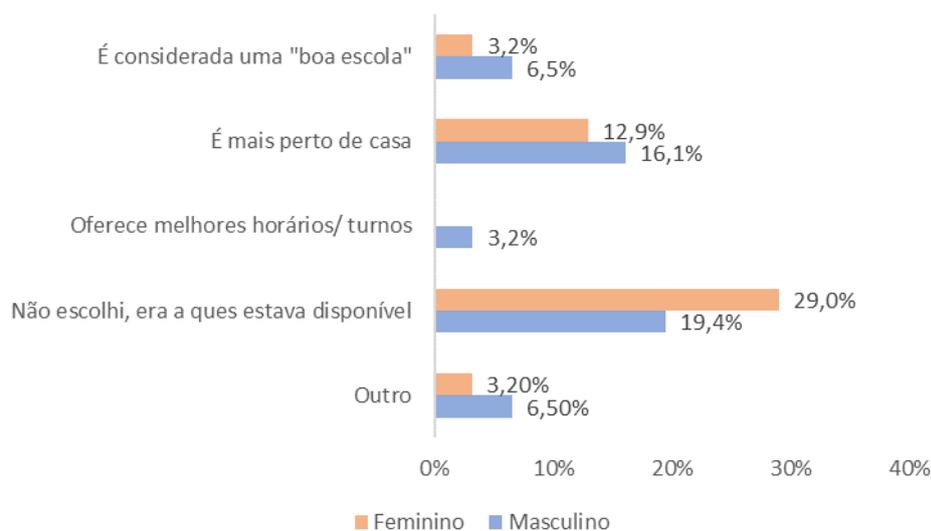
Por fim, dois dos respondentes, prosseguiram ainda mais em sua formação cursando um segundo mestrado e um outro o doutorado. As áreas de dedicação foram a psicanálise e a psicossociologia, cursada em uma instituição privada e outro em uma universidade pública federal. Eram os professores com maior nível escolar dentre os respondentes e tinham obtido seus diplomas em 2010 e o outro em 2013. Vale assinalar, que além do professor que era doutor e do outro que estava cursando o doutorado em geofísica no momento de aplicação dos questionários, outros 4 tinham duas especializações, e um outro além de uma especialização dois mestrados. Esses dados refutam categoricamente o argumento segundo o qual, os professores da rede estadual de ensino teriam um baixo nível de escolaridade. Talvez a questão se coloque em outros termos, em função da reflexão sobre a adequação desses diplomas obtidos com a atividade docente ou até mesmo, o quanto esses anos de dedicação aos estudos preparam, de fato, os aspirantes para a tarefa diária da construção de conhecimento na sala de aula.

Como dito anteriormente, os professores tinham carreiras longas, principalmente entre as mulheres, das quais o menor tempo de carreira era 8 anos, enquanto no grupo masculino haviam 7 docentes com 8 anos ou menos de profissão. Ainda quanto ao outro extremo da distribuição, entre os que tinham os maiores tempos de profissão, uma professora lecionava a 45 anos, em contrapartida seu colega com a carreira mais longa tinha cinco anos a menos. Já com relação ao tempo de trabalho no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, ambos tinham tempos médias de carreira no colégio ligeiramente diferentes, 7,2 anos no grupo masculino e 7,8 no grupo feminino. Os professores figuravam em maioria entre os que tinham chegado recentemente à escola (menos de um ano), ao passo que a professora com tempo mais recente estava no estabelecimento há 2 anos, e outras sete colegas há pouco mais que o dobro do tempo (4 e 5 anos).

O grupo se dividia quando ao fato de terem ou não escolhido a escola onde trabalhavam. Professores com tempos de carreiras variados afirmaram em 51,6% dos casos que o local onde trabalhavam tinha sido uma escolha, e quando observado o gráfico 35, nota-se bem essa cisão no grupo. Ao passo que 48,4% reiteraram a não escolha, uma vez que sua afetação era em

função da indicação dada pela SEEDUC, os demais apontaram outras razões que explicavam suas escolhas e dentre elas a que reunia o maior número de respondentes se relacionava com a localização do estabelecimento escolar próximo de seus endereços residenciais.

Gráfico 36- Motivo da escolha da escola de acordo com o sexo dos professores, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

Apesar do grupo não manter uma opinião consensual sobre a escolha da escola, boa parte se dizia satisfeito (64,5%) ou muito satisfeito (3,2) em relação a vida de professor no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis. As justificativas declaradas pelos respondentes estavam em boa parte relacionadas com o "dom" de lecionar e o apreço que tinham por essa atividade, e outros reiteravam as condições consideradas razoáveis, em que ao menos era possível "desenvolver seu trabalho" (*"Consigo realizar meu trabalho de forma satisfatória"*, disse a professora de biologia), principalmente quando comparado a outras realidades que se mostravam mais difíceis, como confessou o professor de física: *"vim de uma realidade muito precária, de outra Metro. Exonerei por isso, mas reconsiderarei a pedido, sob a promessa de trabalhar em local melhor (aqui é muito melhor...)"*. Em boa parte das respostas sobressaía o bom ambiente de trabalho que era estabelecido no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, para a professora de história esse era certamente um ponto importante: *"sou bem recebida por todos os colegas, alunos, direção, funcionários, colaboradores. Temos uma relação de respeito, profissionalismo e interação muito legal."*, o bom "clima" de trabalho ajudava a superar as dificuldades que eram de conhecimento dos professores (*"Apesar das dificuldades,*

*que fazem a competência da escola, é um bom lugar para trabalhar*”, concluiu o professor de história).

Ao que parecia a satisfação dos docentes com relação ao trabalho não estava diretamente relacionada ao nível de desempenho ou a expectativa dos professores sobre o sucesso escolar dos alunos. Afinal, nenhum professor observou um desempenho bom ou ótimo dentre seus aprendizes e o nível máximo atestado por 51,6% dos respondentes era de um desempenho escolar médio. Ainda 32,3% classificaram seus alunos com desempenho “abaixo da média” e outros 9,7% como ruim. Nesse ponto, tornava-se clara a distância dos professores para com o processo de ensino-aprendizagem. Novamente havia o reforço da ideia de que o desempenho dependia exclusivamente dos alunos, de seu “esforço” e “interesse”. Vale acrescentar, que nas justificativas dadas pelos professores sobre o clima satisfatório de trabalho, “os alunos” apareceram somente em uma resposta: *“atende ao meu horário e nas turmas em que dou aula posso observar um maior engajamento dos alunos”*, após pontuar a importância da conveniência do horário em que leciona, o professor de história, em alguma medida, condicionou sua percepção de satisfação no exercício da sua atividade profissional ao seu interlocutor principal – o aluno.

Quanto aos que declararam estarem insatisfeitos com suas condições de trabalho, embora o “aluno” continuasse no geral de fora da listagem de justificativas, quando apareciam era para pontuar a ausência de conhecimentos que deveriam ter sido obtidos em algum momento anterior e que certamente em virtude de sua “falta de interesse” não pode ser alcançada. Para a professora de português, tudo o mais era motivo de satisfação, exceto pelos alunos: *“satisfeita pela escola, pelos diretores e colegas, mas insatisfeita pelos alunos não terem a base necessária para estarem no E.M.”*. Entre os que afirmaram estar “muito insatisfeitos”, duas das três respostas incluíam os alunos, além de outros fatores como salário e condições de trabalho: *“baixos salários, poucas estruturas de trabalho, falta de funcionários, problemas de disciplina e comprometimento dos alunos”*, *“condições de trabalho, salário insuficiente, infraestrutura precária, alunos desmotivados e com conhecimento geral precário”*.

Conquanto as conclusões dos docentes em relação ao desempenho escolar dos seus alunos não fossem muito elevadas, cerca de 76% afirmaram que seus alunos seriam aprovados ao final do ano letivo de 2015, ano em que foi aplicado o questionário. As explicações para esse fato revelavam alguns traços importantes da cultura escolar. De um lado, alguns professores viam a aprovação como um reconhecimento justo do “esforço”, “interesse”, “comprometimento” de certos alunos, o que trazia um tom de condecoração ao sacrifício realizado por aqueles que não tinham o “dom” de estudar, na linguagem da escola que “não

nasceram pra estudar”, mas ainda assim “corriam atrás do prejuízo”. Para outros a reprovação, não se justificava, pois o problema dos alunos era “falta de maturidade”, e não seria com o atraso de um ano escolar que essa questão se resolveria, não seria “justo”, afinal eles tinham “condições de aprender. Esses elementos apareceram principalmente na resposta desses dois docentes: *“não me sinto bem apenas reprovando, não acho que devo atrasar mais a vida deles do que já é. A maturidade vai mostrar a eles a escolha certa”, “os alunos tem condições de aprender, precisam ter mais maturidade para entender o que é cobrado pelo mercado, pela vida e pela escola”*. Em um sentido semelhante, alguns docentes percebiam a aprovação ou reprovação como uma escolha pessoal dos alunos, de maneira que o corpo discente se dividia entre aqueles que de fato “desejam estudar”, “que estuda” e “se esforça” e aqueles que podem até dizer que querem estudar, mas não demonstram o estudo necessário para serem aprovados, essa era a percepção do professor de física (*“Porque nem todos que dizem querer estudar de fato desejam. É escolha pessoal deles”*) e do professor de matemática (*“Quem é aluno estuda e se esforça para ser aprovado”*).

Por fim, uma boa parte das justificativas versavam sobre a “obrigação” da aprovação, concebida pelos docentes como infundada, haja visto o mal desempenho dos alunos e as muitas “faltas” de “base”, de “interesse”, e de presença nas aulas. Alguns foram taxativos e responderam “Maioria deve ser aprovado”, indicando uma imposição marcada pelo “dever” que não condizia com o que de fato, percebiam ser as condições reais de seus alunos, outro ainda mais direto nomeou de onde vinha essa “imposição” a que se referiu seu colega: *“[eles] chegam ao ensino médio muitas vezes sem a base necessária. Aprovismo imposto por prefeituras e estado”*, ponderou o professor de física. Os professores se viam sendo obrigados a “fabricar” diversas formas de avaliações, trabalhos, atividades, para “fabricar” pontos, uma vez que o conhecimento devido não era encontrado nos alunos. Assim foi definida a situação pela professora de português: *“Infelizmente temos que “fabricar” formas de avaliação para ajudar os alunos, já que eles não têm base necessária para aprovar como deveria ser e acho injusto AGORA reprová-los”*. Esse “método” era visto por alguns como um exemplo de “Paternalismo”, como afirmou o professor de geografia, em razão do “nível de cobrança muito baixo” que era imposto, na visão do professor de história. Apenas um professor, de história, expôs um olhar crítico em relação a reprovação como método *“porque não acredito que a reprovação seja um mecanismo efetivo para melhorar o desempenho”*. Diante do exposto, concluiu-se que o alto índice de projeção de aprovação dos alunos, era sobretudo realizada a contragosto dos professores, afinal, parecia que as respostas para essa questão revelavam mais sobre o que “deveria ser”, uma vez que, o que de fato era o desempenho dos alunos, os

professores responderam na questão anterior e classificaram como médio, abaixo da média e ruim. Eles se viam “obrigados” a aprovarem quem não deveria ser aprovado, e aqui a repetência não podia cumprir uma de suas funções latentes que era uma espécie de “controle de qualidade” dos alunos<sup>207</sup>.

Para os que afirmavam a reprovação de seus alunos, essa seria apenas uma consequência direta de algumas ausências no comportamento dos próprios alunos: “eles faltam muito e quando estão em sala, não copiam a matéria e conversam muito”, “Fazem o mínimo de esforço”, “[falta de] Interesse e lacunas de informações e formação de ano anteriores”, “Na maioria dos casos, tem condições de reprovar, visto a total falta de condições de trabalho e investimentos”. Isto é, repetidamente o argumento se voltava para o caráter individual do fracasso, que deveria ser superado através de um maior empenho dos alunos, pois de acordo com essa lógica, o professor estaria desempenhando seu trabalho, era facultativo ao aluno desenvolver e escolher o tipo de desenvoltura que privilegiaria.

Em suma, ao longo dos últimos anos houveram esforços em todos os níveis administrativos buscando reduzir a repetência. Não convém nessa seção tratar exatamente dessas políticas, mas tomando como exemplo o caso de uma das que ficou mais conhecida, a política de escolarização por ciclos, foi implementada nas classes de alfabetização e depois no Ensino Fundamental, e no ambiente escolar, até hoje, a forma como é também chamada, a saber, “aprovação automática”, descreve bem o modo como os professores e diretores, e até os alunos perceberam essas ações. No geral, políticas desse tipo eram interpretadas como produtoras de “alunos aprovados sem merecer”. E de uma maneira geral, os esforços implementados pelo MNE para combater a repetência eram aplicados e compreendidos no ambiente escolar partindo desse ponto de vista. Um efeito não muito surpreendente, uma vez que uma observação mais cuidadosa do ambiente escolar contribuiria para perceber que para além da aprovação ou reprovação de um aluno, a repetência organizava e estruturava muitas outras questões necessárias na escola.

---

<sup>207</sup> Esse tema será retomado no último capítulo.

#### 4.5. A Organização escolar

O Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis atendia cerca de 2.200 alunos nos três turnos oferecidos: manhã, tarde e noite. O turno matutino, considerado o “melhor” da escola era o mais concorrido e também aquele com o maior número de alunos matriculados. Atendia os jovens em classes de Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador e Nova EJA. Já o turno da tarde era o menos procurado, pois de acordo com os alunos os horários oferecidos impediam a prática de outras atividades no contraturno, por isso, era o período com mais vagas ociosas. Por fim, o turno da noite, recebia cerca de 600 alunos distribuídos nas classes de ensino fundamental, ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos e o Nova EJA. Originalmente concebido para acolher jovens e adultos que haviam saído da escola e que anos depois desejavam retornar, o perfil dos jovens revelava que esse já não era mais o motivo principal que levava os estudantes a escolher esse turno.

Por ser uma escola de três turnos, o estabelecimento contava com uma diretora geral, e, dois adjuntos que dividiam as tarefas de modo que um concentrava seus esforços para os turnos diurnos e o outro no turno noturno. Mônica, a jovem diretora geral buscava estar presente em todos os turnos, alternando seus dias e horários de trabalho para dar conta de uma jornada que por vezes ultrapassava o total 12h. De igual modo se organizavam as coordenadoras pedagógicas, Dandara era mais focalizada no turno da noite, mantendo também algumas ações pontuais principalmente a partir dos projetos desenvolvidos na escola nos demais turnos, além do seu contato com o turno da tarde nos dias em que dava aulas. As duas outras senhoras que trabalhavam no setor eram as responsáveis pelo turno da manhã e da tarde. Ainda em relação à estrutura administrativa, a instituição contava com seis funcionários na secretaria que trabalhavam sobretudo ao longo do dia, havendo um revezamento entre eles para manter o funcionamento do setor no turno da noite 3 vezes por semana e somente até as 19h30min, podendo se estender até as 20h diante de alguma necessidade especial; e, um funcionário no departamento pessoal.

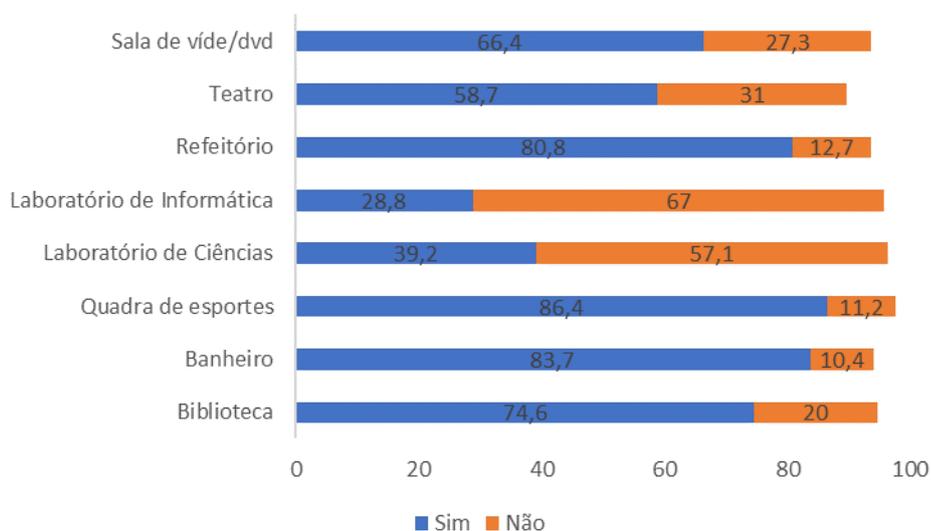
No setor de limpeza, um total de 9 funcionários, se organizavam para manter a escola e suas dependências limpas, organizadas e sempre com um cheirinho muito bom nos banheiros (ao contrário de outras escolas, apenas 13% dos alunos indicaram a falta de limpeza como um dos maiores problemas da escola). A maioria trabalhava durante o dia, e apenas 3 funcionárias ficavam até o final das aulas no turno da noite para limpar as salas. O colégio oferecia lanche no turno da manhã e da tarde, além do almoço servido entre 12h e 13h e do jantar servido entre

18h e 19h. Esse trabalho era conduzido por 7 funcionárias, que se dividiam entre os turnos, sendo também o maior contingente reservado para o período diurno. A noite cerca de 3 ou 4 funcionárias se ocupavam de servir o jantar aos alunos que saíam do turno da tarde e àqueles que chegavam para o turno da noite e antes de subir para as aulas jantavam no estabelecimento. A comida era boa e frequentemente elogiada pelos alunos. Após terminarem o serviço do jantar e organizarem a cozinha para o dia seguinte, por volta das 20h o refeitório era fechado e as merendeiras dispensadas. No setor da portaria, a estrutura da escola dispunha de 5 funcionários. Esse trabalho se confundia com o de inspetor escolar, os funcionários se dividiam entre o portão de entrada e os corredores da escola. No turno da noite só ficava o Danilo, e quando ele não podia estar na escola era sempre bastante complicado, pois ele era praticamente a autoridade, com exceção dos professores, no turno noturno. Algumas vezes quando ele faltava, Mônica fazia sua função e organizava um pouco a entrada e saída dos alunos e também os horários de aula, mas somente até as 20h, no máximo 20h30min, quando partia. Nesse grupo de funcionários quase todos eram terceirizados e possuíam condições de trabalho bastante precárias, embora alguma estabilidade fosse garantida pelo conhecimento e proximidade com a diretora da escola. Durante o período do trabalho de campo não houve troca nesse setor, embora a empresa terceirizada tivesse sido trocada 2 vezes.

Tratava-se de uma grande escola, como uma estrutura administrativa e pedagógica densa. Ao todo eram 160 professores distribuídos entre os três turnos, com maioria nos turnos diurnos. A noite não passavam de 50. A escola contava ainda com uma biblioteca bem equipada em termos de livros, revistas e obras literárias em geral, embora seu mobiliário fosse antigo e em más condições de conservação, fato frequentemente denunciado pelos 3 funcionários do setor, entre eles Margarida, que trabalhava até as 20h e em alguns dias com horário estendido até as 21h. A sala era ampla, com algumas mesas e cadeiras no centro onde os alunos podiam se sentar e ler, e ainda dois sofás velhos e rasgados que, apesar do seu estado, eram o lugar preferidos dos poucos alunos que eu via por ali. O acervo da biblioteca contava com mais de 3.000 livros, distribuídos nas prateleiras de ferro, simples e bem organizadas, todavia a frequência de alunos era baixa, confessou Margarida com uma pequena voz desmotivada. Analisando o grupo dos 652 jovens dos três turnos que responderam ao questionário, 21% nem sequer sabiam da existência de uma biblioteca na escola, e ainda poucos se interessavam em frequentá-la. Cerca de 51% declararam nunca terem realizado pesquisa na biblioteca da escola, percentual contrastante aos 7% que afirmaram frequentar assiduamente o espaço. Quando comparados os turnos, enquanto cerca de 68% dos alunos do turno noturno reconheciam que

nunca leram ou fizeram pesquisa na biblioteca, esse percentual girava em torno dos 51% no turno da manhã e 35% no turno da tarde.

Gráfico 37- Conhecimento dos alunos sobre a existência dos equipamentos escolares, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

Como originalmente o prédio abrigava um hospital-escola, as salas eram pequenas, embora iluminadas e arejadas a partir de grandes janelas. Quando havia necessidade de reunir um público maior (conselhos de classe, reuniões, aulas em turmas conjuntas), havia nos dois primeiros andares duas salas maiores, chamadas de “salas maracanã”. Vale observar que todas as salas nos seis andares do prédio, eram climatizadas com aparelhos de ar condicionado e/ou ventiladores de teto. As adaptações resultaram em uma estrutura que podia ser considerada boa, já que o colégio contava também com laboratório de informática, de biologia e química (esses dois últimos desativados), biblioteca, quadra coberta poliesportiva, sala de vídeo, sala de letramento, auditório e, refeitório.

Apesar de manter uma estrutura bem equipada, os impedimentos de utilização eram da ordem da falta de manutenção e de material, como no caso dos laboratórios de biologia e química, e a consequência mais imediata era impossibilidade de aulas práticas com o recurso das experiências para produção do aprendizado e em seguida o desconhecimento dos alunos sobre a existência desses espaços na escola (cerca de 57% dos estudantes, gráfico 36), principalmente no turno noturno, onde os tempos de aulas eram ainda mais reduzidos bem como o número de atividades extras e fora da sala de aula. A coordenadora Dandara conduzia junto

com um certo grupo de professores vários projetos de disciplinas variadas na escola, mas dos 23 em funcionamento em 2013, apenas 1 funcionava a noite, as aulas de dança de salão fornecidas por um dos funcionários de serviços gerais da escola, e não era exatamente o tipo de projeto ao qual os alunos poderiam se dedicar, uma vez que para frequentar os cursos de dança teriam que faltar as aulas. Os demais projetos como os de reforço escolar em leitura, matemática, sobre a história do patrono da escola, ou até mesmo os que previam atividades esportivas, não tinham nenhuma conexão com o público da noite. Uma ocasião vi alguns cartazes espalhados pelos murais que falavam sobre as provas da dependência em filosofia e também que anunciavam seções de cinema organizadas pela mesma professora. Eram ao todo 5 filmes que seriam reproduzidos entre os meses de novembro e dezembro daquele ano, e nos cartazes, na frente do nome de cada filme entre parênteses estava escrito “(turma da manhã e turma da tarde)”. Essa ausência de projetos e também o tratamento diferenciado com os alunos do turno noturno estava relacionado com as representações dos professores, diretores e funcionários sobre o público desse turno, ou seja, sobre o perfil do estudante da noite comumente tomado como o “trabalhador-estudante”. Segundo essa concepção amplamente enraizada na cultura escolar e também nos setores acadêmicos, a imagem do turno noturno ainda hoje estaria ligada ao que de fato tinha sido sua realidade no momento de sua criação.

A concepção de que se tratam de “trabalhadores que estudam”, se tornava uma base importante do argumento pelo qual se justificava a existência de “três escolas diferentes” ao mesmo tempo que também se transformava no ponto de partida para uma busca do tipo de ensino adequado para este tipo de aluno (Arroyo, 1986; Togni e Carvalho, 2007). Rodrigues (1995) afirma que esse trabalhador-estudante frequentador dos cursos noturnos, experimenta diariamente uma divisão social. Durante o dia ele executa, efetua, realiza. E à noite, na escola, deve pensar, refletir, calcular e planejar. Passa, portanto, da condição de trabalhador manual na maioria das vezes para a condição de trabalhador intelectual o que faz com que estabeleça com a escola um tipo de relação diferente daquela estabelecida pelos alunos que frequentam a escola em cursos diurnos. Nesse tipo de argumentação existem dois pressupostos que não se sustentam no caso estudado: 1) os alunos dos demais turnos não trabalham; 2) os alunos do turno noturno são essencialmente trabalhadores.

Na maior parte da literatura sobre o ensino médio noturno, há um reconhecimento generalizado da especificidade do aluno do turno noturno, indo portanto ao encontro da frase que tantas vezes escutei pelos corredores da escola “três turnos, três escolas diferentes”, e por outro lado, defende-se ainda uma maior atenção a esse trabalhador-aluno, uma vez que esse gênero de aluno seria solicitante de um tipo de conhecimento distinto dos colegas dos outros

turnos. Esses alunos seriam demandantes de um ensino em acordo com seu papel de trabalhador. Desse modo, vê-se que conhecer o perfil desse aluno do ensino médio em geral, mas principalmente do ensino médio noturno, pode oferecer subsídios para os educadores refletirem acerca de especificidades e características do alunado e suas possíveis consequências na organização do trabalho escolar, assim como também torna-se extremamente importante para dar o norte das políticas públicas sobre o currículo escolar e para entender quais são realmente as demandas desses estudantes e os problemas a serem enfrentados pelas instituições escolares no turno noturno.

#### 4.5.1. Os turnos

O Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis oferecia três turnos de aulas: manhã, tarde e noite. Essa pesquisa foi realizada com os alunos do primeiro ano do ensino médio regular priorizando o turno noturno nas observações e trabalho de campo. Contudo, os questionários foram aplicados com os estudantes dos três turnos, havendo ao final um total de 401 participantes no turno da manhã, 98 na parte da tarde e 153 a noite. Esse total de 652, era praticamente o total de alunos frequentando a escola na referida série no primeiro semestre de 2015, uma vez que no dia de aplicação dos questionários poucos alunos faltaram a escola (ver quadro 10)<sup>208</sup>.

Sem dúvidas o turno da manhã era o mais concorrido, e conseqüentemente aquele com maior número de turmas, bem diferente do turno da tarde em que a maior parte das salas de aulas ficava vazia. O turno da noite era de médio porte. Enquanto no primeiro turno havia 20 turmas de primeiro ano, no contraturno esse número se reduzia a 6, e a noite eram um total de 10. Havia um esvaziamento global das turmas, principalmente a partir do segundo semestre, mas que de certa maneira essa tendência atingia um pouco mais o turno noturno, enquanto a média de alunos por turma no turno da manhã era em torno de 20, no período da tarde esse índice diminuía para 16, caindo para 15 no turno noturno.

---

<sup>208</sup> Os questionários foram aplicados em datas próximas aos dias de prova, estratégia adotada para obter o maior número de formulários respondidos, visto que, nesse período há um índice maior de frequência às aulas, tanto dos alunos quanto dos professores.

Quadro 10- Número de turmas e alunos por turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

Manhã		Tarde		Noite	
Turma	nº alunos	Turma	nº alunos	Turma	nº alunos
1001	19	1009	17	1001	22
1002	26	1010	15	1002	19
1003	11	1012	11	1003	19
1004	21	1016	23	1004	17
1005	18	1017	15	1005	10
1006	13	1018	17	1006	11
1007	11			1019	18
1008	14			1020	19
1009	22			1021	13
1010	18			1022	5
1011	16				
1012	11				
1013	35				
1014	39				
1015	22				
1016	22				
1017	14				
1018	24				
1019	16				
1020	29				

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

As representações realizadas por alunos e professores sobre os três turnos, indicavam alguns traços fundamentais, importantes de serem explicitados aqui. Em primeiro lugar, vale ressaltar que sobretudo no grupo dos docentes, 98% reconheciam a existência de diferenças entre os turnos, várias respostas faziam referência às “três escolas” existentes na instituição em função dos três turnos. No corpo discente, essa percepção não era consensual, o grupo se dividia entre 48,3, total dos que observavam diferenças entre os turnos, e, 51,7%, que mantinham uma opinião contrária. Mesmo comparando os dados entre turnos, o padrão de respostas era semelhante, com uma pequena diferença entre as respostas positivas e negativas, e, com exceção do turno da tarde, nos dois outros a maioria não percebia diferenças entre os turnos.

No geral, havia uma hierarquia entre os turnos que podia ser representada da seguinte forma: manhã > tarde > noite. Embora as opiniões de alunos e professores se dividissem um pouco mais com relação as definições sobre o turno da tarde e da noite, globalmente uma grande

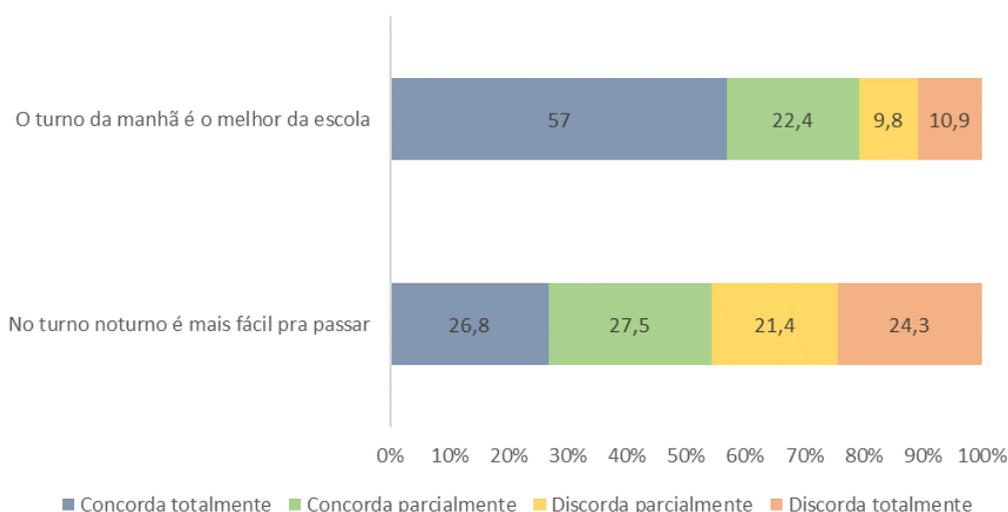
oposição se formava entre o período matutino e vespertino<sup>209</sup>, sendo o primeiro, o representante do que a escola havia de melhor e o segundo, o lugar para onde deveriam ir aqueles que não poderiam continuar fazendo parte do turno da manhã. Buscando perceber de maneira mais concisa as opiniões dos docentes e discentes foi solicitado que os respondentes expressassem concordância ou discordância, podendo ainda indicar o grau de conformidade, sobre frases que ouvi durante o trabalho de campo e identifiquei como relativas a três assuntos: a hierarquia entre os turnos, o perfil dos alunos de cada turno e a relação do público atendido pela escola com seu nível de prestígio, dos quais os dois primeiros serão apresentados na sequência.

Quando indagados diretamente sobre o turno da manhã ser o melhor da escola, opinião que nos corredores e reuniões era possível detectar facilmente, sobretudo os professores tinham dificuldades de assumir abertamente o que nos conselhos de classe parecia um consenso, enquanto apenas 51,6% concordaram com a afirmativa, no grupo dos alunos esse percentual era bem mais incisivo (79.4%). Comparando as respostas dos alunos com o turno na qual estudavam, tem-se que apenas 10,2% dos alunos da manhã discordavam com a superioridade do turno matutino, e, os demais, mesmo estudando em outros turnos, estavam convencidos de que o turno da manhã era o melhor (65,4% no período da tarde, e 61,4% no período da noite). Considerando os professores que não trabalhavam no turno matinal, um percentual levemente superior (53,3%) em comparação aos que lecionavam nesse período (50%) julgavam ser esse o melhor turno da escola (ver gráficos 37 e 38).

---

<sup>209</sup> Essa oposição se tornou ainda mais forte com a implementação do programa “Ensino Médio Inovador” no período da manhã, conforme será tratado mais a frente.

Gráfico 38- Opinião dos alunos sobre a hierarquia entre os turnos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

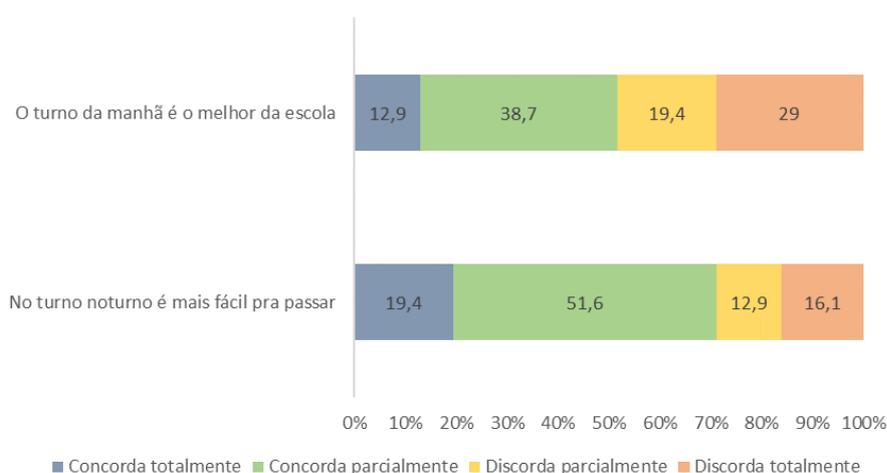


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Relacionado à mesma questão, a saber, a presença de uma hierarquia entre os turnos, uma visão frequentemente associada ao turno noturno dizia respeito a “facilidade” de aprovação nesse período. Nesse caso, a situação era mais delicada para os alunos, por isso embora esse tema fosse comum em piadas e zombarias entre pares, um percentual de 54,3% concordou com essa afirmação, enquanto 71% dos professores endossavam o enunciado. Torna-se interessante perceber que nos dois grupos de respondentes essa constatação era sobretudo apoiada pelos que estudavam (60,9%) e trabalhavam (81%) no turno noturno. A maior variedade de respostas no grupo dos discentes sinalizava principalmente dois fatos: 1) os alunos não buscavam necessariamente o turno noturno por essa “facilidade”, outras razões estavam ligadas a essa tomada de decisão, 2) apesar dos professores considerarem que o turno noturno era menos rígido, e portanto, com maior possibilidade de aprovação, os alunos ainda encontravam muita dificuldade para “passar de série” (ver gráficos 37 e 38)<sup>210</sup>.

<sup>210</sup> Essa questão será retomada com a análise dos conselhos de classe no capítulo 5. Boa parte das aprovações se davam através de modificações nas notas realizadas durante o próprio conselho de classe. A “aprovação pelo conselho” era frequentemente utilizada, mostrando o quanto era difícil para os alunos alcançarem resultados satisfatórios para a aprovação sem a interferência das autoridades escolares. Esse movimento revelava também o quanto a questão do ensino-aprendizagem se tornava a cada dia uma “matemática dos pontos”, professores e alunos estavam cada vez mais interessados em “quantos pontos” as atividades poderiam valer, mais do que “quanto de conhecimento” era possível apreender.

Gráfico 39- Opinião dos professores sobre a hierarquia entre os turnos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos professores/ Elaboração da autora/ 2015

Quanto as diferenças entre os turnos, alunos e professores apontaram sobretudo o tipo de aluno como a principal diferença entre os turnos. Em algumas respostas, ambos pareciam falar de uma questão óbvia e de conhecimento comum, como quando apenas indicavam “os alunos”, “os horários”, “o ensino é muito diferente”, mas não especificavam as características de cada componente que invocavam, como se fosse sabido por todos o significado do que estava sendo dito. Havia uma visão consensual entre os dois grupos sobre a presença dos melhores alunos no turno da manhã, na opinião dos alunos dos três turnos, uma vez que esse era considerado como “puxado”, “rigoroso”. Apenas um aluno do turno da tarde, comparando seu turno ao período da manhã, afirmou sua superioridade, uma vez que para esse aluno o turno matutino tinha muita “bagunça”.

No geral havia uma visão muito negativa sobre o turno noturno, sendo considerado como o período onde o ensino era “largado”, “fácil” (no sentido de ser fácil para “passar de ano”), “desorganizado”, “fraco”, sobretudo pelos próprios estudantes desse período. Os alunos dos demais turnos mantinham um longo silêncio sobre o turno noturno, que fora citado nas respostas de menos de 10 alunos. Essa ausência dizia muito sobre a organização escolar, pois havia uma compreensão de que alunos “problemas” eram enviados ou encaminhados para o turno noturno, por isso a ausência de referência a esse turno poderia ser interpretada como negação. Os alunos da manhã e da tarde, em sua quase totalidade, responderam como se somente esses turnos existissem, e nas poucas vezes que fizeram referência ao período da noite se tratava de uma representação pautada em elementos e situações desvalorizadas pela escola, como “atraso” (nas matérias e no nível escolar) e “bagunça” (falta de ordem).

Quadro 11- Opinião dos alunos dos três turnos sobre a diferença entre os turnos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>
<b>Ensino</b>	<b>Tempo</b>	<b>Ensino</b>
"A tarde e a noite só tem bagunça"	"De manhã é mais organizado e da pra fazer coisas a tarde"	"A diferença no ensino é grande, você aprende mais estudando em outros turnos sem ser a noite, os professores se preocupam mais em ensinar"
"De manhã o ensino é melhor"	"No turno de manhã eu conseguia mais tempo para me organizar no dia dia. E de tarde não"	"A noite o ensino é pior e mais cansativo"
"Manhã e tarde na minha opinião rende mais nos estudos, a noite é mais bagunça"	"O turno de manhã é bom porque você tem a tarde toda para fazer o que precisar"	"Acho que o turno da noite é mais largado! E é mais fácil o ensino"
"No turno da manhã o ensino é mais avançado"		"De manhã é mais puxado"
"O melhor turno é manhã"	"De manhã é muito melhor do que de tarde"	"De manhã o ensino é melhor"
"Os alunos, o ensino, enfim"	"Tarde - mais tranquilo, manhã - bagunça"	"De noite é muito desorganizado e de manhã o ensino é rigoroso"
		"De noite o ensino é mais fraco"
<b>Organização do tempo</b>	<b>Planos após a escola</b>	
"Porque aproveito mais o dia"	"Na minha opinião facilita estudar de manhã porque acostuma a despertar cedo para os futuros trabalhos"	"Manhã e tarde são melhor"
"A tarde ocupa todo o seu tempo e você não pode praticar nada, a noite não estimula os alunos, a maioria já vai super cansado pra aula"	"No turno da manhã fica mais fácil arrumar estágio"	"O ensino dos outros turnos é mais puxado. Já a noite é muita bagunça, desrespeito aos professores"
"Acho melhor de manhã pois tenho mais tempo para estudar em casa e fazer as tarefas, não gosto de noite e de tarde demora muito"		"O ensino é totalmente diferente"
"De manhã acorda cedo e de tarde acorda normal"	<b>Turmas</b>	"O turno da noite é fraco"
"De manhã as horas parece que passam mais rápido"		"Pois de manhã/tarde os estudos são um pouca mais de qualidade. O ensino de noite é muito mais fraco"
"De manhã dá mais animação, à tarde dá preguiça"		
"De noite ou de tarde cansam muito"		<b>Tempo de aula</b>
"Opção de fazer outras coisas"		"A noite é menos horas de estudo"
		"De manhã tem mais tempo de aula"
<b>Tipo de aluno</b>		"O horário da noite é menor"
"Acredito que eles dividem os que já repetiram dos que ainda não repetiram, uns de manhã e os outros de tarde. Os bagunceiros sempre à tarde. Bom, era assim na minha antiga escola"		"O tempo das aulas é mais corrido por tanto talvez as explicações são mais rápidas"
"as pessoas que estudam de tarde são que já repetiram de série alguma vez"		"O tempo de cada aula a noite são 30 minutos e de manhã e tarde 50 minutos. Isso pra mim faz diferença"
"As vezes a diferença nas idades"		
"De noite é muita bagunça e só tem favelado. De manhã só tem playboy, patricinha e o ensino parece ser melhor"		<b>Organização do tempo</b>
"Na manhã os alunos são melhores"		"Estudando a noite eu fico livre o resto do dia para trabalhar"
"Noite: ninguém estuda, é muita brincadeira"		
<b>Tipo de aula</b>		<b>Falta de professor</b>
"As matérias. De noite estão bastante atrasados. De manhã já é ao contrário"		"Turno da tarde e manhã não falta professor como a noite"
"Carga horária"		

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Quadro 12- Opinião dos professores sobre as diferenças entre os turnos, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

<b>Professores do turno da noite</b>	<b>Professores dos outros turnos</b>
<b>Tempo de aula</b>	<b>Tipo de aluno</b>
"A começar pelo tempo da aula, que no turno de noite é reduzido, a importância da educação no curso noturno parece ser menor"	"Em cada turno é uma escola; pela manhã são mais jovens, a tarde são mais passivos e a noite são mais velhos"
<b>Tipo de aluno</b>	"Como já declarei na resposta 39.1, os alunos da manhã são mais participativos."
"A idade, a participação, a disciplina..."	"Interesse dos alunos"
"À noite, os alunos são mais maduros e estão na escola por necessidade ou porque querem; não estão porque os pais obrigam."	"Normalmente, o público alvo. A noite também temos que pensar no cansaço dos alunos."
"Faixa etária e os alunos da noite são mais velhos e em geral trabalham além de estudar."	"Os alunos e o olhar da SEEDUC."
"Interesse, conhecimento, atitudes dos alunos de manhã em relação aos da noite."	<b>Organização escolar</b>
"Os alunos"	"O quantitativo de alunos e a faixa etária"
"Os alunos da manhã são mais indisciplinados e imaturos"	"Manhã e tarde são melhores"
"Os alunos da tarde e noite são mais tranquilos (na maioria das vezes) e mais comprometidos."	
"Os alunos são diferentes."	
"São 3 escolas. 3 públicos distintos. 3 formas de lidar, porém, no sentido pejorativo. Eu gostava de trabalhar à tarde, uns 6 anos atrás."	
<b>Organização escolar</b>	
"A quantidade de alunos em sala."	

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

A aversão dos discentes dos outros turnos em relação ao turno noturno também estava baseada em suas representações do perfil de aluno que era considerado típico desse turno: mais velho, que não estuda (que não se dedica aos estudos) e repetente. Estudar à noite estava completamente fora do planejamento ou campo de possibilidades dos alunos dos turnos diurnos, como algo para os que não tem opção (mais velhos, que trabalham) ou os que não são bons (repetentes). Essa imagem era diferente daquela que os alunos dos turnos diurnos faziam de si mesmos, por isso se julgavam talvez inaptos para estudarem à noite, todavia quando observados os dados relativos a idade e a repetência, as diferenças entre os três turnos não eram suficientemente discrepantes para justificar um tal distanciamento. Nenhuma referência sobre o tipo de aluno foi feita pelos estudantes do turno noturno. Mesmo as indicações sobre uma superioridade do turno da manhã não pareciam estar atreladas ao perfil do aluno desse turno, mas, sim a organização escolar nesse período considerada de melhor qualidade.

As respostas dos estudantes da noite foram basicamente pautadas sobre elementos organizacionais, como os tempos de aulas mais curtos e a falta de professores, e, pedagógicos, como o ensino de pior qualidade, desorganizado e menos “rígido”. A resposta mais frequente era a que considerava o ensino noturno “fraco”. Os alunos, que já tinham estudado em outros turnos, sobretudo na parte da manhã, denunciavam a inferioridade do tipo de ensino que recebiam. E que nas muitas conversas que tivemos, não parecia ter um motivo aparente que justificasse essa desigualdade de tratamento. De fato, os alunos sentiam um maior desleixo da escola em geral com relação ao turno noturno. Tudo mudava, pouco da estrutura organizacional do estabelecimento escolar permanecia em funcionamento no período da noite, o clima nesse horário pouco ou quase nada lembrava o ambiente de uma escola (diurna). A escola que acreditava estar diante de adultos, abdicava (ou diminuía a doses quase imperceptíveis) da sua “função educativa”, que, embora não seja somente pautada nos conteúdos e programas, guarda uma preocupação maior com a forma e a formação de um tipo específico de sujeito ligado ao modelo cultural naquela sociedade. Tratam-se de práticas pedagógicas e de formas de organização escolar encrustadas na rotina escolar que por vezes conduzem ao esquecimento da “função” de produção do sistema escolar. Diferente do turno da noite, que se apresentava como uma expressão da “função distributiva”, o “lugar” para onde eram encaminhados aqueles que eram “selecionados” para frequentarem o turno da manhã. Estava menos em voga a preocupação com a formação desse sujeito estudante do turno noturno (“função educativa”), uma vez que a imagem do adulto-trabalhador-aluno desobrigava a escola dessa “função”, tampouco era dado ênfase a vida juvenil desses estudantes (“função integradora”), como foi dito acima, apesar de a escola contar com vários projetos em várias disciplinas diferentes,

nenhum era realizado com os alunos do turno noturno. Nesse contexto, o turno noturno era classificado como de “menor” valor dentro dessa hierarquia escolar densa, que tende a se tornar mais intensa diante do processo de massificação escolar, colocando em xeque o universalismo do modelo gratuito e para todos.

A questão da organização do tempo fora da escola foi bastante abordada pelos alunos da manhã e da tarde. O fato de estudar de manhã e ter o dia mais “livre” no contraturno foi repetidamente colocado como um fator importante de diferença entre os turnos. Para os alunos da tarde, o tempo também era fundamental quanto a rotina e acordar mais cedo era visto como um ponto negativo do fato de estudar ter aulas a partir das 7h da manhã, exceto para um aluno que afirmou ser importante para que os jovens pudessem criar o hábito que seria mais tarde necessário no dia a dia do trabalho. A possibilidade de trabalhar ou realizar um estágio, e, frequentar cursos extracurriculares no contraturno, foram descritas como elementos relevantes e vantajosos de frequentar a escola na parte da manhã. O tempo também estava ligado à aula, nas respostas dos alunos a “demora do tempo” em “passar” durante as aulas no turno da tarde, conferia ao período da manhã uma vantagem diretamente relacionada com a dinâmica das aulas. No geral, no turno matutino além de faltarem menos professores, proporcionando um número maior de aulas ao longo do ano, os alunos dispunham ainda de cursos tidos como de boa qualidade: “puxado”, “mais avançado”, “melhor” (ver quadro 11).

Ao passo que alunos e professores que não frequentavam a escola à noite pautaram a caracterização das diferenças entre os turnos no “tipo de aluno” de cada um deles sobrepesando a distinção manhã x noite, as respostas dadas pelos alunos do turno noturno nem sequer mencionaram essa questão e quanto aos professores que lecionavam nesse período, quando citaram o perfil típico desse turno foi sobretudo para valorizar sua “maturidade”, “interesse”, ressaltando características principalmente positivas consequência do tipo de público que seria comum à escola noturna: o adulto. E nesse ponto as representações de ambos os grupos, exceto os estudantes do turno noturno, se cruzavam. Esse parecia ser o ponto de inflexão das representações, a saber, a idade dos alunos. Uma imagem construída e arraigada na cultura escolar que se mostrava incapaz de observar o que de fato estava diante dos seus olhos: alunos com média de idade semelhantes, com um ou mais anos de repetência, e com dificuldades escolares.

Não é intensão nesse trabalho negar a presença de adultos nos cursos ministrados nas escolas no turno noturno. O objetivo é chamar atenção para o que se tornou uma característica intrínseca desse turno ao longo dos anos, mas que nos dias atuais pode não mais corresponder aos estudantes que estão assentados nesses bancos escolares. A identificação do turno noturno

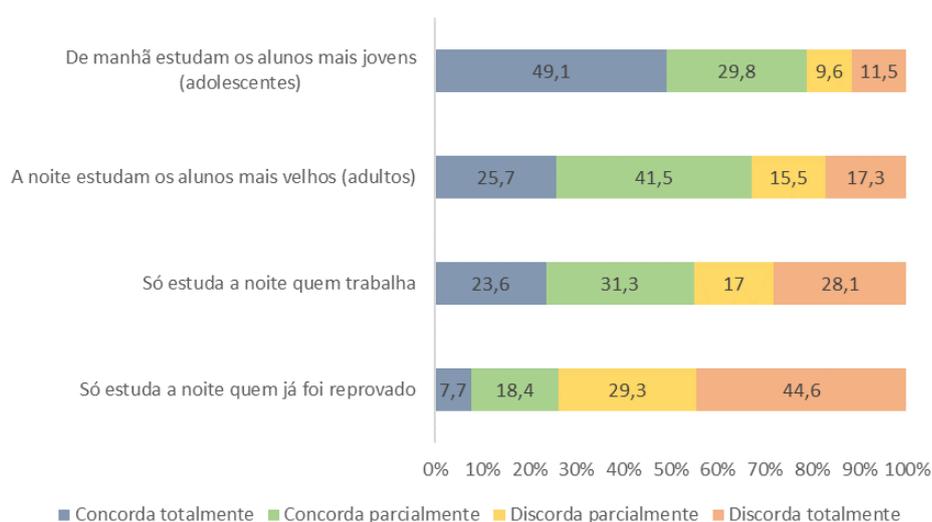
com uma faixa etária específica (adultos) é por um lado decorrente da sua origem, uma vez que os cursos no turno da noite foram justamente criados para garantir e ampliar os direitos a educação de uma população mais pobre que havia deixado a escola sem concluir a educação básica e retornava anos mais tarde, e, ainda hoje se mantêm devido à presença desse público que ao longo dos anos tem dado lugar a uma população mais jovem, com um ou mais anos de repetência e em alguns casos abandono escolar por um curto período de tempo, e que retomam os estudos com 2 anos ou mais de distorção idade-série. Vale lembrar, que talvez essa presença seja maior nos cursos de EJA, todavia essa tese foi realizada junto aos alunos do curso noturno regular.

Sendo a idade o ponto de convergência entre as mais diferentes representações sobre o turno noturno, a imagem do aluno mais velho ganha cores e contornos quanto ao seu comportamento, motivações e necessidades. Visto como adultos, os estudantes eram percebidos como pessoas “maduras” e com maior nível de comprometimento, uma vez que, ao contrário aos alunos dos turnos diurnos, não estariam na escola “obrigados” pelos pais, mas, sim, por vontade própria em busca de um futuro melhor. Esse fato, de acordo com os professores, fazia com que fossem em alguma medida mais responsáveis e comprometidos. Do ponto de vista da escola, enquanto adultos, esses alunos sabiam como se comportar e não havia necessidade de inspetores pelos corredores e pátio, por exemplo, pois não era necessário chamá-los para a aula ou controlar quem entrava ou saía da escola. De igual modo, não era preciso o controle do portão, pois esses adultos interessados pelos estudos não correriam o risco de “matar aulas”. Além do mais, como eram vistos como adultos, era quase uma consequência direta o complemento “trabalhador”, por isso estavam sempre cansados e isso deveria ser compreendido pelo professor. Ainda esse adulto-trabalhador-aluno precisava de um conteúdo específico, que fosse interessante para o que entendia-se ser sua necessidade – um conteúdo prático, voltado para o universo do trabalho, que possibilitasse uma inserção na sociedade por meio do acesso rápido ao mercado de trabalho – desse modo, as matérias eram reduzidas a menos do mínimo determinado pela política da SEEDUC do Currículo Mínimo. Em nome dessa representação do aluno do ensino noturno-adulto-trabalhador a escola se transformava e de fato se tornava diferente do que era no turno diurno. Não havia essa preocupação, muito constante no período diurno, quanto a forma, uma vez que isso se dá quando diante de adolescentes em formação, pretende-se moldar seus valores e conhecimentos. Diante de um adulto, “formado” moralmente, não havia sentido investir nessa “função” da escola.

Buscando compreender um pouco mais em que medida esses estereótipos estavam presentes na escola, foi proposto a alunos e professores 4 frases afirmativas contendo

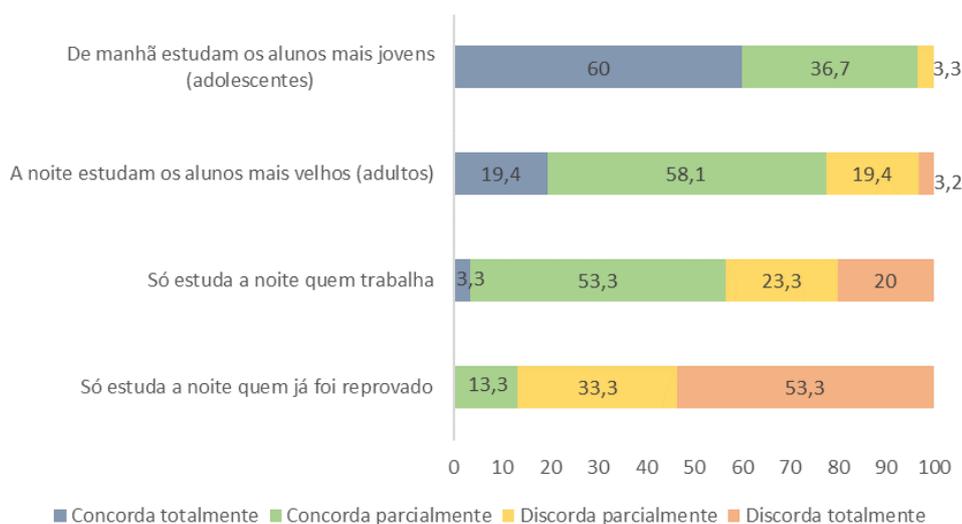
classificações que eu pude captar durante os anos de trabalho de campo. É interessante notar no gráfico 39 e 40 que mais uma vez a representação do aluno do turno da manhã como sendo o mais jovem (78,9% e 96,7%) e do aluno do noturno como adulto (67,2% e 77,5%) obtiveram altos níveis de concordância tanto no grupo dos discentes quando dos docentes, reforçando a importância do fator idade como delineador das diferenças de representações entre as “três escolas”. Já o item “trabalho” dividia opiniões nos dois grupos, 54,9% dos alunos concordaram em alguma medida com o enunciado ao mesmo tempo que 56,6% dos professores admitiram a relação do trabalho com a distribuição dos alunos entre os turnos. Enquanto a sentença “só estuda a noite quem já foi reprovado” foi a mais negada por ambos os grupos (73,9% dos alunos e 86,6% dos professores).

Gráfico 40- Opinião dos alunos sobre o perfil dos estudantes nos turnos matutino e vespertino, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Gráfico 41- Opinião dos professores sobre o perfil dos estudantes dos turnos matutino e vespertino, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

#### 4.5.1.1. O perfil dos alunos dos três turnos e os marcadores sociais de transição para a vida adulta

O colégio funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite. Durante o trabalho de campo, ouvia frequentemente a seguinte afirmação: “São três escolas completamente diferentes, na parte da manhã, é uma; à tarde, é outra; e, à noite, outra ainda mais diferente”. Seria oportuno perguntar então: o que tornava os três turnos tão diferentes entre si? Como ocorria a construção dessa diferença? Em momentos distintos, aquelas afirmações pareciam fato consumado, uma conclusão óbvia para quem conhecia aquela realidade. Para mim, no entanto, aquela divisão não era tão clara: os professores, em sua maioria, eram os mesmos, assim como os funcionários e a administração; o que efetivamente mudava a cada turno eram os alunos e a organização escolar. Assim, seria o cerne da questão: que características desses alunos gerava uma visão tão singular de cada turno? Professores, diretores, alunos e funcionários afirmavam a todo o momento que “os melhorzinhos” eram os alunos da manhã, os da tarde seriam o meio termo e no turno da noite estariam os piores, ou seja, os que “não queriam nada”. O que isso significava na cultura escolar do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis?

Como foi observado na seção anterior, um dos pontos de convergência entre as opiniões de professores e alunos sobre o ensino noturno dizia respeito a idade dos estudantes desse período. Mais ainda o ponto que parecia principal estava relacionado justamente as características que eram tomadas como determinantes da transição entre a fase da juventude para a fase adulta. No geral, o aluno do turno da noite era percebido como adulto, pois de acordo com as representações sociais vigentes esse aluno reunia um ou mais elementos que confirmavam esse status. Por isso torna-se mister compreender um pouco de como era representada na cultura escolar do CEMFR a juventude e a fase adulta, e como elas se relacionavam com a organização dos turnos.

Segundo Margullis y Urresti (*apud* Abramovay e Castro, 2015) juventude é um conceito esquivo. Não se trata de uma condição puramente etária, que possa ser tomada como um fenômeno natural, parte de um determinado ciclo da vida. Essa definição ultrapassa os limites da natureza e adentra o social, pois cada época e cada cultura postulam diferentes maneiras de ser jovem. Isso equivale a dizer que as experiências, representações e significados que definem a juventude não são únicos, ganham contornos diferentes em virtude dos variados contextos e circunstâncias, podendo se referir a populações variadas em função dos sistemas aos quais estão vinculados. No Brasil, de acordo com a Política Nacional de Juventude, a juventude é uma condição social parametrizada por uma fixa etária entre 15 e 29 anos, que é organizada em três subdivisões: “adolescentes – jovens”, congregando aqueles com idade entre 15 e 17 anos, os “jovens – jovens”, para aqueles na faixa etária de 18 e 24 anos, e, os “jovens – adultos”, para os que possuem entre 25 e 29 anos. Além de ter buscado uma delimitação etária ampla, mais extensa até que a faixa etária determinada pela UNESCO (15 a 24 anos), considerada mais adaptada ao contexto brasileiro, o texto buscava dar conta da heterogeneidade de representações dessa fase da vida, que cada vez mais é menos determinada pela presença ou ausência de certos elementos, passando a ser caracterizada sobretudo por uma justaposição de situações e contextos diversos.

Tendo em vista essa multiplicidade de representações possíveis, o termo passou a ser utilizado no plural, buscando se aproximar um pouco mais dessa realidade formada por vários elementos e aspectos. Todavia, Abramovay e Castro (2015) ressaltam que “*o emprego do termo juventudes no plural, antes de patrocinar uma perspectiva fracionada, na qual aparecem modelos de jovens separados, sinaliza a existência de elementos comuns ao conjunto dos jovens*” (Id, p. 14). Embora seja muitas vezes vendida pela indústria como uma condição que pode ser adquirida, ou um “estado de espírito” daqueles que guardam a “cabeça de jovens”, a categoria juventude, ainda que plural, está atrelada a um grupo palpável com características

como sexo, idade, raça, condições materiais e sociais, contextuais, de linguagens e formas de expressão tangíveis. Que podem, porém, variar de acordo com certas circunstâncias, como ocorre no caso brasileiro, em que nos últimos anos, a condição juvenil foi distendida e dois fatores principais contribuíram para esse cenário: o prolongamento da permanência no sistema educacional e o aumento das dificuldades de ingresso no mercado formal de trabalho, condição necessária para aquisição de autonomia e independência econômica.

Nas sociedades industrializadas ocidentais, os sistemas de idade que estruturam o curso da vida estavam basicamente dispostos da seguinte maneira: infância, juventude, idade adulta e velhice. As transições de um ciclo a outro eram normalmente identificadas por meio de um conjunto de *marcadores de passagem* (Ferreira e Nunes, 2014). Tratam-se de eventos sociais considerados essenciais para a vida coletiva, em domínios como a escola, o trabalho e a família. A disposição desses marcadores se dava de forma normativa e linear e separava as fases distintas de um indivíduo ao longo da vida. Nas sociedades pós-industriais, essa organização dos marcadores de passagem tem se tornado cada vez mais complexa. Segundo Ferreira e Nunes (2014)

“Tal complexificação tem-se verificado não apenas no sentido da desestandardização da clássica linearidade e ciclicidade das cronologias de vida, hoje, substancialmente, mais desalinhadas e reversíveis, mas também no sentido da sua desritualização, com a progressiva desvalorização social do valor simbólico de passagem, ou “valor transicional”, atribuído a cada um dos marcadores”. (Id., p. 170)

Diante disso, torna-se importante compreender o valor simbólico de acontecimentos tradicionalmente percebidos como sendo importantes para se tornar adulto. Tratam-se de marcadores sociais, com maior valor transicional, na passagem à idade adulta nas sociedades ocidentais: a inserção no mercado de trabalho, a autonomização residencial face à família de origem, a conjugalidade informal e/ou formal, e a parentalidade. Embora a literatura reconheça que esses marcadores se complexificaram e já não se dispõem de maneira linear e subsequente na sociedade contemporânea, na escola, a presença isolada desses fatores parece ter se tornado parte significativa da construção das representações docentes e discentes sobre o perfil típico do público atendido nos turnos, por exemplo.

Os eventos de *passagem*, a que se referiam Ferreira e Nunes (Id.), tendiam a suceder-se imediatamente após a trajetória escolar, ainda que fosse mais ou menos longa, o que gerava consequentemente uma associação entre a condição de jovem e o status de estudante. Contudo, esses dois estados tendem a se distanciar cada vez mais com a progressiva democratização do

ensino, que tem contribuído para a consolidação e prolongamento da juventude como fase da vida e condição social, e a percepção da aprendizagem como algo possível em todas as fases da vida, e não exclusivo da fase jovem. Nos termos dos autores citados, “*a condição juvenil está muito para lá da condição de estudante. Ser jovem, atualmente, é um tempo da vida cada vez mais prolongado, indeterminado e plural, pleno de desafios, de impasses e de transições que estendem muito além da esfera educativa*” (Id., p. 171). Ferreira e Nunes (Id.) afirmam que os quatro marcadores tido como decisivos na passagem da juventude para a idade adulta, a saber, a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a autonomia residencial, a constituição de uma nova família e a parentalidade, são momentos que se prorrogam no tempo juvenil, sendo também reversíveis e contornáveis nas biografias dos jovens. Esse seria o fenômeno da desritualização apontado pelos autores, que não significa, impreterivelmente, o abandono dos marcadores tradicionais de passagem, mas possibilitam que cada um deles adquira um valor transicional correspondente a cada realidade social, se mantendo enquanto sinalizadores de transição, mas sendo reduzidos e/ou valorizados de maneiras diversas.

Na abundante literatura consagrada às transições juvenis, a saída da escola e o ingresso no mercado de trabalho tem sido uma das passagens mais exploradas, não apenas devido à sua extrema regulação institucional, determinada por normas etárias que consagram legalmente direitos e deveres, mas também porque dela depende, em grande medida, a independência financeira dos jovens. Ferreira e Nunes (Id.) observaram as transições nos países europeus, a partir de dados, do Inquérito Social Europeu, sobre a organização do curso da vida na Europa (2006). Os dados apresentados pelos autores sobre a França mostram que nesse país os jovens começam a ter contato com o mundo do trabalho com 19,8 anos, passam pela primeira experiência conjugal por volta dos 23,3 anos de idade, e adentram a vivência parental com cerca de 26,4 anos de idade. Diante desses dados, os autores concluem que

“(…) trata-se de um padrão caracterizado por um tempo de transição prolongada, tempo esse que tende a ser marcado por cadências relativamente mais demoradas, nos marcadores de passagem que dizem respeito à emancipação pessoal dos jovens, nomeadamente nos marcadores de autonomia financeira e residencial (entrada no mundo do trabalho e saída de casa dos pais)”. (Id., p. 185).

Na França mesmo os jovens de origem imigrante, visto que são oriundos em boa parte dos casos de países de cunho fortemente religioso, essa transição tende a ser tardia. Assim, à medida que a condição juvenil se prolonga, a transição para a idade adulta tende a *desestandardizar-se e desritualizar-se* nas vivências e nos valores associados aos marcadores

sociais que lhe eram convencionais. Os autores concluem que na prática, continua a dominar na Europa uma realidade sequencial da transição para a idade adulta.

No caso do Brasil, mesmo se os traços que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases de vida podem ser considerados como mais fluidos e descontínuos, ainda prevalece uma visão normativa e linear das fases da vida que tende a dominar as representações dos sujeitos na sociedade, mas principalmente no ambiente escolar. No caso da escola estudada, no ensino noturno, coabitavam marcadores de juventude (frequência à escola de segundo grau), e marcadores da idade adulta (trabalho, conjugabilidade e parentalidade). Embora a maioria dos estudantes do primeiro ano do ensino médio do turno noturno não portassem essas marcas da idade adulta, essa era a representação dos professores, diretores e em muitos casos até mesmo dos alunos sobre o turno dos trabalhadores-estudantes.

Quando analisados os critérios pelos quais os estudantes eram definidos como jovens ou adultos, esbarramos primeiro na idade. Como é possível observar nos dados analisados, a média de idade era bastante semelhante nos três turnos, sendo um pouco superior no turno noturno em razão da presença de dois casos extremos (um aluno com 33 e outro com 32 anos), que alteravam a distribuição. Com desvio padrão mais elevado que o desvio padrão total, o turno noturno possuía a população mais heterogênea em comparação aos demais turnos, apresentando 5 casos de alunos com idades entre 22 e 33 anos, faixas etárias não encontradas nos cursos ofertados nos outros períodos. Enquanto a maior proporção dos alunos dos turnos diurnos estivesse concentrada na faixa etária de 16 e 17 anos, o turno noturno concentrava o maior grupo de alunos com idade entre 17 e 18 anos. Vale considerar, que embora menor que no período da noite, a proporção de estudantes com idades entre 18 e 19 anos nos dois períodos diurnos era digna de nota. Sendo assim, analisando esse primeiro elemento, tem-se que embora os alunos do turno noturno sejam mais velhos, ao menos quanto a idade, parecem estar longe do perfil descrito por professores dos adultos mais velhos que retomam os estudos após alguns anos de abandono escolar.

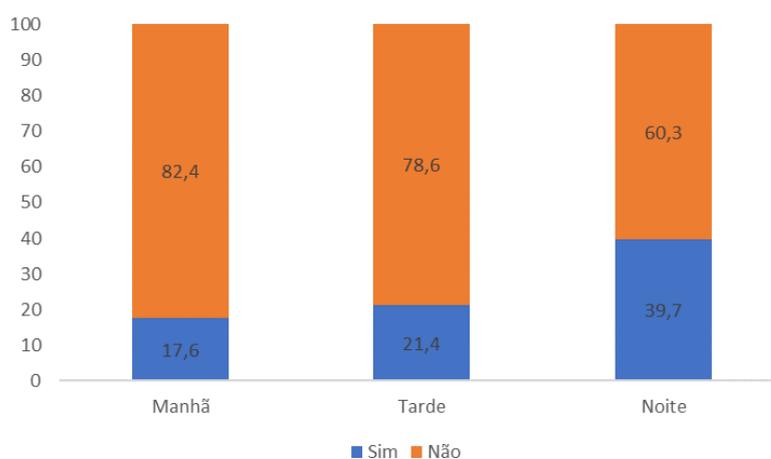
Tabela 20- Proporção de alunos de acordo com a idade, por turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

	Manhã	Tarde	Noite	Total
<b>15</b>	3,7	5,2	0,7	7,1
<b>16</b>	40,8	35,4	9	44,9
<b>17</b>	30,3	28,1	30,6	27,2
<b>18</b>	17,6	22,9	27,1	17,7
<b>19</b>	6,8	7,3	25,7	1,9
<b>20</b>	0,5	1	3,5	0,6
<b>21</b>	0,3	0	1,4	0,2
<b>22</b>	0	0	0,7	0,2
<b>32</b>	0	0	0,7	0,2
<b>33</b>	0	0	0,7	0,2
<b>Média</b>	16,9	17,0	18,1	17,2
<b>Desvio Padrão</b>	1,0	1,1	2,1	1,4

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Do ponto de vista social, um marcador importante relacionado a passagem da juventude para a vida adulta, era a entrada no mercado de trabalho. A presença do trabalhador-adulto, bastante presente na literatura especializada e no imaginário coletivo do grupo escolar sobre o perfil típico do estudante noturno, também podia ser colocada em questão de acordo com os dados obtidos. O percentual dos alunos que exerciam alguma atividade remunerada na época em que o questionário foi aplicado era crescente de acordo com o turno no qual o aluno estudava, sendo respectivamente 17,6%, 21,4% e 39,7%. Embora o percentual dos alunos que se dedicavam somente aos estudos no turno noturno fosse quase 20% inferior ao turno da manhã, ainda assim esse grupo era a maioria no período da noite, tornando possível ao menos o questionamento desse perfil típico de um trabalhador-estudante.

Gráfico 42- Proporção de alunos que trabalham de acordo com o turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

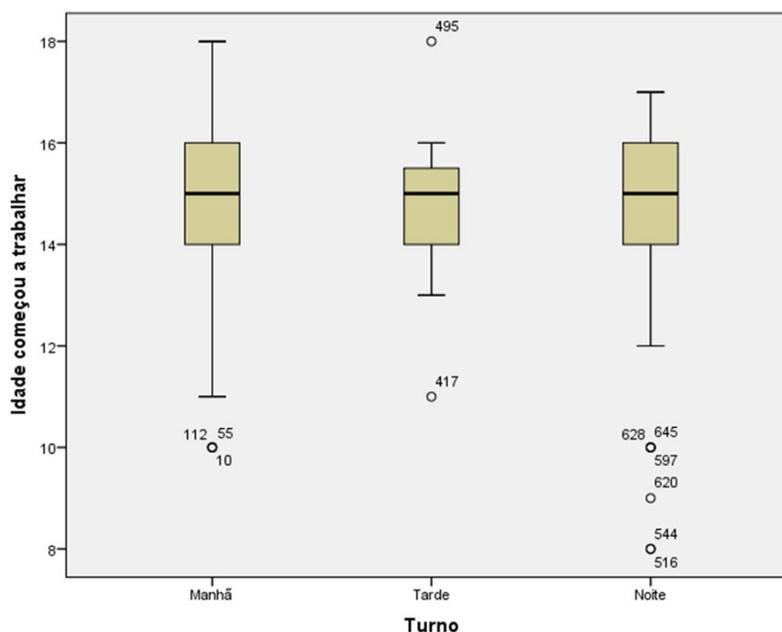


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Quando observada a idade em que os estudantes começaram a trabalhar o perfil nos três turnos se aproximava. Independente do período no qual estudavam, ao menos 50% dos alunos que trabalhavam tinham ingressado no mercado de trabalho entre 14 e 16 anos (gráfico 42). No turno noturno foram encontrados a maioria dos casos atípicos, com 3 alunos que começaram a trabalhar muito cedo, ainda na infância, com idades entre 8 e 9 anos, e outros 3 com na faixa etária dos 10 anos, observados em mesmo número no turno da manhã.

Esses dados encontrados, sugerem que o ingresso no mundo do trabalho não foi em decorrência do abandono da escola para se tornar trabalhador, levando-os a retornar anos mais tarde aos bancos escolares. Os alunos tinham começado a trabalhar há pouco tempo. E mesmo aqueles que iniciaram as atividades remuneradas ainda na pequena infância (6 alunos no total), somente um estava no grupo de idade completamente atípico para esse nível de escolaridade (32 anos), 2 tinham 15 anos, outro 17 e um outro, 18 anos. O outro aluno com idade atípica, 33 anos, tinha começado a trabalhar aos 16 anos. Sendo assim, o trabalho não foi um fato primordial na vida desses estudantes, tornando-se em algum momento a atividade principal e/ou o motivo do abandono escolar, afinal somente um dos entrevistados havia abandonado a escola ainda no ensino fundamental. A relação entre o trabalho e a escola estava entrelaçada com outro fator que também estava fortemente relacionado com a organização escolar do turno noturno: a repetência.

Gráfico 203- Idade em que começou a trabalhar, alunos do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

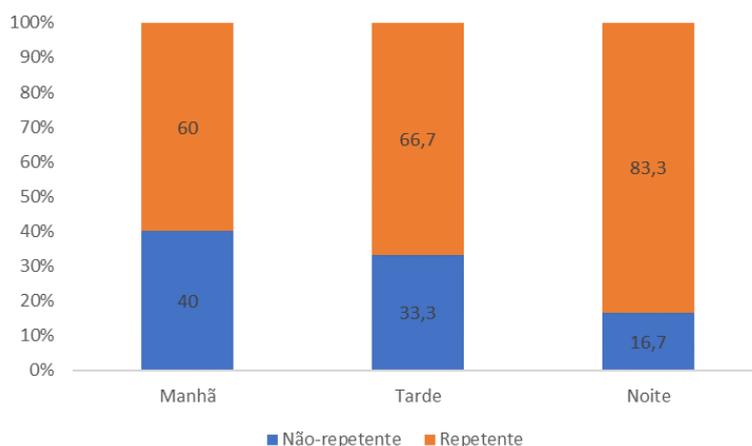


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015.

O fenômeno da repetência, estudado por Sérgio Costa Ribeiro ainda nos anos 1990, já era apontada pelo autor como uma prática enraizada de tal maneira no cotidiano escolar que ganhara força de pedagogia, originando o conceito “pedagogia da repetência”. Embora o autor tenha trabalhado seus dados e análises sobre o ensino fundamental, quando observados ainda hoje os dados relativos ao ensino médio, tem-se uma estreita relação da escola brasileira do ensino secundário com essa pedagogia. No Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, considerando os alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio e que também exerciam alguma atividade remunerada, cerca de 70% eram repetentes. Quando observado esse dado em relação aos turnos, repetência, trabalho e turno noturno desenhavam uma relação bastante próxima, uma vez que cerca de 83% desses estudantes se encontram marcados por essa conjunção de fatores. Os dados não permitiam afirmar quem veio primeiro: o trabalho ou a repetência, mas algumas das informações coletadas possibilitavam sugerir que a repetência teve lugar de destaque nesse processo, uma vez que ao se tornar repetente e acumular anos de distorção idade-série os alunos ora optavam pelo turno noturno ora eram conduzidos pela direção da escola para o respectivo turno. Com essa mudança, os alunos se viam com a maior parte do dia vazia de atividades, se transformando assim em um fator motivador para a procura de um trabalho, juntamente com os demais fatores apontados pelos estudantes como “ser independente, ganhar seu próprio dinheiro” resposta de 70,8% dos entrevistados e “para

adquirir experiência”, opção escolhida por 47,7% dos alunos. O sustento da família foi responsável pela decisão de 39% dos entrevistados para entrarem no mercado de trabalho.

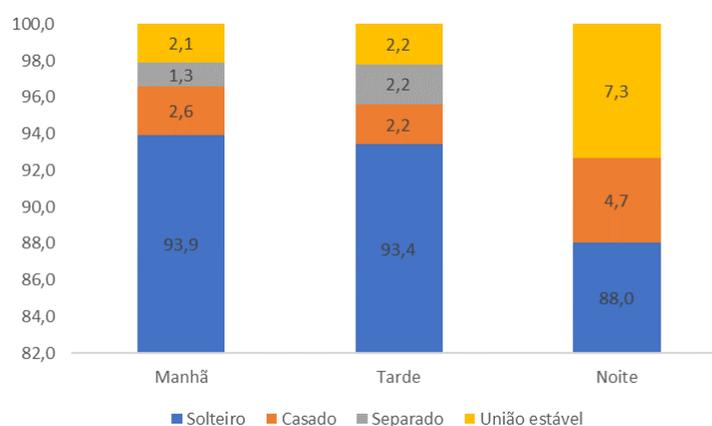
Gráfico 214- Proporção de alunos repetentes por turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Outros fatores sociais importantes reconhecidos pela literatura especializada como marcadores da passagem da fase da juventude para a fase adulta, é o engajamento conjugal. Observando o estado civil dos alunos do primeiro ano do ensino médio do estabelecimento escolar estudado, globalmente a situação dos alunos era marcada pelo celibato. Embora em um percentual cerca de 5% menor que os outros turnos, mesmo no turno noturno, o “turno dos adultos”, 88% eram solteiros, e somente 12% mantinham uma relação estável com um companheiro (a).

Gráfico 45- Estado civil por turno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

Com relação a autonomização residencial face à família de origem, no total de entrevistados, apenas 0,6% dos estudantes declararam morar sozinho, enquanto outros 3,4% não moravam mais com os pais e sim com seus companheiros (as). Somente 26 alunos já eram pais, desses o maior número estava matriculado no turno noturno (16), todavia, representavam muito pouco em comparação ao total de 153 respondentes nesse turno.

#### 4.5.2. As vias de estudos no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

A organização dos turnos no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis estava também fortemente entrelaçada com a oferta de diferentes vias de estudos no estabelecimento. Além do ensino médio regular, oferecido nos três turnos, outras duas modalidades eram disponibilizadas aos alunos: Ensino Médio Inovador (manhã) e Nova Educação de Jovens e Adultos (manhã e noite). As duas vias fizeram parte do pacote de “choque de gestão” proposto pelo então nomeado secretário de educação do estado do Rio de Janeiro Wilson Risolia, após os resultados alarmantes da educação fluminense no IDEB de 2009.

Muitas diferenças estavam previstas para cada um dos cursos em relação ao conteúdo, avaliação, número e tipos de disciplinas, horários, tempo de conclusão do curso, entre outros. Mas, no cotidiano escolar, a característica a principal característica sublinhada pelos alunos, professores e direção quanto aos três formatos era o tempo. O ensino regular mantinha um padrão de horários seguindo o modelo típico da escola brasileira, com 5h 30min de aula por período, a proposta do ensino médio inovador previa o aumento do tempo de aula seguindo no contraturno, acrescentando duas horas e meia de curso no período da tarde, e no Nova EJA, a proposta era a redução do tempo de aula e de conclusão do ensino médio.

O curso regular tem sofrido ao longo dos anos o que tem sido tratado pela literatura especializada como uma crise de identidade. Desde a reforma iniciada com a LDB de 1996 em que houve a separação entre o ensino regular e o ensino profissionalizante, de modo que a formação técnica se tornou um complemento da educação geral e não um pedaço dela, essa busca por uma definição tem marcado a história dessa etapa do sistema educacional. No texto disponibilizado pelo Ministério da Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular, o texto introdutório sobre o ensino médio o define como uma formação geral, necessária para o exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, que busca responder a diversidade

de expectativas dos jovens quanto à sua formação, que visa ainda acolher as juventudes, estando, pois, comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. O currículo estabelecido, antes da reforma mais recente (2017), retomava sempre que possível esse caráter generalista da formação do ensino médio regular.

O aluno do CEMFR no primeiro ano do ensino regular, tinha em seu currículo 12 disciplinas, seguindo as deliberações previstas pela Secretaria de Estado de Educação para o currículo mínimo oficial para o ano de 2015<sup>211</sup> conforme mostrado no quadro 13. Os tempos eram de 50 minutos, exceto no caso do turno noturno cujos períodos de aula se dividiam em tempos de 45 minutos. As aulas no turno da manhã começavam às 7h e terminavam às 12h30min, com 20 minutos de intervalo entre 9h30min e 9h50min<sup>212</sup>. A tarde, o início era às 13h, com pausa nas aulas entre 15h30min e 15h50min, retomando e finalizando às 18h. Em seguida, às 18h25min, o turno noturno se iniciava e seguida direto, sem intervalo, até às 22h55min.

Quadro 13- Grade curricular do primeiro ano do ensino médio regular, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

Disciplinas	Tempos de aula
Matemática	6
Língua Portuguesa	6
Química	2
Física	2
Biologia	2
Ed. Física	2
Sociologia	1
Filosofia	1
História	2
Geografia	2
Língua estrangeira (Inglês ou espanhol)	2
<b>Total de 12 disciplinas</b>	<b>28</b>

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015

<sup>211</sup> A base curricular do ensino médio foi alterada em 2017 pela Reforma do Ensino Médio que previa a organização do currículo por áreas do conhecimento divididas em dois polos: Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos. Conforme divulgado pelo Ministério da Educação a estrutura desse modelo adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, permitindo a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes (BRASIL, 2017).

<sup>212</sup> Essa organização dos horários sofreu alguma modificação no turno da manhã em 2014, com a separação do tempo de intervalo entre as turmas do ensino regular e do ProEMI. Mas, com a diminuição das turmas do ensino médio inovador, o horário voltou a ser semelhante a esse descrito, que era também bastante próximo àquele praticado em outras escolas da rede (Gomes, 2018).

O total de tempos de aula indicado no quadro acima mostra ainda a diferença de 2 tempos de aula para completar uma semana letiva de 30 horas/aula. Esse era um traço característico do CEMFR, todas as turmas do primeiro ano do ensino médio regular noturno tinham dois “horários vagos” previamente inscritos na grade curricular. Esse elemento, que de algum modo se portava como estrutural, participava ativamente da organização das aulas no cotidiano escolar em virtude de uma outra prática comum na instituição: o “adiantamento de aulas”. Essa prática consistia em reunir duas ou mais turmas em um mesmo horário para que os alunos, assim como os professores pudessem finalizar suas atividades na escola antes do horário final, e assim, retornar a suas casas mais cedo. O argumento dos docentes era de que se não fosse feito dessa maneira os estudantes iriam embora, pois não ficariam na escola esperando um ou até dois tempos sem aulas até o próximo período de curso. Considerando que cada turma tinha 2 horários vagos oficialmente dentro da estrutura do seu calendário de horários, e somando-se ainda aqueles decorrentes da falta de professores por licença médica ou maternidade, ou simples faltas ocasionais por algum impedimento, tinha-se em média 8 turmas com horários vagos por noite<sup>213</sup>, o que significava ao menos 8 turmas “liberadas mais cedo” com o adiantamento de aulas. É importante dizer que ao realizar uma modificação em um horário em uma turma, alterava-se toda a grade das outras turmas, pois um efeito dominó de demanda de “adiantamento de horários” era criado a cada vez, o que exigia um novo arranjo a cada noite em função de alunos e professores presentes, assim como em relação ao número de “adiantamentos” realizados. Toda essa dinâmica complexa era coordenada por Danilo, o funcionário auxiliar de serviços gerais que fazia as vezes de inspetor.

Com base no total de em média 200 dias letivos previstos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação, os alunos do ensino regular, tinham ao todo, cerca de 1.000 horas de aula (sem considerar os 20 minutos de intervalo) por ano letivo. Esse cálculo estava mais próximo da realidade dos turnos da manhã e da tarde, do que do turno noturno. De fato, os horários eram globalmente cumpridos nos turnos diurnos. Ainda que um grupo, algumas vezes numeroso de estudantes, chegassem sempre para o “segundo horário”, isto é, chegavam por volta das 7h50min para entrar no começo do segundo tempo de aula, o que era alvo constante de

---

<sup>213</sup> Como cada turma tinha em média 4 tempos de aula, de acordo com a organização prática realizada pelos próprios professores, alunos e o Danilo, e considerando que cada uma tinha na grade ao menos um desses tempos vagos, tem-se que por noite 4 turmas seriam liberadas mais cedo em virtude desse fato. Soma-se ainda que em média 4 outros professores faltavam, considerando aqueles que estavam de licença médica e/ou maternidade, e ainda alguma falta inesperada em razão de algum problema particular, mal-estar, ou outro tipo de impedimento. Assim, ao todo em média 8 turmas finalizavam suas aulas antes do horário praticado 21h30min, que por sua vez era bem menor que o horário oficial divulgado pela SEEDUC, 22h55min.

reclamação dos professores, e até de algumas modificações da organização de provas, testes e atividades em geral em função do número reduzido de alunos na primeira aula que começava às 7h. Malgrado o atraso insistente dos jovens, as aulas começavam no horário oficial. O intervalo não se dava exatamente em 20 minutos, algumas vezes os alunos eram “liberados” mais cedo para a pausa, porém regularmente as aulas retomavam depois das 10h, ou seja, com 10 a 20 minutos de atraso a cada dia. O horário de término das aulas acontecia muitas vezes entre 12h e 12h10min. Era um tanto infrequente seguir com os cursos até os minutos finais. Uma das alegações que escutei repetidas vezes na sala de aula, era que assim os alunos da manhã poderiam almoçar no refeitório mais cedo, deixando-o vazio para acolher os alunos da tarde que chegavam a partir das 12h30min para almoçar e ir para as aulas que se iniciavam as 13h. Ainda, havia uma insistência dos alunos para serem “liberados” quando o relógio passava das 12h, o que por vezes era concedido pelos docentes, diante da alegação de que nesse horário não havia boas condições de trabalho diante da agitação dos discentes.

O turno da tarde funcionava em uma dinâmica intimista. Como não eram muito numerosos, tudo parecia mais calmo e era com mais facilidade negociado entre alunos e professores. Segundo esses atores sociais, não havia necessidade de cumprir estritamente o que estava previsto na grade de horários, pois se em um dia a turma estava mais lenta, e os alunos saíssem mais cedo, no outro o conteúdo era rapidamente recuperado, em virtude da dinâmica estabelecida dentro da sala de aula. No geral, o clima nesse período era mais sossegado do que pela manhã, e os professores se mostravam suficientemente satisfeitos com o comportamento e interação dos alunos, embora para alguns, esse modo fosse considerado passivo e sem iniciativa. Porém, ainda que os julgamentos dos professores divergissem em alguns casos, no geral os horários no turno da tarde não sofriam grandes impactos, e eram seguidos em boa medida de acordo com o planejamento oficial.

No turno da noite a situação era talvez a mais crítica. Como foi descrito no começo do capítulo, desde o primeiro dia em que estive na escola no período noturno, a organização dos horários era tema de discussão nas reuniões, e parecia não haver um consenso entre diretores, coordenadores, funcionários (nesse caso o Danilo interferia diretamente na dinâmica em questão), professores e alunos. A única certeza nesse turno era que o horário oficial, que constava na grade que ficava encima da mesa na sala dos professores, não era seguido. A divergência era tamanha, que ao invés de seguir para a sala de aula ainda no primeiro mês de pesquisa, decidi frequentar o hall de entrada e permanecer junto ao Danilo para compreender como se dava essa organização, uma vez que várias das minhas tentativas de ir para a sala de aula foram fracassadas, pois não encontrava a turma onde normalmente, segundo a grade de

horários, deveria estar. Algumas questões eram cruciais para esse conjunto de mal-entendidos entre autoridades escolares e os discentes. Um primeiro ponto que é importante chamar a atenção era a dificuldade de aplicar os horários previstos pela SEEDUC para o turno noturno. Finalizar as aulas às 23h, significava ter professores, alunos, funcionários dos mais diversos setores da escola, trabalhando e estudando até algo em torno de 23h30min, considerando o tempo de organizar e limpar as salas após o término das aulas ou o tempo que os professores precisavam para organizar seu material e deixar a escola, algo que parecia estar em total desacordo com a maioria das situações da vida fora da escola, até mesmo a conhecida “lei do silêncio”, lei nº 126 de 10 maio 1977, tomava o horário das 22h como referência no texto legislativo do horário de repouso. Comércio, shoppings, certos supermercados e restaurantes, que mantêm o funcionamento diurno, finalizam sua jornada no máximo às 22h. Os transportes tornam-se mais escassos a partir das 22h, nos dias de conselho de classe, em que com maior frequência o horário se estendia além do praticado habitualmente, eu mesma podia experimentar as dificuldades de utilizar o transporte público para retornar à casa. O horário oficial estabelecido para as escolas que ofertam o ensino noturno aparenta ter sido estabelecido para não ser cumprido, dado a incompatibilidade com outras práticas e costumes da sociedade em geral. Além disso, quase todos os professores tinham uma jornada dupla e até tripla de trabalho, e alguns dos alunos também estavam nessa condição, o que dificultava ainda mais a execução desses horários tal como previsto pela SEEDUC diante do cansaço e da falta de concentração. Vale destacar que no mesmo estabelecimento funcionavam dois tipos de curso: regular e EJA. Como será tratado a seguir, os horários de aula da via “educação de jovens e adultos” diferia daqueles propostos pelo ensino regular. Considerando que boa parte dos professores do turno noturno lecionavam nas duas seções (entre os 31 respondentes 20 lecionavam nas duas vias), tornava-se difícil, para não dizer impossível, conciliar o funcionamento das aulas nas diversas turmas com professores que se viam diante de grades de horários desencontradas. Tomando apenas os horários oficiais propostos pela SEEDUC para o ensino regular e para o EJA (ver quadro 14), era possível perceber o quão improvável seria que um professor estivesse no tempo correto na sala de aula se ambos os horários fossem aplicados conforme previsto nas orientações oficiais da secretaria de educação.

Quadro 14- Horários do turno noturno, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

Horário oficial Ensino Regular (noite)	Coordenação	Alguns professores	Inspetor Danilo (responsável por tocar o sinal)	Horário oficial EJA (noite)
18:25h - 19:10h	18:30h - 19:10h	18:30h - 20:30h	19h - 19:30h	18:50h - 19:40h
19:10h - 19:55h	19:10h - 19:50h	20:30h - 21:30h	19:30h - 20h	19:40h - 20:30h
19:55h - 20:40h	19:50h - 20:30h	21:30h - 22h	20h - 20:30h	Intervalo: 20min
20:40h - 21:25h	20:30 - 21:10h		20:30h - 21h	20:50h - 21:30h
21:25h - 22:10h	21:10h - 21:50h		21h - 21:30h	21:30h - 22:10h
22:10h - 22:55h	21:50h - 22:30h			
Total de 6 tempos de aula, com duração de 45 minutos cada.	Total de 6 tempos de aula com duração de 40 minutos cada.	Total de 3 tempos de aula, com durações diferentes. Primeiro tempo 2 horas, segundo 1 hora e terceiro 30 minutos.	Total de 5 tempos de aula, com duração de 30 minutos cada.	Total de 4 tempos de aula com duração de 40 minutos cada, e um intervalo previsto de 20 minutos entre o segundo e o terceiro horário.

Fonte: Determinações oficiais da SEEDUC e material colhido durante o trabalho de campo, 2015.

Para além das dificuldades descritas até aqui, somava-se ainda o fato de que diferentes horários eram identificados entre os diferentes atores. No quadro 14 foram mostradas algumas das versões de horários que pude apreender durante o trabalho de campo. Calculando o tempo total de aulas em 200 dias letivos, de acordo com o horário oficial, os alunos do turno noturno regular teriam 900 horas de aula ao todo por ano, uma perda de 100 horas de curso em relação aos alunos dos demais turnos, tendo em conta a execução dos horários de acordo com a norma oficial. Repetindo o cálculo segundo a organização citada pela coordenação, ter-se-ia um total de 800 horas/aula, isto é, 200 tempos de curso a menos que o turno da manhã e 100 a menos que o previsto pela SEEDUC. Já no modelo dos professores, é preciso acrescentar que o primeiro horário com duração de 2 horas era na verdade, considerado um período de 1 hora, pois entre 18h30min e 19h30min era o tempo para alunos e professores chegarem em sala de aula, não sendo, pois, contabilizado como hora/aula. Portanto, essa organização previa apenas 2h30min de aula por dia, somando um total de 500 horas de aula por ano letivo, o que representava uma perda enorme para os alunos. Por fim, o arranjo proposto por Danilo, previa uma sistematização dos tempos de aula, que segundo a ótica do funcionário/ inspetor possibilitaria a troca de professores entre o ensino regular e o EJA, além de considerar o horário em que os alunos e professores realmente chegavam na aula e o horário que habitualmente partiam, isto é, 19h e 21h30min. Em relação ao total de horas, a proposta de Danilo não diferia daquela dos professores, os alunos do turno noturno perdiam um total de 500 horas de aula por ano, com a diferença de estabelecer uma organização mais ou menos dentro de um padrão, 5

tempos de 30 minutos. De fato, no dia a dia escolar, o sistema do Danilo era o que prevalecia na maioria das vezes. Ele era uma figura central nessa dinâmica, professores e alunos estavam a todo tempo no balcão onde era seu principal local de trabalho quando não estava “mandando os alunos pra sala”, para perguntar-lhe que horas era a aula, onde era, e de que matéria, assim como os docentes, também chegavam próximos do jovem inspetor indagando-lhe sobre a turma na qual deveriam ir, mas nesse caso a pergunta tinha duplo sentido, e queria também saber se teria alguma turma para “adiantar o horário”. Além de “tocar o sinal” indicando o horário de início, término e de troca de professores, Danilo também organizava a prática do “adiantamento de aulas” bastante presente no cotidiano do CEMFR.

Diante da ausência de outras autoridades na escola, e a inexistência de inspetores, o modelo do Danilo era aquele que dirigia ao menos o ressoar do sinal. Mas, não necessariamente era reconhecido por todos os professores como a organização em vigor. Havia um desencontro geral entre docentes e discentes, várias vezes uma turma descia pelas escadas procurando um professor enquanto esse subia pelo elevador para a sala de aula, talvez na hora correta ou atrasado ou fora do horário (o que era difícil de saber, pois não era sabido qual era o verdadeiro horário), e ao perguntarem ao Danilo, esse respondia que ele não estava na sala era porque não estava na escola, por isso os alunos poderiam ir embora. Essa também era uma das funções do inspetor, liberar as turmas. E quando o professor descia procurando os alunos, de fato, eles já não estavam mais lá. Esse pequeno jogo de pique-esconde era típico dos dias em que os alunos tinham aula de educação física e tinham que ir para a quadra de esportes. O desencontro era basicamente a regra. Esse sistema também demonstrava uma estratégia do Danilo de concentrar a organização do turno noturno em suas mãos, o que ele fazia questão de reforçar com os professores e alunos dizendo-os de sempre passar pelo balcão onde ficava para dizer se estavam na escola (professores) e em qual sala e aula estavam (alunos).

No tempo que passei acompanhando o Danilo nessa organização dos horários, um caso se repetiu por um bom tempo com os alunos do segundo ano. Era terça-feira, os alunos estavam na aula de educação física na quadra de esportes. Por volta das 21h (horário que no sistema do Danilo ocorria a troca de professores) a professora de Artes (que seria a próxima aula dos alunos da turma 2018) perguntou ao inspetor onde estavam os alunos, pois ela havia procurado na sala e eles não estavam lá. Ele respondeu que eles estavam na aula de educação física e se não estavam lá era porque não subiram depois da aula e foram embora. A professora então disse que iria embora, e logo voltou da sala dos professores com seu material e se despediu. Por volta das 21h20min, os alunos passaram por nós enquanto subiam da aula de educação física, chegaram a ir até a sala e não encontrando a professora de artes, desceram e perguntaram ao

Danilo onde ela estava. Ele, um pouco embaraçado com a situação, respondeu que a professora tinha pensado que os alunos tinham partido e por isso decidiu ir embora (nesse momento ele se isentou de sua parcela de culpa nesse desencontro, dizendo que a professora tomara a decisão por conta própria). Os alunos retrucaram algumas frases de ironia “*Que professora boa, hein!*” e foram embora. O professor de educação física pareceu estar de acordo com o horário oficial, no qual a aula deveria terminar às 21h25min, apenas fez como era costume, liberou os alunos uns minutos mais cedo para que pudessem chegar à sala de aula em tempo para a próxima aula e já um pouco mais calmos depois das atividades físicas que fizeram. Diante da situação, eu não sabia bem o que fazer, Danilo me olhou e disse: “*semana que vem vou ter que conversar com essa professora [de artes], preciso acertar esse negócio do horário. Porque ela quer ir embora, aí eu vou e falo pra ela subir e dar pelo menos meia horinha de aula*”. Depois ainda acrescentou “*e vou ter que falar também com o professor de educação física pra liberar os alunos mais cedo [21h]...*”. Era assim, sob o controle do Danilo, que as poucas aulas que ocorriam no turno noturno aconteciam.

Por fim, um último elemento que será privilegiado aqui diz respeito as faixas etárias estipuladas pela SEEDUC como adequadas para cada via de estudo do ensino médio fluminense. De acordo com a resolução nº 4.814 de 27 de agosto de 2012, no artigo 5 inciso II, tem-se que:

§ 1º - De acordo com a Resolução nº 03/2010 do CNE/CEB e art. 38, § 1º, I e II da Lei nº 9.394/96, somente poderão ser matriculados no Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Presencial os alunos com idade mínima de 15 (quinze) anos completos ou a completar até 31/01/2013 e no Ensino Médio para Jovens e Adultos Presencial os alunos com idade mínima de 18 (dezoito) anos completos ou a completar até 31/01/2013.

§ 2º - Somente poderão ser matriculados na 1ª série do Ensino Médio Regular e Ensino Médio Inovador os alunos com idade máxima de 20 anos.

§ 3º Os alunos com idade de 21 anos completos ou a completar até o dia 31/01/2013 deverão ser matriculados no Módulo I do Ensino Médio da Nova Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Normal (Formação de Professores em horário integral) ou Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas unidades escolares descritas no art. 4º, § 1º. (SEEDUC, RESOLUÇÃO Nº 4.814 DE 27 DE AGOSTO DE 2012)

A respectiva resolução estabelecia uma idade máxima na qual os alunos poderiam se matricular no ensino regular. No caso do CEMFR, é possível perceber que a aplicação da lei ocorria no turno da manhã e da tarde, onde os alunos mais velhos participando da pesquisa tinham 20 e 19 anos respectivamente. Diferente do turno noturno, em que o aluno mais velho

tinha 33 anos de idade. Em seguida, percebe-se uma tentativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro de encaminhar para a Educação de Jovens e Adultos os alunos com distorção idade série provocada, na quase totalidade dos casos, pela reincidência da repetência e pelo abandono escolar (muitas vezes também decorrente da repetência), uma vez estabelecida a idade máxima para permanência do aluno no ensino regular<sup>214</sup>. Esses alunos, visto como “problemas” do sistema educativo são conduzidos para os cursos não-seriados, que por sua vez não participam das avaliações utilizadas para a fabricação de índices como o Índice da Educação Básica (IDEB), nos quais o Rio de Janeiro figurou em 2009 em 27º lugar. A resolução data de 2012, e fez parte da movimentação em prol da promoção do Sistema Educacional do Estado a uma das 5 primeiras posições no ranking, alguns anos mais tarde.

#### 4.5.2.1. O Ensino Médio Inovador

Com o objetivo de consolidar as políticas de fortalecimento do Ensino Médio e, em especial, superar as desigualdades de oportunidades e falta de universalização do acesso e permanência, o MEC apresentou, através da Portaria nº 971, de 09/10/2009, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com a promessa de apoio técnico e financeiro aos estados para a implementação do respectivo programa em suas agendas educacionais a partir de então. O objetivo principal desse Programa era o de superar a crise de identidade do Ensino Médio e incorporar tanto o papel propedêutico quanto seu caráter de preparação para o trabalho. Para isso, o ProEMI visava estimular a reorganização curricular da escola de modo a superar a fragmentação do conhecimento por meio da flexibilização do currículo e desenvolver uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do Ensino Médio, a saber, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Dessa forma, foi proposta uma grade curricular sustentada pelas disciplinas e por ações e tempos diversos, indicando espaços intra e extraescolares para a realização de atividades que favoreciam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens. Concebido com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, o ProEMI

---

<sup>214</sup> Vale salientar que o Ministério da Educação não estabelece idade máxima para matrícula no ensino médio regular.

ampliava o tempo dos estudantes na escola, buscando garantir a formação integral ao mesmo tempo que outras atividades, dinamizando assim o currículo.

O Programa tinha duração total de 3 anos, tal como o Ensino Médio Regular. No geral, objetivava disseminar uma cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atendesse às demandas da sociedade contemporânea. No final do ano de 2012, a direção do CEMFR anunciou o início previsto para o 1º bimestre de 2013 do ProEMI no estabelecimento. A escola, juntamente com outros 43 estabelecimentos foram selecionados pela SEEDUC para participarem desse grupo de referência na implementação do programa. Em um primeiro momento o objetivo era estender o horário até as 14h40min, para com o passar do tempo e a aquisição de um pouco mais de estabilidade no setor, pudesse ser instaurado o ensino integral no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro.

Embora ainda não estivesse muito claro para a direção, e conseqüentemente para os professores, em que consistia exatamente o programa, a novidade foi anunciada pela diretora geral com o objetivo de oferecer “oficinas diversificadas, articuladas às disciplinas regulares” (Lage, 2016). As aulas de “projetos” aconteceriam basicamente no horário estendido, desenvolvido no período da tarde. O horário previsto seria das 7h às 14h40min, representando um aumento de cerca de 10 horas semanais, totalizando 1.400 horas-aula por ano (sem considerar o tempo de intervalo), isto é, 300 horas a mais em relação aos alunos do período regular. Se ainda restavam muitas questões sobre o desenrolar do projeto no dia a dia da escola e em sua organização, a extensão do horário causou diretamente o primeiro impacto e não oferecia dúvida. As incertezas vinham quanto ao que seriam na prática as oficinas cujas diretrizes diziam que deveriam estar articuladas à diversas áreas do conhecimento a partir de 08 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Apesar da falta de clareza quando à execução do programa, a diretora-geral apresentava expectativa elevada a respeito do ensino médio inovador, que traria “investimento para a escola”. Havia uma ideia generalizada, retomada frequentemente pela diretora adjunta do turno matutino, de que os alunos gostavam mais das aulas práticas. Aliás, esse era frequentemente um argumento de que se serviam os professores de física, química e biologia em suas reivindicações de equipamentos adequados para as aulas práticas no laboratório. Tornar o conhecimento mais palpável e concreto, era tido como uma condição primordial para a melhoria do desempenho dos alunos nessas disciplinas. Assim, esse momento de implementação do Ensino Médio Inovador, foi visto de uma maneira geral como uma oportunidade de

investimento, como ressaltava a diretora Mônica, mas também de diversificação das aulas, uma vez que tudo indicava que os laboratórios existentes finalmente seriam equipados permitindo sua utilização.

Além das 12 disciplinas ofertadas no ensino médio regular, os alunos do ProEMI tiveram 5 oficinas adicionais: letramento em língua portuguesa, letramento em matemática, projeto de vida, cultura corporal e laboratório de iniciação científica e pesquisa. No geral, essas disciplinas adicionais aconteciam na extensão dos horários na parte da tarde. As aulas de letramento tinham como objetivo revisar os conteúdos curriculares básicos ensinados no ensino fundamental através de atividades lúdicas, jogos e dinâmicas coletivas. Apesar dessa idealização voltada para o lúdico, as aulas aconteciam nas salas de aula convencionais. No mesmo sentido foi estruturada a oficina de letramento em matemática, com a diferença de que para esse fim uma das grandes salas de que dispunha a escola, apelidada de “sala Maracanã”, em virtude de sua alta capacidade de acolhimento de pessoas, foi preparada para se tornar o laboratório da matemática, proporcionando aos alunos e professores o ambiente, de fato, lúdico que permitia esse trabalho diferenciado propagado pelo ensino médio que se pretendia “inovador”. As oficinas de “projeto de vida” objetivavam o estabelecimento de uma reflexão dos jovens com um professor responsável a respeito dos planos pretendidos em um futuro próximo e a médio prazo, e as aulas aconteciam no espaço tradicional das salas de aula. As seções voltadas para a “cultura corporal”, pretendiam ser administradas pelo grupo de professores do setor de educação física, buscando trabalhar de maneira alternativa e diversificada, princípios formativos entorno do “aprender a ser”, “aprender a conviver”, etc. Por fim, o projeto voltado para iniciação científica e pesquisa, envolviam essencialmente os professores de química e tinham como lócus os laboratórios nos quais eram realizados os experimentos científicos.

Na prática, pouco ou quase nada do que era esperado pode ser implementado. Os recursos prometidos não foram repassados, de acordo com a direção, e por isso os tão almejados projetos lúdicos e diversificados se tornaram cada vez mais semelhantes as aulas no mesmo modelo que os alunos já estavam acostumados. Além do mais, considerando o alto índice de professores ausentes, que não tinham substitutos, mesmo nos casos de longas licenças médicas ou licença maternidade, as oficinas se tornaram mais um momento de “tempos vagos” na grade curricular, o que pouco a pouco foi provocando um grande esvaziamento das turmas do ensino médio inovador, tanto por abandono quanto por transferência para outras escolas ou outros turnos dentro do próprio CEMFR. Uma crítica frequentemente retomada pelos professores destacava que o projeto do ProEMI não fora concebido com a participação dos professores,

nem mesmo no momento de sua execução. Havia o sentimento de que ordens foram dadas, com um certo tom de crítica ao que estava sendo realizado pelos professores até então, e que era necessário inovar, mesmo ainda tendo reivindicações antigas não atendidas pela SEEDUC, como o reajuste dos salários e a valorização do profissional de educação, assim como também a melhoria nas condições de trabalho. Para os professores a SEEDUC desconhecia a realidade do colégio, e por isso, o projeto não tinha grandes chances de sucesso. Um dos fatos ignorado pelas autoridades, de acordo com os docentes, era a diferença entre o perfil do aluno do CEMFR e aquele que seria mais adaptado à proposta do Ensino Médio Inovador. Para um certo grupo de professores, seus alunos trabalhavam e por isso não poderiam se dedicar a um tipo de curso com o horário estendido, além do mais não eram considerados “estudiosos” ou suficientemente interessados para ingressar em um tipo de projeto que demandava muito mais dedicação aos estudos que o que seus alunos estariam dispostos a oferecer. Esse ponto em alguma medida era compartilhado pela direção, que na verdade contava com a chegada de novos alunos, com um “outro perfil”, para preencher as vagas do ProEMI.

De fato, em 2013 foram abertas 16 turmas de 1º ano do ensino médio inovador no turno da manhã. Ao final do primeiro bimestre, 2 turmas foram fechadas por ordem da SEEDUC que buscava “otimizar” os recursos e a alocação dos professores, visto que, boa parte dos alunos dessas turmas já não frequentava mais as aulas. A direção do colégio, acompanhando este movimento de “otimização” iniciado pela SEEDUC, fechou, por conta própria, outras 2 turmas, que apresentavam baixa frequência, transferindo os remanescentes para outras classes. Vale acrescentar que para além das 4 classes inteiras que foram esvaziadas, as 12 que restaram tiveram uma forte redução do efetivo ao longo do ano, principalmente no retorno das aulas para o 3º Bimestre. No ano seguinte a sua implementação no CEMFR, o sentimento de descrédito era generalizado entre o corpo docente e discente. Após um ano sem muitas modificações em prol dos prometidos projetos, os alunos observaram apenas o aumento de seus horários vagos, e perceberam ainda muitos prejuízos visto a impossibilidade de realizar cursos extracurriculares no contraturno além de não poderem participar de programas como Jovem Aprendiz, entre outros. As turmas sofreram uma forte queda de efetivo, e ao mesmo tempo os outros turnos, principalmente o turno noturno, que se tornou ainda mais jovem com a chegada de outros muitos alunos vindos do turno matutino e que não queriam se matricular no PROEMI. Então, em 2014, o cenário estabelecido mostrava o quanto o projeto inovador havia perdido força, mesmo que em tão pouco tempo desde a sua implementação. Foram abertas apenas 2 turmas de 1º ano e 2 turmas de 2º ano do ensino médio inovador no turno da manhã. O panorama em 2015

seguiu a tendência não muito animadora do ano anterior: foram formadas apenas 1 turma de 1º ano e 1 turma de 2º ano e nenhuma de 3º ano.

Como dito acima, o ProEMI em seu início representava uma via de estudos que serviria como atrativo para outro tipo de aluno. De acordo com Lage (Id.), que realizou seu trabalho de campo no mesmo estabelecimento escolar, para a diretora geral, o perfil do aluno que procurava o Ensino Médio Inovador era diferente, seus pais eram mais interessados, e buscavam informações sobre os professores e os métodos pedagógicos da escola, em outros termos, o PROEMI reunia as expectativas da direção de atrair “bons alunos”, aqueles que “queriam estudar”. Boa parte dessas expectativas também não se confirmou, o índice de repetência entre os alunos era de fato muito alto, e os alunos estavam em todas as vias de estudos, mesmo no Ensino Médio Inovador, de modo que a escola tomou a decisão de formar as turmas a partir da data de nascimento dos alunos utilizando essa variável como uma proxy do número de repetências e abandono escolar, dando origem a turmas inteiramente formadas por repetentes ou com boa parte de alunos nessa condição (a maioria das turmas) e outras com os “alunos mais novinhos”, que tinham 15 e 16 anos. Realidade descrita por Lage (Id.), que acompanhou duas turmas dessa via de ensino no mesmo estabelecimento escolar, sendo que uma era formada quase que integralmente por alunos com uma ou duas repetências no histórico escolar, e outra em que apesar de não serem a maioria, ainda assim, alguns alunos também eram repetentes.

#### 4.5.2.2. O Nova EJA

Em parceria com a Fundação CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro -, a SEEDUC-RJ inaugurou em 2013 o programa Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA), voltado principalmente para o Ensino Médio. Herdeiro dos cursos de supletivo escolar, essa nova versão inaugurada da já conhecida Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja origem remonta a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, quando essa modalidade passou a ser parte da educação básica e por isso um compromisso assumido pelo Estado, tinha como perspectiva a busca da consolidação de uma escola de qualidade,

“conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades,

constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p.4).

O principal desafio da Nova EJA, de acordo com as diretrizes da SEEDUC, era promover a reinserção de jovens e adultos, sem ou com baixa escolaridade, através e a partir da educação, no mundo do trabalho com escolarização adequada. Diferente das outras duas vias de estudos tratadas anteriormente, a dimensão do ensino geral para a vida, sedia lugar a uma formação cuja tema trabalho era fundamental e retomado diversas vezes ao longo da descrição de suas missões e atividades. Destaca-se o fato de que nenhum dos módulos tinha um caráter formativo profissionalizante. O perfil visado, de acordo com a documentação oficial, revelava uma representação de alunos “jovens e adultos, que por algum motivo estavam privados do saber básico”, a imagem do aluno trabalhador que havia deixado a escola em algum momento da sua trajetória e que retornava anos mais tarde prevalecia. Contudo, ao descrever algumas questões acadêmicas e pedagógicas fundamentais, o Manual de Orientações, chamava a atenção dos professores para um outro tipo de público também frequente nesse tipo de curso: alunos em situação de fracasso escolar. O texto falava da necessidade de “desenvolver ao longo do processo, novas oportunidades de aprendizagem aos estudantes com baixo desempenho, pois o aprender é o mais poderoso reforço positivo para ser ofertado a esses estudantes com trajetória escolar marcada por repetências e abandono” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, p. 10).

No mesmo ano o programa foi implantado no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, que já tinha algumas turmas no programa anterior (EJA)<sup>215</sup>, coexistindo por algum tempo ambos os programas. O programa Nova EJA, voltado para o ensino médio, foi inicialmente implementado no turno noturno, e depois estendido para o turno da manhã. Mais uma vez, apesar das muitas diferenças, a que detinha a maior atenção tanto dos docentes quanto dos discentes se relacionava com o tempo, expresso essencialmente em três dimensões: os tempos das aulas, o tempo de conclusão, e a idade dos alunos. As aulas somavam um total de 4 horas e 10 minutos por dia, sendo que desse tempo 20 minutos eram destinados ao intervalo. A carga horária diária de aulas, eram de 4 tempos de 50 minutos de aulas das disciplinas obrigatórias e

---

<sup>215</sup> Para além de outras diferenças quanto à metodologia e ao currículo, um ponto importante que marcava a trajetória dos alunos do EJA em relação ao Nova EJA era o tempo necessário para conclusão do curso. No EJA o diploma do Ensino Médio poderia ser obtido em um ano e meio, sendo cada semestre equivalente a uma série do Ensino Médio. Já no Nova EJA, os módulos somavam 2 anos no total.

50 minutos para disciplinas optativas (Ensino Religioso e Língua Estrangeira optativa, ambas ofertadas uma vez na semana) e dependência. O modelo oficial dos horários diários já previa uma redução acentuada em comparação às outras duas modalidades ofertadas, ensino regular e ProEMI (ver quadro 14). Mas, como na prática a teoria era outra, o horário oficioso, conduzido principalmente pelo Danilo (o inspetor), previa 3 tempos de aula, sendo os dois primeiros com duração de uma hora cada, e um último tempo com duração de 30 minutos. Assim, os horários entre o ensino regular e o NEJA tornavam-se compatíveis, possibilitando a transição dos professores entre as aulas, e segundo a ótica do funcionário essa seria uma organização razoável tomando em consideração as práticas de alunos e professores: chegar as 19h e sair as 21h30min. Comparando o tempo total de aula de acordo com o horário oficial do NEJA (660 horas por ano letivo) com o resultado da aplicação do horário oficioso praticado no cotidiano escolar (500 horas por ano letivo), tem-se que os alunos dessa modalidade, tinham uma perda de algo em torno de 160 horas em relação ao horário oficial e cerca de 500 horas em relação ao Ensino Regular.

A matriz curricular do programa para o Nova EJA também se diferenciava do ensino regular, de acordo com a distribuição das disciplinas ao longo dos semestres e o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades, culminando com uma diminuição do tempo total para obtenção do diploma, sendo nesse caso 2 anos, um ano a menos que nas duas outras modalidades citadas. Com relação a dimensão do tempo expressa nas idades dos alunos, de acordo com a Resolução da SEEDUC Nº 4.814 de 27 de agosto de 2012, os alunos autorizados a se inscrever nessa modalidade deveriam ter a idade mínima de 18 anos. A idade dos estudantes também servia como ponto de corte entre os que podiam continuar matriculados no Ensino Regular ou não. Na resolução citada, aqueles que tivessem completado 20 anos ainda na modalidade regular, deveriam ser também encaminhados para esse tipo de formação, isto é, todos aqueles com distorção idade-série provocadas na maioria dos casos pelas várias repetências e abandono escolar, deveriam ser encaminhados para essa via de estudos.

Como é possível observar no quadro abaixo, em todos os 4 módulos, os alunos estudavam língua portuguesa e matemática, sendo que em dois módulos era enfatizado disciplinas das Ciências Humanas (filosofia, sociologia, geografia, história) e outros dois onde sobressaiam as matérias ligadas às Ciências da Natureza (biologia, física e química). As disciplinas de artes, línguas estrangeiras e educação física eram oferecidas em apenas um dos semestres. Conforme as demais modalidades ofertadas no CEMFR as aulas eram presenciais, ocorriam de segunda à sexta-feira, com um professor por disciplina, e funcionavam em um horário diferenciado, o que provocava algumas dificuldades quanto à adequação dos tempos de

aulas e dos professores, uma vez que um mesmo docente poderia trabalhar em vias de estudos diferentes.

Quadro 15- Organização dos módulos do Nova EJA, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

Módulo	Nome	Semana	Total
Módulo I	Língua portuguesa/literatura I	4	80
Módulo I	Matemática I	4	80
Módulo I	História I	4	80
Módulo I	Geografia I	4	80
Módulo I	Filosofia I	2	40
Módulo I	Sociologia I	2	40
<b>Carga horária total do módulo I</b>			<b>400</b>
Módulo II	Língua portuguesa/Literatura II	4	80
Módulo II	Matemática II	4	80
Módulo II	Física I	4	80
Módulo II	Química I	4	80
Módulo II	Biologia I	4	80
<b>Carga horária total do módulo II</b>			<b>400</b>
Módulo III	Língua portuguesa/Literatura III	4	80
Módulo III	Matemática III	4	80
Módulo III	História II	3	60
Módulo III	Geografia II	3	60
Módulo III	Filosofia II	2	40
Módulo III	Sociologia II	2	40
Módulo III	Educação física	2	40
<b>Carga horária total no módulo III</b>			<b>400</b>
Módulo IV	Língua portuguesa/Literatura IV	4	80
Módulo IV	Matemática IV	3	60
Módulo IV	Física II	3	60
Módulo IV	Química II	3	60
Módulo IV	Biologia II	3	60
Módulo IV	Língua estrangeira	2	40
Módulo IV	Artes	2	40
A disciplina optativa Ensino religioso será oferecida em todos os módulos e a disciplina Língua Estrangeira optativa será oferecida no terceiro módulo			
<b>Carga horária total no módulo IV</b>			<b>400</b>

Fonte: Manual de Orientação, SEEDUC, 2013.

No segundo semestre de 2013, a NEJA passou a ser oferecida no turno matutino, além do tradicional turno noturno. A ideia de implantar uma turma de 1º período pela manhã partiu de uma das diretoras adjuntas em virtude de suas observações em que constatou a presença massiva de repetentes no turno da manhã, com idade igual ou superior a 18 anos, e que de acordo com a diretora tinham chances de serem novamente reprovados e maior tendência a abandonarem a escola. Para a direção o NEJA poderia ser um ótimo aliado na motivação desses alunos, em função do tempo reduzido de aulas e de disciplinas (em média 5 ao invés das 12 no ensino regular), assim como também poderiam vislumbrar a conclusão do ensino médio em menos tempo (2 anos no lugar de 3). Havia uma visão compartilhada pelos diretores de que no NEJA o nível de evasão escolar era bem menor, quando comparado as duas outras vias de estudo, e, de acordo com alguns professores o nível de comprometimento e esforço dos alunos era maior. O corpo docente se dividia em relação ao NEJA, pois alguns nutriam uma visão romantizada das desigualdades e viam o esforço dos alunos que em algum momento da vida se viram na necessidade de abandonar os estudos, retomando anos mais tarde, como algo positivo e símbolo de perseverança, ao passo que, tinham uma opinião bem negativa sobre os alunos mais novos, com idade entre dezoito e vinte e poucos anos, que seriam os repetentes por excelência, vistos como “aqueles que não querem estudar” e que não faziam o esforço necessário para obter seu sucesso escolar.

Em relação a avaliação, o método deveria ser processual, e tanto o comportamento quanto a frequência do aluno deveriam ser valorizados e pontuados. Além disso, o professor deveria utilizar, no mínimo, três instrumentos de avaliação. Em menores proporções que no ensino regular e no ProEMI, uma perspectiva ainda persistente era de que os vários métodos avaliativos que deveriam ser vistos como instrumentos a fim de obter a verificação do processo de ensino-aprendizagem, eram entendidos pelos professores como maneiras de “fabricar notas”, isto é, como tentativas forçadas do professor de “dar” pontos aos alunos para que não fossem reprovados. Para efeito de aprovação o aluno deveria obter no semestre, em cada disciplina, no mínimo, 10 pontos (o sistema de notação sugerido era sobre 20 pontos, mas na escola estudada se fazia sobre 10 pontos no total, sendo a média igual a 5).

O processo de “dependência”, poderia ser concedido aos alunos que foram reprovados em até duas disciplinas por módulo. Se por um lado o número de dependências era diferente entre as modalidades, as divergências entre os professores sobre o assunto se assemelhavam em virtude das dificuldades encontradas na efetivação dessa atividade, vista como pouco produtiva em questão de aquisição de conhecimento, tornando-se, portanto, mais uma estratégia de “fabricação de notas”. No NEJA de acordo com o Manual de Orientação (SEEDUC, 2013) a

dependência, deveria ser oferecida imediatamente no período subsequente à reprovação do aluno, sendo promovida por meio de plano de trabalho e estudos com o auxílio e orientação do professor responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação processual dos alunos envolvidos nesse processo. Todavia na prática, se tratavam apenas de provas que os alunos deveriam realizar no módulo seguinte junto ao professor responsável pela disciplina, como uma “segunda chance” para obter sua aprovação. E, assim como nas outras modalidades, provocavam o mesmo tipo de dúvidas sobre o destino dos alunos que não fossem aprovados na “dependência”.

Por fim, para lecionarem na Nova EJA, para além da formação básica exigida para o exercício do cargo de professor na rede estadual (licenciatura em uma área específica) os professores deveriam se submeter a uma formação continuada oferecida pela SEEDUC em duas modalidades: atualização ou aperfeiçoamento. A formação estava correlacionada com o cotidiano da sala de aula, e buscava percorrer o conteúdo expresso no material didático do estudante, fomentando a criação de novas práticas pedagógicas pelos professores. A Formação Continuada previa atividades presenciais e a distância, além de uma avaliação ao final. A estrutura dos cursos era estabelecida de acordo com a disciplina cursada, assim como o tipo de certificado aos concluintes (Atualização ou Aperfeiçoamento). A duração mínima prevista dos cursos era de 5 meses para a modalidade de “Atualização” e 11 meses para o módulo de “Aperfeiçoamento”, e durante o período, o professor recebia uma bolsa-auxílio, versadas em cotas trimestrais. Considerando os baixos salários, e o benefício proporcionado pela bolsa durante o processo de formação, o tempo reduzido de trabalho, e a visão em certa medida positiva sobre o perfil típico do aluno do NEJA, boa parte dos professores se formavam e atuavam nas duas modalidades.

A dinâmica entre as modalidades no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis mostrava uma organização escolar que se baseava na repetência para a realização da triagem e distribuição de alunos não só entre os turnos, mas também entre as modalidades ofertadas. O ProEMI se manteve por algum tempo como o lugar dos alunos que “queriam estudar”, os mais dedicados que disponibilizariam uma maior parte do tempo do seu dia aos estudos. Essa representação durou pouco diante da realidade encontrada pela direção no que dizia respeito ao perfil dos alunos inscritos no primeiro ano dessa modalidade no CEMFR. Diante do alto número de repetentes, com o objetivo de “salvar” um pequeno grupo dentro dessa modalidade, decidiu organizar as turmas separando os alunos por idades, em uma alusão clara a separação entre repetentes e não-repetentes. O Ensino Regular, se colocava como o lugar para os alunos “normais”, que demonstravam um interesse seletivo pela escola, com movimentos de altos e

baixos em matérias determinadas. A resolução da SEEDUC que definia a idade máxima permitida nessas duas modalidades, implicava em uma forte migração compulsória desses alunos, repetentes, para a Nova Educação de Jovens e Adultos, oferecida principalmente no turno noturno. No caso estudado, a implementação do ProEMI provocou a migração de alunos com menos de 18 anos para o turno noturno como forma de escapar aos horários de aula estendidos, principalmente entre os que realizavam cursos extraescolares, participavam de programas como “Jovem Aprendiz” ou trabalhavam no contraturno. Por outro lado, a resolução invocada anteriormente era o motor das matrículas dos alunos com mais de 20 anos no turno noturno, na modalidade NEJA. Considerando que a série em questão era o primeiro ano do Ensino Médio, a repetência figurava nos dois casos citados, pois, mesmo alunos com 16 ou 17 anos, em boa parte dos casos já possuíam ao menos uma repetência em suas trajetórias estudantis. No caso pesquisado, a repetência constava nos históricos de 18,2% dos alunos com 15 anos, 25% com 16 anos, 90% dos alunos com 17 anos e 95% com 18 anos.

#### **4.6. “Antes que ele negative a minha estatística, eu corto ele do sistema”: a relação muitas vezes omitida entre a repetência e os indicadores educacionais**

A influência dos números, índices e taxas de rendimento na educação tem se mostrado cada vez mais forte para direcionar as políticas públicas e ações governamentais nas mais diversas instâncias em relação ao sistema educacional. Se por um lado esses números têm por objetivo proporcionar um aumento do conhecimento sobre o real funcionamento do sistema escolar e sua abrangência, por outro favorecem uma corrida em busca de resultados desprezando muitas vezes o método empregado e as demais consequências em nome de uma operação “bem-sucedida”.

Nesse sentido o caso do estado do Rio de Janeiro e seu desempenho nos últimos anos pode ser um exemplo interessante. Com a divulgação dos resultados do IDEB de 2009/2010 o Rio de Janeiro alcançou a 26ª posição no ranking nacional, um resultado considerado pela opinião pública e pelas autoridades como catastrófico. Alguns anos depois, com a divulgação dos resultados de 2013-2014, o estado subiu para a 3ª posição na listagem. Na época o então secretário de estado de educação Wilson Risolia, deu várias declarações alegando o trabalho “substancial e inquestionável” que tinha sido realizado. O diagnóstico mostrou que o Rio de Janeiro foi um dos estados que mais avançou no fluxo escolar. Passou de 0,77 em 2005,

chegando a 0,82 em 2009, subindo um pouco mais para 0,85 em 2011 e 2013, alcançando a maior marca (0,88) em 2015. A evolução desse índice em outros estados, como Minas Gerais e Espírito Santo, foi mais estável, com pequenas variações entre 0,2 e 0,4 para o mesmo período. O secretário de estado ainda comemorou a queda do abandono escolar: *“Comemoramos também a queda do índice de abandono escolar que caiu de 16,5% em 2009/2010 para 7,3%”*<sup>216</sup>. Essa queda estava também ligada a melhora obtida no avanço em termos de fluxo escolar, visto que os indicadores de aprovação, reprovação e evasão são considerados em conjunto para elaboração de índices como o IDEB.

Nesse período eu já frequentava uma escola de ensino médio na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, onde realizava meu trabalho de campo para elaboração da minha dissertação de mestrado. Pude observar um movimento ao longo dos anos que introduzia certos termos no cotidiano escolar como “cortar o aluno da base”, “colocar no limbo”, “alunos fantasmas”, entre outros que de acordo com as observações, nos muitos conselhos de classe que pude estar presente, mantinham uma ligação direta com os índices de fluxo escolar, pois delimitavam a proporção de aprovação, reprovação e abandono escolar. Instaurou-se pouco a pouco uma caçada aos “alunos fantasmas”, como eram chamados os estudantes que pouco frequentavam a escola, mas que povoavam as listas das turmas desde o primeiro dia de aula. Os conselhos de classe se transformaram no lócus dessa “caçada”, professores e diretores passavam horas e horas discutindo somente esse assunto e repassando nome por nome de cada listagem de cada turma procurando aqueles que tinham pouca ou nenhuma frequência, ou alguma frequência e quase nada de notas. Foi nesse contexto que esses novos termos começaram a aparecer, se tornando parte integrante do ritual dos COCs e cujo mais frequente entre eles era “cortar da base”. Em um primeiro momento esses termos me eram estranhos, eu não compreendia muito bem o que queriam dizer. Porém, observei que ao longo dos conselhos de classes, as listagens de alunos do sistema “Conexão Educação” se modificavam, melhor dizendo, diminuía. Analisando as listagens dos alunos das turmas que eu frequentava, em média compostas por 30 a 35 alunos no começo do ano, já na retomada das aulas após as férias de julho, eram quase que a metade desse efetivo. Compreendi então que “cortar” queria dizer deletar, e a “base” era o sistema conexão (Gomes, 2018).

Quando mudei de escola e comecei a pesquisa para a tese de doutorado, reencontrei também esses termos. Logo no primeiro ano de trabalho de campo me deparei com uma presença comum na escola, mas que era ao mesmo tempo inusitada para mim. Era uma

---

<sup>216</sup> Conteúdo disponível no site <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/rj-sobe-11-posicoes-no-ideb-e-tem-terceira-melhor-nota-no-ranking.html>, acessado em 01/05/2019.

funcionária da SEEDUC, que vinha em algumas ocasiões para uma reunião com a diretora geral<sup>217</sup>. Uma dessas ocasiões presenciei um pouco da reunião e reencontrei a expressão “cortar da base” mais de um modo mais concreto e amplo. A reunião aconteceu depois do conselho de classe e teve como objetivo continuar o controle dos alunos frequentes ou não. Na saída, enquanto eu estava sentada em um banco de praça que ficava bem na entrada do hall da escola, a Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), sentou-se ao meu lado para aguardar seu esposo que viria buscá-la. Aproveitei a ocasião para perguntar o motivo pelo qual era importante “cortar os alunos”. Sem muito resistir, a funcionária foi logo explicando:

“Ele [o aluno] vai pro limbo, por exemplo, no primeiro bimestre eu tenho uma data base pra limpar o sistema pra quando a secretaria fizer o corte e avaliar o resultado interno. (...) O resultado interno, você sabe que a gente tem um sistema chamado Conexão, todos os professores lançam as notas lá, lançam as notas, as faltas, e a quantidade de aulas dadas. Então em cima daquilo ali, mesmo que eu não corte esse aluno, a secretaria tem uma equipe, que é do SEPLAG, que é um bando de estatístico, de economista, de gestor, eles olham pra aquela planilha e dizem: olha esse cara deu 14 aulas, o fulaninho tem 14 faltas, ele está com zero, ele não frequentou, ele é provável reprovado, então antes que ele negative a minha estatística, eu corto ele do sistema, e ai eu pego ele e cruzo no mapão com todas as disciplinas, na disciplina tal, foram 14 aulas e ele está com 10 faltas, está com 1 na média. Aí eu penso: Será que o professor não inventou essa nota? Será que esse aluno não é um aluno ausente? Então eu vou fazendo o cruzamento de informações [...]. Depois que eu olhei tudo, eu vou dizer: esse cara é potencial reprovado, ou potencial abandono. Antes que ele prejudique meu resultado, eu limpo ele da base. Só que ele não é retirado totalmente, ele vai pra um acervo interno do sistema e a qualquer momento ele chega na direção e pode reabrir a matrícula. Mas, pra efeito de IDEB ele é cortado”. (Funcionária da SEEDUC em entrevista realizada pela autora)

A declaração realizada sem dificuldades, não me parecia compatível com o grau de gravidade das informações que estavam sendo ditas. Parecia uma questão simples de otimizar números, não levando em conta que se tratavam de alunos, segundo Sérgio Costa Ribeiro (1991)

---

<sup>217</sup> No ano de 2013 foram classificadas 209 escolas prioritárias para a ação de acompanhamento de Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE) enviada pela SEEDUC para auxiliar na organização escolar e na implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE). Os estabelecimentos seguidos por esse tipo de orientação foram selecionados em função da gravidade da situação encontrada previamente com a análise dos dados do Sistema “Conexão” e dos índices criados pela secretaria para o acompanhamento escolar como o IDERJ (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro). As visitas começaram em 22 de fevereiro, e eram mais espaçadas no começo do ano, cerca de uma por mês, até o mês de maio quando se tornaram semanais. Em junho foram duas, uma no começo e outra no final do mês, seguindo com essa frequência nos demais meses do ano. Entre outras ações, uma que estava diretamente relacionada com o texto dessa seção era a “Ação de fluxo”, que consistia em uma verificação nos diários dos professores e a realização de uma comparação entre esses documentos e os dados dos Conexão.

repetentes. Apesar de estar claro pra mim que aquele movimento era uma operação para “cortar” os problemas da escola (e do sistema educacional como um todo), ainda não conseguia entender como isso poderia ser feito considerando todos os controles de dados realizados pelo Ministério da Educação para obtenção dos dados do Censo Escolar. Muitos meses depois, após mais algumas visitas, alguns conselhos de classes, foi possível juntar um pouco mais as peças desse quebra cabeça que conectava diretamente o funcionamento da escola (organização dos turnos, vias de estudos e turmas), a produção dos índices educacionais e a repetência.

Tomando como exemplo o ano de 2014, segundo ano da pesquisa, o único ano letivo completo que acompanhei dos alunos do turno noturno no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis dentre os dois anos e meio de pesquisa realizado no estabelecimento. Apesar de ter sido um ano atípico, em virtude das alterações decorrentes da realização da Copa do Mundo de futebol na cidade do Rio de Janeiro, os 4 bimestres, de aproximadamente 50 dias letivos cada um, foram organizados com um adiantamento de em média 15 dias em relação ao calendário de um ano típico, ficando da seguinte maneira:

**1º bimestre** - entre 03/02 e 15/04 com a realização do Conselho de classe entre os dias 11 e 15 do mês de abril;

**2º bimestre** – entre 14/ 05 a 25/ 07 com a realização do Conselho de classe entre 23 e 25 do mês de julho (esse foi o bimestre que sofreu a maior parte das alterações tendo seu período estendido compreendendo o período de 21 dias de recesso da Copa do Mundo);

**3º bimestre** – entre 28/07 e 07/10 com a realização do Conselho de classe entre 03 e 07 de outubro;

**4º bimestre** – entre 08/10 e 19/12 com a realização do Conselho de classe entre os dias 15 e 17 do mês de dezembro (podendo sofrer alterações em função do natal e da data de encerramento do ano letivo).

Essa organização, como dito, se diferenciava um pouco do padrão aplicado no conjunto das escolas estaduais em anos sem a interferência desse tipo de evento. Na ocasião, assim como a cada ano o calendário foi aplicado a todos os turnos, para as modalidades Regular e Educação de Jovens de Adultos.

No cotidiano escolar, ao longo dos anos de pesquisa na escola realizada por mim e ainda por colegas pesquisadores do grupo NaEscola, observamos que frequentemente o retorno das aulas após as férias de julho, isto é, passados dois bimestres, era marcado por uma forte redução do efetivo de alunos. As turmas diminuía pela metade, havendo um grande esvaziamento da escola, principalmente no primeiro e segundo ano do ensino médio. A explicação que tínhamos apreendido para esse fato consistia em boa parte no que chamei de a “matemática dos pontos”

(Gomes, 2018). Tratava-se de uma série de cálculos realizados pelos alunos ao longo dos dois primeiros bimestres tendo como objetivo realizar uma predição sobre seus resultados escolares finais. Sabendo da possibilidade de realizar uma ou até duas “dependências”, isto é, ser reprovado em até duas matérias e poder cursá-las no ano seguinte, os alunos calculavam suas possibilidades de obter uma aprovação ou não nas disciplinas e na série. Quando identificavam um baixo desempenho impossível de ser superado<sup>218</sup>, os alunos frequentavam cada vez menos as aulas, a participação e trabalhos entregues também eram escassos, e por fim, o estudante desistia do ano escolar, tendo presumida sua reprovação.

Ainda, foi percebido que essa redução do número de alunos nos diários de classe era em alguma medida realizada pela direção do estabelecimento escolar em função de outro calendário, a saber, o calendário do Censo Escolar<sup>219</sup>. O recenseamento dos estabelecimentos escolares é realizado anualmente, e o período de coleta é definido por meio de Portarias publicadas a cada ano, que por sua vez devem estar sempre em acordo com a determinação oficial do Ministério da Educação (Portaria MEC nº 264/07) em que foi instituída a última quarta-feira do mês de maio como o Dia Nacional do Censo Escolar. Essa data de referência no ano de 2014 foi o dia 28 de maio, seguindo o calendário publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através da portaria nº 105, de 13 de março de 2014.

“Art. 1º Estabelecer as datas e os respectivos responsáveis para as 2 (duas) etapas de coleta e atividades do processo de execução do Censo Escolar da Educação Básica de 2014, que será realizado via Internet em todo o território nacional:

I – na 1ª etapa do Censo Escolar, ficam definidas as seguintes atividades:

a) abertura do Sistema Educacenso na Internet para entrada de dados.

Data: 28/05/14

Responsável: Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais - DTDIE/INEP;

b) período de coleta, digitação e exportação dos dados pela Internet, tendo como data de referência para as informações prestadas o dia 28 de maio de 2014, denominado Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica.

Data Inicial: 28/05/14

Data Final: 15/08/14

Responsáveis: Diretor, Responsável pela escola ou pelo Sistema Educacional Informatizado;

c) envio dos dados preliminares ao Ministério da Educação para publicação no Diário Oficial da União.

Data: 27/08/14

---

<sup>218</sup> Por exemplo, quando o aluno, no início do terceiro bimestre, precisava de mais de 10 pontos para obter a média final igual a 10 em alguma disciplina, isto é, seria necessário obter uma nota superior ao máximo estabelecido de 10 pontos para que no final fosse possível recuperar as notas ruins obtidas no primeiro e segundo bimestre.

<sup>219</sup> No caso do Rio de Janeiro havia também o calendário para a produção dos índices estaduais como o IDERJ, SAERJ e SAERJINHO, que funcionavam paralelamente a essa organização de datas do Censo Escolar.

Responsável: Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED/INEP.” (INEP, 2014)

Em resumo, o período de envio de informações é iniciado a cada ano na data de referência, mas o sistema continua disponível até mais ou menos o mês de julho/ agosto, dependendo do ano, isto é, passados 2 bimestres, 2 conselhos de classe. Nesse momento no CEMFR “o jogo já estava jogado”, a direção e os professores já falavam em previsão de reprovados e de prováveis desistentes. Com a matemática dos pontos, os estudantes já tinham uma ideia sobre a possibilidade de repetir o ano ou não, e tomavam suas decisões de sair da escola. Assim, os resultados publicados no Diário Oficial da União (DOU) em 23 de dezembro de 2014 apresentavam apenas a categorização das matrículas segundo os segmentos que, por sua vez, serviam de base para o cálculo dos coeficientes de distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de acordo com o estabelecido na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, além do cálculo dos índices educacionais sobre a educação básica.

Do ponto de vista do governo, tudo não passava de uma questão de expressar com fidedignidade a realidade educacional do país para aumentar a eficiência do gasto público com o setor educativo, visto que o cálculo dos coeficientes do Salário-Educação tomava por base o número de alunos matriculados para distribuição dos recursos. No nível Estadual, essa lógica encontrava eco, principalmente no discurso do então Secretário Estadual de Educação, Wilson Risolia, com a “otimização de turmas” buscando a “otimização de recursos”.

De acordo com as atividades do calendário proposto, os estabelecimentos escolares têm até o final do mês de julho de cada ano, aproximadamente, para informar as listas de alunos matriculados nas escolas. Essas serão as bases para a segunda parte do processo que é a inclusão dos rendimentos e movimentos escolares realizadas no início do ano seguinte. Nesse segundo momento os alunos deveriam ser classificados da seguinte maneira:

Figura 37- Situação do Aluno no Censo da Educação Básica, 2013



Fonte: MEC/ INEP, 2013

Ao final deveria ser obtido um estado para cada matrícula informada. De acordo com a nota técnica do INEP nº 03 do ano de 2013, os critérios utilizados para os cálculos das taxas de rendimento escolar eram os seguintes:

“O módulo ‘Situação do Aluno’, segunda etapa do Censo Escolar da Educação Básica, que acontece no início do ano seguinte ( $i + 1$ ) ao ano base do Censo Escolar (ano  $i$ ), coleta os dados sobre o movimento e rendimento escolar das matrículas informadas na primeira etapa (matrícula inicial). Por isso é importante ressaltar que para efeito do cálculo das taxas de rendimento, só são considerados os alunos informados na data de referência do Censo Escolar, alunos que ingressaram após a data de referência do Censo Escolar (ano  $i$ ) não têm os dados de movimento ou rendimento informados no módulo ‘Situação do Aluno’”. (Nota técnica 003/2013/ INEP/ MEC, p.2)

A nota deixa claro que serão considerados somente os alunos informados na primeira etapa de preenchimento das informações no Censo, onde são informadas as listas de alunos matriculados. Dessa maneira, compreender esse calendário de atividades, bem como as possibilidades de inclusões e modificações permitidas no sistema ao longo do ano escolar, propicia uma compreensão mais completa do que significava o termo “cortar da base” tantas vezes repetido na escola. Fundamentado no trabalho de campo realizado é possível afirmar que havia um movimento interno nas listagens dos alunos anterior a passagem de informações entre o sistema “Conexão Educação” e o sistema “Educacenso”. Os prazos estabelecidos permitiam esse movimento, que apesar de ter encontrado alguma resistência no começo tornou-se pouco a pouco parte integrante dos conselhos de classe e do cotidiano de professores, diretores e funcionários “caçadores” dos chamados “alunos fantasmas”.

O objetivo de “cortar” os “prováveis reprovados” ou “prováveis evadidos” era não só otimizar os investimentos públicos, significava também diminuir as taxas de reprovação e

abandono, e aumentar as taxas de aprovação. Ao observar o movimento nas listagens de alunos do primeiro ano do ensino regular noturno no ano de 2013 e 2014 (ver quadro 16 e 17), é possível compreender as implicações práticas desses cortes. Começando pelas listagens do ano de 2013. Tem-se na primeira coluna a lista com o total de alunos por turma logo no início do ano letivo, onde verificou-se um total de 168 alunos distribuídos entre as 6 turmas de ensino regular. A segunda coluna, mostra o total de alunos que constavam nas listagens dos professores e da coordenação no último conselho de classe do ano, realizado no dia 16/12/2013. Essa listagem, conforme foi esclarecido pela coordenadora Dandara, foi extraída do Sistema Conexão para ocasião. Havia uma redução drástica nas turmas nas quais contabilizavam 70 alunos a menos em relação ao início do ano, isto é, no decorrer dos 4 bimestres 41,7% dos estudantes foram retirados das listagens, chegando somente 98 deles ao final do ano letivo. Além desses que ficaram pelo caminho, um total de 15 alunos foram chamados de “desistentes” no conselho de classe. Se tratavam de alunos anteriormente considerados como “reprovados por falta”, visto que eram tipicamente aqueles que abandonaram a escola no meio do ano letivo (ao final do segundo bimestre) ao concluírem, com base na “matemática dos pontos”, que não haviam nota suficiente para serem aprovados e prosseguirem para a série superior. No geral, não tinham nenhuma ou pouca frequência no terceiro e no quarto bimestre. Quanto aos aprovados, se tratava de um percentual muito pequeno em relação ao total de alunos inscritos no começo do ano letivo (lista 1), apenas 36,9% dos alunos, enquanto o total de reprovados representava 12,5%. De fato, o maior percentual ficava por conta daqueles que tinham sido cortados das listagens ao final do primeiro conselho de classe (41,7% dos casos). Considerando o fato de que tanto aqueles que foram retirados das listas, quanto os que foram considerados desistentes, quando retornassem ao sistema escolar seriam certamente inscritos no primeiro ano novamente, pode-se afirmar que esses poderiam ser classificados como repetentes. Se somarmos esses casos com os que foram reprovados no conselho, tem-se um total de 63,1%. Esse seria o tamanho da repetência nas turmas de primeiro ano regular noturno no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis no ano de 2013 de acordo com o conceito adotado nesse trabalho (Ribeiro, 1991; Ribeiro e Fletcher, 1988), dado que permite afirmar que a principal questão na escola ainda era os altos índices de repetência.

Quadro 16- Listagens dos alunos e situação final, primeiro ano Ensino Médio Regular Noturno - 2013, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

	Listagem de alunos nº 1 - primeira lista emitida no ano	Listagem de acordo com o conselho de classe ocorrido em 16/12/2013	Total de aprovados	Total de reprovados	Desistentes
1011	30	20	15	3	2
1012	24	15	10	3	2
1013	27	17	9	5	3
1014	29	15	10	4	1
1015	30	17	11	3	3
1016	28	14	7	3	4
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>98</b>	<b>62</b>	<b>21</b>	<b>15</b>

Fonte: Documentação escolar/ Elaboração da autora/ 2013

Para o ano de 2014, o quadro X mostra 3 listagens produzidas em três momentos distintos do ano letivo. A primeira era aquela encontrada pelos alunos no primeiro dia de aula, estabelecida com base nas matrículas realizadas através do site *www.matriculafacil.rj.gov.br*, que se tornou a partir de 2008 o único veículo oficial de inscrição dos alunos nos estabelecimentos escolares fluminenses. Essas eram as relações com a maior quantidade de nomes de alunos por turma, em média 30 estudantes eram alocados em cada classe. Em seguida, a listagem nº 2, foi estabelecida após o primeiro conselho de classe do ano, realizado entre os dias 11 e 15 de abril, cerca de 30 antes do Dia de referência do Censo Escolar. Na ocasião a principal pauta de discussão foi exatamente a busca por informações sobre os alunos frequentes ou não, com o objetivo de proceder ao primeiro corte de alunos do ano. O resultado é percebido em todas as turmas, ao todo 59 alunos foram “cortados” do rol de alunos do primeiro ano noturno regular, isto é, uma redução de em média 11 alunos por classe, exceto nos casos da 1002 e 1004 onde um total de 4 e 7 alunos respectivamente foram “cortados”. Por fim, a última lista indicada no quadro 17 consistia no número total de alunos que constavam na ata de resultados finais obtida a partir do sistema “Conexão Educação” pela coordenadora pedagógica Dandara em 03/02/2015, um dia depois da abertura de lançamento da “situação do aluno” no sistema Educacenso na Internet para entrada de dados de rendimento e movimento escolar dos alunos declarados ao Censo Escolar 2014. Essa era a menor listagem de todas, nela constavam

76 alunos ao todo, menos da metade dos alunos que figuravam sobre a relação do início do ano. O quadro mostra ainda o total de aprovados e reprovados por turma, números bastante reduzidos quando comparados ao efetivo de alunos no início do ano letivo.

Quadro 17- Comparação de listagens de alunos do primeiro ano do Ensino Regular do turno noturno no ano de 2014, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

<b>Turma</b>	<b>Listagem de alunos nº 1 - primeira lista emitida no ano de 2014</b>	<b>Listagem de alunos nº 2 - lista oficial após o conselho de classe do 1º Bimestre</b>	<b>Listagem de alunos nº 3 - Ata de notas resgatadas do Sistema "Conexão" em 03/02/2015</b>	<b>Total de Aprovados</b>	<b>Total de Reprovados</b>
1001	37	23	17	11	6
1002	31	27	17	12	5
1003	30	19	9	5	4
1004	28	21	14	12	2
1005	29	17	5	4	1
1006	28	17	14	11	3
<b>Total</b>	<b>183</b>	<b>124</b>	<b>76</b>	<b>55</b>	<b>21</b>

Fonte: Documentação Escolar/ Elaboração da autora/ 2014

Se compararmos a situação exposta para os dois anos letivos, observa-se que o número de alunos inscritos a cada ano foi bastante semelhante 168 em 2013 e 183 em 2014. De igual modo, o número total de alunos nas listagens dos resultados finais era visivelmente menor que o total de alunos inscritos que constavam nas listas apresentadas no começo do ano, 98 em 2013 e 76 em 2014. Esse fato mostrava o quanto a redução do efetivo de alunos ao longo do ano não era um fenômeno esporádico, se tratava de um fato conhecido pelos professores, diretores e coordenares, que se repetia a cada ano. Além disso, o corte nas listagens efetuado pela direção ao seguir as ordens da SEEDUC e pelo próprio sistema Conexão, representaram 41,7% em 2013 e 32,2% em 2014. Embora tenha ocorrido uma redução do percentual, esses valores possuíam uma magnitude aproximada, de igual modo preocupantes, afinal se tratava de uma redução de cerca de 1/3 do efetivo, ou ainda de um índice de repetência de entre 3 e 4 alunos a cada 10.

Considerando o total de aprovados e reprovados por turma, foi possível calcular a taxa de aprovação, reprovação e abandono de acordo com cada uma das listagens (1,2 e 3). Embora o número real de aprovados e reprovados fosse o mesmo, por se tratarem de medidas relativas, as taxas eram alteradas dependendo do total de alunos considerado por turma. A taxa de aprovação baseada no número de alunos da listagem 1 era a menos vantajosa, visto que essa lista reunia o maior número de alunos por turma. De acordo com o que foi apreendido no trabalho de campo, os resultados da lista número 2 eram aqueles que coincidiam com os dados oficiais, indicando que os índices de rendimento escolar calculados pelos organismos responsáveis se fundamentavam no total de alunos que constavam no Censo Escolar, e essa listagem era feita nas circunstâncias descritas acima, após o primeiro conselho de classe, em que o “corte” considerável de alunos já havia sido realizado. A listagem número 3, omitia totalmente a existência do abandono escolar, o que leva a crer que esses alunos eram tratados separadamente no “Sistema Conexão Educação”, isso porque, nas listagens das turmas no sistema, de fato constavam somente o número de alunos indicados no quadro x na coluna da lista 3, porém se tomarmos as listagens utilizadas para o Exame do SAERJINHO do 3º bimestre por exemplo, os alunos da lista 2 eram considerados como parte das turmas.

Quadro 18 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono de acordo com as listagens de alunos do ensino regular noturno do ano de 2014, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

	Taxa de aprovação lista 1	Taxa de aprovação lista 2	Taxa de aprovação lista 3	Taxa de reprovação Lista 1	Taxa de reprovação Lista 2	Taxa de reprovação Lista 3	Taxa de abandono Lista 1	Taxa de abandono Lista 2	Taxa de abandono Lista 3
1001	29,73	47,8	64,7	16,2	26,1	35,3	54,05	26,1	0,0
1002	38,71	44,4	70,6	16,1	18,5	29,4	45,16	37,0	0,0
1003	16,67	26,3	55,6	13,3	21,1	44,4	70,00	52,6	0,0
1004	42,86	57,1	85,7	7,1	9,5	14,3	50,00	33,3	0,0
1005	13,79	23,5	80,0	3,4	5,9	20,0	82,76	70,6	0,0
1006	39,29	64,7	78,6	10,7	17,6	21,4	50,00	17,6	0,0
Taxa média	30,1	44,4	72,4	11,5	16,9	27,6	58,5	38,7	0,0

Fonte: Documentação escolar/ Elaboração da Autora/ 2014

Em termos de taxas de fluxo escolar a variação é importante, podendo por exemplo explicar a passagens repentina do estado do Rio de Janeiro para as primeiras posições no IDEB durante um período em que a única diferença notável no dia a dia escolar foi a busca obstinada pelos ditos “fantasmas” e a conseqüente otimização de turmas. Torna-se essencial destacar nesse ponto que o objetivo aqui não é denunciar pessoas, escolas ou diretores dizendo que estão tentando ludibriar os dados, o movimento nas listagens de alunos era realizado em nome de

algo considerado “bom” e “correto”, afinal pretendia-se ter um retrato fiel da escola nos dados informados, para que não houvesse mais alunos do que o que realmente existia, e além disso eram ações respaldadas em uma série de documentos oficiais como resoluções e portarias da SEEDUC. Até certo ponto, da perspectiva dos recursos públicos, a situação não parece provocar quaisquer prejuízos ao sistema, pelo contrário, como foi em ocasiões diversas invocado pelo então secretário de educação Wilson Risolia, a questão crucial no estado era organizar os recursos. De fato, esses alunos que permaneciam nas listagens eram reais, estavam frequentando a escola, alguns mais assiduamente outros menos, alguns obtiveram notas suficientes para serem aprovados e outros não. Todavia, o ponto que se pretender chamar atenção, vai ao encontro do que Sérgio Costa Ribeiro observou ainda nos anos 1990 em relação ao Ensino Fundamental.

Ribeiro (1991, 1994) e Fletcher e Ribeiro (1988) observaram que na lógica empregada até então na década de 1990, repetente era todo o aluno que se matriculava novamente na mesma série por ter sido reprovado no ano anterior, essa concepção desprezava aqueles que abandonavam o ano letivo antes mesmo de serem declarados como “reprovados”. A conclusão dos autores realizada com base na leitura dos dados analisados a partir do modelo PROFLEXO era que o verdadeiro problema da educação brasileira, ao contrário do que era dito na época, não era a evasão e sim a repetência, ao passo que mais da metade dos matriculados na primeira série era repetente, apenas uma parcela insignificante abandonava a escola no mesmo nível. No modelo atual dos dados educacionais, esse ponto problemático, levantado pelos autores há mais de 30 anos, foi considerado e embutido nas análises. Contudo, o que se desenha hoje produz efeitos similares ao que Ribeiro e Fletcher encontraram na década de 1990, mas realiza-se de uma forma diferente no cotidiano escolar. Os alunos não são classificados como evadidos, eles são “cortados” ou “cancelados” antes de entrarem para as estatísticas oficiais. Logo, a questão principal que se estabelece é saber que esses que são “tirados da base” representam uma porcentagem importante, somados aos que são nomeados como evadidos, repetentes e transferidos, fazem parte do que o sistema escolar tenta esconder, o fracasso escolar.

No ano de 2013, comecei o trabalho de campo no turno noturno já no terceiro bimestre. Pouco tempo depois pude participar do primeiro conselho de classe naquele turno. A reunião aconteceu 09/10/2013 e foi conduzida pela diretora geral Mônica, que entre avisos aos professores, começou o conselho com uma fala sobre sua percepção da situação do turno noturno naquele ano:

“A noite tem um agravante, a cada ano eu tenho percebido uma indisciplina muito grande. Não que nos anos anteriores não tenha sido assim, mas só para situar: pegaram o extintor e quebraram a porta do laboratório. Isso acaba refletindo nos resultados. Ainda tem a defasagem que todos os alunos chegam. Essa falta de bagagem [...] muitos alunos [...] os professores de português têm sinalizado que são analfabetos funcionais.” (Fala da diretora geral no início do conselho de classe do 3º bimestre 2013)

A fala, com ares de desabafo, foi sobretudo pelo acontecimento brevemente narrado pela diretora que tinha acontecido naquela semana. O fato, que parecia causar surpresa (mostrando o quanto era incomum), abriu o discurso para outros elementos comumente assinalados nessas ocasiões: a “falta de base” dos alunos. Os professores, que estavam em grande número, concordaram com o diagnóstico apresentado, e ainda acrescentaram pequenas frases no mesmo sentido.

Passado esse momento inicial, Mônica tratou de dar início aos trabalhos da reunião sinalizando: “*eu tenho a relação dos alunos cadastrados no sistema*<sup>220</sup>”, e prosseguiu indicando como seria a dinâmica do conselho. A cada turma os professores deveriam indicar os alunos “faltosos”, “infrequentes”, ou aqueles que seria necessário “reabrir a matrícula”. Na primeira turma, 1011, o clima ainda estava de desabafo dos professores em relação ao nível dos alunos, apesar da tentativa da diretora de mudar o rumo da conversa. O professor de biologia pediu a palavra e compartilhou com os colegas sua visão sobre as turmas de primeiro ano noturno: “*Fazer um diagnóstico é muito difícil, mas algumas coisas a gente pode perceber. Eles não saber fazer. Como eu sempre peguei EJA e NEJA pegar essas 6 turmas [de primeiro ano regular] é um tiro na cabeça*”. Outros docentes presentes na sala completaram “*é muita falta de interesse*”, “*acho que a gente tem que reprovar essas pessoas. A gente não pode se deixar levar pelos problemas pessoais de cada um*”. Para os educadores refletir sobre os problemas de aprendizado dos discentes significava discutir sobre aprovação e reprovação. Mais exatamente, os docentes sentiam uma pressão sobre eles para aprovar alunos, e essa prática era tomada como uma forma de paternalismo que facilitava a obtenção de pontos e notas com o único objetivo de “produzir aprovação”. Isso porque, na ótica dos docentes os alunos não tinham o interesse necessário ou a “força de vontade” que era preciso para mudarem suas situações. “*Eu sei de todas as minhas dificuldades, mas eu quero sair daqui, essa é a diferença.*”, afirmou o professor de biologia. Raríssimas vezes a discussão se voltava para

---

<sup>220</sup> Essa lista a que se referiu a diretora, era aquela cadastrada após o primeiro bimestre, isto é, após o primeiro corte nas listagens de alunos.

pedagogias ou estratégias de ensino, o assunto em voga era a falta de vontade dos alunos em aprender.

A diretora novamente tentou encaminhar o assunto para a questão central do controle das listagens em cada turma dizendo: “*o Conexão cortou os alunos que não frequentam, ai eu preciso saber de vocês se tem alguém pra eu reabrir*”. Nessa segunda investida, uns 30 minutos depois do começo da reunião, as listagens de cada turma começaram a ser tratadas. O primeiro caso destacado foi da aluna Eduarda. Os professores diziam “ela está comparecendo”, mas Mônica os interpelou pontuando: “Mas comparecer não é sinal de aprovação, vale a pena reabrir?”. A pergunta mostrava que para ter a matrícula reaberta, o aluno deveria não só retornar a frequentar assiduamente a escola como também ter resultados considerados suficientes para ser aprovado no final do ano, se não, “*não valia a pena*”, essa modificação. Assim, os professores começaram a dizer os resultados de Eduarda: “*10 pontos em matemática*”, “*em biologia ela tá com 11 pontos, mas marca com um asterisco porque ela está em alerta em biologia*”. Mônica, indagou: “*mas ela é uma aluna esforçada?*”, ao que os professores sinalizaram positivamente, optando então por reabrir a matrícula de Eduarda. Nessas turmas outros 10 casos foram analisados. Todos, alunos com notas e frequência baixa e que tinham sido cortados do sistema e cujas situações deveriam ser avaliadas pelo conselho para a tomada de decisão sobre a revalidação de suas matrículas. Ao final, todos os casos analisados nessa turma tiveram suas matrículas reabertas. Já na turma 1012, o resultado foi bastante diferente. A diretora perguntou: “*Quem precisa ser reaberto? Ou ninguém?*”. Alguns nomes foram levantados, mas ao final todos tiveram mantidas suas matrículas canceladas, exceto Tatiana, que teve sua matrícula reaberta após uma longa discussão. Alguns professores defendiam a tese de que não era necessário trocar seu *status* uma vez que a aluna, embora tivesse melhorado sua situação em termos de frequência, não tinha resultados muito positivos e corria sério risco de reprovação ao final do ano. Outro grupo, liderado sobretudo pelo professor de matemática, acreditavam que a aluna “*tinha chance*” de ser aprovada por isso deveriam reabrir sua matrícula. O primeiro resultado foi pela manutenção do cancelamento. Os professores reunidos continuaram a discussão sobre outros alunos, e quando a diretora ia passar para a próxima turma, por insistência do professor de matemática, que retomou o caso, o grupo decidiu reabrir a matrícula de Tatiana.

E assim seguiu o julgamento professoral naquela noite, entre alunos com matrículas canceladas, outros com matrículas reabertas, havia também aqueles “*tem na lista dos professores, mas não tem no Conexão*”. Esses eram exemplos típicos de alunos que foram cortados antes da lista do primeiro bimestre, pois os casos “*encontrados*” nas duas listas se

referiam aqueles colocados no “limbo” do sistema, como me explicou a AAGE, aqueles “não encontrados” faziam parte dos que foram cortados antes do lançamento dos nomes no Conexão, após o primeiro conselho de classe e das visitas da AAGE para a “operação fluxo”. Assim, quando esses que foram cortados reapareciam, geravam essas questões no conselho de classe.

Em grande parte, mesmo nas outras turmas que também pude assistir, o conselho de classe do terceiro bimestre tinha como teor principal a reorganização das listagens visto que era o bimestre após o retorno das férias. Era preciso adequar a relação de alunos contidas nos diários dos professores ao que estava lançado no sistema Conexão, e nessa altura do ano letivo também no sistema Educacenso. Por isso, a cada oportunidade Mônica lembrava aos docentes: *“Quando a gente fala em reabrir, tem que ser quem frequenta e tem nota”*. Isto é, de acordo com essa concepção não seria válido reabrir a matrícula no sistema de um aluno que teria alguma presença, mas não teria nota suficiente e que ao final não seria aprovado. Na visão da diretora, o fato importante a ser registrado era a presença e a nota, como eram chamados ou organizados os alunos que efetivamente não estavam frequentando ou não eram tão assíduos, não parecia essencial. Esse pensamento estava de acordo com os argumentos da SEEDUC, afinal se o imperativo era otimizar os gastos, esses eram feitos em função daqueles que estavam presentes, de onde o cuidado em somente “reabrir a matrícula” daqueles que de fato permaneceriam até o fim do ano. O ponto é que os elementos “ausência”, “reprovação” e “abandono” compunham a situação dos alunos que de acordo com o conceito de Sérgio Costa Ribeiro (1991) seriam os repetentes, pois ao retornar em algum momento na escola, esses seriam matriculados na mesma série. E de fato, esses alunos não tinham abandonado completamente a escola, exceto alguns casos de alunos que ao terem seus nomes ditos pela diretora os professores exclamavam quase que em coral “nunca vi”, indicando bem que se tratavam de alunos que abandonaram a escola, ou talvez nem chegaram a ingressar, tendo somente realizado a matrícula, com alguma frequência os demais eram citados por algum professor pois compareceram em alguma aula, isto tornava-se claro pois os próprios professores sempre tinham alguma informação a dar sobre esses alunos “vem quando quer”, “veio no começo do bimestre agora tá sumido”, “veio só fazer a prova”, “veio no começo depois desapareceu”, essas eram apreciações absolutamente corriqueiras no conselho de classe, mostrando o quanto, na prática, esses alunos estavam ou estiveram frequentando a escola e se tratavam de “futuros repetentes” e não de casos de abandono escolar.

Para compreender a movimentação dos alunos nas diversas listagens geradas ao longo do ano letivo, é preciso entender primeiro como se dava a classificação desses estudantes que era realizada previamente e ocasionava a permanência, “corte” ou “reabertura de matrícula”.

Com efeito, não é possível afirmar que esses elementos estivessem absolutamente claros para professores, coordenadores ou diretores. Em muitas ocasiões nos conselhos de classe, várias dúvidas eram levantadas e até mesmo divergências de compreensão relativas a essas questões. Todavia, ao longo da pesquisa foi possível compreender um pouco mais o que estava sendo considerado para a definição dos “cortes”.

O aluno infrequente podia ser classificado em dois tipos: o tipo 1, foi definido na Portaria conjunta SUGEN/SUBGP nº 05 de 14 de fevereiro de 2013, retomada mais tarde na Resolução SEEDUC nº 5533 de 31 de julho de 2017 que segue válida até os dias atuais. Nesses textos a infrequência é entendida como a *“ausência injustificada de um aluno por dez dias consecutivos, ou alternados, a qualquer tempo dentro do bimestre letivo”*. Quando identificado, o aluno que concentra muitas faltas nas condições esclarecidas nos textos citados deve ser contatado pela escola (ou o responsável no caso dos alunos menores de idade) afim de justificar suas ausências. Em caso de insucesso, o aluno passa a ser tratado como o infrequente de tipo 2, isto é, passa a fazer parte da lista de “prováveis desistentes”, que pode ser enquadrado em dois casos. Um primeiro se refere àqueles estudantes que até o final do primeiro bimestre de cada ano (entre o final do mês de abril e início de maio) se enquadravam na “Lei dos 30 dias”<sup>221</sup>, ou seja, não apresentavam nenhuma frequência nos 30 primeiros dias letivos após a confirmação de suas matrículas, tendo por isso suas matrículas canceladas. O segundo, seriam aqueles do tipo 1, identificado como infrequentes, que não tenham respondido as iniciativas que normalmente são tomadas pela escola no sentido de entrar em contato com o aluno faltoso, compreender o motivo das ausências e firmar um compromisso de retorno à escola, e que por isso eram passíveis de terem suas matrículas “canceladas” no sistema, em acordo com as instruções da própria Secretaria de Educação.

Na prática, o CEMFR estabeleceu uma equipe de trabalho para dar conta dos mais de 600 alunos classificados como infrequentes no relatório extraído do Sistema Conexão em 2013, e os 589 em 2014. O grupo era dirigido pela coordenadora pedagógica Dandara, havia algumas tentativas de contato telefônico com os jovens, mas a insuficiência de funcionários para realizar todas as etapas previstas de acompanhamento da infrequência e prevenção da evasão escolar, levou a direção a adotar uma outra medida prática, a saber, o bloqueio do “cartão RioCard” que

---

<sup>221</sup> No jargão escolar a “Lei dos 30 dias” se referia a Resolução nº 4.770/2012 que estabelecia as regras gerais da matrícula nos estabelecimentos escolares na Rede Estadual do estado do Rio de Janeiro. Precisamente no artigo 14, os termos do texto invocado eram: *“Art. 14 - Na hipótese de haver candidato cuja matrícula foi confirmada e não houver o comparecimento no prazo improrrogável de 30 dias letivos a contar da matrícula, sem apresentar justificativa, a unidade escolar deverá efetuar o lançamento de cancelamento no sistema de controle eletrônico definido pela Secretaria de Estado de Educação, de forma a atender ao princípio de garantia de oferta e acesso à Educação Básica.”* (SEEDUC, 2012).

dava acesso gratuito ao transporte público aos estudantes. Ainda em 2013 listagens das turmas com grifo sobre os nomes dos classificados de “infrequentes” foram afixados no hall de entrada com um recado no alto das páginas que convocava os alunos faltosos a entrarem em contato com a diretora Mônica para que então o cartão pudesse ser desbloqueado.

Assim, no quadro 19 encontram-se os dados referentes as análises das listagens de alunos em 2013 e 2014<sup>222</sup> buscando compreender quais as possíveis implicações de toda essa movimentação nos diários e listagens de alunos. Como é possível observar nos dois anos o índice de alunos que tiveram suas matrículas canceladas no primeiro bimestre (31% e 56,9% respectivamente) incluía aqueles enquadrados na “lei dos 30 dias” e ainda os infrequentes que não responderam a tentativa de contato da escola, não justificando suas faltas, sofrendo portanto a penalização máxima, ou seja, o cancelamento da matrícula.

De fato, o problema do não-comparecimento dos alunos no estabelecimento escolar era sem dúvida uma questão inquietante, atingindo cerca de 36,9% em 2013 e 23,8% em 2014. Esses alunos possuíam, mais ou menos no meio do ano letivo entre 25% e até 70% de faltas, o que certamente representava muitas lacunas no aprendizado, fato que comumente era alvo de reclamações por parte dos professores.

Quadro 19- Situação do aluno para os anos de 2013 e 2014, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis

	2013		2014	
	N	Frequência	N	Frequência
Alunos infrequentes, mas que constavam no sistema	62	36,9	43	23,8
Alunos que tiveram suas matrículas canceladas no primeiro bimestre	52	31,0	103	56,9
Alunos transferidos da modalidade regular do turno noturno para outro turno e/ou modalidade	11	6,5	3	1,7
Alunos que tinham índice de frequência satisfatório	43	25,6	32	17,7
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>100,0</b>	<b>181</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Documentação escolar/ Elaboração da Autora/ 2013-2014

<sup>222</sup> Em 2013 foram analisadas 3 listagens: 1) lista nominal dos alunos inscritos nas primeiras listagens oficiais do início do ano letivo, por sua vez baseadas nas matrículas e confirmações de matrículas realizadas pelos alunos; 2) listagem que datava de 12/08/2013 com o relatório dos alunos infrequentes daquele ano extraída do Sistema Conexão; 3) listagem oficial da SEEDUC dos alunos que estavam inscritos no Sistema Conexão no momento da realização do SAERJINHO do 3º bimestre realizado nos dias 24 e 25 de setembro daquele ano. Em 2014 outras três listagens foram analisadas: 1) lista nominal dos alunos inscritos nas primeiras listagens oficiais do início do ano letivo, baseadas nas matrículas e confirmações de matrículas realizadas pelos alunos; 2) listagem extraída do Sistema Conexão no dia 23/05/2014, alguns dias antes do dia oficial do Censo Escolar (28/05/2014) e cerca de uma semana da escola entrar de recesso em razão da Copa do Mundo realizada na cidade do Rio de Janeiro, dentre outras, naquele ano; 3) listagem que datava do 06/10/2014 com o relatório dos alunos infrequentes daquele ano.

Toda essa redução de alunos estava ligada a um outro fenômeno presente no dia a dia escolar, a otimização das turmas. Essa ação estava também prevista na Portaria Conjunta SUGEN/ SUBGP N° 05 de 14 de fevereiro de 2013, que esclarecia os procedimentos que deveriam ser adotados em casos em que se julgava necessário proceder a reorganização das turmas, justamente em decorrência do cancelamento de matrículas. Reproduzo aqui parte do texto que sinalizava as providências que deveriam ser tomadas nesse sentido nos estabelecimentos escolares.

“Art. 1º - Para fins desta Portaria, considera-se otimização de turmas o procedimento excepcional de redistribuição uniformizada do corpo discente, de acordo com a legislação vigente que trata da matéria, visando a reorganização de recursos físicos, humanos e materiais oferecidos pela Administração Pública, com objetivo de assegurar o total provimento da oferta de Educação Básica de qualidade no âmbito da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, em especial suprir as demandas regionais.

Parágrafo Único - O procedimento de otimização de turmas é dever da Administração Pública, que avaliará regularmente a necessidade de sua adoção a partir do acompanhamento do fluxo de matrículas e frequência discente, de acordo com a legislação em vigor.

Art. 2º - Para efeitos desta Portaria, o procedimento de otimização será efetivado quando existirem duas ou mais turmas de um mesmo segmento, série, fase ou ano, de mesma escolaridade, módulo ou turno, cujo total de alunos enturmados não ultrapasse o limite da capacidade física da sala ou o número limite de alunos por segmento, conforme a legislação.

[...]

Art. 4º - O procedimento de otimização de turmas deverá ser realizado levando-se em consideração a escrituração escolar executada pela escola no sistema Conexão Educação, conforme estabelecido na Resolução SEEDUC nº. 4.784/2012 (ou ato que a substitua), onde:

I - a unidade escolar deverá acompanhar e avaliar continuamente o fluxo de matrículas e frequência discente, de modo a compatibilizar a organização escolar;

II - com base no disposto no artigo 14 da Resolução SEEDUC nº 4.770/2012 (ou ato que a substitua), a direção, a partir do 30º (trigésimo) dia letivo, deverá realizar o cancelamento da matrícula dos alunos que não compareceram à unidade escolar;

III - como consequência do cancelamento da matrícula de alunos, o diretor, até o fim do 1º (primeiro) bimestre, caso necessário, deve adotar os procedimentos que possibilitem a reorganização de suas turmas, tanto no tocante à enturmação de alunos, quanto à alocação de docentes, devendo a

realidade do cotidiano escolar refletir, obrigatoriamente, o que consta informado no Sistema Conexão Educação e no Quadro de Horários.

[...]

Art. 5º - Findo o prazo estabelecido para lançamento de notas do 1º (primeiro) bimestre e verificada a necessidade de otimização de turmas não realizada pela direção da unidade escolar, caberá à Superintendência de Gestão da Rede solicitar a realização da otimização de turmas de maneira automatizada por meio do Sistema Conexão Educação.

§ 2º - O procedimento de otimização de turmas, quando realizado de forma automatizada, será considerado como indicador negativo de gestão nos procedimentos regulares de avaliação institucional das Equipes Gestoras da Unidade Escolar e dos Órgãos Regionais.

[...]

b) para efeitos desta Portaria, entende-se como infrequência a ausência injustificada de aluno por dez dias consecutivos, ou alternados, a qualquer tempo dentro do bimestre letivo, de acordo com a Resolução SEE nº 3.256/2006 (ou ato que a substitua)". (SUGEN/ SUBGP, 2013)

No Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, ainda era o mês maio do ano de 2013, e um dos efeitos do controle da SEEDUC foi a “otimização” de 8 turmas, isto é, diante da verificação dos alunos “infrequentes” e “prováveis desistentes”, além dos que tiveram as matrículas canceladas por estarem ausentes durante o período dos 30 dias iniciais do ano letivo (Lei dos “30 dias”), ou com muitas faltas nesse período (caso mais comum), os alunos foram “cortados” das listagens oficiais e do sistema “Conexão Educação”, a ponto de não mais existir 8 turmas inteiras. Caso houvesse algum estudante considerado com alguma frequência em uma turma que tivesse sido eliminada, esse deveria ser realocado em outras turmas.

A questão aqui é que embora a intenção de manter o Sistema Conexão de fato como um reflexo exato do que era possível encontrar nas escolas pudesse ser considerada importante do ponto de vista da otimização e aplicação dos recursos públicos, outras implicações desse modelo de gestão não foram analisadas de forma crítica. O problema da infrequência e evasão não estava sendo tratado, foi apenas encontrado um modo de gerir essa situação. Como foi demonstrado, esse grupo de alunos era numeroso (31% em 2013 e 56,9% em 2014) e se os considerarmos como repetentes, tal como sugeriram Ribeiro e Fletcher (Id.), e ainda somarmos aos que tinham sido reprovados em 2013, por exemplo (16,9% segundo a lista 2), ter-se-ia um total de 47,9% de repetentes, revelando que talvez pouco tenha sido de fato alterado para melhor nas condições reais da educação no estado do Rio de Janeiro. A mudança nos índices ou no seu posicionamento no ranking do IDEB, como foi mencionado pelo secretário se deveu a uma “melhora do fluxo escolar”, mas como foi apontado nessa pesquisa, o fluxo não havia melhorado, não havia mais alunos sendo aprovados, o que acontecia era uma outra forma de

organizar os dados provocando a eliminação desses alunos que causavam “problemas” ao fluxo escolar. Embora as taxas de aprovação, reprovação e abandono tivessem progredido e fossem tomadas como reflexo de melhorias no dia a dia da escola, o estudo do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis mostrou que a realidade tinha mudado pouco, o que de fato estava diferente era a maneira de enfrentar o fato já sinalizado desde os anos 1990, a saber, a repetência.

#### **4.7. Uma escola de lutas: mobilizações dos professores e o movimento “ocupa escola”**

Em 2013, logo no retorno das aulas para o segundo semestre os professores da rede estadual juntamente com os funcionários e o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) iniciaram uma greve que durou cerca de 78 dias e foi realizada de forma conjunta com os profissionais de educação da rede municipal do Rio de Janeiro.

Iniciei o trabalho de campo no turno noturno dia 01/08/2013, menos de uma semana do início das aulas, o SEPE convocou uma paralização de 24h para o dia 08/08, de onde após algumas reuniões foi iniciada a greve. No Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, nos primeiros dias (quinta e sexta feira) não foi possível perceber muitos efeitos dessas primeiras ações dos professores, mas muitas coisas mudaram na semana seguinte. Na segunda-feira dia 12/08, boa parte dos professores do turno noturno aderiram ao movimento, entre eles, Lucas, o professor de sociologia quem frequentemente solicitava a palavra nas reuniões para informar sobre os acontecimentos relacionados ao sindicato e chamar os colegas para se juntarem a greve. Logo, no dia a dia da escola alguns efeitos foram se tornando cada vez mais perceptíveis, pois além das turmas não terem aulas dos professores de greve os outros acabavam “liberando” as classes, pois diziam não ter alunos suficientes. Havia um esvaziamento geral da escola, muitos alunos que vieram no começo da semana ao se depararem com longas esperas nas salas e com a ausência dos professores foram aos poucos deixando de frequentar a escola.

Nesse período se instaurou um clima de incertezas quanto as aulas e em relação aos professores que estavam de greve. A cada dia a lista de docentes que aderiram ao movimento era atualizada, havia professores que ficavam de greve um dia e no outro não. Alguns que disseram que iriam “paralisar”, mas acabavam indo para a sala de aula. Outros que se diziam de greve, porém davam aulas mais curtas, liberando os alunos mais cedo. Enfim, muitas foram as formas pelas quais o movimento de greve dos profissionais da educação se manifestou no CEMFR em 2013. Contudo, esse ambiente conturbado diminuiu ainda mais a quantidade de

aulas dos alunos, e foi provocando a redução do número de discentes frequentando a escola, visto que não era possível saber se teriam ou não aula no dia seguinte. Mesmo quando algumas turmas tinham aulas com professores que estavam trabalhando normalmente, havia um alarde geral dos discentes em relação a greve fazendo com que pouco da organização escolar se mantivesse nesse período. Na segunda semana, eu lanchava no “quiosque do Senhor” e ao lado duas alunas conversavam sobre a greve. Contavam que muitos dos seus colegas tinham parado de vir as aulas pois “*era muito ruim vir pra escola sem saber se vai ter aula*”. De fato, quando subi para as salas de aula já era perceptível a diminuição do quantitativo de alunos. Havia também um movimento diferente na entrada da escola, era a diretora Mônica que estava atrás do balcão onde ficava geralmente o Danilo. O sinal soou às 18h30min e Danilo começou chamando os alunos para irem para a sala de aula, enquanto a diretora exclamou: “*Vamos subir gente, vocês ficam aí, os professores sobem, não tem aluno na sala, eles descem, aí o aluno sobe, fica uma confusão*”. Mônica parecia conhecer bem a “confusão” que acontecia quase todos os dias entre professores e alunos e essa dinâmica de “sobe e desce” na escada e no elevador, quase como em um desencontro proposital. A presença da diretora foi explicada pelo Danilo como um reforço na organização dos horários e do “adiantamento das turmas” em virtude da greve dos professores.

Na sala dos professores, sobre a mesa haviam muitos panfletos que falavam sobre os motivos da greve. Com charges e desenhos que de forma jocosa retratavam a realidade do Rio de Janeiro, o documento ainda ressaltava que “*a cada ano mais de 550 professores pedem exoneração de suas funções devido às péssimas condições de trabalho nas escolas estaduais e os baixos salários pagos*”. Essas eram as duas principais reivindicações do SEPE e dos professores. Ao descreverem a situação dos estabelecimentos escolares no estado e no município, além de questões como as turmas sem professores, condições precárias no ambiente escolar, desestímulo dos alunos, etc., o documento chamava a atenção para a “*aprovação automática praticada por Eduardo Paes e sua Secretária de Educação, a economista Cláudia Costin*.” E relacionava ainda esses fatores à evasão escolar, afirmando que o governo não reconhecia suas responsabilidades deixando sobre os professores o peso de suas obrigações, e que tinha encontrado formas questionáveis de resolver os problemas da educação fluminense com o “*fechamento de turmas (chamado de otimização de turmas), fechamento de escolas, diminuição de tempos de aulas de algumas disciplinas, camuflagem de melhora através de modalidades de educação como NEJA e Autonomia*” (Carta aberta à população elaborada pelo SEPE para a greve de 2013).

No documento intitulado “Carta aberta à população” elementos relacionados a repetência entravam na discussão e na argumentação dos funcionários da educação. Primeiro quando foi retomado o argumento contra a política de ciclos, conhecida como “aprovação automática”, compreendida pela classe professoral como um modelo de gestão da heterogeneidade dos alunos hostil a autoridade do professor, uma vez que alunos que não eram propriamente capacitados e “deveriam” ser aprovados. Essa era a leitura realizada pelos professores de um modelo que buscou em alguma medida escapar ao padrão tradicional em que há aprovados e reprovados ao final de cada ano letivo. Na ótica professoral, o dia a dia da escola dentro dessa política educacional foi impactado negativamente, pois os professores não poderiam mais utilizar a “reprovação” como instrumento de “motivação” para o aprendizado dos alunos, e como os estudantes já “sabiam que seriam aprovados”, não tinham interesse pelos estudos, uma vez que o resultado era conhecido antecipadamente. A lógica do sistema que se utilizava da “matemática dos pontos” em várias ocasiões, era que o aluno só se dedicava quando estava sobre o efeito do medo da reprovação, sem esse recurso a autoridade dos professores e o “poder da caneta” estavam em risco, assim como o processo de ensino-aprendizado, já que o elemento que moveria os alunos em direção aos estudos não existia mais. Os efeitos dessa política eram frequentemente invocados na escola. A tão famosa “falta de base” dos alunos, era em boa medida creditada como um dos resultados dessa aprovação indevida.

Em um segundo momento, a repetência não foi diretamente citada, mas quando tocavam na otimização das turmas, e até de escolas, o assunto nas entrelinhas eram os “alunos fantasmas” que tinham sido eliminados das listagens, como visto anteriormente, repetentes segundo a argumentação proposta aqui. Além disso, quando falavam sobre a “*camuflagem de melhora através de modalidades de educação como NEJA e Autonomia*”, se referiam a melhoria de índices, que incluía a diminuição da repetência e da distorção idade-série, enviando alunos com idade mínima de 18 anos, e que ao completarem 20 anos eram encaminhados para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou o projeto Autonomia (programa de aceleração dos estudos realizado através de uma parceria entre a SEEDUC e a Fundação Roberto Marinho). As duas modalidades, embora registradas no censo escolar, não eram consideradas para a obtenção de índices como o IDEB. Por isso a referência a um processo de “*camuflagem*”, pois os alunos repetentes, em situação de fracasso escolar, eram encaminhados para modalidades de estudos que ficavam de fora dos índices de desempenho escolar, de maneira que as possíveis melhoras apresentadas não mantinham necessariamente uma ligação com a evolução da aprovação ou da conclusão dos estudos por uma maior parte dos alunos, o que de fato se tornou prática no

sistema educacional fluminense foi o incentivo de mudança dos estudantes de modalidade de estudos.

Com pouco mais de um mês de iniciada a greve, o desembargador Mário dos Santos Paulo, do Órgão Especial do Tribunal de Justiça (TJ), concedeu liminar favorável ao Governo do Rio e à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), declarando que a greve deveria ser encerrada, prevendo ainda uma multa ao SEPE de R\$ 300 mil, por dia, em caso de descumprimento da ordem expedida. O sindicato deu continuidade a paralização, e outras medidas judiciais foram tomadas no ínterim. Cerca de 50 dias após o início da greve, o governo ameaçava “cortar o ponto” dos funcionários grevistas, o que contribuiu em grande medida para minorar a coesão do grupo.

À medida que o tempo passava as reivindicações se concentravam em torno do aumento de salários, deixando os demais pontos, principalmente os relacionados a repetência de lado. O movimento ganhava as páginas dos jornais nacionais, mas principalmente internacionais devido à proximidade dos eventos esportivos de grande porte Copa do Mundo (2014) e Olimpíada (2016) com seus orçamentos milionários, o que contribuía para a formação de um pano de fundo para as manifestações. Além disso, todo o período foi marcado por fortes repressões policiais às manifestações públicas organizadas pela classe dos trabalhadores da educação. E já no mês de outubro, enquanto havia uma preocupação das autoridades com a aproximação do ENEM, no CEMFR não parecia haver uma comoção nesse sentido.

O impasse entre o sindicato e o governo permanecia quanto a negociação de aumento de salário, os professores pediam aumento de 19% e o governo afirmava já ter concedido um aumento de 8% e que seria impossível para as contas públicas avançar nesse sentido. Na ótica do governo, a extensão da greve e a falta de avanço nas negociações se devia ao fato de que o sindicato teria sido envolvido em questões políticas tendo em seu alto escalão pessoas ligadas ao partido de oposição ao governo que buscavam desestruturá-lo vislumbrando as eleições em 2014. Já para os professores, a questão era colocada nos seguintes termos: *“Como há dinheiro para construção de estádios de futebol e não há para pagar salários dignos para os servidores?”*, disse Lucas na sala dos professores. Essa era uma das maiores críticas aos administradores dos cofres públicos. Diante dos orçamentos dos megaeventos esportivos era difícil conter a indignação de professores que tinham salários entre R\$1.000 e R\$2.000 reais.

A greve foi marcada por muitas ameaças da SEEDUC e processos junto ao Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro que visavam diminuir a adesão ao movimento acusando-o de ilegalidade e ainda através de sanções como o “corte do ponto” dos funcionários grevistas, de maneira que aquele que tivesse 10 dias consecutivos de faltas poderia ser exonerado por abandono do cargo. Por fim, em razão do acordo firmado com o Supremo Tribunal Federal, no

dia 24 de outubro a greve foi encerrada. O principal ponto do acordo foi a decisão de não cortar o ponto dos grevistas – o que ocorreria se a paralisação fosse mantida. O estado não cedeu em relação à redução da jornada dos funcionários administrativos de 40 para 30 horas de trabalho. Também ficou definido que não haverá novos reajustes, porque o governo aumentou o salário dos profissionais em 8% este ano. De ganhos para o sindicato, ficou o acerto de que o Sepe participará do grupo de trabalho formado para discutir a viabilidade de o professor ter apenas uma matrícula – e parar de fazer jornadas duplas ou triplas. Outro ponto acordado é a revisão do Plano Estadual de Educação em 2014.

No turno noturno havia um sentimento generalizado entre os docentes de desestímulo quanto a profissão e quanto ao colégio, mais exatamente quando aos alunos frequentadores dessa escola. O professor de biologia, que abandonou os companheiros de greve no começo de setembro, certo dia, antes de começar sua aula nas turmas 1011 e 1012 que foram juntadas para adiantar o horário em uma segunda feira no início desse mês, em uma conversa alguns minutos antes de começar, enquanto os alunos chegavam, disse que deixou de fazer parte do movimento por três motivos: “a classe não aderiu”, “não vamos conseguir nada”, e “os argumentos não convencem”. Essas três pequenas frases resumiam um pouco do que eu ouvia repercutir nos corredores e na sala dos professores.

Nesse período o trabalho do Danilo tornou-se ainda mais imprescindível. A cada começo de noite alunos e professores passavam obrigatoriamente pelo balcão onde ele ficava para saber quais professores estavam presentes, quais aulas seriam dadas, quais turmas seriam juntadas, enfim, como aconteceriam as aulas naquele dia. Os alunos faziam trabalho, os professores pediam a alguns alunos para colocarem no quadro alguma atividade que deveria ser feita “para nota” e entregue na semana seguinte, a prova de recuperação no 3º bimestre foi substituída pela presença nas aulas do 4º bimestre, entre outros arranjos. Contudo, havia uma certa tensão entre professores e alunos, quanto a esses arranjos no período da greve. Os discentes creditavam boa parte de seu fracasso no bimestre a ausência dos professores, e os acusavam de não recompensar essa perda, deixando-os com notas ruins e em uma situação difícil no quarto bimestre.

O conselho de classe do terceiro bimestre chegou, e o assunto da greve apareceu entre as discussões ainda que de forma espaça. O primeiro dia foi dedicado as turmas do NEJA. Entre as apreciações, globalmente negativas, a reunião ganhava contornos de um momento de compartilhamento de um desencantamento muito grande da parte dos docentes com relação ao seu trabalho. Dandara, coordenadora pedagógica, era quem conduzia a reunião, e buscava a todo momento trazer novos elementos para a discussão de um ponto de vista mais positivo. No

começo comunicou aos professores o calendário de atividades para o mês de outubro, em que estavam previstas atividades como eleições do grêmio além de algumas ações de quatro projetos na escola. Porém, os professores rapidamente retornavam ao modo anterior. Ao final da avaliação da primeira turma, após indicar que *“dentre todos o melhorzinho era o Evanildo”*, para destaque positivo na turma, a professora de português continuou: *“quando eu vejo algo assim [disse se referindo ao rendimento escolar da turma] eu fico apavorada, eu não sei nas camadas mais abastadas, mais nas camadas populares você não vê essa esperança de dias melhores através da educação”*. Outro colega, sentado próximo completou: *“não podemos nem exigir respeito, porque eles nos veem receber spray de pimenta na cara [falou em relação a repressão violenta sofrida pelos professores em diversos atos realizados em apoio a greve que estava acontecendo no período]”*. O diálogo prosseguiu com o professor de biologia: *“estamos chegando a um ápice, ao fundo do fundo do fundo do poço”*. Alguns minutos de silêncio, mais algumas frases demonstrando todo o desânimo de uma classe de trabalhadores desprestigiados e cansados, e Dandara quebrou a quietude com uma frase que encerrou aquele momento e os conduziu a próxima turma: *“a única forma de diminuir a desigualdade social é através da escola”*. A insistência da coordenadora em ver uma luz no fim do túnel e dar sentido a sua experiência como professora era notável, mas não parecia contagiar o ambiente no seu entorno e seus colegas de trabalho.

No dia seguinte, durante o conselho de classe das turmas de 1º ano do ensino regular, o contexto era bastante semelhante, para decidir os destaques positivos um professor disse bem no começo da reunião: *“alguém se destaca nessa fraqueza toda?”*. Entre as muitas apreciações negativas, a conferência das listagens de alunos dos professores em relação ao Conexão era a prioridade, e já perto do fim, a questão da greve voltou a aparecer. Uma professora perguntou a diretora o que deveria fazer com as faltas dos alunos que não vieram por causa da greve. Mônica, respondeu com uma pergunta: *“Você fez [greve]?”*, a professora respondeu: *“Não”*, as duas se entreolharam, e a conclusão parecia ser que as faltas deveriam ser computadas para os alunos, uma vez que a professora estava presente na escola, ainda que no dia a dia escolar durante esse período os desencontros entre docentes e discentes tenham sido ainda mais frequentes. Esse era um ponto de bastante tensão entre professores e alunos, conforme dito anteriormente.

A greve durou 78 dias e foi encerrada no dia 24 de outubro de 2013. As aulas foram retomadas no dia seguinte e dias de reposição determinados pela Diretoria Regional da SEEDUC foram negociados entre os docentes e a direção dos estabelecimentos onde lecionavam, como parte do acordo entre o SEPE e a SEEDUC para não haver “corte no ponto”

dos grevistas. No caso do CEMFR, os professores repuseram aos sábados entre os meses de outubro e dezembro, e ainda alguns nos dias 26 e 27 de dezembro daquele ano. Vale destacar que as reposições não foram propriamente aulas, os docentes apenas tiveram a obrigação de comparecer na escola durante esse período no equivalente de horas que estavam em falta, mas isso não significou propriamente a restituição do conteúdo e das aulas. Ao final, a classe professoral estava desgastada, pois muitos conflitos internos foram estabelecidos no período com os demais colegas que não aderiram ao movimento, mas sobretudo com aqueles que participaram no começo e foram aos poucos desistindo. Em termos de resultado, em relação às reivindicações, o saldo foi tido como negativo. Os salários não sofreram aumento, o Estado não cedeu quanto a redução do tempo de trabalho dos funcionários administrativos, as questões que se relacionavam de forma indireta com a repetência (os itens aprovação automática e otimização das turmas) foram abandonados ao longo da greve, não havendo, portanto, nenhuma resposta da SEEDUC quanto a esses pontos em particular. Um dos pontos positivos mais relevantes foi o acordo da revisão do Plano Estadual de Educação no ano de 2014 e o acordo de criação de um Grupo de Trabalho, com previsão de início para fevereiro de 2014, cujo o objetivo era debater a carga horária dos professores e a matriz curricular.

Em maio de 2014 outra greve foi iniciada pelo SEPE e o principal argumento era o não cumprimento do acordo realizado após as manifestações do ano anterior. A maior reivindicação era em torno do reajuste dos salários, 20% exigidos pela classe, e 8% oferecido pela SEEDUC ainda com a necessidade de ser aprovado na ALERJ o que até o momento não tinha sido feito. Outro ponto de desacordo era com relação a solicitação de eleição para o cargo de diretor, o que era veementemente negado pela secretaria de educação que tinha adotado um modelo de formação e seleção colocado em prática desde 2011. Às vésperas do início da Copa do Mundo, o movimento não contou com uma adesão muito grande da respectiva classe trabalhadora, embora SEPE e SEEDUC divergissem abissalmente quanto aos números de professores em greve, de fato o impacto parecia menor. No CEMFR, apenas os professores sindicalizados, que eram 3 no turno noturno aderiram ao protesto, os demais seguiram com as atividades normalmente. Os únicos sinais na escola dessa vez foram cartazes e panfletos espalhados na sala dos professores. Apesar do assunto logo no começo do ano ter sido o aumento dos salários obtida pelos garis, conquistado após a greve que fora realizada no período do carnaval, os professores contatavam que nesse momento os profissionais da limpeza no estado ganhavam mais que a classe professoral e até mesmo os benefícios como auxílio alimentação eram superiores, todavia, a classe estava de um modo geral desmotivada ainda como reflexo do

desfecho dos protestos realizados no ano anterior. A greve foi finalizada em 27 de junho e a categoria obteve a aprovação na ALERJ de 9% de reajuste salarial.

Já o ano de 2015 não foi marcado por eventos de grande envergadura na rede estadual, o protagonismo das manifestações ficou por conta dos professores dos institutos federais de educação básica e de professores do ensino superior. Entretanto, nos últimos meses do ano, um movimento inédito começou nas escolas do Estado de São Paulo como forma de protesto após o anúncio do governo de estadual de uma reestruturação da rede pública por ciclos, ato que implicaria no fechamento de cerca de 93 escolas. Os estudantes decidiram ocupar as escolas que seriam fechadas, e aproximadamente 200 escolas foram tomadas por estudantes que nelas permaneceram entre os meses de novembro e dezembro. O protesto culminou com o recuo do Governador Geraldo Alckmin que no dia 04 de dezembro anunciou a suspensão da reestruturação, assim após cerca de 60 dias de ocupação as escolas retomaram o funcionamento de antes do protesto. No mesmo íterim, o sucesso da mobilização estudantil paulista inspirou outros movimentos pelos país ao longo do ano de 2016. Alunos das escolas do Estado de Goiás, iniciaram um movimento semelhante, ocupando as escolas da rede estadual, após o governo estadual anunciar um programa de escola pública no formato Organização Social (OS).

No estado do Rio de Janeiro, a ocupação das escolas começou em março de 2016, com o caso de uma escola estadual na Ilha do Governador, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, e se estendeu para 63 estabelecimentos no estado do Rio de Janeiro, dentre elas o Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, que aderiu ao protesto em abril do mesmo ano.

O movimento surgiu em apoio à greve docente, iniciada no dia 02 de março daquele ano e que se tornou uma das maiores greves da história da categoria profissional, impulsionado ainda pelas críticas aos gastos dos governos estadual e municipal com os chamados megaeventos (Copa do Mundo de Futebol, 2014; Olimpíadas, 2016), que desde 2013 figuravam sobre a pauta das manifestações dos mais diversos setores da sociedade. Havia, também, uma forte influência da conjuntura nacional. Em 13 de maio, o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, iniciado em dezembro de 2015, colocou o vice-presidente Michel Temer interinamente na Presidência da República, dando início às manifestações de rua que marcam esse momento de ruptura institucional no país. Em suma, as mobilizações visavam barrar projetos e medidas dos governos estaduais, mas também se conectavam a esse movimento mais geral contrário as medidas do governo do então presidente Michel Temer. Isso posto, outros elementos foram adicionados a pauta dos protestos, tais como: os projetos de lei da “PEC do teto de gastos” a PEC 241, projeto “Escola sem Partido”, o PL 44, e, da medida provisória sobre a Reforma do Ensino Médio.

Embora muitas das demandas fossem coletivas, o movimento se caracterizava como independente, de modo que cada ocupação tinha a sua própria pauta de reivindicações. No entanto, no estado do Rio de Janeiro grande parte delas guardavam alguns pontos em comum como: a abolição da avaliação bimestral da SEEDUC (SAERJINHO e SAERJ), considerada como uma metodologia a serviço da meritocracia significando mais recursos para os estabelecimentos que se saíssem melhor nas provas, tornando mais difícil o trabalho de romper com o ciclo do fracasso escolar em certos estabelecimentos; a abolição do currículo mínimo, tido como muito abaixo do que seria necessário para a formação dos jovens; a gestão democrática com a participação da comunidade escolar, indo ao encontro da pauta proposta pelos professores, os alunos exigiam entre outras, a eleição para diretores; a abolição das metas, propostas pela SEEDUC como parte da GIDE, e que contribuía para a corrida pelos índices; fim da superlotação nas turmas, e, livre organização do Grêmio Estudantil.

O que caracterizava o cotidiano das ocupações era um conjunto de atividades muito organizadas. Essas atividades iam desde oficinas de fotografia, grafite até rodas de discussão sobre a conjuntura política. Havia também uma divisão de tarefas que envolvia todos os estudantes, desde atividades internas rotineiras, como limpeza e cozinha, até a manutenção da rede de contatos e apoios entre as escolas, bem como com representantes da sociedade civil que estavam dando apoio, principalmente alguns parlamentares fluminenses.

No Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis<sup>223</sup>, a ocupação ocorreu de forma disciplinada e organizada, e com o apoio de alguns professores, como Lucas de sociologia, Sandro (química), Vânia (português), Cleide (biologia), Elizeu (história), Diana (sociologia e história) e Fernando (matemática), sendo esses três últimos formadores da chapa que se candidatou as eleições para diretores após o período das ocupações. Os professores compareceram no local durante o período da ocupação, como também constantemente comentavam as postagens na página do movimento, com palavras de apoio e encorajamento, e até organizaram uma coleta de dinheiro para que os alunos pudessem ir ao supermercado. Em um ambiente democrático e de luta, os estudantes debatiam e encaminhavam suas demandas em assembleias realizadas ora no pátio, no hall de entrada, no refeitório e sobretudo na sala dos professores. Organizados em comissões, os alunos cuidavam de sua própria segurança, comunicação, alimentação, limpeza e preservação do ambiente, planejaram atividades políticas,

---

<sup>223</sup> No período das ocupações eu já estava na França realizando o trabalho de campo no Lycée Daniel Pennac, de sorte que não pude acompanhar o desenrolar das manifestações presencialmente nesse período. Busquei manter o contato com alguns funcionários e estudantes, e ainda acompanhar o caminho do protesto pelas redes sociais e pela mídia de forma geral.

culturais e sociais, fazendo com que o colégio servisse também às necessidades da comunidade do entorno da escola, organizando até mesmo atividades de lazer (como no dia do festival do sacolé, ou nas apresentações musicais).

Os temas das discussões realizadas nas rodas de leitura foram variados, desde questões sociais, passando pela situação da educação no Brasil e chegando até o cenário político. O ciclo foi aberto com a exibição do filme “Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile”, que falava sobre as ocupações ocorridas no estado de São Paulo, seguido de um debate realizado na segunda noite da ocupação. No dia seguinte aconteceu a conversa intitulada “Qual o mérito da meritocracia?”, com a participação do professor Elizeu (história), abrindo a programação que movimentou a escola durante o período da ocupação. Logo no início também foi realizada uma reunião com os pais e responsáveis, enchendo a sala dos professores com familiares daqueles que estavam participando do movimento, pois os alunos consideravam importante dizer as razões pelas quais estavam protestando. Ao longo dos quase 2 meses de ocupação da escola foram muitas as atividades como, rodas de leitura, uma delas falando sobre a autora Carolina Maria de Jesus, atividades junto a grupos feministas, atividades de cunho político em prol da democracia e contra a ditadura, além de atividades voltadas para a conscientização dos jovens quanto a temas persistentes na sociedade brasileira como o racismo e o machismo. Houveram ainda debates sobre questões educacionais da atualidade como o projeto “escola sem partido” e aulas de filosofia, de antropologia, de cartografia, sobre o 1º de maio, sobre Ideologias e Correntes Políticas, etc. Os alunos participaram de diversos atos, além de organizarem diversos atos unificados com os demais estudantes dos colégios ocupados na região. Realizaram também ações práticas na escola como alguns mutirões de limpeza e reabilitação da horta que funcionava nos fundos da escola e não estava sendo usada há alguns anos. Ainda, além das participações nas reuniões do SEPE, reuniões com a SEEDUC, os estudantes produziram uma reunião em conjunto com os alunos da escola técnica estadual que ficava no mesmo terreno da escola.

Cartazes foram colados nos muros, com palavras de ordem e reafirmando o caráter independente dos estudantes. Um faixa enorme escrito “OCUPA” foi afixada na frente do portão que era controlado por um grupo de alunos que se revezavam na segurança. O grupo foi liderado sobretudo pelos alunos do turno da manhã, e não encontrou muito apoio entre os alunos da noite, que não participaram, mas também não criticavam a iniciativa. A situação inicial da ocupação teve episódios de tensão, quando já nos primeiros dias, a Polícia Militar do Rio de Janeiro e a direção da escola, sob comandos da SEEDUC, tentaram, sem sucesso, intimidar a realização da primeira assembleia estudantil, ao que os estudantes responderam com firmeza

mantendo não somente a reunião, mas todas as atividades programadas para o dia. Os estudantes com quem pude falar relataram ainda que, desde o início da ocupação, faltavam alguns objetos de uso escolar que ficavam na sala dos professores como televisores, computadores e micro-ondas, objetos segundo os jovens foram levados pela direção sob mando da Secretaria de Educação. Ainda foram impedidos, pela direção, de utilizar o refeitório, dependendo da doação de alimentos para resistirem aos primeiros dias. Para os alunos ocupantes do CEMFR essa e outras medidas, foram tomadas para dificultar a permanência da ocupação, e estavam diretamente relacionadas com uma das maiores críticas dos alunos era contra a direção da escola considerada como “autoritária”.

Os alunos colocaram no ar uma página na rede social Facebook com o objetivo de tornar público as atividades desenvolvidas durante o período. Quase uma semana depois da ocupação os alunos publicaram um texto com os principais pontos que os levaram a protestar.

#### “OUSAR LUTAR, OUSAR VENCER

Nós alunos [...] ocupamos nossa escola na última segunda-feira [...] para defender nosso direito de ter boas condições de estudo. Estamos sendo atacados pelos governos de Dilma e Pezão, através dos cortes de verba e do sucateamento da educação. Faltam professores e estruturas dignas nas escolas, até mesmo o básico como folhas ou papel higiênico. As direções são capachos da SEEDUC e tratam os alunos de forma autoritária, reprimindo o direito de livre organização dos estudantes, ao ponto da direção contar com a presença de polícia dentro das escolas. Convocamos os pais, professores e a população a apoiar a nossa justa ocupação e a greve dos professores estaduais.

#### PAUTAS ESPECÍFICAS:

- Políticas

Fim do autoritarismo da direção e eleição direta dos diretores pela comunidade escolar;

Nenhuma disciplina com menos de dois tempos de aula;

Participação dos estudantes na estruturação da grade curricular e reforma curricular para uma educação que sirva ao povo;

Prestação de contas da escola para toda comunidade acadêmica;

Fim da PM nos colégios;

Efetivação imediata dos servidores terceirizados e abertura de concurso para porteiros e inspetores de forma que atenda todos os andares.

#### PAUTAS GERAIS:

Contra os cortes da educação de Dilma e Pezão;

Todo apoio a greve dos professores;

Abolição do SAERJ;

Abolição do currículo mínimo;  
 Passe livre estudantil;  
 Criação de uma grade de disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas, permitindo que os alunos escolham quais matérias eletivas desejam ter aulas;  
 Fim da superlotação. Convocação dos professores concursados imediatamente para atender as demandas;  
 Contra a intervenção do governo e da SEEDUC no Movimento Estudantil;  
 Criação de creches para atender alunas que tenham filhos”. (Publicação dos alunos na página oficial do movimento no CEMFR)

Se no início, a manifestação dos alunos, não encontrou muita oposição dos outros jovens que não estavam participando do protesto, aos poucos a situação foi se transformando. Na página do facebook por exemplo, nas publicações logo no início da ocupação é possível encontrar alguns alunos perguntando quando as aulas voltariam, e ainda dizendo que “queriam aulas”. Era esse tipo de “reclamação” que acontecia. Os manifestantes respondiam com alguma frequência, e o principal teor da reação era mostrar que haviam aulas na escola e que o que estava ocorrendo era para o benefício maior de todos, com melhores condições de estudos. Como pode-se perceber em uma das respostas dada a um aluno nessa ocasião.

“Vocês querem ter aula? Estamos promovendo vários eventos de debates e até mesmo aulas, quem quiser pode chegar lá e assistir, mas muitos dessa página não entenderam e acho que também não entenderam que a ocupação é para que a gente realmente tenha uma educação decente. Se estamos lá nos esforçando para manter aquele colégio em perfeitas condições ou até melhores é para mostrar que isso é uma forma de manifestação para que realmente tenhamos uma educação decente e não se contentar com poucos tempos de aula ou um pedaço de papel escrito ‘certificado de conclusão’.” (resposta publicada pelo movimento de Ocupação do CEMFR na página do Facebook)

Aos poucos esse tipo de comentário foi dando lugar a outra preocupação dos estudantes que não faziam parte do movimento de ocupação: a repetência. Já era o início do mês de maio, e começou a se tornar frequente o comentário “eu não quero repetir de ano”, uma aluna escreveu indignada sobre o mural de publicações da página: “*Vcs n acham q esta na hr disso acabar n*  *, plmds isso so está prejudicando nós msm , ja esta na metade do ano... eu n quero repetir por isso!*”<sup>224</sup>. Esse alarde em torno da reprovação veio a tona principalmente após a declaração do então Secretário de Educação, Antônio Neto (subsecretário no período anterior sob o comando do Wilson Risolia), em que foi dito que os alunos iriam “*perder o ano letivo*”, fato que o Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado de Educação, Caio Castro Lima, garantiu que

<sup>224</sup> “Vocês não acham que está na hora disso acabar, não? Pelo amor de Deus, isso só está prejudicando a nós mesmos, já está na metade do ano, eu não quero repetir por isso!”

não se referia a reprovação dos alunos, pois “*quem reprova é o professor*”. Se tratava, segundo o chefe de gabinete, de um problema de interpretação, pois o que a secretaria quis dizer era em relação as perdas de conteúdo e aulas, difíceis de serem repostas dentro do período do ano letivo, por isso a expressão “perder o ano”. Na ocasião várias notas de repúdio foram publicadas por outras escolas ocupadas e ainda pelo SEPE, sinalizando a indignação dos manifestantes que perceberam na declaração uma intenção de colocar os alunos contra o protesto utilizando o medo da reprovação e também de um argumento que não condizia com a realidade (falta de tempo para as reposições), pois existia a possibilidade de extensão do ano escolar até fevereiro do ano seguinte para obtenção dos 200 dias letivos conforme indicado na LDB/ 1996. Ainda, os alunos reforçavam que mesmo que a ocupação acabasse os professores ainda continuavam de greve, o que significava que as aulas continuariam suspensas até que a SEEDUC atendesse às reivindicações.

De fato, as manifestações contrárias se tornaram mais frequentes e o medo da reprovação provocou um movimento de apoio à SEEDUC por parte de alguns alunos. O que era encontrado nos argumentos dos estudantes era um medo da “aprovação automática” ao mesmo tempo que o receio da reprovação, como fica claro nesse comentário publicado na página do movimento: “*Entender a gente entende. [...] So que eu tambem to preocupada. Eu nao sei como ficaremos no fim do ano. Seremos aprovados sem saber nada? Seremos reprovados? Sao muitas questoes em branco pra nós, de fora, que nao estamos acompanhando ao lado de voces que estao dentro da causa*” (comentário de uma aluna na página do Facebook do movimento de ocupação do CEMFR).

A pressão sob o então Secretário de Estado de Educação, Antônio Neto, era enorme, o que levou ao seu pedido de exoneração ainda em meio aos protestos e com muitos estabelecimentos escolares ocupados. A substituição foi realizada com o ex-presidente da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Cedae, Wagner Victor, assumindo o cargo em 17 de maio de 2016. Ao encarregar-se da pasta, o novo secretário garantiu que haveria uma melhor comunicação entre a secretaria e os alunos e professores em greve.

Antes de deixar o cargo, Antônio Neto assinou no dia 11 de maio, junto aos alunos manifestantes, em uma reunião na qual estavam também presentes representantes da ocupação no CEMFR, uma carta com os seguintes termos: “*Volta do RioCard até sexta-feira 13 de maio; Fim do SAERJ até o fim deste ano; Implementação e formulação de um simulado feito pelo próprio corpo docente de cada escola; Eleição direta para a direção das escolas ocupadas em até 40 dias pós desocupação; Voto universal para eleições nas escolas*” (extraído de documento publicado na página do movimento)

As ocupações foram finalizadas em toda rede estadual no dia 22 de junho de 2016, enquanto a greve dos professores já chegava a 119 dias, permanecendo até o dia 25 de julho do mesmo ano. No Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, o protesto dos alunos foi encerrado no dia 5 de junho e as aulas retomadas no dia 08. Durante o período, toda a equipe da direção da escola pediu exoneração, e no mês de novembro uma chapa formada por três professores da escola se apresentou para as eleições que ocorreram no mês de dezembro. Esse foi um dos pontos principais ressaltados pelos alunos como um “ganho” do movimento da ocupação. Durante o período de transição, a escola teve um diretor interino no cargo, que buscou dialogar com os alunos, fato reconhecido por eles também como outra consequência positiva do movimento. Esse momento também foi indicado nas redes sociais, com uma mensagem publicada no dia 06 de junho, após algumas fotos de uma última roda de conversa sobre violência contra a mulher.

#### “A LUTA APENAS COMEÇOU

Hoje, em assembleia, nós decidimos marcar a desocupação do colégio para próxima segunda-feira (06/06). Tendo em vista os ganhos que a ocupação nos ocasionou, tiramos isso como uma vitória. E para os estudantes que também achavam a direção da escola autoritária, mas não participaram da ocupação, um recado: toda equipe de direção atual caiu. E em 40 dias após a desocupação haverá eleições para decidirmos a nova equipe eleita que irá dirigir a escola. Nem todas as pautas foram atendidas, entretanto entendemos que a luta é gradativa. O maior legado que fica para o colégio é a politização dos estudantes.” (Publicação realizada na página do Facebook do movimento de ocupação do CEMFR)

## 5 AS FUNÇÕES LATENTES DA REPETÊNCIA

Urge alguém cutucar essa moita  
 Pro poder público endireitar  
 Bater o pó da inoperância  
 E um par de manga arregaçar  
 Ver o estudante na integridade  
 Não só como gado curricular

Pra dignificar a educação  
 Livrá-la do peso da vergonha  
 O imperativo é assegurar  
 Que de um plano ela disponha  
 Pois é carregada em mão humana  
 E não em bico de cegonha

O fado do ensino é enredar  
 Ao discente a sua essência  
 E de jeito algum é fácil  
 Emplacar tal providência  
 Mais difícil ainda é pesar  
 De cada aluno a existência  
 (Felipe Nunes, 2018)

Como dito no capítulo 1, muitas pesquisas tem apontado os efeitos perversos da repetência que atrapalham o desempenho educacional de estudantes em vários países, dos quais escolheu-se nessa tese estudar os casos do Brasil e da França. Assim, várias políticas de luta contra a repetência foram colocadas em prática buscando reduzir esses índices. Todavia, essas medidas tem se mostrado ineficazes, como foi observado no trabalho de campo realizado nos dois estabelecimentos escolares estudados. No dia a dia escolar a interdição dessa prática provocou o aparecimento de outras medidas que ao final produzem e reproduzem as desigualdades sociais. Diante disso, vale a reflexão: por que acabar com a repetência é tão difícil? Questões relacionadas às desigualdades sociais e educacionais são frequentemente utilizadas como resposta. Argumentos pautados no que seria uma “cultura da repetência” ou ainda “pedagogia da repetência”, como afirmou Sérgio Costa Ribeiro (1991) e Jean-Jacques Paul (1997), afirmam que essa prática adentrou o cotidiano escolar tornando-se parte da metodologia de ensino aplicada nas escolas brasileiras e francesas. A proposta desse capítulo é refletir sobre alguns outros pontos relacionados a essa cultura escolar que podem contribuir para a compreensão das dificuldades em banir essa prática dos sistemas escolares.

Draelants (2008), analisou em sua tese de doutorado a recepção e as dificuldades de implementação de uma das políticas de contenção da repetência na parte francófona da Bélgica nos anos 1990, a chamada reforma do primeiro ciclo do ensino secundário, também conhecida

como “promoção automática”. Em seus estudos, o autor identificou nas escolas uma intensa oposição à essa política, fato que ilustrava a forte ligação dos professores à repetência. Embora haja uma ideia de que esse apego dos docentes com a reprovação proceda de uma reação conservadora ou até irracional, o sociólogo atualmente professor da Universidade de Louvain (Bélgica), salienta que as razões dessa conexão podem ser encontradas nas condições em que foram implementadas essa política pública, e para se aproximar dessa explicação, o autor sugere a necessidade de ir a campo com o objetivo de detalhar e buscar compreender os processos, as cenas e os atores que legitimam ou não essa prática para que as políticas públicas possam se tornar mais eficazes, uma vez que estarão fundamentadas no que de fato acontece nos estabelecimentos escolares.

Posto isso, o objetivo desse capítulo é entender o motivo da ligação da escola com a repetência, no intuito de tentar esclarecer alguns pontos considerados ainda pouco explorados e que podem estar fortemente relacionados com a permanência da repetência, apesar das tentativas através das políticas públicas de banir essa "pedagogia" do sistema educativo no Brasil e na França. Se por um lado a retenção dos alunos em uma determinada série não é mais possível de acordo com as leis nos dois países indicados, a repetência continua atuando no sistema como um todo enquanto princípio organizativo com funções em boa medida claras e compartilhadas pelos sujeitos no cotidiano escolar.

No artigo *“Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone”* (Funções latentes da repetência. Aprendizagens de uma política de luta contra a repetência na Bélgica francófona), Hugues Draelants (2008) recupera alguns pontos que foram anteriormente tratados em sua tese e uma das principais conclusões retomadas no artigo fala sobre 4 questões que existem no dia a dia escolar e que são preenchidas pela repetência. O argumento do autor é de que essas outras “funções” da repetência não foram consideradas quando as políticas públicas tentaram acabar com a repetência.

No caso belga, nos anos 1990 críticas foram levantadas e novos modelos de quantificação da repetência colocados em prática mostravam a utilização massiva da repetência e os números eram equivalentes a toda uma coorte etária adicionada ao efetivo escolar em decorrência da repetência. Disso se seguiram muitas críticas que denunciavam o peso econômico que essa prática significava aos cofres públicos com a manutenção de um tal número de alunos ao longo de muitos anos na escola e ainda se somaram a esses argumentos outros que demonstravam a ineficácia pedagógica dessa prática considerando os efeitos estigmatizantes e prejudiciais ao desempenho escolar.

Sintetizando as críticas, em 1993 uma lei do governo da parte francófona da Bélgica, proibiu a reprovação de série e instituiu a reforma do primeiro ciclo (ensino fundamental) em que foi implementada a promoção automática dos alunos no penúltimo ano do *collège*, equivalente a classe de *quatrième* na França e ao oitavo ano do Ensino Fundamental no sistema brasileiro. Em caráter excepcional, a reforma previa, também nessa mesma série, um ano dito “complementar” para os alunos que não reunissem resultados considerados suficientes para integrar o nono ano (último do ciclo fundamental) e logo em seguida o Ensino Médio.

Desde seu anúncio, a reforma foi muito malvista pelos professores. O argumento pedagógico foi compreendido em alguns momentos como uma espécie de maquiagem, tendo em conta a gravidade da situação econômica na ocasião. Acrescenta-se ainda o fato de que a reprovação era bem vista por aproximadamente 78% dos professores do ensino secundário (Draelants, Id.). Quando a medida foi colocada em prática nas escolas a maior parte das críticas vieram justamente dos contrários a “promoção automática”. Como consequência dessas críticas, alguns mecanismos escapatórios que buscavam contornar a proibição da reprovação de série foram observados pelo autor nas escolas belgas integrantes da comunidade francesa: aumento do índice de reprovação ao final da “*deuxième année*” (o equivalente ao oitavo ano do Ensino Fundamental no sistema brasileiro), série após o ciclo em que a repetência não era permitida, em outros termos, a proibição da retenção nas séries que faziam parte do ciclo de promoção automática (primeiro ciclo do ensino secundário, equivalente ao período entre o quinto e sétimo ano do Ensino Fundamental) provocou o aumento da reprovação nas classes de oitavo ano; a prática de reorientação em vias de estudos profissionais em substituição a reprovação de série; a criação de classes diferenciadas segundo o nível dos alunos, constituindo assim turmas com os mais fracos com o objetivo de “nivelamento”; e por fim foi observado a refutação de realizar a inscrição de alunos em certas escolas, encaminhando-os para outros estabelecimentos considerados menos exigentes.

Alguns anos depois, em 2001, após muitas críticas e pontuações dos professores sobre as dificuldades de colocar em prática essa medida, um novo decreto reorganizou o primeiro ciclo, retirando a promoção automática da pauta, mas a reprovação de série não foi propriamente restituída. A nova proposta estabeleceu um modelo misto no qual foram criadas classes especiais para os alunos com dificuldades escolares e que por isso não reuniam as condições necessárias para avançar de série. Esse ano suplementar, não seria uma repetição exata do ano anterior, mas configuraria para muitos uma versão “fantasiada” de repetência. De acordo com Draelants (Id.) outros críticos interpretaram como um relaxamento da vontade

política de combater a repetência, considerando um passo atrás essa formação de classes suplementares, separando os alunos por níveis.

Ao analisar o movimento dos índices de repetência e atraso escolar em relação a implementação de políticas públicas que buscavam extinguir a repetência ao longo dos anos da educação da educação básica de nível fundamental, Draelants (Id.) concluiu que ao final houve um aumento expressivo desses índices nos séries que não estavam incluídas nas reformas, isto é, o que aconteceu na prática foi um retorno dos índices de repetência ao mesmo patamar anterior ao novo decreto, mostrando que as classes de remediação não cumpriram, pois, sua função, e não contribuíram para a diminuição da reprovação na série seguinte após o aluno ter passado pela classe suplementar. Sendo observado também um aumento no número de alunos com atraso escolar.

De acordo com a argumentação do autor, essa persistência dos índices de repetência era decorrente do fato de que o tipo de política pública colocada em prática se contentou em tornar “ilegal” o recurso a reprovação ao longo do primeiro ciclo do ensino secundário, sem necessariamente se preocupar em estabelecer sua ilegitimidade. Para o autor o erro das autoridades e dos pesquisadores foi apostar que seria o bastante demonstrar cientificamente a ineficiência pedagógica da repetência para convencer os professores a aderirem a reforma. A análise dos dados nacionais mostrou que essa aposta foi perdida, pois os professores continuavam atrelados a repetência, mesmo que em muitos casos os efeitos perversos da repetência fossem do conhecimento dos docentes, uma vez que esses estavam sendo cada vez mais divulgados nas mídias, em revistas e canais especializados na internet ou outras plataformas de informação.

Fazendo um breve paralelo com o contexto brasileiro, a política de ciclos implementada no ensino fundamental, passou por etapas semelhantes às que o autor analisou na comunidade francesa na Bélgica. Durante a realização do trabalho de campo para essa pesquisa, no primeiro ano do ensino médio, os professores repetidamente afirmavam a “falta de base” dos alunos, se referindo em outros momentos de maneira ainda mais clara a política de progressão continuada, compreendida pela classe professoral como uma “maquiagem da realidade” ou como uma forma de adiar a reprovação, pois se sentiam obrigados a aprovar alunos que fundamentalmente não reuniam condições para tal. No Brasil em diversos estados e municípios, propostas de “aceleração de aprendizagem”, “organização escolar por ciclos”, projetos de adequação/correção idade/série, classes de aceleração, entre outros, foram colocadas em práticas ao longo dos últimos 30 anos buscando diminuir ou eliminar o histórico fenômeno da repetência. Esse tipo de política ganhou força a partir da LDB de 1996, apesar de algumas propostas pontuais

que visavam a eliminação da reprovação terem sido implementadas no país já na década de 1980. Outros estudos apontam que essa discussão é ainda mais antiga, datando dos anos 1950, quando essa possibilidade começou a ser discutida em razão da discussão internacional na época sobre a necessidade de implantação de tal medida em países de “Terceiro mundo” (Mainardes, 1988). Assim nas décadas de 60 e 70, as redes estaduais de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro implementaram propostas com a prática da promoção automática. Com a ampliação do acesso à escola, principalmente no ensino fundamental, ocorrido entre a década de 1970 e 1990, atingindo seu ápice em 1994 quando 99% dos alunos na respectiva coorte etária estavam frequentando a escola, questões como a permanência e a progressão do alunado tornaram-se problemáticas. Durante os anos de “aprovação automática”, como foram apelidadas pelos sindicatos essas políticas, aumentaram os índices de reprovação no primeiro ano do Ensino Médio, primeira série em que era possível reprovar após o ciclo fundamental, de maneira que se por um lado as taxas de repetência e evasão melhoraram significativamente no Ensino Fundamental, por outro, tornaram estatisticamente importantes no nível médio, principalmente na primeira série. Assim, vê-se na escola brasileira um processo semelhante ao que foi analisado por Dubet (1991) se a seleção era feita antes do ingresso na escola (uma seleção social que justificava os pequenos contingentes nas escolas), com o processo de massificação esse processo passa para dentro dos muros da escola, podendo ser apreendido nos índices de aprovação e reprovação do período.

No contexto francês, as grandes reformas da educação ao longo da história não privilegiaram especificamente a questão da repetência. De igual modo, o Código da Educação datado de junho de 2000, que reuniu primeiramente um conjunto de leis e decretos relativos a questão educacional do país, sendo adicionado em 2004 uma segunda parte regulamentar tratando da administração e organização, e que recebeu em 2006 uma terceira seção complementando o texto anterior, também não dedicou muitas de suas linhas a esse tema. Foi em 13 de julho de 2013 com a lei nº2013-595 sobre a orientação e programação para refundação da escola da República que esse tema veio à tona, pois a partir de então os alunos seriam submetidos a controles contínuos e a reprovação de série passou a ter caráter excepcional no nível fundamental. Esses preceitos foram reforçados e estendidos ao nível do ensino médio no decreto nº 2014-1377 de 18 de novembro de 2014. Desde então a reprovação de série só poderia ser aplicada uma única vez ao longo da escolaridade básica e deveria ser justificada junto às autoridades escolares competentes (direção do estabelecimento, direção regional e Ministério da Educação) e as famílias dos estudantes. Essa medida foi colocada em vigor a partir da volta às aulas em setembro de 2015. Considerando as observações realizadas ainda no ano escolar

2015-2016, uma vez que a primeira incursão na escola aconteceu em março de 2015, pude perceber o quanto essa medida incomodou o cotidiano escolar. A ficha *navette* que transmitia o desejo da via de estudos escolhida pelo aluno e sua família à escola foi modificada e já constava na sua primeira página a possibilidade de reprovação de série. No primeiro conselho de classe do ano seguinte (2016-2017) ouvi pela primeira vez sobre a “falta de base” dos alunos. Esses elementos se somavam as enormes dificuldades relatadas pelos professores em controlar as turmas ou obter o interesse e dedicação dos alunos nos trabalhos e atividades propostos. Vários embaraços encontrados no cotidiano escolar a partir de então foram creditados a essa ausência, o fato de não possuírem mais a “arma” da reprovação fragilizava os professores quanto à sua autoridade em sala de aula, e ainda em relação ao estabelecimento escolar pois se sentiam desmunidos de autonomia na sala de aula, uma vez que a proibição da repetência foi compreendida como uma ação imposta pelo governo que era acusado de não conhecer a “realidade da escola”. Havia um sentimento geral de apego, por assim dizer, à repetência, seja por parte dos professores, como também dos diretores e até dos próprios alunos.

Para o sociólogo Hugues Draelants essa ligação dos atores escolares com relação à repetência provoca o seguinte questionamento: Como compreender que uma grande parte dos professores continue a acreditar nas virtudes da repetência uma vez que as conclusões dos relatórios pedagógicos são em grande medida disseminados e mediatizados? O autor ressalta ainda que as conclusões desses relatórios vão frequentemente na mesma direção: os efeitos da repetência são negativos. Citando um trecho de Crahay (2003), Draelants (Id.) exemplifica o que tem sido apresentado nos estudos sobre esse tema: “*Quando comparamos as performances de uns [não repetentes] e de outros [repetentes] em termos de um mesmo nível escolar, não é observada nenhuma diferença, o que significa que os repetentes precisaram de um ano a mais para alcançar um nível de competência que eles teriam provavelmente alcançado sem repetir um nível*<sup>225</sup>.” (Crahay, 2003, *apud* Draelants, Id., p. 169) Em outros termos, as conclusões tem mostrado que os alunos passam mais um ano na escola, repetindo o mesmo ano e não adquirem nenhum conhecimento a mais, tornando-se então, de fato, um ano perdido em termos de aquisição e de tempo.

Todavia o autor critica o fato desses estudos apontarem o apego dos professores à repetência como uma marca de um “comportamento irracional” ou como um “sinal de

---

<sup>225</sup> “*Lorsqu’on compare les performances des uns et des autres au terme d’un même degré scolaire, on n’observe pas de différence ; ce qui signifie que les redoublants ont mis une année de plus pour atteindre un niveau de compétences qu’ils auraient probablement atteint sans répéter un degré*” (Crahay 2003, *apud* Draelants, Id., p. 169)

conservadorismo político”. Diante dessa resistência encontrada na escola, é preciso se interrogar sobre as condições reais de implementação dessas políticas, partindo do dia-a-dia escolar, da prática cotidiana para compreender o motivo de tal resistência a modificação e não simplesmente reduzi-las ao conservadorismo dos atores sociais envolvidos no processo educativo. Para que se possa avançar nessa questão, o autor propõe ir além do pensamento que preconiza uma rejeição do conhecimento científico, por parte dos professores, ou um corporativismo, que estariam na base dessa resistência ao abandono da prática da repetência.

Nesse sentido, o autor analisou criticamente de um lado as pesquisas clássicas sobre a repetência, que ao se debruçarem sobre a função manifesta da repetência (a retenção em uma determinada série) não consideraram a análise essencial de outras funções chamadas por Draelants de “latentes”, e, de outro, a condução da ação pública em matéria de educação, que não se mostrou preocupada como uma questão chave que é a recepção e a legitimidade da ação pública.

Quanto as pesquisas sobre a repetência, para o sociólogo, em geral elas partem de um mesmo tipo de problematização: a eficácia da repetência. Do que se segue a questão: Deve-se reprovar? E a resposta é geralmente organizada da seguinte maneira: os atores sociais envolvidos diretamente no processo (professores, diretores, famílias e até mesmo os alunos) acreditam que a repetência é uma prática útil, e os pesquisadores mostram que se trata de uma prática ineficiente, desigual, que deve ser banida da prática escolar. Enquanto alguns autores falam em um acordo social quanto a sua utilidade/ necessidade e concluem em nome de uma condenação pedagógica da repetência, tal prática se mantém resistente ao longo dos anos e em todos os níveis da vida escolar dos alunos. Para Draelants, “*os pedagogos se consagram a mostrar em que os professores estão errados no lugar de tentar compreender em que, de um certo ponto de vista e nas condições atuais de funcionamento do sistema educativo, eles têm razão de continuar apegados à repetência.*”<sup>226</sup> (Id., p. 170). Isso porque, segundo a argumentação proposta pelo autor, os estudiosos da questão se iludem ao acreditar que a ação é o produto de um projeto, de maneira tal que as ideias falsas/injustas provocariam necessariamente práticas perversas, ao passo que ideias corretas/ justas, seriam a garantia de boas práticas. Assim, a mudança das representações levaria a mudanças nas práticas, entretanto, essa via ainda é de mão dupla, e se as representações alimentam as práticas, o contrário também

---

<sup>226</sup> “*Les pédagogues s’attachent à montrer en quoi les enseignants ont tort au lieu d’essayer de comprendre en quoi, d’un certain point de vue et dans les conditions actuelles de fonctionnement du système éducatif, ils ont raison de rester attachés au redoublement.*” (Id., p. 170)

é verdadeiro, isto é, as práticas também modificam as representações. Logo, não seria correto atrelar de modo necessário e indispensável a ação a um projeto.

O tipo mais comum de “eficácia da repetência” tratada pelos autores está relacionada a questão pedagógica, como um modo de tratar as dificuldades escolares ao longo da escolaridade obrigatória. Nesse ponto, a repetência é tratada principalmente do ponto de vista do progresso do aluno. Com isso é possível perceber que as análises clássicas da repetência, conforme mostrado no capítulo 1, se dedicam exclusivamente sobre a função manifesta e oficial da repetência, essa que impede o aluno de progredir para a série seguinte. Todavia, embora alguns estudos, como o caso de Sá Earp (2006), Maggie (2006 e 2007), Prado (2009), Mandelert (2010), Galeno (2011), Lage (2016), Gomes (2018) falem sobre uma cultura escolar e se aproximem da escola afim de entender mais profundamente esse processo, os principais estudos dessa questão não observaram ou não nomearam outras funções da repetência, essas a que Draelants se apoiando em Merton (1997) chama de funções latentes ou informais da repetência. Tratam-se de elementos essenciais à compreensão das razões da ligação social à repetência.

Ao se indagar sobre os motivos da incompreensão entre estudiosos do tema e professores, Draelants (Id.) ressalta que em boa parte isso se deve ao lugar que cada um ocupa dentro do sistema escolar. Os professores, mesmo diante dos resultados das pesquisas que mostram os efeitos negativos da repetência, possuem boas razões para acreditarem nas virtudes dessa prática. Isso porque, de acordo com o autor, na maioria dos casos os alunos repetentes são *“um pouco melhores no ano que repetem”* (p. 172). Com base nessa comparação, do aluno com ele mesmo, em dois momentos distintos, que inclui uma certa temporalidade e uma análise de antes e depois, os professores são persuadidos de que a repetência funciona. Já o pesquisador, segundo a argumentação de Draelants (Id.) procede de uma outra maneira, comparando dois sujeitos teóricos – dois alunos idênticos, sendo um repetente e outro não – a conclusão a que chegam é que os que não repetem de ano acabam se saindo melhor na escola que seus pares que passaram por essa experiência, isso sem nem mesmo considerar os efeitos de estigmatização provocados pelo rótulo “repetente” que poderiam sem dúvida piorar ainda mais a situação dos que assim foram tachados. Os pesquisadores tem razão, afirma Hugues Draelants, mas os professores diante das observações dos alunos repetentes comparados apenas com eles mesmos e não com “sujeito teóricos”, constatam baseados nessa experiência cotidiana melhorias em seu desempenho, e por isso também não podem ser considerados como totalmente errados. Logo,

acabam reforçando ainda mais suas conclusões baseadas em suas práticas cotidianas na escola e se distanciando das conclusões a que chegam os pesquisadores<sup>227</sup>.

Uma segunda “família de razões” que fazem com que os professores se mantenham atrelados à repetência diz respeito a necessidade desses atores de preservar o sentido de suas ações e os motivos do seu trabalho. O ensino se constitui como um trabalho de transformação de indivíduos, de inculcação de ideias e valores, que devem em alguma medida ser compartilhados pelos professores para que possam então passá-los aos alunos. Tratam-se de “ficções necessárias” que tornam o trabalho docente possível. Draelants (2008) citando Dubet (2002) chama a atenção para o que até hoje foi estabelecido como os pilares principais e indiscutíveis da escola democrática (ou ficções necessárias da escola democrática): a igualdade, isto é, todos os alunos são fundamentalmente iguais e podem pretender às mesmas oportunidades; e, o princípio do mérito, que está na base das “desigualdades justas”. Esses dois princípios são, antes de tudo contraditórios, ao mesmo tempo que demandam da escola classificar seus alunos (o que pressupõe uma organização hierárquica) exige a igualdade entre eles. A presença dessa contradição nos sistemas modernos, acaba obrigando os atores sociais envolvidos no processo educativo a explicar as desigualdades de desempenho existentes e com as quais eles estão permanentemente em contato, como consequência da própria liberdade dispensada pelo sistema aos usuários (os alunos). Assim, professores e alunos se baseiam sob essa ficção graças ao que Dubet chamou de “as virtudes do trabalho”, considerando que as diferenças escolares estão relacionadas a quantidade de trabalho/ esforço/ interesse que os alunos dispensam livremente nas atividades escolares, pois segundo essa concepção todos os alunos são iguais, e os melhores são aqueles que trabalham e se esforçam mais (Draelants, 2008, p. 172). De acordo com esse ponto de vista, recorrer a reprovação aparece como um efeito cognitivamente e moralmente legítimo.

A forte ligação encontrada pelo autor entre os professores e atores sociais envolvidos no processo educacional e a repetência, está relacionada não somente a impressão de utilidade da versão manifesta dessa prática, por outro lado, a repetência assume ainda uma série de funções latentes, que a torna legítima do ponto de vista funcional e pragmático. Essas funções

---

<sup>227</sup> Em várias ocasiões durante o trabalho de campo, fui abordada por professores que queriam saber um pouco mais sobre minha pesquisa, e ao explicar sobre a questão da repetência e sua centralidade no trabalho que estava desenvolvendo, logo eles invocavam essa diferença entre o lugar do professor e do pesquisador. De acordo com os docentes, os pesquisadores conhecem a teoria, mas estariam distantes da realidade enfrentada por eles no dia a dia da sala de aula, de modo que as conclusões então obtidas seriam invalidadas por desconsiderarem a situação do ponto de vista do professor. Esse distanciamento, provocava em certa medida uma rejeição das conclusões científicas, principalmente quando por alguma razão a conversa se estendia um pouco mais e chegava no sujeito da repetência.

se dissimulam entre as regras de funcionamento institucionalizadas nas salas de aula, nos estabelecimentos escolares, nos espaços escolares e até mesmo no sistema escolar como um todo. Para Draelants (Id.) a percepção da função latentes da repetência são essenciais para compreender o que o aturo chamar de um “apego social à repetência”.

São 4, as funções latentes da repetência: 1) gestão da heterogeneidade e triagem dos alunos dentro dos estabelecimentos escolares; 2) posicionamento estratégico e simbólico em relação aos estabelecimentos do entorno; 3) regulação da ordem (disciplina) dentro de sala de aula; 4) manutenção da autonomia profissional dos professores<sup>228</sup> (Draelants, 2008, p. 163).

“As duas primeiras funções fazem referência a dois tipos de utilização social da repetência suscetíveis de aparecer na escala dos estabelecimentos escolares, a primeira no plano da gestão intraorganizacional e a segunda no plano das relações interorganizacionais no seio de um espaço local. As funções três e quatro, fazem referência a dois outros tipos de utilização social conferidas à repetência pelos professores, consideradas ora individualmente na gestão da sala de aula, ora coletivamente, enquanto grupo profissional<sup>229</sup>.” (Id., p. 173)

Antes de passar a análise pontual de cada uma das funções latentes da repetência, o autor faz um alerta que gostaria de retomar nesse texto. As análises propostas aqui permitirão de elucidar os processos institucionais e sociais que concorrem para a manutenção do apego à repetência nos dois casos estudados, mas não serão invocadas como uma explicação do apego social do conjunto de estabelecimentos escolares e de professores a essa prática. Trata-se de um estudo etnográfico cujas conclusões foram obtidas a partir do trabalho de campo desenvolvido em um período de tempo e espaço precisos. Todavia, é possível que as conclusões obtidas possam ser aplicadas a outras realidades cujas características se aproximem do que será exposto aqui.

---

<sup>228</sup> “Ce faisant, quatre fonctions latentes essentielles remplies par le redoublement sont mises en évidence – gestion de l’hétérogénéité et tri des élèves au sein des établissements; position stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants; régulation de l’ordre scolaire au sein de la classe ; maintien de l’autonomie professionnelle des enseignants [...]” (Draelants, 2008, p. 163).

<sup>229</sup> “Les deux premières fonctions renvoient à deux types d’usages sociaux du redoublement susceptibles d’apparaître à l’échelon des établissements scolaires, la première au plan de la gestion intra-organisationnelle et la seconde au plan des relations inter-organisationnelles au sein d’un espace local. Les fonctions trois et quatre renvoient à deux autres types d’usages sociaux conférés au redoublement par les enseignants, considérés à la fois individuellement dans leur gestion de la classe et collectivement, en tant que groupe professionnel.” (Id., p. 173)

### **5.1 Primeira função latente da repetência: gestão da heterogeneidade e triagem dos alunos dentro dos estabelecimentos escolares**

Conforme foi sublinhado por François Dubet (1994) com o processo de massificação do sistema educacional a seleção que em outros tempos era realizada antes mesmo do ingresso na escola contribuindo para uma homogeneização desse público, passou a ser efetuada nos bancos dos estabelecimentos escolares. Isso porque a partir de então alunos de “tipos” diversos, oriundos de configurações sociais variadas passaram a fazer parte do rol de estudantes que constavam nos diários de classe. Em outros termos, com o processo de massificação escolar o nível de heterogeneidade dos alunos aumentou consideravelmente, provocando o reforço de mecanismos internos de seleção. O método simultâneo, herança dos jesuítas, mantido até hoje nas escolas, ignora a faixa etária em prol de uma organização em séries que funcionam como uma linha de progressão em que a cada etapa é necessário adquirir um conjunto de conhecimentos para ser declarado capaz de avançar degrau após degrau. A medida utilizada é calculada através de notas, que devem estar acima de uma média previamente estabelecida para que o aluno seja considerado apto a ingressar na série seguinte. Nessa dinâmica, o cotidiano escolar é tomado por provas e testes, notas, aprovação e reprovação, de modo que esses elementos não só passam a fazer parte da rotina dos alunos, como se tornam uma parcela essencial dessa experiência.

Ainda, nos contextos brasileiro e francês a repetência e a orientação rumo as diferentes vias de estudo se tornaram duas ferramentas essenciais de gestão dessa grande heterogeneidade do público escolar decorrente do forte processo de massificação sofrido nos dois países. Analisando o primeiro fenômeno, a repetência, ao aumentar a diferença de resultados entre os alunos com melhores resultados e aqueles mais fracos, com menor desempenho, contribui para a formação de classes mais uniformes. Mesmo que por vezes haja a discussão nos estabelecimentos escolares sobre a distribuição dos repetentes nas classes, opondo basicamente dois grupos de professores: aqueles que preferem misturar os alunos, e aqueles que optam por manter classes separadas, na maioria das vezes as turmas são organizadas com base na repetência e no desempenho dos alunos, buscando a homogeneização das classes, separando-os entre “bons” e “maus” alunos.

Draelants (2008) identificou esse mesmo processo na parte francófona do sistema escolar belga. Com a reforma implementada que objetivava o sucesso escolar para todos, essa lógica de seleção foi colocada entre parênteses no primeiro ciclo, tendo como consequência o

fato de que os professores foram constrangidos a assumir ainda mais heterogeneidade no meio escolar. Em outros termos, a supressão da repetência exerceu uma pressão sobre os professores sujeitando-os ao trabalho com grupos mais diversificados em termos de desempenho escolar (a famosa “falta de base” tantas vezes invocada pelos docentes). Essa mudança, consequência da lei que proibia a repetência no ensino fundamental do país, no lugar de amenizar as limitações e dificuldades, terminou por aumentá-las tornando ainda mais complexo e complicado o trabalho dos professores. De acordo com o autor, a heterogeneidade dos alunos fazia parte das principais dificuldades da profissão, conforme o relato dos docentes. Sendo assim, a forte ligação entre classe professoral e a repetência podia ser percebida como a tradução na prática do vínculo que os mestres desejavam manter com melhores condições de trabalho, visto que, a proibição da repetência impactaria diretamente no cotidiano da sala de aula, expondo-os a certos inconvenientes provocados pela presença de alunos com níveis de conhecimento desiguais. Assim, não se trataria de defender a repetência, mas, sim de sustentar uma determinada condição de trabalho, que segundo a ótica dos mestres era frequentemente percebida como em degradação se inserindo ainda em uma lógica mais geral de desvalorização da profissão. Logo, a função latente de gestão da heterogeneidade devotada à repetência estaria ligada de maneira mais geral a organização do sistema escolar belga como um todo, em que os alunos eram selecionados bem cedo e orientados em virtude de seu desempenho às diferentes vias de estudos do ensino secundário (geral, técnica e profissional).

Analisando a relação entre o processo de orientação e a função latente da repetência de controle da heterogeneidade do grupo discente, nos sistemas tradicionalmente marcados por esse mecanismo, como no caso francês, com a impossibilidade da reprovação, a orientação em direção a certas vias de estudos se torna o meio pelo qual a gestão das diferenças de nível escolar acontece. Essas conexões podem ainda acontecer em razão da ligação entre a escola e o nível superior de onde uma série de grupos de pressão surgem buscando algum tipo de controle nesse processo. Por exemplo, quando os pais estabelecem projetos precisos para seus filhos pressionando para que sejam aprovados em uma determinada filial ou quando os próprios professores do nível escolar posterior influenciam nessas escolhas se dizendo preocupados em receber um público muito heterogêneo, com o risco de não dominarem alguns conteúdos considerados pré-requisitos essenciais.

Retomando os casos estudados, no segundo trimestre do ano escolar 2016-2017, no Lycée Daniel Pennac, chegou o momento dos conselhos de classe. Na ocasião, tive acesso posteriormente a ata de resultados e apreciações dos professores de uma das turmas que eu acompanhava, a turma 1002, considerada desde os primeiros dias do ano letivo uma das piores

turmas da escola. Essa classe foi uma de duas formadas a partir da divisão de uma outra turma com um maior quantitativo de alunos, pois era o início da implementação de uma medida de diminuição das classes de primeiro ano com o objetivo de mantê-las com no máximo 18 alunos. Assim, os “alunos problema” foram distribuídos entre as classes para que não ficassem muito concentrados em uma mesma turma dificultando ainda mais o trabalho dos professores. É preciso sublinhar aqui que quando se fala em homogeneidade das turmas, tem-se como pretensão uma uniformização “pelo alto”, isto é, com base nos alunos com bom desempenho buscando dispersar aqueles considerados mais “fracos” e/ou com problemas disciplinares. Nesse cálculo incluiu-se também a distribuição dos repetentes, sendo assim, dois alunos nessa condição foram alocados na 1002.

O referido ano escolar foi o segundo após a promulgação do decreto nº 2014-1377 de 18 de novembro de 2014 relativo ao acompanhamento pedagógico dos alunos em todos os níveis do ensino básico. O assunto principal no texto legislativo foi o modo como deveria ser tratada a repetência a partir de então. O decreto visava modificar alguns parágrafos da lei nº 2013-595 de 8 de julho de 2013 principalmente em relação ao tema mencionado, e já na nota introdutória deixava claro o teor da publicação:

“Para colher as consequências da lei nº2013-595 de 8 de julho de 2013 de orientação e de programação para a refundação da escola da República que postulou o princípio da escola que não estigmatiza as dificuldades, mas acompanha todos os alunos em suas trajetórias escolares, o presente decreto modificou o código da educação para prever, quais sejam suas necessidades, que todos os alunos são acompanhados pedagogicamente ao longo de suas trajetórias escolares. O documento afirma os objetivos de acompanhamento e avaliação das aquisições dos alunos, define, esclarece ou precisa os dispositivos de acompanhamento específico. O documento sublinha enfim o caráter excepcional da reprovação e precisa as modalidades de implementação com notadamente a necessidade de um acompanhamento específico dos alunos<sup>230</sup>”. (FRANÇA, Decreto nº 2014-1377 de 18 de novembro de 2014).

Como é possível observar no decreto que foi implementado a partir de setembro de 2015, a repetência ganha caráter excepcional, e deverá ser substituída por uma série de medidas de acompanhamento detalhadas ao longo do referido texto. A reprovação de série não foi

---

<sup>230</sup> “*Notice: pour tirer les conséquences de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui a posé le principe d'une école qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire, le présent décret modifie le code de l'éducation pour prévoir que, quels que soient leurs besoins, tous les élèves sont accompagnés pédagogiquement tout au long de leur parcours scolaire. Il affirme les objectifs du suivi et de l'évaluation des acquis des élèves, définit, clarifie ou précise les dispositifs d'accompagnement spécifique. Il souligne enfin le caractère exceptionnel du redoublement et en précise les modalités de mise en œuvre avec notamment la nécessité d'un accompagnement spécifique des élèves concernés*”. (FRANÇA, Decreto nº 2014-1377 de 18 de novembro de 2014).

proibida, mas foi em grande medida dificultada. Os casos excepcionais em que poderia ser aplicada foram definidos no decreto, a saber, em decorrência de uma ausência prolongada da escola ou uma ruptura considerada “importante” do aprendizado escolar. Para toda decisão de reprovação um processo padrão deveria ser adotado: uma fase de diálogo com os representantes legais do aluno, parecer detalhado do conselho de classe, reunião com o diretor do estabelecimento escolar, solicitação de anuência por parte do Inspetor da Educação Nacional, e implementação de um dispositivo de ajuda ao aluno em dificuldade. O aumento da burocratização dessa prática tinha como objetivo frear essa “pedagogia” no ambiente escolar desde a escola elementar, passando pelo ensino fundamental e chegando ao ensino médio, sendo totalmente vetado somente na pré-escola.

No cotidiano escolar a leitura realizada pela direção e pelos professores foi que estava proibido reprovar. Nos formulários apelidados de *navettes*, que se tratavam de fichas a serem preenchidas pelos alunos e suas famílias com a *filière* desejada para o ano seguinte, logo na página de capa havia até então a possibilidade de assinalar a opção “*redoublement*”. As fichas foram logo modificadas, e essa opção eliminada. A questão da repetência se relacionava diretamente com outro elemento importante do sistema francês: a orientação. Isso porque em alguns casos os alunos que não obtinham a via de estudos desejada solicitavam repetir de ano para tentar novamente no ano seguinte a orientação pretendida. Embora no decreto essa possibilidade continuasse garantida, na prática, como dito anteriormente, a tradução que o texto legislativo adquiriu na rotina escolar foi da interdição total da repetência. De onde logo outros métodos foram colocados em prática para gerenciar a heterogeneidade dos alunos a partir de então. A ideia contida no processo de orientação consiste em elaborar conjuntamente com as famílias e os alunos um projeto pessoal de formação e de inserção social e profissional que considere em função das aspirações e das capacidades a via de estudos mais adequada para o solicitante. O processo deve ser conduzido pelos professores com a ajuda de profissionais dedicados ao serviço de orientação que são alocados em cada escola. O artigo D. 331-47 do decreto citado, se refere a esse processo como o resultado do

“acompanhamento do percurso escolar do aluno, que inclui notadamente a avaliação da progressão de suas aquisições, sua informação e a de seus representantes legais e o diálogo desses últimos com os membros da equipe educativa. Ele se situa em uma perspectiva de desenvolvimento de potencialidades do aluno e da igualdade de acesso de meninas e meninos

às formações<sup>231</sup>” (FRANÇA, Art. D. 331-47, Decreto nº 2014-1377 de 18 de novembro de 2014).

Eu cheguei a esse liceu já no último trimestre de 2015, e me surpreendi um dia com um grupo de docentes que conversavam na sala dos professores, uma semana antes do conselho de classe, quando um deles exclamou: “*Il y a un vrai manque de base!*”, (há uma enorme falta de base). A frase foi dita em referência a uma turma cujos alunos não tinham bons resultados. Me chamou a atenção a utilização da expressão, uma exata tradução, do que frequentemente escutei durante o trabalho de campo no Brasil. A conversa continuou e o que parecia ser a questão principal no grupo era o que fazer com os alunos que não tinham “nota para passar” se não era possível reprovar. De onde as inferências dos docentes sobre as consequências que essa medida já estava gerando, a saber, a ausência de conhecimentos essenciais tidos como pré-requisitos para a continuação dos estudos. No conselho de classe, essa foi novamente a frase mais repetida, e o que pude perceber foi a substituição gradativa da reprovação pela orientação em *filière* profissional. Mas, como tudo era ainda muito novo e recente, os dados recolhidos não foram suficientes para formular uma conclusão sobre a questão, era preciso um pouco mais de tempo para perceber as muitas nuances que esse assunto assumia no cotidiano escolar.

No ano seguinte, a expressão “falta de base” ganhou os corredores da escola, bem como as reuniões, conselhos de classe e sala dos professores. Apesar da triagem realizada com a ajuda da orientação em direção ao liceu profissional, eliminando os “alunos problema” do estabelecimento escolar, havia um sentimento generalizado de uma diminuição do nível dos alunos em virtude da “aprovação compulsória” à que estavam sendo submetidos os professores.

No penúltimo conselho de classe do ano seguinte (2016-2017), uma análise da ata de notas da turma 1002<sup>232</sup>, elaborada durante o conselho de classe, contendo um breve resumo das apreciações dos professores assim como a indicação de orientação para cada aluno pode ser tomada aqui como uma boa base para observar uma das funções latentes da repetência, nos termos de Draelants (2008), que está sendo tratada nessa seção: a gestão da heterogeneidade dos alunos.

---

<sup>231</sup> “*Ce processus prend appui sur le suivi du parcours scolaire de l'élève, qui inclut notamment l'évaluation de la progression de ses acquis, sur son information et celle de ses représentants légaux et sur le dialogue entre ces derniers et les membres de l'équipe éducative. Il se situe dans une perspective de développement des potentialités de l'élève et d'égalité d'accès des filles et des garçons aux formations.*” (FRANÇA, Art. D. 331-47, Decreto nº 2014-1377 de 18 de novembro de 2014).

<sup>232</sup> A ata foi traduzida por mim e para garantir o anonimato dos estudantes foram retirados os nomes dos alunos e quaisquer informações que pudessem lhes identificar. Alguns termos foram mantidos entre aspas indicando que buscou-se traduzir cada palavra escrita, enquanto que para as demais partes do texto fora produzida uma versão.

Dos 14 alunos avaliados, apenas um obteve uma indicação favorável para prosseguir em uma via de estudos geral, especificamente ES, obtendo como média no trimestre 12,3 pontos. Nesse caso foi sobretudo sua postura, tida como “séria”, que contribuiu para o apoio em retorno dos professores, que também coadunava com a escolha realizada pela aluna de origem chinesa. Outros 2 casos houve a promessa do ingresso em uma via geral (novamente ES, e um caso S) sob o compromisso de uma “grande melhora” na reta final, aventando a possibilidade de mudança no diagnóstico no último conselho de classe do ano. Vale salientar, que nenhum dos alunos foi direcionado para a via S, embora 5 tivessem solicitado essa *filière*. Dois dos que desejaram a via S foram orientados para a via tecnológica STL oferecida no próprio colégio e considerada mais prestigiosa que a via STMG, também tecnológica e ofertada no estabelecimento. O que acontecia era o encaminhamento à via STL dos alunos que desejavam S e tinham notas medianas em química e SVT (biologia) e que era de conhecimento dos professores algum desejo de prosseguir carreira em áreas médicas como enfermagem ou análise laboratorial. Outros 2 que também pretenderam a via S, mas colocaram como segunda opção a via ES, e tinham notas medianas e em alguma medida foram apreciados com algum ponto positivo pelos docentes foram encaminhados para a via STMG. Por fim, um total de 7 alunos, dos quais 5 solicitaram a via ES e outros dois STMG, obtiveram avaliações sobretudo negativas e foram encaminhados para reorientação em via profissional (ver quadro 20).

Quadro 20- Ata final do conselho de classe do segundo trimestre, turma 1002, Lycée Daniel Pennac

Apreciações	Média geral	orientação
Dificuldades reais de compreensão, concentração e auto confiança. Pouco trabalho em casa.	5,9	profissional
Trabalho superficial, nível insuficiente.	8,5	profissional
Muitas faltas, nível catastrófico. "Nenhuma <i>filière</i> geral ou tecnológica será possível".	3,9	profissional
Pouco esforço, diminuição sensível de esforços em todas as matérias.	6,2	profissional
Alguns progressos esse trimestre, sobretudo em matemática. Aluno sério.	11,7	STL, possibilidade de S com a condição de uma grande melhora em SVT e matemática
Muitas dificuldades em áreas importantes. "É preciso reagir rápido".	9,6	profissional
Alguns esforços esse trimestre embora o nível seja ainda frágil. "Não hesite em questionar quando você não compreende".	9,7	STL
Um bom trimestre, aluna séria e que trabalha.	12	ES, com possibilidade de S com a condição de uma grande melhora em matemática e física-química
Pouca disponibilidade para os estudos. Nível frágil.	10,2	ES, caso haja um grande progresso no terceiro trimestre
Alguns poucos progressos em classe, com alguma participação nas aulas, mas o trabalho em casa é ainda insuficiente. "Muito triste, você poderia fazer muito melhor. É preciso visar mais alto se você quer obter um segundo ano ES".	8,8	STG (STMG - gestão)
"Um trimestre em queda livre: mais de dois pontos perdidos na média geral. Nenhum segundo ano é possível com esses resultados".	6,3	profissional
Muitas dificuldades e pouco trabalho. Mesmo com alguns progressos em algumas matérias em sala de aula. "Continue seus esforços".	7	profissional
"Você perdeu 3 pontos na média geral! Isso é muito alarmante, repense seu comportamento se você quiser obter a orientação desejada".	9,2	STG (STMG - gestão)
Um bom trimestre, com uma pequena baixa de resultados. Aluna séria.	12,3	ES

Fonte: Documentação escolar/ Elaboração da Autora/ 2016

Destaca-se que somente um aluno assinalou como aspiração a reorientação na via profissional, sendo a única demanda nesse sentido no conjunto das quatro turmas observadas. Quando analisadas as justificativas dos professores para a reorientação em via profissional, torna-se claro a utilização da orientação como mecanismo de gestão da heterogeneidade. Os alunos eram indicados devido as suas muitas carências seja de compreensão, de trabalho, de esforço, de motivação, etc. Em uma das apreciações, diante das notas baixas e dificuldades do aluno em questão, os professores afirmaram “*nenhuma filière geral ou tecnológica será possível*”, demonstrando como a orientação substituía a repetência no exercício de uma de suas funções nem sempre visível, mas frequentemente operante na organização escolar, o controle da heterogeneidade.

Ainda sobre o uso da orientação como substituição à repetência na gestão da heterogeneidade dos alunos no caso de estudo francês, um outro quadro interessante mostra a resposta dos alunos ao questionário aplicado no qual puderam indicar a via de estudos que desejavam obter ao final do primeiro ano do ensino médio. O questionário foi aplicado no mesmo período em que ocorria o penúltimo conselho de classe. É bastante perceptível a forte demanda, independente da turma, pelas vias gerais e precisamente pela *filière S* mostrando o quanto essa hierarquia entre as ramificações fazia parte da experiência escolar dos *lycéens* do Liceu Daniel Pennac. No total 43,7% dos alunos solicitaram a via S, 33% a via ES e 14% a *filière L*. Já as vias tecnológicas, bem menos solicitadas, também eram percebidas como parte de uma ordem hierárquica sendo o STMG a menos prestigiosa, malgrado sua presença em 12,5% dos votos entre as 4 turmas estudadas. No que tange as *filières* tecnológicas é importante dizer que diferente das vias gerais que eram oferecidas em sua totalidade em todos os estabelecimentos de ensino médio, isto é, em todos os *lycées* existiam as vias S, ES e L, as vias tecnológicas não eram as mesmas em todos os estabelecimentos, tratava-se de uma distribuição realizada segundo as necessidades locais e as condições reunidas no estabelecimento escolar em termos de professores, salas de aula e material adequado para tal. O que significa que a escolha dessas vias queria dizer também a escolha de um estabelecimento específico. No caso estudado, o curso STI2D era oferecido pelo liceu vizinho, o *Lycée Lamarque*, que como foi dito no capítulo 3 era reconhecido como a “boa escola” do bairro. Por isso, os alunos justificavam sua opção como sendo proposital para mudar de escola (essa questão está diretamente relacionada com a próxima seção sobre a segunda função latente da repetência). Nas quatro turmas estudadas, 11,1% dos respondentes pretendiam essa via de estudos.

Quadro 21- As filières desejadas pelos alunos de acordo com suas respostas ao questionário, por turma.

<i>Filière</i>	1002		1003		1009		1010	
	N	%	N	%	N	%	N	%
S	3	21,4	3	18,8	9	50,0	7	43,8
S ou ES	1	7,1	2	12,5	0	0	1	6,3
S, ES, ou STMG	0	0	0	0	1	5,6	0	0
S ou STMG	1	7,1	0	0	0	0	0	0
ES	3	21,4	6	37,5	1	5,6	3	18,8
ES/ STMG	1	7,1	0	0	0	0	0	0
ES, L ou STMG	1	7,1	0	0	0	0	0	0
L	1	7,1	3	18,8	1	5,6	1	6,3
L ou ES	0	0	1	6,3	0	0	0	0
L ou STMG	1	7,1	0	0	0	0	0	0
STL	0	0	0	0	1	5,6	0	0
STMG	0	0	1	6,3	0	0	2	12,5
STI2D	0	0	0	0	2	11,1	0	0
Profissional	0	0	0	0	1	5,6	0	0
Não soube responder	2	14,2	0	0	2	11,1	2	12,5
Total	14	100	16	100	18	100	16	100

Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2016

Quando analisada a resposta dada pela escola à opção desejada pelos alunos, destaca-se mais uma vez que no numeroso grupo de solicitantes da via S, apenas 32% obtiveram a validação de suas aspirações. Esse número mostra por um lado a seletividade dessa via de estudos, e por outro, um movimento de homogeneização das turmas tendo como base a orientação escolar. No quadro 23<sup>233</sup> constata-se que quando os alunos possuíam notas abaixo da média (10 pontos) eram encaminhados para a via profissional, apontando mais uma vez para a nova função da orientação como substituta da reprovação de série. Alunos com notas medianas entre 10 e 13 pontos eram orientados em direção as opções tecnológicas. E os alunos com média superior a 14 pontos obtinham a via geral, principalmente a via S (exceto dois casos em que apesar das notas 12,2 e 13 os alunos obtiveram o consentimento dos professores para ingressar na *filière S*). Enquanto na 1009 a média dos alunos que obtiveram uma resposta positiva para via S foi entre 14,5 e 16 pontos, na 1003 foi de 12,2 e 14,8, ou seja, um aluno que obteve a resposta positiva para sua candidatura na turma 1003 poderia não atingir o mesmo objetivo na turma ao lado (1009). De maneira análoga, dois alunos da 1009 com notas 12 e 12,5 solicitantes da via S não alcançaram a aprovação de suas demandas em virtude de suas notas, ora se

<sup>233</sup> No quadro 23 constam as informações obtidas durante os conselhos de classes de três das quatro turmas que foram estudadas, pois não pude estar presente na reunião da turma 1010.

estivessem matriculados na turma vizinha talvez tivessem sua candidatura aceita, uma vez que obtiveram notas próximas da média de notas dos alunos dessa turma que foram alocados na via S. Nesse ponto vale observar o impacto do pertencimento a uma determinada turma em relação a obtenção da *filière* desejada. Enquanto 35,5% alunos da turma 1002 obtiveram o via de estudos desejada, esse percentual era bem mais interessante para os alunos da 1003 em que 55,5% dos estudantes alcançaram o voto pretendido. Já na 1009 esse percentual ficou em torno dos 38,9%. Vale ainda dizer que esses efeitos eram decorrentes do maior ou menor grau de heterogeneidade das turmas. Enquanto a turma 1002 concentrava um maior número de alunos com dificuldades, no polo oposto a 1009 agrupava os que tinham um bom desempenho, sendo a 1003 a turma mais heterogênea (ver quadro 22). Dessa maneira, é possível concluir que se para os responsáveis pela organização escolar e professores obter turmas mais homogêneas torna-se um elemento importante no equilíbrio do cotidiano escolar e na garantia de boas condições de trabalho, do ponto de vista dos alunos a presença da heterogeneidade se torna um componente oportuno para a obtenção da orientação desejada, por exemplo, no caso estudado a classe em que o maior número de alunos obteve a *filière* pretendida foi naquela em que o grupo era o mais variado, embora haja uma tendência maior da escola em construir turmas homogêneas, nesse caso a classe em que o maior número de alunos alcançou a *filière* pretendida foi naquela em que o grupo era o mais variado. Se a 1002 sofria com o estigma de ser a pior turma da escola, na 1009 a concorrência era maior e por isso era necessário um nível mais alto de notas para obter o voto solicitado. E nessa configuração, ser aluno da 1003 proporcionava algumas vantagens relacionadas a conquista da via de estudos pretendida.

Quadro 22- Comparação entre as turmas do tipo de filial obtida pelos alunos, Lycée Daniel Pennac

	<b>Geral</b>	<b>Tecnológica</b>	<b>Profissional</b>	<b>Total</b>
1002	3 (nenhum S, e 1 sob condição de melhora no desempenho)	4 (2 STMG, 2 STL)	7	14
1003	9 (sendo 4 na via S e 2 via L sob condição de melhora no desempenho)	3 (todos STMG)	6	18
1009	9 (sendo 5 na via S e 2 na via L sob condição de progresso)	6 (4 STL e 2 STMG)	2	17*
<b>Total</b>	21	13	15	49
*um dos alunos estava em fase de abandono escolar				

Fonte: Documentação escolar/ Elaboração da autora/ 2016

Quadro 23- Filière solicitada, resposta obtida, nota na média, por turma, Lycée Daniel Pennac, 2016

	1002			1003			1009		
	<i>filière</i> solicitada	<i>filière</i> obtida	Média	<i>filière</i> solicitada	<i>filière</i> obtida	Média	<i>filière</i> solicitada	<i>filière</i> obtida	Média
1	STMG	profissional	6	STMG	Profissional	7,7	um aluno que estava no processo de abandono escolar		
2	ES/ STI2D	profissional	8,5	S	S	14,8	S	ES/ STMG	11
3	sem demanda	profissional	4	ES	Profissional	6,5	S	S	16
4	STMG	profissional	6	ES/ STMG	Profissional	8,8	sem demanda	profissional	6
5	STL/ STI2D	STL	11,5	S/ ES	S	12,7	S	STL	9,5
6	profissional	profissional	9,5	ES/ STMG	Profissional	7,9	S	S	14,5
7	S/ STMG	STL	9,5	S/ ES	STMG	9,9	S	S	15,5
8	ES	ES	12	L	Profissional	8,1	L	L (caso haja um bom progresso)	12
9	ES	ES (caso haja um grande progresso, se não STMG)	10	ES	STMG	10,8	S	L (caso haja um bom progresso)	12,5
10	ES	STMG	9	S	S	13	S/ ES	STMG	10,5
11	L/ ES	profissional	6,5	ES	Es	12,6	STI2D	STL	11,5
12	STMG	profissional	7	ES	Profissional	8,6	S	profissional	8
13	ES	STMG	9	ES	ES (caso haja uma confirmação do bom trabalho no último bimestre)	11,4	S	S	16
14	ES	ES	12,5	S/ ES	S	12,2	STI2D	L	12,5
15				ES/STMG	STMG	10,9	ES	STMG	10
16				L	L	16,3	S	S	16
17				L	L (caso haja um bom progresso no último bimestre)	11,5	STL	STL	11,5
18				L	L	13,6	S	STL	12

Fonte: Caderno de campo, anotações durante o conselho de classe

Ainda analisando o quadro 23 apreende-se que enquanto na turma 1002 a metade dos alunos foram alocados em vias de estudos consideradas inferiores na hierarquia construída na escola, na 1003 esse percentual reduzia um pouco chegando a 44,4% sendo o menor índice na turma 1009, em que apenas 18,2% dos alunos foram submetidos a uma mobilidade descendente em relação as suas escolhas de *filière*, isto é, quando solicitavam uma via geral eram encaminhados para a tecnológica ou profissional, e quando optavam pela tecnológica eram alocados em um curso profissional. Vale salientar que na 1003 um grupo de 3 alunos foram

conduzidos para filiais que podem ser consideradas “distantes hierarquicamente” de suas escolhas iniciais, como o caso do aluno da linha 11 que solicitou a via L e foi reconduzido para a via profissional. Esse foi o caso também de um aluno na 1002 e um na 1009. Apenas na 1009 houve um caso contrário a esses destacados anteriormente, houve uma “mobilidade ascendente” quando considerado a demanda e a resposta. Um aluno (linha 14) solicitou STI2D (tecnológica) e obteve L (geral). Esse era um caso especial relacionado com a dinâmica que ocorria entre os estabelecimentos escolares Daniel Pennac e Lamarque. Esse era um aluno considerado bom, cuja escolha tinha como objetivo, além das questões ligadas a construção da pretendida carreira de arquiteto, a mudança de estabelecimento escolar. E nesse momento o corpo docente negou a saída do aluno, alegando que seu dossier não seria bom o suficiente para obter uma vaga no estabelecimento vizinho, e que nesse caso seria melhor que o estudante permanecesse na escola, sendo então ofertado uma via de nível superior ao que havia sido solicitado como forma de garantir sua permanência. Essa foi uma exceção, visto que o movimento mais comum nesses casos era o encaminhamento dos alunos desejosos da via STI2D para a via STL ofertada na própria escola, como aconteceu com 2 alunos (linha 5 da turma 1002 e linha 11 da 1009). Entre os que pretendiam essa via de estudos um aluno foi encaminhado para a via profissionalizante (linha 2 da 1002).

No caso brasileiro, um movimento semelhante ao que foi mostrado em relação as vias de estudo no contexto francês tomava forma no Colégio Maria Firmina dos Reis. Diante da impossibilidade oficiosa de reprovação e ainda com o reforço operado pela resolução nº 4.814 de 27 de agosto de 2012, os alunos eram conduzidos para a educação de Jovens e Adultos ao completarem 21 anos, isto é, os que acumulavam repetência, ou que não reuniam condições para obter a aprovação naquele ano eram alocados nessa modalidade não seriada tradicionalmente oferecida no turno noturno. Como foi citado no capítulo 4, Lage (2016) observou o caso de um aluno que fora transferido para o turno da noite em virtude de suas notas ruins e das dificuldades que apresentava, que normalmente causaria uma reprovação de série. Ainda a autora observou um outro caso em que uma aluna considerada “boa” foi alvo de uma “luta” dos professores para “salvá-la” encaminhando-a para vias mais prestigiosas como o PROEMI, mostrando o quanto os caminhos formados pelas vias de estudo no sistema escolar fluminense eram hierarquizados e possibilitavam esse jogo de triagem da heterogeneidade entre os turnos e seções.

Era o conselho de classe de uma turma de NEJA, uma terça feira de outubro de 2013. Ao final da análise de 3 turmas, e diante de uma previsão de repetentes conhecida da escola desde julho que somava um total de 70% dos alunos, a coordenadora pedagógica que conduzia

o conselho afirmou que a SEEDUC exigia a redução desse índice para pouco menos de 10%. Os professores presentes cochichavam e entre uma palavra e outra era possível perceber a revolta e insatisfação diante da ordem da secretaria de educação para reduzir drasticamente o índice de reprovação. Visto o burburinho que se instaurou, Dandara em tom firme interrompeu o mar de vozes e disse: *“o melhor hospital é o que mata? A melhor escola é a que reprova?”*<sup>234</sup> *Eu não sei a solução, mas 70% é muita coisa.* O silêncio que se seguiu era constrangedor e só foi interrompido pelo anúncio “2003”, indicando que passariam a análise de uma outra turma. De alguma maneira a reunião continuou “normal”, com as muitas apreciações dos professores a cada nome que era invocado pela coordenadora, e que na maioria dos casos eram comentários negativos, ressaltando as dificuldades, falta de motivação e interesse dos alunos ou simplesmente salientando que se tratava de um aluno faltoso ou que já não estava mais no sistema Conexão Educação. No mesmo conselho, já passados mais outras 4 turmas, um caso foi alvo de um comentário surpreendente: *“esse menino é muito bom! É um desperdício”* disse a professora de português. Ela se referia a um aluno de uma outra turma do NEJA que de acordo com suas apreciações era um “bom aluno” e que estava “perdendo tempo” em uma turma de educação de jovens e adultos, uma vez que havia a concepção de que essas classes eram menos “puxadas”, isto é, exigiam menos dos alunos. Nesse caso mais uma vez era possível perceber a ideia de organizar os alunos colocando-os em determinadas classes em função do seu desempenho escolar de maneira a homogeneizar as turmas, vias de estudos e turnos. Por isso, para aquela professora era necessário trocar o aluno do NEJA para o ensino regular ou PROEMI no turno da manhã, pois se tratava de uma peça fora do lugar. Vale salientar que nesse caso tinha-se uma sobreposição de hierarquias, primeiro entre os turnos, e em seguida entre as vias de estudos. No geral, no turno noturno os alunos do NEJA eram considerados melhores que os do ensino regular, mas esses por sua vez eram na maioria das vezes tidos como inferiores aos do turno da manhã.

No dia seguinte, o conselho foi dedicado exclusivamente as turmas de primeiro ano do ensino regular do turno noturno. O clima era bem semelhante, muitos comentários negativos sobre os alunos, mas de certo um pouco mais frequentes e mais intensos que na noite anterior. A reunião mal tinha começado e a diretora Mônica, quem conduzia a reunião na ocasião, contou de sua desmotivação em relação ao turno noturno haja vista o público mais jovem que a escola recebera naquele ano, e que segundo a diretora nutria seu sentimento de uma “piora” a cada

---

<sup>234</sup> A coordenadora utilizara na ocasião os mesmos termos do título do artigo de Hamilton Werneck “Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata” (2000).

ano, com o aumento da indisciplina. A jovem diretora geral continuou explicando o motivo do seu descontentamento:

*“não que nos anos anteriores não tenha sido assim, mas só pra situar a questão: pegaram o extintor, quebraram a porta do laboratório. Isso acaba refletindo nos resultados. Ainda tem a defasagem que todos os alunos chegam. Essa falta de bagagem! Muitos alunos, os professores de português têm sinalizado que são analfabetos funcionais”.*

Diante desse relato um tanto quanto desmotivador, o ambiente permaneceu nessa frequência, e ao começarem efetivamente a avaliar a turma 1011, um professor de física logo exclamou o diagnóstico geral: *“a educação de casa em algum momento falhou, falta o interesse. Fazer um diagnóstico é muito difícil, mas algumas coisas a gente pode perceber: eles não sabem fazer! Como eu sempre peguei EJA e NEJA pegar essas 6 turmas de regular é um tiro na cabeça”.* O dissabor dos professores com as turmas de ensino regular noturno era evidente. E o veredito conhecido: *“acho que a gente tem que reprovar essas pessoas”*, disse o professor de biologia, *“eu não vou aprovar essa gente que tem 0,000 qualquer ponto. Daqui a pouco eles vão assinar o nome e vão passar [de ano]”*, continuou com indignação. Em vários momentos essa questão da pressão externa pela aprovação, tida como indevida na ótica dos professores, era retomada. Para os mestres essa era a razão primeira de todos os problemas, pois como já “sabiam” que iriam ser aprovados, os alunos não guardavam interesse pela escola, o que justificava as baixas notas e a revolta dos docentes ao terem, segundo eles, que “fabricar notas”, buscando nos décimos alguma solução para a não reprovação. Ao mesmo tempo o comportamento adotado no conselho era paradoxal: se por um lado havia uma preferência pelas turmas do NEJA, pois eram tidos como mais responsáveis e interessados, por outro, os alunos mais velhos e que estavam com muitas dificuldades nas turmas do ensino regular eram encaminhados para o NEJA. Isso aumentava a contrariedade dos professores que habitualmente iriam “separar o joio do trigo” pela reprovação, de modo que com o acúmulo de reprovações, muitos acabavam saindo da escola. Mas, “facilitar” o caminho e deixá-los permanecer no estabelecimento, através de um outro percurso escolar não lhes parecia muito justo e causava uma sensação de que estavam destruindo as boas turmas.

Ainda refletindo sobre o movimento entre os turnos e vias escolares no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, no segundo semestre de 2013, uma turma de NEJA passou a ser oferecida no turno matutino, além do tradicional turno noturno. A ideia de implantar uma turma de 1º período pela manhã partiu de uma das diretoras adjuntas em razão das suas observações em que constatara a presença massiva de repetentes no turno da manhã, com idade igual ou

superior a 18 anos, e que de acordo com a diretora tinham chances de serem novamente reprovados e maior tendência a abandonarem a escola. Diante dessa averiguação, Eloá defendeu que era importante estabelecer a educação de jovens e adultos também no turno diurno afim de possibilitar a realização da triagem dos alunos sem necessariamente recorrer a mudança de turno. E mais uma vez, a dinâmica entre as modalidades no CEMFR se mostrava como um bom substituto à repetência para a realização da triagem e distribuição de alunos não só entre os turnos, mas também entre as modalidades ofertadas.

É interessante notar como essa necessidade cotidiana da escola de classificar e hierarquizar os alunos se fazia presente, tornando ainda mais visível essa função latente da repetência, isto é, a gestão da heterogeneidade dos alunos. Um outro ocorrido intrigante nesse sentido, aconteceu com o ProEMI. Por algum tempo essa via se manteve como aquela dedicada aos que “queriam estudar”, a *filière* por excelência para os mais esforçados que disponibilizariam uma maior parte do tempo do seu dia aos estudos. Essa representação esbarrava no perfil dos alunos inscritos no primeiro ano dessa modalidade no CEMFR – havia um grande número de repetentes. Assim, com o objetivo de “salvar” um pequeno grupo dentro dessa modalidade, foi decidido que as turmas seriam organizadas separando os alunos a partir de suas datas de nascimento, utilizando essa variável como uma proxy do número de repetências e abandono escolar, dando origem a turmas inteiramente formadas por repetentes ou com boa parte de alunos nessa condição (a maioria das turmas) e outras com os “alunos mais novinhos”, que tinham 15 e 16 anos em uma alusão clara a homogeneização das turmas entre “bons” e “maus alunos”.

Em suma, é possível dizer que a interdição da reprovação no Brasil foi oficial para o ensino fundamental com a política da educação por ciclos, mas oficiosa para o ensino médio. Nesse último caso foi provocada sobretudo em nome da melhoria dos índices educacionais. No caso francês, uma lei foi instaurada visando reduzir ou coibir a reprovação, mas officiosamente essa medida foi compreendida como interdição da reprovação. O efeito nos dois casos foi semelhante. O problema continuava, o aluno com dificuldades escolares e conseqüentemente sem nota suficiente para ser aprovado, ou com alguma nota “fabricada” pelos professores, a solução, reprovar, não era mais possível do ponto de vista prático tendo em conta todas as implicações que essa medida poderia provocar. Então, para dar conta dessa função visível da repetência, a seletividade, cada estabelecimento encontrou sua maneira de gerenciar essas questões. Somando ainda as funções menos visíveis da repetência, mas que eram igualmente atuantes no dia a dia escolar, a saber, a triagem da heterogeneidade dos alunos, dos estabelecimentos, manutenção da autonomia profissional dos professores e a regulação da

ordem (disciplina) dentro de sala de aula, a utilização de substitutos para exercer esses papéis, até então realizados sem restrições pela repetência, se mostrava cada dia mais visível e cuja força organizativa contribuía perpetuando o apego dos professores à repetência.

## **5.2 Segunda função latente da repetência: posicionamento estratégico e simbólico em relação aos estabelecimentos do entorno**

De acordo com Draelants (Id.) a repetência pode servir como recurso estratégico quando um estabelecimento escolar pretende construir sua reputação no campo das organizações escolares locais. O autor tomando emprestado as palavras de Vandenberghe (1998 *apud* Draelants, 2008), aponta que essa situação é possível visto o ambiente de quase-mercado que se estabeleceu no contexto institucional educativo, no qual o elemento central é a concorrência que se estabelece entre os produtores (estabelecimentos escolares) e/ou entre os consumidores (famílias). Em linhas gerais, os vários estabelecimentos escolares tentam cooptar alguns alunos, os ditos “melhores alunos”, em troca do aumento da qualidade do produto “ensino” que esses podem trazer consigo (já que o bem final é coproduzido) e do prestígio; enquanto que entre os usuários do sistema (os alunos) surge a concorrência pelas vagas mais procuradas nos estabelecimento que adquiriram prestígio e reconhecimento fruto do “bom” trabalho desempenhado para a produção do bem “educação”<sup>235</sup>. Draelants (Id.) continua explicitando que essa estratégia é privilegiada por aqueles que nutrem um projeto elitista e que visam uma posição dominante. Sendo pois perpetuada na medida em que persiste nas famílias mais exigentes a crença nessa ideologia da excelência que faz do sucesso e do fracasso escolar a condenação legítima do mérito do aluno, e que conseqüentemente vai julgar o estabelecimento escolar não por sua capacidade de fazer com que mais pessoas alcancem o êxito, mas especialmente em sua seletividade. Como nos casos das duas escolas de grande prestígio estudadas por Mandelert (2010) em que a reprovação apareceu como um mecanismo de seletividade fundamental na construção da imagem de excelência desses estabelecimentos.

Existe uma representação no senso comum e também bastante frequente no meio escolar, principalmente entre os professores, segundo a qual limitar a taxa de fracasso escolar, em outros termos, circunscrever limites à repetência, significa prejudicar a qualidade do ensino

---

<sup>235</sup> Para um aprofundamento da questão ver capítulo 2.

ofertado, isso porque assim aconteceria a aprovação injusta de alunos que não mereciam essa sentença. Draelants (Id.) identificou uma associação significativa entre a percepção dos docentes sobre a reputação do estabelecimento no qual trabalhavam e o grau de seletividade operante sobre os estudantes. De acordo com a análise realizada pelo autor, quanto menos a instituição é vista como permissiva em relação ao nível necessário para alcançar o sucesso escolar (aprovação), mais os professores tendem a perceber sua reputação como boa. O autor se concentrou sobre os docentes, mas acredito que seria perfeitamente viável acrescentar nessa análise os alunos e suas famílias, uma vez que esses também corroboram essa análise quando creditam à escola que reprova outras características estimadas como positivas sendo então percebida como rigorosa, firme, severa, enfim uma “boa escola”. Inversamente os estabelecimentos percebidos como aqueles que privilegiam o sucesso escolar de um grande número de seus alunos (com grande índice de aprovação) são caracterizados por uma reputação medíocre. Nos termos do sociólogo *“isso perpetua uma situação paradoxal: para provar sua qualidade e se situar de maneira vantajosa no mercado educativo, professores e escolas são encorajados a produzir fracassos escolares”*<sup>236</sup> (Id, p. 175). Assim, existe ao menos duas formas de utilização da reprovação de série em termos de posicionamento estratégico relativo aos demais estabelecimentos do entorno: por um lado os casos das instituições que recorrem de maneira intensiva ao fracasso escolar, cuja tradução imediata são os altos índices de repetência, ou por outro, a escola tem como objetivo o sucesso escolar de um grande número de estudantes e por isso um baixo índice de repetência. Desse modo, o recurso ou não a reprovação se inscreve em uma lógica dupla: instrumental, quando o estabelecimento visa simplesmente a ocupar um determinado lugar em uma hierarquia instituída, mas também simbólico, na medida que a construção desse lugar passar pela definição de uma imagem, de uma reputação, que por sua vez se inserem em um processo de elaboração de uma identidade da instituição. Sendo assim, Draelants (Id.) afirma que a reprovação funciona como um sinal que ao se manifestar reenvia diretamente à ideia de qualidade.

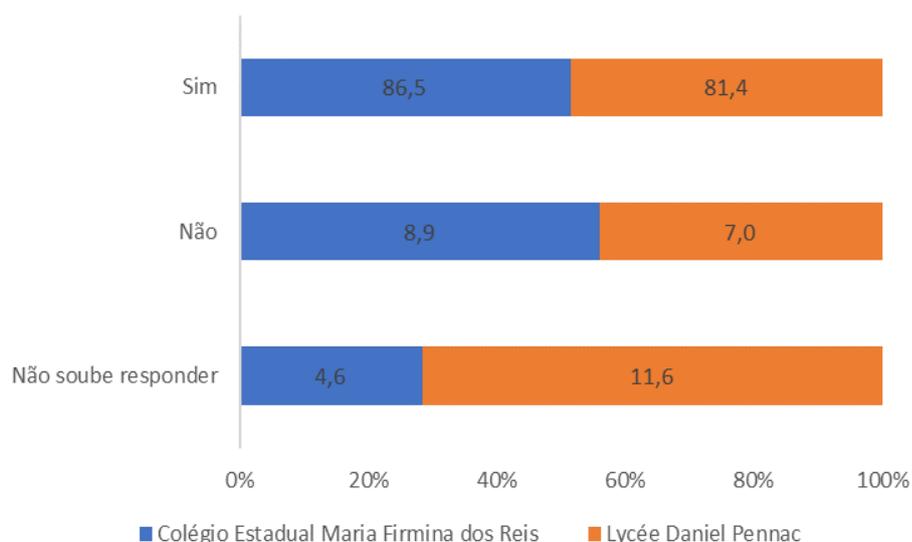
Essa percepção também estava presente nos dois casos estudados, mas como se tratavam de escolas que não se enquadravam na lógica de quase-mercado, o resultado era o inverso do que apontou Hugues Draelants, ou seja, quem menos reprovava era considerado uma boa escola. Seguindo a argumentação proposta pelo autor, nos estabelecimentos estudados a relação próxima entre a reprovação e a seletividade era também tomada como elemento importante na

---

<sup>236</sup> *“Cela aboutit à perpétuer une situation paradoxale : pour prouver leur qualité et se placer avantageusement sur le marché éducatif, enseignants et écoles sont encouragés à produire des échecs scolaires”*. (Id, p. 175)

representação de uma “boa escola”, nessa lógica a visão que sobressaia era a de que uma escola rigorosa era aquela que exigia dos seus alunos uma maior dedicação e por isso não demonstrava indulgência quanto a imposição de um alto padrão de estudo para obtenção da aprovação. Ao mesmo tempo esses mesmos alunos mantinham muitas dificuldades em obter as notas necessárias para serem aprovados em suas escolas, e nesses casos era frequente a cena de estudantes que procuravam os professores em busca de pontos a mais na média, ou algum tipo de teste e/ou trabalho extra para elevar sua nota final. Tudo se passava como se o que eles gostariam no fundo fosse não obter esses pontos, para sentirem que a escola que frequentavam era severa e, portanto, uma boa escola. Pois, de fato, ao obterem os pontos, e a consequente aprovação, em virtude de tudo que foi dito anteriormente, o que se seguia era uma depreciação do prestígio do estabelecimento, uma vez que “todo mundo passava de ano”. Essa sensação de que ao final todos seriam aprovados estava bem clara para os alunos que participaram da pesquisa. Como vemos no gráfico 45, nos dois países mais de 80% dos alunos acreditavam que seriam aprovados ao final do ano letivo que estavam cursando quando responderam ao questionário dessa pesquisa. Embora o percentual de alunos que não souberam responder fosse mais marcante no contexto francês, a resposta positiva ainda despontava como a característica mais acentuada no conjunto das respostas.

Gráfico 46- Opinião dos alunos brasileiros e franceses sobre a possibilidade de serem ou não aprovados ao final do ano letivo

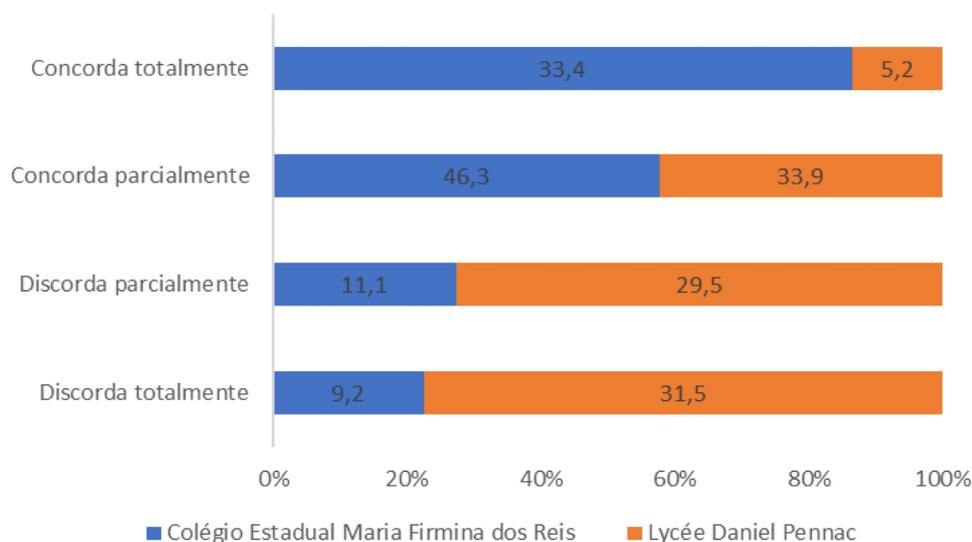


Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015/ 2016

Os professores ficavam insatisfeitos com a exigência de aumentar os pontos na média, e os alunos se por um lado ficavam felizes com a aprovação, por outro nutriam também uma insatisfação por acreditarem estar frequentando uma escola com um alto nível de permissividade, imagem contrária a representação da “boa escola”, rigorosa por excelência. Ao fim e ao cabo, essa corrida por pontos e aprovação, gerava grande descontentamento em ambos os personagens. Professores e alunos viam suas experiências escolares inundadas pela “matemática dos pontos” e nos dois casos estudados oscilavam entre considerar o estabelecimento onde frequentavam ora como uma boa escola ora como um estabelecimento mediano/ ruim. Pois se por um lado sentiam na pele a dificuldade de obter uma aprovação (fato que reativava o signo da reprovação como medida de rigor e qualidade), por outro, quando comparavam sua escola com a da vizinhança, o alto índice de reprovação se tornava um elemento negativo na análise, pois era tomado como um indício da presença de alunos que não aprendem, de “maus alunos”.

Como é possível observar no gráfico 46 os alunos do *Lycée Daniel Pennac* eram mais críticos quanto à escola onde estudavam, enquanto somente 39% acreditava que estudavam em uma boa escola, cerca de 80% dos respondentes tinham a mesma opinião do outro lado do oceano. O percentual de jovens francófonos que discordavam totalmente da afirmação de que a escola onde estudavam tinha uma boa reputação (31,5%) era três vezes maior que os seus pares brasileiros que assinalaram essa opção (9,2%).

Gráfico 47- Reação dos alunos brasileiros e franceses à afirmativa "A escola onde você estuda é considerada uma boa escola"



Fonte: Questionários aplicados aos alunos/ Elaboração da autora/ 2015/ 2016

Apesar da resposta dos alunos aos questionários, em outras ocasiões os mesmos apontaram que o CEMFR não era visto como uma boa escola, muitos deles se referiam ao estabelecimento vizinho), o Colégio Estadual Olga Benário (CEOB) situado a cerca de 900 metros, como sendo a boa escola do bairro. Quando observado os índices de desempenho escolar, enquanto no CEMFR a taxa de reprovação no ensino médio em 2012 foi de 33%, esse índice não ultrapassava a marca dos 16% no estabelecimento vizinho. Isto é, a classificação das escolas também se dava em função do número de repetentes, mas não no sentido empregado por Draelants, mas no sentido inverso, uma vez que a repetência nesse contexto se tornava um sinal da presença de maus alunos. De todo modo, ainda assim era possível encontrar os traços da função latente da repetência de que se trata essa seção referente ao posicionamento estratégico e simbólico em relação aos estabelecimentos do entorno.

No caso francês, o outro Lycée situado no entorno do Daniel Pennac, era frequentemente apontado como a boa escola do bairro, motivo pelo qual alguns alunos desejavam até mesmo mudar de escola e por isso escolhiam a via STI2D no processo de orientação. Nesse caso, o índice de fracasso escolar era conhecido dos alunos, e apontado como o motivo do reconhecimento da outra escola como sendo a de qualidade. Mas, os resultados observados não estavam relacionados ao dia a dia escolar propriamente, e sim, ao desempenho do liceu no exame do *baccalauréat*. Quando observados os resultados no exame do *bac*, a diferença entre os liceus era expressiva, em 2017 enquanto o L.D.P. obteve cerca de 70% de alunos com sucesso escolar no exame, L. Lamarque ultrapassou a marca dos 85% de êxito. Essa diferença de resultados não foi desde sempre nesse mesmo sentido, com resultados superiores obtidos pelo L. Lamarque. Analisando a evolução na taxa de sucesso no *bac* nos últimos anos, nota-se que em 2008 e 2009 o L.D.P. superou o outro estabelecimento na porcentagem de alunos aprovados no *bac*. A partir de 2010 o jogo começou virando, mas ainda se mantinha equilibrado como uma diferença pequena em torno de 4%, até 2012 quando a diferença aumentou, culminando com os 19% de distância em 2017. Vale dizer que a partir de 2011 justamente, o L. Lamarque deixou de fazer parte do teste experimental de um programa associado a política de Educação Prioritária. E aqui dois fatores se sobrepunham na construção coletiva da representação de uma boa escola naquele bairro: o número de alunos que obtinham o diploma do *bac*, e o fato do Lycée Daniel Pennac fazer parte desde um bom tempo da listagem de estabelecimentos participante da política de educação prioritária, tomada por vezes como um sinal da presença de “maus alunos” no estabelecimento escolar.

Como foi colocado por Draelants, essa máxima de quem reprova mais é melhor serve para os estabelecimentos que se encaixam na lógica do quase-mercado, e que por isso buscam um posicionamento superior como forma de atrair um determinado público de possíveis clientes, em outros termos, essa linha de raciocínio pode ser aplicada em relação as escolas reconhecidas tradicionalmente por serem seletivas e de boa qualidade, isto é, as escolas privadas. Nesses contextos reprovar mais ignifica zelar pela qualidade dos alunos que permanecem. No caso das escolas públicas, que via de regra não fazem parte desse quase-mercado, sobretudo aquelas com localizações semelhantes às dos estabelecimentos estudados nessa tese - escola de favela e/ou periferia - são na maioria das vezes vistas como ruins, e nesses casos os altos índices de reprovação na escola ou no exame do *baccalauréat* servem apenas para reforçar a ideia de uma má qualidade do ensino ofertado. Tanto no caso brasileiro quando no caso francês, as escolas vizinhas consideradas “boas escolas” tinham índices menores de fracasso escolar. E nesses casos era possível perceber como a reprovação se tornava um índice negativo, pois explicitava a presença de alunos que “não aprendiam”, invertendo, portanto, o que fora constatado por Draelants nos casos dos estabelecimentos dentro da lógica do quase-mercado, mas com base nos quais também era possível sustentar a tese da existência dessa segunda função latente da repetência.

### **5.3 Terceira função latente da repetência: regulação da ordem (disciplina) dentro de sala de aula**

“Não se reconhecia a escola. Os alunos vinham para cá só para fazer bagunça e não tinham respeito nenhum por nós. E se pedíssemos qualquer coisa eles diziam que não fariam, pois já estavam aprovados.”  
(Do Prado, 2009, p. 343)

O trecho que inicia essa seção foi retirado do trabalho da Ana Pires do Prado, integrante do grupo de pesquisa NaEscola, sobre as culturas de gestão nas escolas cariocas. Quando a autora apresentava uma das duas escolas onde realizou o trabalho de campo que deu origem a esse artigo/ relatório de pesquisa, esse trecho me chamou a atenção, pois reuniu alguns elementos que em vários momentos observei nas conversas e reuniões de professores nas duas escolas pesquisadas. O trecho deixa claro a visão dos docentes quanto ao desinteresse dos alunos provocado diretamente pela ausência da intimidação pela reprovação. Ao saberem que

seriam aprovados em virtude da política de “promoção automática”, os discentes não somente perdiam uma boa parte do interesse nas aulas, como ainda prevaleciam dessa situação e adquiriam comportamentos ainda mais difíceis de controlar na sala de aula, de acordo com os docentes.

Segundo Draelants (Id.), uma outra função latente da repetência, e ainda de maneira mais abrangente das práticas normativas de avaliação, consiste em motivar os alunos ao trabalho escolar. Nesse caso a repetência supre de uma maneira tida como adequada, um certo papel dentro da relação pedagógica no que se refere ao professor. Diante da ausência da repetência, os docentes reclamam, com efeito, da falta de mecanismo de indução da motivação junto aos alunos. Essa é a queixa mais comum que escutei durante todo o período de trabalho de campo, seja no Brasil como na França. Para os professores o trabalho docente se torna mais difícil sem a força da “ameaça” da repetência para fazer os estudantes trabalharem. Ainda a ausência dessa peça incitaria um certo relaxamento para com as boas maneiras gerando comportamentos inadequados na escola. De acordo com essa concepção, a supressão da repetência desencorajaria, portanto, o esforço dos jovens em serem “bons alunos”.

O sentimento compartilhado pelos professores é invadido por uma sensação de falta de autoridade e autonomia, dificuldade que eles devem afrontar sem o suporte habitualmente invocado que constitui a intimidação pela repetência, que por um lado reforça a imagem do professor como autoridade “da porta para dentro” da sala de aula, ao mesmo tempo que realça a autonomia do docente em relação ao sistema como um todo. Diante desse contexto um tempo de adaptação se faz necessário afim de reconstruir uma nova ordem no cotidiano escolar.

Por outro lado, os alunos, tendo em conta as práticas tracionais de avaliação aos quais estavam habituados, desenvolveram uma relação essencialmente instrumental em relação ao conhecimento e a escolaridade. E como mencionado anteriormente, os estudantes “funcionam em função da nota”. Draelants recuperou uma passagem do texto de Perrenoud sobre essa questão: *“as notas são, para o professor, um modo de controlar o trabalho e o comportamento dos seus alunos. A avaliação reenviada ao aluno ou ao grupo não tem nunca como objetivo único situar cada um em seu nível justo de excelência. É uma mensagem, dos quais os fins são pragmáticos”*<sup>237</sup> (Perrenoud 1998 apud Draelants, Id., p. 176).

Draelants acrescenta ainda que a avaliação só pode desempenhar esse papel de “motor essencial do trabalho escolar” à condição que uma consequência possa ser atrelada a essa

---

<sup>237</sup> *“les notes sont, pour le professeur, un moyen de contrôler le travail et le comportement de ses élèves. L'évaluation renvoyée à l'élève ou au groupe n'a jamais pour seule fin de situer chacun à son juste niveau d'excellence. C'est un message, dont les fins sont pragmatiques”* (Perrenoud 1998 apud Draelants, Id., p. 176).

situação, isto é, para que esse mecanismo funcione é preciso que a avaliação se conecte ao final do ano a uma aprovação ou reprovação de série, e é justamente esse componente da engrenagem que foi eliminado no contexto belga, francês e brasileiro. Assim, concluiu o autor francês: “*a reforma nos permitiu observar que sem repetência as notas perdem muito do seu poder regulador*”<sup>238</sup> (Draelants, Id. p. 176). Neste caso, o apego à repetência é pragmático: nas condições atuais das relações entre professores e alunos, envoltos em um sistema que valoriza a nota, torna-se difícil abster-se desse modo de funcionamento.

Apesar da constatação do autor relativa a perda de valor das notas visto que não havia mais tanta importância o desfecho final (aprovação e reprovação), os professores faziam como podiam para manter sua autoridade e buscavam guardar essa ideia da “ameaça” da reprovação, o “medo das provas” desde os primeiros minutos do primeiro dia de aula, como forma de insistir sobre esse mecanismo considerado como a única “arma” dos professores. No início do ano letivo de 2014, era dia 10 de março, uma semana depois do carnaval, e eu estava na sala da turma 1004 quando o professor Jorge de biologia começou sua aula pelos avisos e calendário. Uma das primeiras coisas ditas foi justamente o número de provas, testes e atividades “para a nota” que seria aplicado no bimestre, assim como as datas desses eventos. Um pouco antes de entrar na sala, como era a primeira vez que revia o professor desde as férias do final do ano, conversamos um pouco e como de costume Jorge estava desanimado e desmotivado com o “tipo” de alunado com o qual estava trabalhando. Na ocasião, devido ao remanejamento dos horários, ele teve que assumir uma turma no turno da manhã, o que de acordo com o professor de cabelos brancos e olhar cansado “*deu um gás*” naquele começo de ano. Mas, para o docente o turno da noite estava cada vez pior, porém afirmou em tom de convicção: “*esse ano eu vou dar a matéria, independente de qualquer coisa!*”. E prosseguiu em uma análise ainda com muito ressentimento sobre o que tinha acontecido no último conselho de classe do ano anterior:

“A gente dá a matéria, e aí no final do ano aprova. Você estava aqui no final do ano passado? Estava no conselho? Você viu quanta gente eu ia reprovar? Só eu, sozinho! E depois eu vi que eu acabei deixando algumas pessoas de dependência que tinham nota maior do que algumas que eu acabei aprovando, porque só eu tinha reprovado no conselho. Aí eu fui lá e mudei. Meu argumento foi que isso não iria alterar a vida de mais ninguém” (10/03/2014, Professor Jorge de biologia, Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis)

---

<sup>238</sup> “*La réforme nous a permis d’observer que sans redoublement les notes perdent beaucoup de leur pouvoir régulateur*” (Draelants, Id. p. 176).

No horário anterior, eu estava na turma 1002 e a professora de português também procedeu do mesmo modo, e terminou o horário já com a data da prova e do teste. No primeiro horário estive na turma 1003, na aula de matemática, eram ao todo 14 alunos presentes, e todos receberam o teste que valia 2,5 pontos, realizado na primeira semana de aulas antes do recesso do Rei momo. A professora ainda tinha outras 7 avaliações de alunos que não estavam presentes, o que somava um total de 21 alunos, mas ainda assim não fechava a equação que deveria perfazer 31 estudantes. Na semana seguinte, o mecanismo seguia, entre em uma aula de química na turma 1001, e a professora de voz doce e calma e que a todos cumprimentava com um *“boa noite, seja bem-vindo, meu filho”*, independente se estavam atrasados ou não, passava no quadro as diretrizes do trabalho que os alunos deveriam entregar dentro do prazo de 10 dias, cuja matéria faria parte do conteúdo do SAERJINHO (avaliação bimestral da educação no estado do Rio de Janeiro). A prova seria realizada no dia 03 de junho e a professora foi logo explicando do que se tratava: *“é uma prova igual o prova Brasil. Mas reprova? Não! Mas vale ponto”*. A professora se referia a um aviso que estava em um cartaz no *hall* de entrada da escola que explicava a *“contagem dos pontos [do SAERJINHO] para todas as disciplinas”*, ou seja, dependendo do número de questões acertadas na avaliação os alunos teriam esse resultado convertido em pontos na média final. E aqui tem-se um exemplo do quanto não só os alunos agiam em função das notas, mas também o próprio sistema se apropriou desse mecanismo inserindo-o no cotidiano institucional. Assim, o cartaz dizia:

“0% até 9% - 0,5 pontos  
 10% até 29% - 1 ponto  
 30% até 59% - 2 pontos  
 60% até 100% - 3 pontos”

No Lycée Daniel Pennac, estávamos ainda no segundo mês de aulas, era 11/10/2016 e eu fui assistir uma aula de história na turma 1002. A primeira atividade realizada pela professora foi a entrega do “controle” (assim eram chamados os testes) que os alunos haviam realizado na semana anterior. À medida que passava entre as carteiras e entregava a cada um seu teste, a professora dava algumas instruções sobre o que aconteceria na sequência. *“Pour avoir des points supplémentaires”* (para obter pontos extras) os alunos teriam 15 minutos para corrigir as questões que eles tinham respondido no documento entregue usando uma caneta de cor diferente, e ainda se houvesse tempo poderiam tentar responder as demais perguntas deixadas em branco. Os discentes poderiam ainda utilizar seus próprios cadernos como material de apoio para construir suas respostas. No geral as notas dos alunos não tinham sido muito boas, e

diante do “estímulo” dos pontos extras, rapidamente começaram a trabalhar, exceto alguns meninos que se sentavam no fundo da sala.

No mesmo dia, passei na turma 1011 para uma aula de Economia e Sociedade com o professor Pereira. Os alunos estavam sobre aviso que naquele dia aconteceria um “controle oral”, ou seja, um teste oral. O professor solicitou um primeiro voluntário para começar (naquele dia um total de 3 alunos realizariam a prova). O professor propôs algumas questões, e o primeiro aluno não foi muito bem. Já o segundo foi um pouco melhor e obteve 15 pontos de um total de 20. Mas, devido ao mal comportamento na sequência, perdeu 2 pontos. O próximo era um dos alunos mais “bagunceiros” da turma, e que não soube responder à questão, diante da sua tentativa obteve 3/20. Ao longo da aula o professor atribuiu alguns pontos ao primeiro aluno não fora muito bem nas suas respostas e ainda retirou alguns outros do segundo que insistia em manter um comportamento desagradável. Um verdadeiro jogo de pontos entre perguntas e respostas, um pouco de matéria no caderno, e algumas piadas feitas pelo professor que quase sempre eram criticadas pelos alunos como um humor de mal gosto.

No geral nenhuma atividade passada em aula acontecia sem que a frase mágica fosse utilizada: “vale x pontos na nota”. Seja para trazer o livro, responder, perguntar, participar, frequentar as aulas, realizar os controles, provas e apresentações orais de trabalho, tudo tinha sua pontuação, e muitas vezes medidas complementares possibilitavam a aquisição de pontos extras. Os professores utilizavam dessa supervalorização dos pontos numa tentativa de escamotear a perda de força do motor reprovação, e por isso sobrepesavam a pontuação como instrumento intermediário da relação pedagógica cujo objetivo era obter a participação e bom comportamento dos alunos.

#### **5.4 Quarta função latente da repetência: manutenção da autonomia profissional dos professores**

De acordo com Draelants (Id.) a interdição da repetência participa junto com outras medidas como a instauração do direito de recurso face às decisões do conselho de classe, complicação do processo de exclusão do estabelecimento escolar, regras precisas para a refutação de uma inscrição, de um processo mais amplo que priva os estabelecimentos e os professores de seus instrumentos de regulação ordinários.

Desse modo, o apego de alguns à repetência pode ser compreendido como a expressão de um grupo profissional que reivindica a manutenção de sua autonomia e uma certa visão do que a escola deve ser. A repetência é um dos instrumentos da seleção meritocrática que, ela mesma, simboliza um certo poder educador e um modelo de funcionamento do sistema escolar hoje considerado em crise.

De maneira geral, a análise das funções latentes da repetência indica que o apego à essa prática traduz, com efeito, menos uma afeição cognitiva e moral em relação à repetência em si, como ocorre no caso da função manifesta, que uma ligação indireta e pragmática. Analisando um pouco mais essa questão da autonomia do professor, tem-se que a repetência consentiria por um lado para regular a ordem escolar dentro da sala de aula, e sua presença permitiria também, por outro lado, preservar uma influência sobre a trajetória escolar dos alunos através do peso da avaliação e do veredito escolar (muitos vezes exteriorizado na frase “o poder da caneta”, conhecida e utilizada nos dois contextos nacionais estudados). Ao manifestar o apego a repetência, os professores reivindicam não somente uma autonomia individual, em suas salas de aula, mas igualmente sua autonomia coletiva e profissional, de modo que o reconhecimento do seu profissionalismo, parece passar pela defesa de suas condições de trabalho.

Um exemplo dessa quarta função latente da repetência se apresentava a cada conselho de classe, quando os docentes viam seus “vereditos”, transcritos em formato de nota e conceito “aprovado”, “reprovado”, dependência, modificados diretamente no e pelo conselho. No último conselho de classe de 2013 no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, logo no início da reunião conduzida pelo diretor adjunto Roberto, Dandara, coordenadora pedagógica, lembrou aos presentes a portaria da SEEDUC sobre a soberania do conselho de classe quanto aos resultados finais. *“Há aprovação pelo conselho de classe!”*, afirmou Roberto, que ainda continuou suas explicações a respeito dessa questão: *“antes o professor teria que alterar a nota. Agora não precisa mais, será assinalado que ele [o aluno] foi aprovado pelo conselho”*. Dois pontos chamam a atenção nessa fala: primeiro a desautorização do professor que poderia ter seu veredito final alterado pelo conselho sem nem mesmo precisar modificar algo no seu diário de classe conforme era feito até então, se tratando, pois de uma prática habitual, que na maioria das vezes sinalizava que o professor que sofreu as intervenções na sua ata de notas dava o seu acordo para tal. A nova determinação da Secretaria de Estado de Educação ignorava essa etapa e registrava nas atas dos conselhos a soberania do Estado em relação a classe professoral. O segundo detalhe é que o exemplo foi dado considerando um caso de “aprovação pelo conselho”, e essa escolha não foi ao azar. De fato, esse era o movimento mais comum, os professores por todas as razões descritas e analisadas até aqui, seguiam apegados a prática da reprovação de

série, e por outro lado, a direção do estabelecimento escolar, por motivos de melhora dos índices de desempenho escolar ou de obediência a SEEDUC, estavam mais interessados em aumentar os números da aprovação, independente das consequência pedagógicas ou sob a autoridade e autonomia dos professores.

Roberto nem pode terminar direito sua fala e Jorge, professor de biologia, o interpelou com indignação: *“eu não gostaria que um aluno reprovado pela minha pessoa fosse aprovado pelo COC. Então tem que pensar até que ponto o COC é soberano.”* A questão estava posta sobre a mesa da reunião: reprovar alunos era uma medida de reforço da autoridade e autonomia dos professores, e nesse jogo, aprová-los não só parecia injusto do ponto de vista meritocrático, como adquiria sentido de reforço da soberania do COC.

Não passou muito tempo para que os primeiros casos aparecessem. Logo na primeira turma analisada, a 1016, houve uma aluna “aprovada pelo COC”. Ela estava em dependência em biologia, e tinha um total de pontos bem abaixo da média necessária para obter a aprovação. Mais um aluno, e em seguida, um outro caso de manifestação da soberania do COC. Mais uma vez a matéria em questão era biologia, e nesse caso, o professor decidiu alterar a nota, pois a diferença entre a nota obtida e a média era pequena sendo possível realizar a modificação sem maiores dificuldades burocráticas. Ao final da primeira turma, de um total de 15 alunos, 5 foram classificados como desistentes, pois não tinham frequentado no último bimestre, 3 foram aprovados, 4 foram reprovados, 2 foram aprovados pelo COC e um foi aprovado com dependência em física e em biologia. Tomando esse caso como exemplo, a situação geral da turma não era muito boa, somente 20% dos alunos foram aprovados por meios próprios, e se somarmos aos outros 13,3% que com a ajuda do COC obtiveram a aprovação, ao todo somente 33,3% da turma não configuraria em uma situação de repetência no ano seguinte. Na turma seguinte, a 1015, dentre os 18 alunos havia 4 aprovados e 7 aprovados pelo conselho, todos reprovados a princípio em biologia cujas notas foram modificadas e deliberada a aprovação, 4 desistentes, e 3 reprovados. O índice de alunos em situação de repetência era um pouco melhor nessa turma, cerca de 38,8%, percentual semelhante dos casos cujos resultados escolares tiveram que ser modificados para obter a aprovação, que refletia na ocasião a soberania do COC. Nas turmas que se seguiram naquela noite os resultados foram muito semelhantes, um retrato bem diferente do que mostrava os números e índices divulgados pela SEEDUC para o sistema estadual como um todo sobre os quais o secretário afirmava com orgulho ter obtido uma grande melhora.

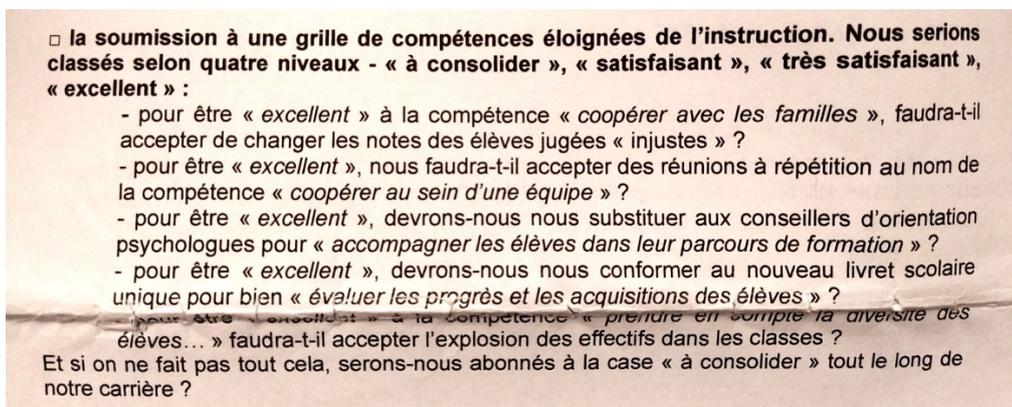
No caso francês, a disputa em torno da autonomia dos professores não era tão visível no conselho de classe, pois as apreciações individuais de cada aluno e das turmas eram formuladas

anteriormente e enviadas ao professor principal que se encarregava de transmitir à coordenação e à direção no momento do conselho. Não presenciei um momento de “negociação de notas”. A deliberação realizada na reunião era sobretudo relacionada à orientação dos alunos, mas de maneira geral seguia um protocolo tacitamente estabelecido na cultura escolar segundo o qual notas de corte determinavam onde o aluno poderia ir no ano seguinte. No contexto do *Lycée Daniel Pennac*, a tensão em torno da autoridade e autonomia professoral era ponto presente nas manifestações e em todo material de reivindicação do sindicato contra o Ministério Nacional da Educação. Havia um bom número de professores sindicalistas no estabelecimento, de maneira que todos os dias era possível encontrar panfletos e material informativo sobre a mesa ou nos quadros que adornavam a sala dos professores, e encontros semanais eram realizados na escola para atualizar os demais docentes sobre as questões em pauta. Em um desses panfletos sindicais distribuídos em janeiro de 2017, cujo título “*Evaluation: c’est toujours non! Rassemblement le 1<sup>o</sup> février*”<sup>239</sup>” já mostrava alguns indícios do principal alvo da contestação: o projeto de reforma que previa a avaliação dos funcionários, dos professores, coordenadores pedagógicos, responsáveis pela orientação e etc. Uma das principais questões era referente a manutenção da chamada “*liberté pédagogique individuelle*”. De acordo com os docentes, as muitas formações e avaliações impostas pelo governo dentro da nova reforma tinham como objetivo formatar o corpo docente à aceitação da chamada *réforme du collège*, a princípio massivamente rejeitada pelos mestres. Em um trecho reproduzido na figura 37 os professores questionavam justamente os níveis que seriam atribuídos aos mestres após serem avaliados pelo MNE, indagando também as ações que seriam necessárias para obter o conceito máximo na avaliação. Dentre elas figurava logo no primeiro exemplo: “*para ser ‘excelente’ na competência ‘cooperar com as famílias’, será preciso aceitar mudar as notas dos alunos consideradas ‘injustas’?*”. O trecho fala em “aceitar” mudar as notas, apontando para a existência da solicitação de mudança notadamente por parte das autoridades escolares e também do MNE. Nesse ponto, torna-se mais uma vez visível a ligação da autoridade do professor com as notas e consequentemente na sua extensão em forma de veredito final, seja ele “aprovação e reprovação” ou qual a via de estudos que o aluno seria encaminhado.

---

<sup>239</sup> “Avaliação: Continua sendo não! Manifestação 1º de fevereiro”.

Figura 38- Trecho do panfleto do sindicato datado de 25 de janeiro de 2017, França



Fonte: Syndicat National Force Ouvrière des Lycées et Collèges/ 2017

\*\*\*

Para obter a adesão dos professores a uma política de luta contra a repetência, não é suficiente modificar somente suas representações sociais. Embora o início da mudança passe por essa etapa, uma vez que uma reforma do sistema de ensino que pretende se efetivar deve certamente ser vista como legítima de acordo com o ponto de vista dos professores. Todavia, o trabalho pedagógico não é somente um conjunto de métodos e técnicas que esses atores sociais podem mudar de um dia para o outro, independentemente de tratar-se ou não de algo visto como uma imposição ou mesmo fruto de uma demonstração bem fundamentada. Para obter o consentimento dos professores, a legitimidade cognitiva e moral é importante, necessária, mas não suficiente. Será preciso ainda construir a legitimidade funcional ou pragmática, em outros termos, implementar condições que tornam possíveis e plausíveis as modificações e as novas ideias que a acompanham. As ideias abstratas e generosas devem encontrar um eco na experiência concreta e cotidiana dos atores envolvidos no processo que se pretende transformar. E isso requer não somente um trabalho sobre as representações sociais, mas igualmente, talvez até primeiro, uma transformação das regras institucionais que organizam o funcionamento do sistema escolar. No caso da repetência, como visto até aqui, trata-se de uma prática, com força de pedagogia, completamente incrustada em toda uma rede de regras institucionais e de práticas nitidamente ancoradas no cotidiano escolar, de tal maneira que para eliminá-la do sistema, não basta somente a proibição da sua função visível, é preciso propor mudanças que assegurem o funcionamento da escola sem a repetência considerando ainda as quatro funções latentes apresentadas nesse capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o sistema então se guie  
 No leme firme do pesquisador  
 A desbravar um mar de livro  
 Rumo a um estudo denominador  
 Pra que escola enfim proceda  
 Com altivez o seu labor

Seja escola um viveiro do saber  
 Onde aprender é ato de liberdade  
 Muito mais e além que um ABC  
 E sinal de mais, menos e igualdade  
 Que some, divida e multiplique  
 Cada novo broto de fraternidade

(Filipe Nunes)

“Você gosta de vir pra escola?”, comecei o texto dessa tese com uma pergunta que me faziam frequentemente nas escolas por onde passei durante a construção dessa pesquisa. Início minhas últimas considerações com uma questão que, ao contrário, costumeiramente eu indaguei por onde andava. Uma pergunta simples, mas que causava tamanha estranheza aos respondentes que pouco a pouco se tornou parte da rotina da pesquisa. Quase nunca obtive a resposta diretamente, na maioria das vezes a primeira reação era a repetição da questão acompanhada de algumas risadas ou expressões faciais de surpresa como se não houvesse sentido em perguntar sobre isso, para alguns porque se tratava de uma obrigação, e não de algo passível de se gostar ou não; para outros porque era “óbvio” que normalmente as pessoas não gostam de ir para a escola, pois na linguagem dos alunos “*é chatol ennuyant*”; para um terceiro grupo era exatamente o contrário “*todo mundo gosta de vir para a escola*”. A mim, me parecia importante simplesmente saber se as pessoas que passam mais tempo na escola do que em suas próprias residências durante o ano gostavam de realizar essa tarefa a cada dia. E a abordagem comparada entre o Brasil e a França realizada nessa tese, buscou tirar proveito da comparação como um instrumento de elucidação recíproca das respectivas culturas escolares e da construção das experiências sociais de alunos e professores dentro desses sistemas.

A percepção entre alunos brasileiros e franceses era um pouco diferente quanto à sua satisfação em frequentar a escola. Enquanto cerca de 83% dos estudantes da cidade do Rio de Janeiro responderam positivamente à questão, pouco mais de 59% partilhavam dessa opinião na *banlieu parisienne*. Em outros termos, os alunos francófonos gostavam menos de ir à escola que seus pares de língua portuguesa. No geral grupo docente gostava mais que seus alunos de irem à escola, e, ao contrário da situação apresentada na comparação entre os grupos de alunos,

os professores da terra de Napoleão estavam mais satisfeitos em relação ao lugar de trabalho (96,2%) em comparação aos seus equivalentes em solo brasileiro (87,1%).

As pequenas diferenças nas respostas continuaram quando discentes e docentes explicaram os motivos pelos quais gostavam de ir à escola. Em segundo lugar, o motivo destacado pelos alunos, seja do liceu Daniel Pennac ou do Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis, foi a escola como o lugar de “encontrar os amigos”. Essa resposta vinha ao encontro de outra explicação que muitas vezes ouvi durante o trabalho de campo: nós gostamos de vir pra escola, mas não gostamos de ir a aula. Ao separar esses dois momentos, os discentes reconheciam a escola como o lugar de aprendizado (a aula) e ainda como lugar de sociabilidade. Quando observadas as palavras que se destacaram em 1º e em 3º lugar, alguns contrastes apareciam. No contexto brasileiro, em primeiro lugar apareceu o termo “*futuro*”, já no contexto francês, o primeiro lugar ficou por conta da expressão “*j’aime*” (cujo correspondente brasileiro “eu gosto” ficou em 4º lugar para os respondentes do CEMFR). Vale destacar que termos se referindo ao futuro foram pouquíssimas vezes (3 vezes no total) citados no conjunto de retornos dados pelos alunos francófonos. Em terceiro lugar, no Brasil a palavra “aprender” (em 5º lugar havia ainda a palavra estudar), e na França termos como “bien” e “bon” se referindo ao ambiente da instituição escolar visto como agradável. Termos se referindo ao aprendizado ou as aulas apareceram em 4º lugar.

Quanto aos professores, em primeiro lugar apareceram os termos “*eu gosto/ j’aime*”, no Brasil e na França, os docentes se sentem satisfeitos em estarem na escola e em cumprir suas tarefas profissionais a cada dia. Já em segundo lugar, enquanto os mestres do CEMFR apontaram os alunos como sua fonte de motivação (que só foram indicados em 6º lugar no contexto francês), os docentes do *Lycée* Daniel Pennac pontuam nessa posição a boa ambiência de trabalho. Em seguida nos dois contextos foram sinalizados como elemento motor o próprio trabalho, em outros termos, a obrigação de exercer uma atividade profissional para obter seu sustento.

As justificativas de professores e alunos, falavam um pouco do modo como percebiam a escola onde passavam boa parte do seu dia e ainda da maneira como suas experiências escolares eram construídas. No geral, é possível dizer que em ambos os estabelecimentos escolares essa construção se dava em condições positivas frequentemente invocadas como o próprio motor da satisfação em frequentarem a escola. Isto é, aqui e acolá, professores e alunos, apesar de tudo, gostavam de ir para a escola, o que reforçava a ideia de que as escolas fazem a diferença e são reconhecidas por isso, colocando o estabelecimento escolar como elemento central nessa dinâmica social em que por um lado há a obrigação de frequentá-la todos os dias

e por outro o prazer de agir em função dos amigos, do futuro, ou de simplesmente estar em um ambiente agradável. Em suma, quando analisamos as diferentes respostas quanto ao fato de gostarem ou não de ir à escola, vemos as diferentes lógicas de ações que agem internamente, em cada escola, e também comparando os dois contextos nacionais. É possível gostar de ir à escola porque é isso que se “deve fazer” e nessa lógica houve uma interiorização da obrigação da frequência escolar realizada pela família ou pela escola (ou pelos dois), no caso dos alunos, e uma obrigação do trabalho, no caso dos professores. É possível também decidir estar presente porque há uma percepção da utilidade, seja escolar ou não, desse trabalho. Ou ainda porque houve uma compreensão dos ganhos possíveis com a realização dessa ação, o que não está necessariamente ligado com a ideia de utilidade. Ou também pode se tratar de uma realização pessoal ou intelectual. Ao final, todas essas significações fazem parte de um emaranhado e cabe ao indivíduo lhes transformar, combinar e articular através do processo de construção da sua experiência (Dubet, 1994).

Pensando em termos históricos, de acordo com Ferreira Jr. (2010) a educação no Brasil nunca foi um projeto popular, nem mesmo quando só havia escola pública. Na análise crítica conduzida pelo autor desde 1549 aos anos 2000, a conclusão era que nesse intervalo de tempo foi relevante a presença não só do elitismo na estrutura educacional, como também uma base religiosa, concebendo uma realidade de exclusão que alimentava o sistema. Com isso, o autor afirma que o projeto educacional que vigorou por 500 anos foi marcado por um traço característico: excluir os pobres e elitizar cada vez mais uma população privilegiada e sem compromisso com o rompimento desse ciclo de distanciamento de classes sociais. Nas últimas décadas, tornaram-se perceptíveis melhorias no sistema educacional brasileiro quanto à expansão da cobertura e do acesso aos diferentes níveis de ensino. Ainda que garantir o ingresso na escola tenha deixado de ser o maior problema, permanece a preocupação com a qualidade e os novos rumos desse ensino agora amplamente ofertado. Desde meados da década de 1990, dados do Censo Escolar apontam que quase todas as crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental. Em compensação, parte considerável não consegue concluí-lo de modo satisfatório e ingressar no ensino médio na faixa etária adequada. É consenso, hoje, entre as autoridades educacionais que as crianças não só devem chegar à escola, mas também permanecerem nela até finalizarem o ensino médio. E nessa passagem por uma instituição educacional, é fundamental que consigam apreender um conjunto de conhecimentos considerados básicos. Todavia, a situação atual do sistema educacional brasileiro não permite a sustentação desse consenso: ainda há muito por fazer no que concerne à qualidade do ensino,

à regularização dos fluxos escolares, à redução da defasagem idade/série e, conseqüentemente, ao aumento das taxas de conclusão de cada etapa escolar.

Na França, a história do país colonizador, mostra também as dificuldades em estabelecer um sistema de educação nacional igualitário. Em cada bifurcação do sistema escolar francês o peso do meio social intervém de maneira decisiva, as vezes pelo nível de sucesso dos alunos e pelas escolhas das famílias, pela proporção de alunos que são bem-sucedidos. Tanto os professores, quanto os estudiosos do tema, enfrentam a resistência das desigualdades e descobrem que o próprio sucesso escolar depende do contexto social: na escola primária, a proporção de bons alunos não é tão significativa entre os filhos dos trabalhadores em comparação aos filhos dos *cadres*. Assim, a conclusão aventada pelo autor ainda nos anos 1970, mas que segue atual, é que não basta, portanto, lutar contra as desigualdades de orientação com igual sucesso acadêmico, que foi o desafio da democratização dos anos 60, quando se tratava de uma democratização da seleção; também é necessário, e sem dúvida primeiro, lutar contra as desigualdades do sucesso. Em outros termos, é ainda hoje primordial lutar por uma educação que permita a todos aprenderem e obterem bons resultados. Sendo assim, as necessidades dos sistemas educacionais francês e brasileiros se aproximam em alguma medida, haja vista as conclusões alcançadas por especialistas na área.

Com relação a repetência, um ponto histórico em comum entre os dois países é a passagem dos jesuítas e as heranças por eles deixada. A atuação dos jesuítas no ensino não foi exclusividade do Brasil. A companhia de Jesus fundou colégios pela Europa, Ásia, e em outros países da América. Com base em elementos que apreenderam na sua própria experiência enquanto estudantes na Universidade de Paris, os padres jesuítas regulamentaram sua ação educativa no ano de 1599 através da publicação do *Ratio Studiorum*, inspirados pelo *Modus parisiensis*. Tratava-se de uma tradição de ensino parisiense de origem medieval no qual as funções de distintas autoridades eram bem definidas, assim como a organização graduada de classes homogêneas em que um nível a ser atingido era fixado para cada classe. De modo que, o movimento de uma classe inferior para uma superior só era possível com o devido mérito, por sua vez medido e obtido através de exames rigorosos. Nesse momento surgiram as primeiras ideias de reprovação, pois com a divisão de classes em ordem crescente de complexidade, os alunos eram a cada etapa final submetidos a exames e ao serem aprovados poderiam prosseguir, e caso contrário deveriam refazer os estudos até serem considerados habilitados para dar continuidade nos estudos.

Ao proceder a análise do programa formativo do *Ratio*, observa-se que este estava organizado no que Stork (Id., p. 152) denominou como uma “*lógica linear propedêutica*”, ou

seja, um curso prepara imediatamente para o seguinte. Esta organização foi apreendida pelos jesuítas na Universidade de Paris<sup>240</sup> onde haviam estudado, visto que na instituição, herdeira dos *collèges* jesuítas do período medieval francês, um modelo semelhante era aplicado, organizando-se em classes inferiores e faculdades superiores. O percurso formativo era iniciado com as chamadas “classes inferiores” ou “letras humanas” nas quais eram proferidas aulas de Gramática, Humanidades e Retórica. Ao fim desse estágio, também denominado Curso de Humanidades, o aluno estava preparado para dar continuidade aos estudos nas Faculdades Superiores, onde era estudado a Filosofia e depois a Teologia (modelo bastante semelhante ao que fora aplicado na França).

Segundo João Stork (Id.) o *Ratio Studiorum*, portanto, foi um documento que orientou e dinamizou um programa e um sistema escolar de alcance mundial. Tratou-se de um cânone de estudos que foi mais do que um regulamento, tornou-se um projeto pedagógico elaborado durante cinco décadas, com base no qual os jesuítas desenvolveram a sua atividade pedagógica e intelectual ao longo de dois séculos, até 1773, ano da supressão da Companhia. Embora o autor sublinhe que no período em que se estruturou o sistema educativo da Companhia de Jesus outros planos de estudos circulassem, o *Ratio* se impôs, dentre outros motivos, por se destinar não somente a formação de outros clérigos, mas também à instrução dos leigos, influenciando desde então o pensamento moderno.

Historicamente presente nos contextos escolares, a repetência tornou-se parte da experiência escolar dos estudantes de nível médio nos dois países. A perspectiva adotada nessa tese foi baseada no conceito cunhado por François Dubet (1994). De acordo com o autor, a experiência social acontece quando os sujeitos são inseridos em um processo em que se torna necessário gerenciar simultaneamente várias lógicas de ação dentro de diversas lógicas do sistema social que não é mais único, mas, sim fruto da cooperação de sistemas estruturados por princípios autônomos. Não há uma única lógica de ação, ou uma lógica fundamental, há a construção de uma experiência social que gera necessariamente uma atividade de indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância de si mesmo, que por sua vez é socialmente construída sob a base da heterogeneidade das lógicas e racionalidades de ação.

No caso dos professores, mesmo mantendo as devidas obrigações em relação às regras burocráticas que lhes enquadram, acabam por definir seu trabalho como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos variados, desde o respeito aos

---

<sup>240</sup> A universidade Imperial foi em grande medida inspirada no modelo dos *collèges*, instituição criada pelos jesuítas na França durante a idade Média (ver capítulo 2)

programas curriculares, a busca pela justiça e equidade dentro dos julgamentos professorais, os problemas particulares dos professores mesmos e de seus alunos, etc. Enquanto na concepção clássica de “ação social” a personalidade é um efeito do papel social, nesse caso, o papel social é produzido pela personalidade, uma vez que essa é compreendida como a capacidade de gerenciar a experiência, tornando-a coerente e significativa.

Os alunos também agem dentro de vários registros autônomos, circulando entre as “funções” escolares ora de socialização, de educação, de distribuição de diplomas, ora de qualificação, etc. E uma das questões principais nesse processo é a destruição de suas próprias personalidades, uma vez que não conseguem dominar todas as lógicas de ação que os guiam. Ao construírem suas carreiras de estudantes, não se encaixam no “papel social” de aluno, pois não se identificam totalmente com o que constitui esse papel, navegam entre lógicas distintas ao longo desse processo, interesses pessoais, sociais, intelectuais, entre outros, assim dão origem a experiência escolar do aluno.

A experiência, diferentemente da “vivência”, se conecta ao sistema social, embora não se trate de inserir essa experiência social/ escolar em um sistema segundo a ideia clássica de sociedade em que um conjunto social é estruturado por um princípio de coerência interna. No sistema social, de acordo com Dubet (Id.), há uma justaposição de três grandes tipos de sistema, e cada um deles é fundamentado em uma lógica própria. No caso da experiência escolar, os sistemas se baseiam em três lógicas de ação: produção, seleção e integração. De acordo com a primeira lógica, os programas, objetivos e valores difundidos pela escola compreendem uma representação de um sujeito social, esses conhecimentos escolhidos para serem transmitidos não são nunca estritamente técnicos, são ligados a valores, à definição de tipo de ator e sujeito moral, político, social que o sistema escolar se incumbem de formar. Em seguida vem a lógica da *seleção* ou *distribuição*, isto é, a maneira pela qual há a formação de uma hierarquia escolar, de uma classificação de competências. De maneira geral, seja pela duração do tempo de estudo, pelas vias de estudos, pelos tipos de diplomas dispensados, a escola classifica seus alunos e lhes organiza de modo hierarquizado, sobretudo dentro do processo de massificação escolar, vivido pelos dois países estudados, onde o universalismo de um modelo “gratuito” e para todos, se opõe a uma função seletiva ainda mais intensa. Por fim, vem a lógica da integração ou socialização, que destaca as atividades da escola voltadas para a produção de tipo de indivíduo adaptado à sociedade na qual ele vive, lhe fornecendo toda a herança transmitida pela educação, se realizando ainda através da capacidade da organização escolar de acolher e de reconhecer a comunidade e a vida juvenil.

Em suma, a escola no modelo explicativo de François Dubet será sempre o encontro de uma cultura escolar, um tipo de seleção e uma vida juvenil. E nesse sentido, o modelo ideal da “boa escola” seria decorrente de uma forte integração dessas três “funções”, o que não era o caso dos dois estabelecimentos estudados. No modelo francês as “funções” de produção e seleção eram as que mais sobressaíam, deixando realmente de lado a integração, nenhuma atividade proposta era em torno do tema juventude ou considerando os alunos enquanto jovens, não havia grêmio estudantil, as práticas escolares estavam voltadas para os sujeitos enquanto alunos, por isso a forte presença das funções de produção e seleção. No contexto brasileiro, a lógica da integração era mais presente no cotidiano escolar através das atividades propostas pela coordenadora pedagógica, o grêmio estudantil, elementos cujo retorno foi possível observar na resposta positiva dos alunos sinalizando que gostavam de ir à escola. A classificação e seleção também se faziam presentes e atuantes no CEMFR, sendo a função de produção a com menor influência no contexto brasileiro. Em comum, nos dois sistemas escolares a função de seleção era presente e operava a partir da pedagogia da repetência, organizando e classificando os alunos de acordo com uma variedade de fatores dos quais em vários momentos se destacava ser ou não repetente, ou ter bons resultados ou não, sendo realizada com base nesses resultados a distribuição dos alunos pelas vias de estudos e/ou turnos.

Na fábula das três escolas (três turnos, três *filières*), não era possível falar em uma unidade institucional, o que de fato estava posto era uma unicidade resultante de experiência socialmente construída decorrente de diversas lógicas e racionalidade da ação: “repetir para amadurecer”, “para buscar uma orientação”, sair da escola para não ser reprovado, acabar sendo repetente, por falta de vaga em uma série determinada, ser encaminhado para o turno noturno ou para a via profissionalizante para evitar uma reprovação, ou em caso de uma impossibilidade de reprovação, etc. Tanto no contexto francês quanto no contexto brasileiro, essa unicidade dos sistemas se apoiava nas funções latentes da repetência, a saber, gestão da heterogeneidade dos alunos, organização da concorrência entre os estabelecimentos, reforço da autoridade da escola e do professor e regulação da disciplina dentro de sala de aula, de maneira que eliminar a repetência, significava eliminar outras tantas práticas enraizadas na cultura escolar. De modo que, observar as funções latentes da repetência nos ajuda a sair do pensamento binário segundo o qual ou se é a favor ou contra. Compreender melhor o funcionamento dessas outras faces da repetência pode contribuir para o avanço dessa questão. Até aqui, o que essa pesquisa concluiu é que ser repetente interfere negativamente sobre sua alocação nos turnos e vias de estudos, no caso brasileiro e francês. Como boa parte da classificação escolar é realizada com base no critério da repetência, torna-se difícil para o aluno repetente de ensino médio romper com o

ciclo do fracasso escolar, pois estando nas “piores” classes, nas vias de estudos menos prestigiosas, ou no turno onde se compreende que “não é o seu lugar” (pois seria o lugar para aqueles que necessitam, adultos trabalhadores), recomeçar um ciclo de sucesso e aprendizado, dadas as condições descritas ao longo da tese, pode até ser a realidade de alguns, da exceção, mas lamentavelmente não é o caso da maioria.

Pensar a repetência somente a partir dos resultados escolares, acreditando que a reprovação acontece baseada essencialmente neles pode acarretar problemas na análise. Primeiro porque a questão da imaturidade, por exemplo, aparece com certa frequência nas reprovações do primeiro ano do ensino médio, onde se torna essencial devido ao fato de ser a primeira série do ciclo médio, considerada importante para marcar esse momento de passagem entre os níveis fundamental e médio. Segundo, pois, pensar a repetência como consequência de resultados escolares, sem refletir um pouco sob o processo que gerou esses resultados, parece conduzir ao erro de interpretação. Isso porque, nas condições do ensino noturno, por exemplo, com as várias confusões de tempos de aula, as poucas aulas, o tempo corrido, não se pode creditar somente ao aluno a insuficiência do seu resultado. Do mesmo modo no caso francês, estar em uma classe considerada a pior, com alunos de origens diversas e muitas vezes consideradas menos aptas aos estudos, tem seus tempos de aulas mal organizados, com professores iniciantes, contribuem certamente para a produção de resultados insatisfatórios. Em terceiro lugar, como sustentar esses argumentos quando se tratam de turmas inteiras?

Ao fim e ao cabo, a forte presença da repetência nos dois contextos estudados, se apresenta como um dos maiores problemas da escola brasileira e francesa, todavia, se trata apenas de um sintoma de um problema mais profundo: as dificuldades de alguns alunos (as vezes da maioria), geralmente oriundos das classes populares diante da aprendizagem escolar. Em outros termos, apenas eliminar o recurso a reprovação não é suficiente para melhorar o funcionamento dos sistemas escolares estudados. Reduzir as taxas de reprovação não pode ser um fim em si mesmo, o essencial é reduzir as desigualdades das aquisições cognitivas e culturais dentro da escola.

Diante desses fatores, essa tese buscou entrar na caixa-preta da escola e mapear importantes fatores que exercem impacto sobre a trajetória escolar dos alunos, tais como: padrões da gestão escolar, clima escolar – expectativas e padrões, modelos oferecidos por professores –, o gerenciamento de grupo na sala de aula – clima acadêmico, abordagem didática, uso do tempo, disciplina. O fio condutor foi a análise das experiências sociais e escolares de alunos do primeiro ano do ensino médio em um colégio estadual localizado em

uma favela na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e em um *Lycée* situado em um *quartier populaire* em uma *banlieu* ao norte de Paris.

Alguns elementos importantes na composição dessas experiências devem ser destacados aqui: as duas escolas tinham localizações interessantes e eram como que encapsuladas pelo entorno, de modo que eram percebidas como estabelecimentos quase “exclusivos” para os alunos que moravam não muito distante da escola impossibilitando uma maior diversidade social e cultural; o público acolhido nos dois estabelecimentos poderia ser classificado como *nouveaux lycéens*, utilizando a terminologia proposta por François Dubet (1991). Os primeiros anos eram vistos como um momento importante que marcaria a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, e que de modo semelhante nas duas escolas, requeria dos estudantes um esforço a mais no sentido de superar alguns obstáculos aos quais eram frequentemente submetidos, tais como, utilização das salas de aulas mais precárias, organização desequilibrada dos horários, serem as classes de “experimentação” para os novos professores, superar o julgamento moral que impunha aos alunos uma meta de comportamento “maduro” e “responsável” “típico” dessa nova fase, em oposição ao de tipo “imaturo e infantil” do período anterior. Acrescenta-se ainda o fato de que boa parte das trajetórias escolares eram marcadas pela repetência, e nos dois contextos os alunos carregavam quase sempre sozinhos a culpa pelo fracasso.

Diante do exposto, finalmente é possível afirmar que as duas escolas estudadas não variavam tanto como se imaginava em termos de infraestrutura e recursos (laboratórios, bibliotecas, qualificação dos professores, currículo, entre outros). Se por um lado no Brasil há uma ideia geral de que a falta de estrutura está no centro dos problemas e, portanto, a solução dos mesmos estaria condicionada a existência desses fatores, o caso francês se mostra um contraexemplo interessante. Apesar de não haver necessariamente problemas graves de estrutura, e de mesmo os alunos e professores perceberem um bom nível quanto a isso, os problemas eram bastante semelhantes, de modo que, não se pode concluir que somente o fato de resolver problemas de estrutura resolveria os problemas do sistema como um todo. Não se trata, porém, de negligenciar os impactos, sobretudo negativos, da falta de estrutura básica em certas escolas espalhadas pelo Brasil, onde falta saneamento básico, carteiras, professores, etc. O investimento nessa área é necessário e deve ser constante. O que se quer colocar em questão aqui, é a ideia de que a causa do fracasso escolar seria a falta de estrutura. Nesse sentido, os resultados dessa tese contribuem para uma desmistificação da ideia de que expansão e acesso promoveriam igualdade de oportunidades educacionais.

Entre as muitas semelhantes e diferenças entre o Brasil e a França, comecei a tese com um cordel, tipo de texto produzido tipicamente no nordeste brasileiro, trazida pelos portugueses e com origens na *littérature de colportage*, considerada pelo grande historiador da escola dos Annales, Roger Chartier, uma das principais fontes de cultura popular na França entre os séculos XVII e XIX. O cordel, escrito especialmente para esse trabalho, conta de forma rimada e com poesia a realidade da escola no contexto brasileiro e francês. E para finalizar, relembro a história do inventor brasileiro Alberto Santos Dumont, que um dia sonhou em voar, e pode realizar em 1906 a primeira volta na Torre Eiffel com um modelo de aeronave sob seu controle. Encontros e desencontros entre o Brasil e a França, que desvelam elementos de uma relação antiga para coisas e casos interessantes e outros nem tanto, como é o caso da repetência arraigada na cultura escolas dos dois países.

Em uma ocasião fui acusada de ser pessimista com minhas conclusões. É verdade, não posso negar, que se torna difícil manter o sorriso ou otimismo diante de tudo que vemos e ouvimos quando se passa tanto tempo no campo, sobretudo pesquisando sobre assuntos tão delicados, que envolvem muitas pessoas, suas famílias, trajetórias e sonhos. O contato real e diário com pessoas no lugar de números, histórias ao invés de textos, é ao mesmo tempo a beleza e a tristeza do “fazer campo”. Por isso, decidi finalizar esse trabalho de uma maneira diferente. Ao final dos questionários, coloquei uma pergunta simples e direta: “qual o seu maior sonho?”, e entre os muitos planos confessados naquela folha de papel, muitas histórias, muitos alunos, de muitos lugares do mundo, com sonhos e desenhos muito semelhantes: concluir os estudos, construir uma família, entrar na faculdade e ajudar os pais.

Entre os *nouveaux lycéens* brasileiros e franceses, os planos futuros estavam sempre atrelados à escola, à conclusão dos estudos e ao ingresso na universidade. Entre os muitos desafios a vencer, a repetência em sua versão mais visível ou nas modalidades latentes. Os sonhos dos alunos aqui e acolá eram iguais e isso indicava o quanto os meninos e meninas daqui e de lá se comunicavam nos seus anseios, e nas necessidades diante do que não podem acessar. Essa tese não pretendeu dar conta de todos esses sonhos, mas tentou ao menos contribuir para compreender porque “concluir os estudos” ainda se faz presente nos sonhos e ainda não se trata da realidade desses jovens. A repetência sem dúvida, seja na sua função real de retenção do aluno que “não sabe” ou nas suas funções latentes de “controle de qualidade” de professores, alunos e estabelecimentos, contribui ou até impede que esse sonho se torne realidade. Enquanto o sistema educacional como um todo continuar a acreditar que só alguns podem progredir, aqueles que possuem o “dom” de aprender, os *nouveaux lycéens* brasileiros e franceses continuarão tendo os mesmos sonhos, porque serão ainda os mesmos, repetentes aqui e acolá.

Estudar é um sonho, ao contrário do que se pensa não se trata somente de uma obrigação, mais uma vez as representações estão distantes da realidade, pois os alunos ainda declaram, que apesar de tudo, estudar e concluir os estudos ainda é o sonho dos jovens aqui e acolá. E será que os alunos estão podendo concluir os estudos nas escolas dos seus sonhos? Fica a pergunta, talvez ainda sem resposta.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. In: Humberto Dantas. (Org.). *Caderno Adenauer XVI - Juventude Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2015.v. 1, p. 13-25.

AEBICHER, Sylvie, « Réinventer l'école, réinventer l'administration. Une loi pédagogique et managériale au prisme de ses producteurs », *Politix* 2012/2 (n° 98), p. 57-83.

ALVES, Fátima; FRANCO, Creso Junqueira; RIBEIRO, Luís César de Queiroz. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Ed.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

ALVES, Manoel. A escola católica, uma história de serviço ao ponto e à nação brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 37-62, set./dez. 2002.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A Educação de Jovens e Adultos e o programa Nova EJA: um olhar analítico sobre a categoria trabalho para formar trabalhadores. *Rev. Tamoios*, São Gonçalo (RJ), ano 10, n.2, pág. 35-56, jul/dez. 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a ed. São Paulo: Moderna, 2009

ARMAND, Anne; GILLE, Beatrice. **La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves**. Rapport 2006-076, IGEN-IGAENR; ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006, 175p.

BACHMANN Christian. Heurs et malheurs de la discrimination positive. In: **Hommes et Migrations**, n°1146, septembre 1991. A l'école, l'intégration. pp. 9-11.

BARBOSA, Livia. Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

\_\_\_\_\_. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil?. *Revista do Serviço Público*, ano 47, v. 120, n. 3, p. 58-102, set./dez.1996.

BARBOSA, Maria Ligia. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In. BARBOSA, M. L. Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

\_\_\_\_\_. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

\_\_\_\_\_. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: BARBOSA, Maria Ligia et al. Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 93-119.

BARRAUT-STELLA, Lorenzo, « Les résistances de la carte scolaire. Les limites du volontarisme politique dans l'action publique », *Politix* 2012/2 (n° 98), p. 109-127.

BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. Texto para discussão n. 857. Rio de Janeiro: Ipea, 2002.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808 – 1827). **História da Educação**. ASPHE/ FaE/ UFPEL, Pelotas (1), pp. 111-133, 1997.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. *Anais*. p. 1-24, 2016.

BENABOU R., KRAMARZ F., PROST C., 2004, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », **Économie et Statistique**, n° 380, p. 3-34.

BEAUD, Stéphane. **80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire**. La Découverte, 2003.

BOUNDON, Raimond. **L 'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles**. Paris: A. Colin, 1973.

BETHENCOURT, Francisco. Le Brésil face à la France. In: **La France et le monde Lusoo-Brésilien: échanges et représentations (XVIeXVIII siècles)**. Presses universitaires Blaise Pascal: Clermont Ferrand (France), 2005, p. 21-33.

BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris: Ed. de Minuit. 1964.

BRASIL.LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, p. 1, 2004.

BRUNO, Belhoste. L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes. In: *Revue d'histoire des sciences, tome 43, n°4, 1990*. L'enseignement scientifique au tournant des XIXe et XXe siècles. pp. 371-400.

CAVALCANTI, Mariana. Do barraco à casa: tempo, espaço e valor(es) em uma favela consolidada. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo , v. 24, n. 69, p. 69-80, Feb. 2009 .

CHAMBON André, PROUX Michelle. Zones d'Education Prioritaires [Un changement social en éducation ?]. In: *Revue française de pédagogie*, volume 83, 1988. pp. 31-38;

CHAUVEL Louis. La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. In: *Revue de l'OFCE*, n°66, 1998. pp. 5-36.

CHERKAOUI, Mohamed. Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman ». In: *Revue française de sociologie*, 1978, 19-2. p. 237-260.

CNESCO. Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Décembre 2014. 45p. Disponible em [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr). Acessado em 01/10/2018.

CRAHAY Marcel. Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? In: *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004. pp. 11-23.

\_\_\_\_\_. Pourquoi la pédagogie de maîtrise est efficace. In: Crahay, Marcel. **L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. De Boeck Supérieur, 2012, p. 363-420.

CRUBELLIER, Maurice. **L'école républicaine 1870-1940**. Éditions Christian, 1993.

DA COSTA, Marcio; DO PRADO, Ana Pires; ROSISTOLATO, Rodrigo. “Talvez se eu tivesse algum conhecimento...”: caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 14, n. 1, 2012. DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DAEMON, Flora; TEIXEIRA, Marco Antônio; FERNANDES, Raquel Brum. Relações pessoais na construção da gestão social em favelas: experiências no Rio de Janeiro. *Argumentum*, Vitória (ES), v. 7, n.1, p. 202-220, jan./jun. 2015.

DEMIER, Francis. **La France du XIXe siècle. 1814-1914**, Paris, Seuil, 2000.

DRAELANTS, Hugues. « Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone », *Education et sociétés*, vol. 21, no. 1, 2008, pp. 163-180.

\_\_\_\_\_. Réforme pédagogique et légitimation : Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement. De Boeck : Bruxelles (2009) (ISBN:978-2-8041-0193-0) 449 p.

\_\_\_\_\_. « Le redoublement est moins un problème qu'une solution : comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 52, p. 3-21, 2006.

DUBOIS, Jérémie, « La construction disciplinaire d'une langue vivante. L'italien dans l'enseignement secondaire en France (1880-1914) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 135 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL: <http://histoire-education.revues.org/2508> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2508

DUBET, François. « Sociologie de l'expérience sociale », *Annuaire de l'EHESS* [En ligne], | 2004, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 01 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/annuaire-ehess/16494>

\_\_\_\_\_. *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 1991, 314 p.

\_\_\_\_\_. *Faits d'école*. Paris, Éditions de l'ehess, 2008.

DUBET, François e Martuccelli, Danilo. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, avec, Paris, Le Seuil, 1996, 367 p.

DUMONT, Gérard-François e WACKERMAN, Gabriel. *Géographie de la France*. Paris, Éditions Ellipses, 2002, 304 p.

DURU-BELLAT, Marie. *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythe*, Paris, PUF, 2002.

DURU-BELLAT, Marie, Jarousse Jean-Pierre, Mingat Alain. *Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales*. In: *Revue française de sociologie*, 1993, 34-1. Sur la scolarisation. pp. 43-60.

DURU-BELLAT, Marie; KIEFFER, Annick. *Evaluer la démocratisation de l'enseignement: la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales*. *Revue française de pédagogie*, 127, 49-61, 1999.

DURU-BELLAT, Marie. *Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa*. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2005.  
DURKEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ENCARNAÇÃO, Marisa Santana da. *Nem sucesso, nem fracasso: uma abordagem etnográfica de uma escola*. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – PPGSA/ IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ESTEVES, Julio C. R. *Como aprendemos o que é dor? Uma análise crítica do §244 das Investigações filosóficas de Wittgenstein*. *Manuscrito*, 29(2), 479-498, 2016.

FELOUZIS, Georges, Christian Maroy, et Agnès van Zanten. *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses Universitaires de France, 2013

FELOUZIS, Georges , PERROTON, Joëlle. « Les marchés scolaires. Une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 4, vol 48, 2007.

FELOUZIS, Georges, FOUQUET-CHAUPRADE, Barbara, CHARMILLOT, Samuel; IMPERIALE-AREFAINE, Luana. *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Paris, France : Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016.

FERREIRA JR, Amarilio, Bittar, Marisa. *A Gênese das Instituições Escolares no Brasil Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI*. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 35-54, jan/dez 2005.

FERREIRA, Vitor Sérgio, Nunes, Cátia. (2013). *Para lá da escola: transições para a idade adulta na Europa*. *Educação em Foco*, 18 (3), 169-206.

FLETCHER, Philip R. e Ribeiro, Sérgio Costa. A educação na estatística nacional. In: SAWYER, Diana (Org). Pnads em foco: anos 80. Nova Friburgo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais ABEP, 1988.

FLORIANI C., KIRSCH J.-L., KOGUT-KUBIAK F., MÉNABRÉAZ M. & PADDEU J. “Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme”, CEREQ, Net.doc Reflet, septembre, 2009.

FORESTIER Yann, « Remettre l'éducation à la une des journaux ». Bilan des années Allègre (1997-2000), **Vingtième Siècle. Revue d'histoire** 2007/2 (no 94), p. 231-242.

FORQUIN, Jean Claude (Org.). Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANÇA. Article L141-5-1, de 14 de mars de 2004 Code de l'Éducation. Sur le port de signes religieux. Disponível em: [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr). Acesso em 18 de setembro de 2018

FRANÇA, Decret n° 2014-1377 du 18/11/2014. **Ministere de l'Éducation Nationale**,

FRANÇA, Loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés.

FRY, Peter. A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GALENO, Sabrina. Uma escola de luta: os significados da educação em análise num estudo de drama social. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – PPGSA/ IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GARROUSTE, Manon e PROST, Corinne L'éducation prioritaire, contribution au rapport scientifique du Cnesco, Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?, Paris, Cnesco. 2016

\_\_\_\_\_. Comment L'école Amplifie Inégalités Sociales et Migratoires? Éducation prioritaire. CNESCO, Octobre 2015. 13 p. Disponível em <http://www.cnesco.fr>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

GARY-BOBO, Robert, et Jean-Marc Robin. « La question des redoublements. Analyse économique et problèmes statistiques », *Revue économique*, vol. 65, no. 1, 2014, pp. 5-45.

\_\_\_\_\_. Le Redoublements estil inefficace et nuisible? Débats et difficultés d'analyse .La Découverte | « Regards croisés sur l'économie » 2012/2 n° 12 | pages 98 à 113

GHIRALDELLI JR., Paulo. Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação [versão mimeo], 2001.

GIL, Natália. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de História da Educação*; Curitiba Vol. 16, Ed. 2, (2016): 261-284.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p. 7-22, nov. 1994.

GOLDTHROPE, John H. Problems of “meritocracy”. In: HALSEY, A. H. et al. Education, culture, economy and society. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 663-682.

GOMES, Raquel Ferreira Rangel Gomes. Ainda somos os mesmos e estudamos como os nossos pais. Editora Appris, 2018, 235p.

GONÇALVES, Marco Antônio. 2010. **Traduzir o outro: etnografia e semelhança**. Rio de Janeiro: 7Letras, 172 pp.

GOUX, D.; Maurin, E. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et statistique*, 306, 27-39.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Manual de Orientações – Nova Eja. 24 p. 2013a.

GRELET, Y. “Enseignement professionnel, spécialités de formation et reproduction Sociale”, *Éducation & formations*, 72, 125-136, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entre lugares: antropologia e educação no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 34, nº 1, p. 29-46, jan./ abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. *Pro-Posições*. Campinas, v. 21, nº 2(62), p. 259-265, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. *Revista Ponto-e-vírgula*. São Paulo, v. 10. p. 32-45, 2011.

\_\_\_\_\_. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Caderno Cedes*. Campinas, v.24, nº2, maio/ago. 2013.

HANIFA Cherifi. Application de la loi du 15 mars 2004 sur le port des signes religieux ostensibles dans les établissements d'enseignement publics, Paris, *La Documentation française*, juillet 2005, 76 p.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle e. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional. In: HASENBALG, C.; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Marcia (Orgs.). Cor e estratificação social. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HOFFMANN, Rodolfo; NEY, Marlon Gomes. Desigualdade, escolaridade e rendimentos na agricultura, indústria e serviços, de 1992 a 2002. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 13, n. 2, jul./dez. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2010; 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) PORTARIA Nº 105, DE 13 DE MARÇO DE 2014

JELLAB A. Sociologie de l'enseignement professionnel, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail PERETTI C. dir. 2004 Dix-huit questions sur le système éducatif, Paris, La Documentation Française 2008

KNITTEL, Fabien et Benjamin Castets-Fontaine. **Le système scolaire en France du XIXe siècle à nos jours**. Ellipses Édition Marketins S. A, 2015.

LAGE, Giselle Carino. A escola da diversidade: um estudo de redes sociais e de trajetórias estudantis no ensino médio. Tese (doutorado), orientadora Yvonne Maggie – UFRJ, IFCS, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, 2016.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

MAGGIE, Yvonne. A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos. Relatório parcial de pesquisa. In: Seminário da Rede Observa: Acompanhando as ações afirmativas no ensino superior. Disponível em: <<http://www.observa.ifcs.urjf.br>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília**, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

\_\_\_\_\_. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: **FRANCO, C. (Org.). Avaliação, Avaliação, ciclos e promoção na educação. Ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-54.

MANDELERT, Diana da Veiga. **Repetência em escolas de prestígio: quanto, quando e como** / Diana da Veiga Mandelert; orientadora: Zaia Brandão. – 2010. 158 f. Tese (doutorado)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010.

MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. *Estud. av.*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 121-138, Dec.2004.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MAYER, Ricardo. Sociologia da experiência e lutas por reconhecimento: Associações de geração de trabalho e renda no sul do Brasil. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 61, p. 65-84, dez. 2009.

MENEZES-FILHO, Naercio. A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho. Instituto Futuro Brasil, mar. 2001.

MEURET, D. L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. **Revue française de pédagogie** 109, 41-64. (1994)

MOISAN, C. et J. Simon (1997). Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire. Paris : La Documentation Française (ANO, EDICÃO, PÁGINAS...)

MUZART, Zahidé Lupinacci. **Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis**. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 247-260, 2013.

NEIVA, Saulo. La France et le monde luso-brésilien, du XVI au XVIII siècle: interpénétrations constantes et interprétations mutuelles In: **La France et le monde Lusoo-Brésilien: échanges et représentations (XVIeXVIII siècles)**. Presses universitaires Blaise Pascal: Clermond Ferrand (France), 2005, p. 13-19

OCDE (2016), **Résultats du Pisa 2015 (volume 1) : l'excellence et l'équité dans l'éducatino**, PISA, Éditions OCDE, Paris.

PAUL J.-J., TRONCIN T. [2004], Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris, **La Documentation française**.

\_\_\_\_\_ « Le redoublement à l'école : une maladie universelle ? », **International Review of Education**, 43 (5-6), p. 611-627. 1997

PEPIN, Matthias. L'ethnographie scolaire: comprendre quoi, comment et pour qui? RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 10 – pp. 30-46, 2011.

PHILIPPE, Meirieu – Va-t-on vraiment refonder l'École française en 2013 ? – Janvier 2013. Disponível em: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/01/08012013Article634932191090171137.aspx>. Acessado em 19 de setembro de 2018

PIERRE Merle, « **Carte scolaire et ségrégation sociale des établissements. Une analyse monographique des collèges rennais** », Espaces et sociétés 2012/3 (n° 151), p. 103-121.

PIERRE-YVES Bernard, Vincent Troger« **La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ?** », Education et sociétés 2012/2 (n° 30), p. 131-143.

POULLAOUÉC Tristan et LÊMÉTRE Claire, « Retours sur la seconde explosion scolaire », **Revue française de pédagogie [En ligne]**, 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 02 février 2017.

PRADO, Ana do Pires. Os diretores e a cultura de gestão: um estudo nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Revista Contemporânea de Educação, v. 4, p. 332-350, 2009.

PRADO, Ana Pires do; EARP, Maria de Lourdes Sá. Os conselhos de classe: mecanismos de produção das desigualdades na escola?. In: REUNIÃO ANPED, n. 33, 2010, Caxambu/MG. Trabalhos Rio de Janeiro: Anped, 2010.

PROST, Antoine. **Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours**. Paris: Seuil, 1997.

\_\_\_\_\_. L'Éducation nationale depuis la Libération. *Cahiers français*, (285), 3-12, 1998.

\_\_\_\_\_. “La création du baccalauréat professionnel. Histoire d'une décision”, In Moreau G. (dir). **Les patrons, l'État et la formation des jeunes**, Paris, La Dispute, 2002.

\_\_\_\_\_. **Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours**. Éditions du Seuil, 1992.

PROST, Antoine; BON, Annette « Le moment Allègre (1997-2000). De la réforme de l'Éducation nationale au soulèvement », Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, 2011/2 (n° 110), p. 123-145.

RADIKA K. « “Taux plafonds” d'élèves en zones d'éducation prioritaires », *Éducation et Formations*, 1995, vol. 41, pp. 31-38.

ROBERT, André D., **L'École en France de 1945 à nos jours**, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, 312 p.

RIBEIRO, Marçal, Paulo Rennes. **História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia**. FFCLRP/ USP, Ribeirão Preto, 4, Fev/Jul, 1993, pp.15-30.

RIBEIRO, Sergio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 63-82, 1993.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, USP, v. 5, n. 12, p. 7-18, 1991.

RIBEIRO, Sergio Costa; KLEIN, Ruben. O efeito da introdução do ciclo básico de alfabetização no fluxo de alunos da 1.a a 4.a séries, em São Paulo e Minas Gerais. *Relatórios de Pesquisa e Desenvolvimento*, Laboratório Nacional de Computação Científica, Rio de Janeiro, n. 29, 1993.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. **Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso? Educação e Realidade**, 20 (1), p. 49-72, jan/jun 1995.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ/Ifcs, 2006.

SADOUN, Marc, Donegani Jean-Marie. **La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une nondécision**. In: *Revue française de science politique*, 26<sup>e</sup> année, n°6, 1976. pp. 1125-1146;

SANTOS, Eladir Fátima Nascimento Dos. E por falar em FAFERJ... Federação das Associações de Favelas do Estado do Rio de Janeiro (1963-1993): memória e história oral.

2009. xv, 231 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-), Rio de Janeiro, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. **Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, p. 9-51, 2005.

SILVA Régia. A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. *Leitura: Teoria e Prática*, v. 29, n. 56 (2011) Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/52/51> Acesso em 04/10/2018.

STEFANO, Alexia. Éducation Prioritaire. Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012. *Éducation & Formation* N° 95 December 2017.

STORCK, João Batista. Do modus parisienses ao Ratio Studiorum: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. *História da Educação [Online]*. Porto Alegre v. 20 n. 48 Jan./abr., 2016 p. 139-158

TOSTA, Sandra Pereira e ROCHA, Gilmar. Brasil & Argentina: etnografias na escola em perspectiva comparada. *Revista Educere et Educare*. Cascavel, v. 9, n° 17, jan./jun. 2014

\_\_\_\_\_. Antropologia e Educação: Interfaces em Construção e as Culturas na Escola. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

TOGNI Ana Cecília e Marie Jane Soares Carvalho. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación** - Número 44: Mayo-Agosto / Maio-Agosto 2007

TROGER, Vincent, et Jean-Claude Ruano-Borbalan. Histoire du système éducatif. Presses Universitaires de France, 2012.

TROGER V. 2008 “Les enseignements techniques et professionnels”, in van Zanten A. dir. Dictionnaire de l'éducation, Paris, PUF

VAN ZANTEN, Agnès, et Jean-Pierre Obin. La carte scolaire. Presses Universitaires de France, 2008

VARENNE, Hervé et Ray McDermott – **Successful failure: the school america builds**, 1999 (FALTA A EDIÇÃO)

VAN ZANTEN, Agnès. **Les politiques d'éducation**, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 2004.

VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. p. 36-46.

WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas. **Coleção Os Pensadores**.

## ANEXOS A - Questionário aplicado aos alunos (Brasil)

## QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

---

Olá, gostaria de contar com sua ajuda para a minha pesquisa. Estou querendo saber sobre como tem sido a sua vida de estudante. **As suas respostas ficarão anônimas. Mas é importante que as respostas sejam sinceras e precisas.** Peço, por gentileza, que você responda o questionário inteiro.

Obrigada!  
Raquel Gomes

---

---

**PRIMEIRA PARTE – SOBRE VOCÊ**

---

Nome: \_\_\_\_\_

1. Qual o seu turno?

- ( ) Manhã  
( ) Tarde  
( ) Noite

2. Qual a sua turma? \_\_\_\_\_

3. Sexo:

- ( ) masculino  
( ) feminino

4. Qual sua data de nascimento? \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

5. Atualmente você está (**Marque somente uma opção**):

- ( ) solteiro (a)  
( ) casado (a)  
( ) separado (a)  
( ) mora junto  
( ) outros: \_\_\_\_\_

6. Qual a sua cor/ raça? \_\_\_\_\_

7. Em que Estado você nasceu? \_\_\_\_\_

8. Em qual **bairro** você mora? \_\_\_\_\_

- 8.1 – Há quanto tempo mora neste local? \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses
- 8.2 – Você mora em uma favela/comunidade? ( ) Sim ( ) Não
- 8.3 – Em qual favela/comunidade você mora? \_\_\_\_\_
9. Você tem filhos? ( ) Sim ( ) Não
- 9.1 – Quantos? \_\_\_\_\_
- 9.2 – Com que idade teve seu primeiro filho? \_\_\_\_\_
10. Você tem alguma religião?
- ( ) Evangélica Pentecostal (Assembleia de Deus, Universal, etc.)
  - ( ) Evangélica Não Pentecostal (Metodista, Batista, etc.):
  - ( ) Católica
  - ( ) Espírita kardecista
  - ( ) Judaica
  - ( ) Umbanda
  - ( ) Candomblé
  - ( ) Outra religião. Qual? \_\_\_\_\_
  - ( ) Não tem religião, mas acredita em Deus ou em uma força ou energia superior
  - ( ) Não tem religião nem acredita em Deus, força ou energia superior
11. Há quanto tempo você estuda no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis?
- ( ) até 1 ano ( ) 3 anos
  - ( ) 2 anos ( ) 4 anos
  - ( ) 5 anos ou mais
12. Em que tipo de escola você estudava ao final do ensino fundamental (8ª série/9º ano)?
- ( ) Escola pública
  - ( ) Escola particular
  - ( ) Uma parte na pública, outra parte na particular
  - ( ) Fundação
13. Você já repetiu de ano no Ensino Fundamental (entre o 1º e o 9º ano)?
- ( ) Sim ( ) Não
- 13.1 – Quantas vezes?
- ( ) Uma
  - ( ) Duas
  - ( ) Três
  - ( ) Quatro vezes ou mais

13.2 - Por que você acha que foi reprovado no Ensino Fundamental?

---



---

13.3 - Você abandonou a escola no Ensino Fundamental?

- ( ) Não  
 ( ) Uma vez  
 ( ) Duas vezes  
 ( ) Três ou mais vezes

13.4–Caso você tenha abandonado a escola no Ensino Fundamental, qual a importância dos fatores abaixo?

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não teve importância
Problemas de saúde	( )	( )	( )	( )
Problemas de transporte	( )	( )	( )	( )
Trabalhava	( )	( )	( )	( )
Não gostava de estudar	( )	( )	( )	( )
Faltava muito às aulas	( )	( )	( )	( )
Não entendia as matérias	( )	( )	( )	( )
Tinha dificuldade de relacionamento com professores	( )	( )	( )	( )
Tinha dificuldade de relacionamento com os colegas	( )	( )	( )	( )
Sofria discriminação, violência, bullying	( )	( )	( )	( )
Mudança de local de moradia	( )	( )	( )	( )
Violência no entorno da escola	( )	( )	( )	( )
Violência em casa	( )	( )	( )	( )
Tive filho	( )	( )	( )	( )
Repeti de ano muitas vezes	( )	( )	( )	( )
Por falta de dinheiro	( )	( )	( )	( )
Não abandonei, fui expulso	( )	( )	( )	( )
Outro, qual? _____	( )	( )	( )	( )

14. Você já repetiu de ano no Ensino Médio?

Sim      Não

14.1 – Quantas vezes?

Uma

Duas

Três

Quatro vezes ou mais

14.2 - Por que você acha que foi reprovado no Ensino Médio?

---

---

15. Em qual dessas categorias você se encontra?

branco

preto

pardo

amarelo

indígena

16. Nos últimos 12 meses (entre maio de 2013 e maio de 2014) você trabalhou (exerceu algum tipo de atividade remunerada)?

Sim      Não

17. Atualmente você trabalha?

Sim      Não

17.1- Qual a sua ocupação, que tipo de trabalho você faz ou fazia no seu emprego atual ou no seu último emprego?

---

17.2 - Você trabalha ou trabalhava com carteira assinada?

Sim      Não

17.3 - Quantas horas você trabalha ou trabalhava por dia?

Até 2 horas

De 2 a 4 horas

De 4 a 6 horas

De 6 a 8 horas

Mais de 8 horas

Sem horário definido

17.4 – Quanto você recebe/ recebia? \_\_\_\_\_

17.5 – O que você acha de trabalhar e estudar ao mesmo tempo?



Irmão/irmã

21. Você tem irmãos?

Sim       Não

21.1 - Quantos? \_\_\_\_\_

21.2 - Qual a idade dos seus irmãos? Eles estudam? Em que série?

Idade	Estuda	Série que estuda ou que concluiu
	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

21.3 – Quantos dos seus irmãos moram com você?

nenhum       2       4       6  
 1               3       5       7 ou mais

22. Até qual série sua mãe estudou?

- Não estudou  
 Sabe ler e escrever  
 Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)  
 Da 5ª a 8ª do ensino fundamental (antigo ginásio)  
 Ensino Médio (2º grau) incompleto  
 Ensino Médio (2º grau) completo  
 Ensino Superior incompleto  
 Ensino Superior completo  
 Pós-graduação  
 Não sei

23. A sua mãe está empregada neste momento?

Sim       Não       Não sei

23.1 - Ela trabalha com carteira assinada?

Sim       Não       Falecida  
 Funcionária pública       Aposentada       Não sei

23.2 – Qual é a ocupação da sua mãe, que tipo de trabalho ela faz?

\_\_\_\_\_

Não sei

23.3 - Há quanto tempo sua mãe está nesse emprego? \_\_\_\_\_ anos      \_\_\_\_\_ meses  
 Não sei

24. Até qual série seu pai estudou?

- Não estudou  
 Sabe ler e escrever

- Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
- Da 5ª a 8ª do ensino fundamental (antigo ginásio)
- Ensino Médio (2º grau) incompleto
- Ensino Médio (2º grau) completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação
- Não sei

25. O seu pai está empregado no momento?

- Sim     Não     Não sei

25.1 - Ele trabalha com carteira assinada?

- Sim     Não     Falecido  
 Funcionário público     Aposentado     Não sei

25.2 - Qual é a ocupação do seu pai, que tipo de trabalho ele faz?

- \_\_\_\_\_
- Não sei

25.3 - Há quanto tempo seu pai está nesse emprego? \_\_\_\_\_ anos    \_\_\_\_\_ meses

- Não sei

26. Aproximadamente, qual é a renda mensal total da sua família?

R\$ \_\_\_\_\_

- Não sei

---

### TERCEIRA PARTE – SOBRE A ESCOLA

---

27. Quanto tempo você leva para chegar à escola? \_\_\_\_\_ horas    \_\_\_\_\_ minutos

28. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à escola? **(Marque apenas uma alternativa)**

- Bicicleta
- A pé
- Moto
- Ônibus
- Trem
- Metrô
- Carro
- Outros, quais? \_\_\_\_\_

29. Por que você escolheu esta escola? **(Marque apenas uma alternativa)**

- Tem melhor ensino
- É mais perto da sua casa
- Tem mais recursos

- Seus amigos estudam nela  
 Oferece melhores horários/turnos  
 Não escolhi, era a que estava disponível  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

30. Você escolheu estudar nesse turno?

- Sim  
 Não, era o que tinha vaga  
 Não, a direção da escola me encaminhou para esse turno  
 Não, precisei mudar por causa do trabalho  
 Não, precisei mudar por causa de algum curso extracurricular

30.1- Por que você escolheu esse turno?

---



---

31. Você já estudou em outro turno?

- Sim. Qual? ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite  
 Não

32. Na sua opinião, existe alguma diferença entre os turnos?

- Sim ( ) Não

32.1 – Qual?

---



---

33. Em que medida você concorda ou discorda com as afirmações abaixo:

	Concorda totalmente	Concorda parcialmente	Discorda totalmente	Discorda parcialmente
No turno noturno é mais fácil para passar	( )	( )	( )	( )
Só estuda a noite quem trabalha	( )	( )	( )	( )
O turno da manhã é o melhor da escola	( )	( )	( )	( )
A noite estudam os alunos mais velhos (adultos)	( )	( )	( )	( )
De manhã estudam os alunos mais jovens (adolescentes)	( )	( )	( )	( )

Só estuda a noite quem já foi reprovado	( )	( )	( )	( )
A maioria dos alunos do C.E. Herbert de Souza é morador de favela	( )	( )	( )	( )
O C. E. Maria Firmina dos Reis é uma boa escola	( )	( )	( )	( )
O C. E. Maria Firmina dos Reis não é uma boa escola porque a maioria dos alunos é morador de favela	( )	( )	( )	( )

33. Marque os equipamentos disponíveis na sua escola e quais os que você utiliza.

	Tem na escola	Eu uso/ usei
Biblioteca	( )	( )
Banheiro	( )	( )
Quadra de esportes	( )	( )
Laboratório de Ciências	( )	( )
Laboratório de informática	( )	( )
Refeitório	( )	( )
Teatro	( )	( )
Sala de vídeo/ DVD	( )	( )

34. Comparado com outros alunos da sua turma, como você considera seu desempenho escolar? **(Marque apenas uma alternativa)**

- ( ) Excelente
- ( ) Acima da média
- ( ) Na média
- ( ) Abaixo da média
- ( ) Ruim
- ( ) Não sei

35. Como você diria que se sente em relação à sua vida na escola? **(Marque apenas uma alternativa)**

- ( ) Muito Satisfeito
- ( ) Satisfeito

- ( ) Insatisfeito  
 ( ) Muito insatisfeito

36. Você acha que vai passar de ano?

- ( ) Sim ( ) Não

37. **Por dia**, quanto tempo você gasta fazendo dever de casa, trabalhos escolares ou estudando?

\_\_\_\_\_ horas \_\_\_\_\_ minutos

38. Quantos livros há em sua casa, além dos livros escolares?

- ( ) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20).  
 ( ) O bastante para encher uma estante (20 a 100).  
 ( ) O bastante para encher várias estantes (mais de 100).  
 ( ) Nenhum.

39. Você vê as pessoas que moram com você lendo?

- ( ) Sim. Quem tem o costume de ler? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não

40. Você lê:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Jornais	( )	( )	( )
Revistas de informação geral (Veja, Época, Carta Capital etc.)	( )	( )	( )
Revistas de humor/quadrinhos	( )	( )	( )
Revistas de divulgação científica (Ciência Hoje, Superinteressante, Mundo estranho)	( )	( )	( )
Romances/Poesia	( )	( )	( )
Bíblia ou textos religiosos	( )	( )	( )
Textos em redes sociais (Facebook, Twitter etc.)	( )	( )	( )
Textos em sites de informação geral	( )	( )	( )

41. Você lê ou faz pesquisa na biblioteca da escola?

- ( ) Sempre  
 ( ) Às vezes  
 ( ) Nunca

42. Você gosta de vir para a escola?

- ( ) Sim ( ) Não

43.1 - Por quê?

---

---

---

43. O que você **mais** gosta na escola? **(Marque até 3 alternativas)**

- Das aulas
- Dos professores
- Dos funcionários
- Dos diretores
- De encontrar os colegas
- Do lugar
- De nada
- Outra coisa, qual? \_\_\_\_\_

44. O que você **menos** gosta? **(Marque até 3 alternativas)**

- Das aulas
- Dos professores
- Dos funcionários
- Dos diretores
- De encontrar os colegas
- Do lugar
- De tudo
- Outra coisa, qual? \_\_\_\_\_

45. Seus melhores amigos são: **(Marque até duas alternativas)**

- Da escola
- Da vizinhança
- Dos grupos que frequento
- Da igreja
- Do trabalho
- Da minha família
- Das redes sociais/internet

46. Indique o nome completo e a turma de três melhores amigos seus da escola.

1- Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

2 - Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

3 - Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

47. Qual a matéria que você **mais gosta** de estudar nessa escola? Por quê?

---

---

---

48. Qual a matéria que você **menos gosta** de estudar nessa escola? Por quê?

---

---

---

49. Qual o professor (a) você **mais gosta** nessa escola? Por quê?

---

---

50. Qual o professor (a) você **menos gosta** nessa escola? Por quê?

---

---

51. Em suas palavras, o que é um “bom aluno”?

---

---

52. Em suas palavras, o que é um “bom professor”?

---

---

53. Na sua opinião, quais são os maiores problemas da sua escola? **(Marque até 3 alternativas)**

Limpeza

Segurança

Didática dos professores

Indisciplina dos alunos

Equipamentos na sala de aula (cadeiras, carteiras, ventiladores etc.)

Professores intolerantes

Falta de diálogo da direção

Desinteresse dos alunos

Internet/Laboratório de Informática

Outros, quais? \_\_\_\_\_

54. Você já **SOFREU** algum tipo de discriminação na sala de aula?

Sim

Não

55.1 - De que tipo? **(Marque até 3 alternativas)**

econômica

- racial
- de gênero (por ser homem ou por ser mulher)
- por ser ou parecer homossexual
- religiosa
- por ser portador de necessidades especiais
- por local de origem (bairro, região, interior, etc.)
- por ser morador de favela
- por idade
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

55.2 - Descreva como esse fato ocorreu:

---



---

55. Você já **PRESENCIOU** alguma situação de discriminação na sala de aula?

- Sim       Não

56.1 - Se sim, de que tipo? (**Marque até 3 alternativas**)

- econômica
- racial
- de gênero (por ser homem ou por ser mulher)
- por ser ou parecer homossexual
- religiosa
- por ser portador de necessidades especiais
- por local de origem (bairro, região, interior, etc.)
- por ser morador de favela
- por idade
- Outros: \_\_\_\_\_

56.2 - Descreva como esse fato ocorreu:

---



---

56. Qual seu **principal** objetivo quando terminar o Ensino Médio? (**Marque apenas uma alternativa**)

- Trabalhar
- Trabalhar e estudar
- Estudar em uma universidade pública
- Estudar em uma universidade particular
- Fazer algum curso profissionalizante
- Não sei
- Outros. Qual? \_\_\_\_\_

57. Qual a importância dos motivos abaixo para incentivar a sua permanência na escola?

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não tem importância
Melhorar minhas chances de trabalho (promoção, emprego melhor, etc.)	( )	( )	( )	( )
Conhecer coisas novas	( )	( )	( )	( )
Ter o diploma do Ensino Médio	( )	( )	( )	( )
Entrar na universidade	( )	( )	( )	( )
Ter uma vida melhor que a dos meus pais	( )	( )	( )	( )
Outros. Qual? _____	( )	( )	( )	( )

58. Entre as pessoas abaixo, quais as mais importantes para incentivar sua permanência na escola?

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não tem importância	Não se aplica
Incentivo dos pais	( )	( )	( )	( )	( )
Incentivos do companheiro(a)/marido/esposa	( )	( )	( )	( )	( )
Incentivo dos filhos					
Apoio dos colegas de trabalho	( )	( )	( )	( )	( )
Apoio ou convivência com os colegas de escola	( )	( )	( )	( )	( )
Apoio dos professores	( )	( )	( )	( )	( )
Outros. Qual? _____	( )	( )	( )	( )	( )

59. Qual o seu maior sonho?

---



---

Obrigada!

## ANEXO B – Questionário aplicado aos alunos (França)

## Questionnaire aux élèves

Bonjour, je voudrais compter sur votre aide pour mes recherches. Je suis étudiante au doctorat de sociologie, Brésilienne, allouée pour une période d'échange scolaire à Sciences Po-Paris. Les deux premières années de ma recherche ont été dans un Lycée d'une « favela » à Rio de Janeiro, où le même questionnaire a été demandé aux enseignants. J'aimerais bien connaître votre vie de professeur. Je vous rappelle que **vos réponses seront anonymes**. Mais il est important qu'elles soient sincères et exactes. Je demande, s'il vous plaît, que vous répondiez le questionnaire jusqu'à la fin.

Je vous remercie en avance !

Raquel Gomes

## PARTIE I - SITUATION SOCIALE

PRÉNOM, nom : \_\_\_\_\_

1. Sexe :

- Masculin  
 Féminin

2. Date de naissance : \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

3. État civil (sélectionner une seule option) :

- Célibataire  
 Marié(e)  
 Divorcé(e)  
 Habite avec partenaire  
 Autres situations, précisez : \_\_\_\_\_

4. Indiquez votre ville et pays de naissance : \_\_\_\_\_

5. Quelle est votre origine ? \_\_\_\_\_

6. Dans quel département/ commune habitez-vous ? (Indiquez le code postal)

6.1 – Depuis combien de temps habitez-vous dans cet endroit ?

\_\_\_\_\_ ans  
 \_\_\_\_\_ mois

6.2 – Considérez-vous le quartier où vous habitez comme un quartier défavorisé ?

Oui     Non

## 6.3 - Justifiez votre réponse :

---

---

**7. Avez-vous des enfants ?** Oui     Non

7.1 – Si oui, combien ? \_\_\_\_\_

7.2 – À quel âge avez-vous eu votre premier enfant ? \_\_\_\_\_

**8. Avez-vous une religion ?** Oui     Non

8.1 - Si oui, pouvez-vous indiquer laquelle ?

---

 Je ne veux pas répondre.**9. Depuis combien de temps étudiez-vous au Collège/ Lycée Henri Wallon ?** 1 an             3 ans  
 2 ans             4 ans  
 5 ans ou plus**10. Dans quel genre de collège avez-vous étudié ?** Collège public Collège privé Autre. Précisez : \_\_\_\_\_**11. Avez-vous redoublé au Collège ?** Oui     Non

11.1 – Si oui, combien de fois ?

 Une Deux Trois Quatre ou plus

11.2 – Pourquoi croyez-vous avoir redoublé au Collège ?

---

---

**12. Avez-vous redoublé au Lycée ?** Oui     Non

12.1 – Si oui, combien de fois ?

 Une

- Deux
- Trois
- Quatre ou plus

12.2 – Pourquoi croyez-vous avoir redoublé au Lycée ?

---



---

**13.** Au cours des 12 derniers mois (entre février 2016 et février 2017) avez-vous travaillé ?  
(Même s'il s'agit d'un petit boulot de quelques heures par semaine)

- Oui       Non

**14.** Avez-vous actuellement un emploi ? (Même s'il s'agit d'un petit boulot de quelques heures par semaine)

- Oui       Non

14.1- Quel type de travail faites-vous ? (Soyez le plus précis possible)

---

14.2 – En moyenne, combien d'heures par semaine travaillez-vous ?

---

14.4 – En moyenne, quel est ou quel était votre salaire mensuel ?

---

14.5 – Que pensez-vous de travailler et d'étudier en même temps ?

- Perturbe mes études
- Permet mon enrichissement personnel
- Permet de poursuivre mes études
- Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

14.6 – Lors de votre premier emploi, quel âge aviez-vous ? \_\_\_\_\_

14.7 - Pourquoi avez-vous commencé à travailler ? (Sélectionner jusqu'à 3 options)

- Pour aider mes parents dans les dépenses chez nous, soutenir une famille.
- Pour être indépendant / avoir ma vie / gagner mon propre argent.
- Pour acquérir de l'expérience.
- Un autre objectif. Précisez : \_\_\_\_\_

14.8 – Êtes-vous à la recherche d'un emploi actuellement ?

- Oui    Non

**15.** Faites-vous quelque cours périscolaire (en dehors de l'école) ?

- Oui       Non

15. 1 – Si oui, de quel genre ? (Vous pouvez marquer plus d'une alternative)

- Soutien scolaire
- Cours de langues étrangères
- Cours d'informatique
- Cours de préparation au Bac

- Arts plastiques et activités artistiques en général  
 Sports / activités physiques  
 Bac +  
 Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

## PARTIE II - COMPOSITION DE LA FAMILLE

**16.** Combien de personnes vivent sous votre toit ? (y compris vous-même)

- 1     3     5     7     9  
 2     4     6     8     10 ou plus

**17.** Qui sont les personnes qui vivent avec vous ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Père       | <input type="checkbox"/> Fille                     |
| <input type="checkbox"/> Mère       | <input type="checkbox"/> Partenaire                |
| <input type="checkbox"/> Beau-père  | <input type="checkbox"/> Oncle                     |
| <input type="checkbox"/> Belle-mère | <input type="checkbox"/> Tante                     |
| <input type="checkbox"/> Grand-père | <input type="checkbox"/> Cousin                    |
| <input type="checkbox"/> Grand-mère | <input type="checkbox"/> Cousine                   |
| <input type="checkbox"/> Frère      | <input type="checkbox"/> J'habite tout(e) seul(e)  |
| <input type="checkbox"/> Sœur       | <input type="checkbox"/> Une autre personne. Qui ? |
| <input type="checkbox"/> Fils       | _____  |

**18.** Avez-vous des frères et des sœurs ?

- Oui     Non

18.1 – Si oui, combien ? \_\_\_\_\_

18.2 - Quel âge ont vos frères et sœurs ? Ils étudient ? Dans quelle classe ?

(Soyez le plus précis possible, par ex. : terminal Général (S, ES, L), professionnel, insertion, 1 année CAP, préparation au Brevet Professionnel ou Brevet de Technicien, etc.)

Âge	Il/ Elle est scolarisé(e)	Niveau scolaire terminé ou en cours
	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	

18.3 – Combien de vos frères et sœurs vivent avec vous ? \_\_\_\_\_

**19.** Indiquez le plus haut niveau de scolarité de votre mère.

- Elle n'est pas allée à l'école  
 École élémentaire (C.P au C.M.2)  
 Collège (sixième à la troisième)  
 Lycée Général  
 Lycée Technologique  
 Lycée Professionnel  
 Niveau Supérieur  
 Je ne sais pas

19.1 – Votre mère, a-t-elle eu son baccalauréat ?

- ( ) Oui. Quel type : \_\_\_\_\_  
 ( ) Non

**20.** Votre mère, a-t-elle un emploi actuellement ?

- ( ) Oui ( ) Non ( ) Je ne sais pas ( ) Elle est décédée

20.1 – Quel type de travail fait votre mère ? **(Soyez le plus précis possible)**

- 
- ( ) Je ne sais pas

20.2 – Depuis combien de temps votre mère est dans ce travail ?

- \_\_\_\_\_ ans  
 \_\_\_\_\_ mois  
 ( ) Je ne sais pas

**21.** Indiquez le plus haut niveau de scolarité de votre père.

- ( ) Il n'est pas allé à l'école  
 ( ) École élémentaire (C.P au C.M.2)  
 ( ) Collège (sixième au troisième)  
 ( ) Lycée Général  
 ( ) Lycée Technologique  
 ( ) Lycée Professionnel  
 ( ) Niveau Supérieur  
 ( ) Je ne sais pas

21.1 - Votre père, a-t-il eu son baccalauréat ?

- ( ) Oui. Quel type : \_\_\_\_\_  
 ( ) Non

**22.** Votre père, a-t-il un emploi actuellement ?

- ( ) Oui ( ) Non ( ) Je ne sais pas ( ) Il est décédé

22.1 - Quel type de travail fait votre père ? **(Soyez le plus précis possible)**

- 
- ( ) Je ne sais pas

22.2 – Depuis combien de temps votre père est dans ce travail ?

- \_\_\_\_\_ ans  
 \_\_\_\_\_ mois  
 ( ) Je ne sais pas

**23.** En moyenne, quel est le revenu mensuel de votre famille ? \_\_\_\_\_

- ( ) Je ne sais pas  
 ( ) Je ne veux pas répondre

---

**PARTIE III - L'ÉCOLE**

---

**24.** Combien de temps avez-vous besoin pour venir à l'école ?

\_\_\_\_\_ heures  
\_\_\_\_\_ minutes

**25.** Quel(s) moyen(s) de transport utilisez-vous pour venir au Lycée ? **(Cochez jusqu'à 2 cases)**

- Vélo  
 À pied  
 Moto  
 Bus  
 Train  
 Métro  
 Voiture  
 Autre, précisez : \_\_\_\_\_

**26.** Pourquoi avez-vous choisi ce Lycée ? **(Cochez seulement une case)**

- Il y a de bons résultats  
 Est considéré comme un «bon Lycée»  
 Est plus proche de mon domicile  
 Il y a plus de ressources  
 Mes amis/amies travaillent dans le même Lycée  
 Offre des meilleurs emploi du temps  
 Je n'ai pas choisi, c'était le seul disponible  
 Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

---

**27.** Quelle filière pensez-vous choisir pour l'année prochaine ?

---

27.1- Justifiez votre réponse :

---

---

---

**28.** À votre avis, y a-t-il des différences entre les filières au Lycée ?

Oui     Non

28.1 – Justifiez votre réponse :

---

---

29. Que diriez-vous de votre établissement ? **(Cochez, pour CHAQUE LIGNE, la case qui correspond à votre opinion)**

	Oui, Tout à fait	Oui, assez	Non, Pas de tout	Non, Pas vraiment
Il y a une bonne discipline.	( )	( )	( )	( )
Les élèves en difficulté sont bien aidés.	( )	( )	( )	( )
C'est un établissement avec une bonne réputation.	( )	( )	( )	( )
Il y a de bons enseignants.	( )	( )	( )	( )
Les élèves sont traités de la même façon quel que soit le quartier où ils vivent.	( )	( )	( )	( )
Il y a un bon contact avec les enseignants.	( )	( )	( )	( )
Les élèves sont traités de la même façon quel que soit leur pays d'origine.	( )	( )	( )	( )
Dans les filières considérées moins prestigieuses il n'y a pas besoin de faire beaucoup d'effort.	( )	( )	( )	( )
Les étudiants des filières générales sont les meilleurs du Lycée.	( )	( )	( )	( )
Les professeurs sont traités de la même façon quel que soit leur pays d'origine.	( )	( )	( )	( )
Le Lycée Daniel Pennac n'a pas une bonne réputation.	( )	( )	( )	( )
Le problème du Lycée est le quartier où il est situé.	( )	( )	( )	( )
Les filières professionnelles sont moins prestigieuses que les filières générales.	( )	( )	( )	( )

30. Vérifiez l'équipement disponible dans votre Lycée et ce que vous utilisez.

	Il y a dans le Lycée	Je l'utilise
Bibliothèque	( )	( )
Toilette	( )	( )
Terrain de sport	( )	( )
Laboratoire de sciences	( )	( )
Laboratoire informatique	( )	( )
Réfectoire	( )	( )
Théâtre	( )	( )
Salle multimédia	( )	( )

31. À votre avis, quel est votre niveau cette année ? **(Cochez une seule case)**

- Excellent  
 Au-dessus de la moyenne  
 Moyen  
 Au-dessous de la moyenne  
 Mauvais  
 Je ne sais pas

32. Comment vous sentez-vous en tant qu'élève au Lycée Daniel Pennac? **(Cochez une seule case)**

- Très satisfait  
 Satisfait  
 Insatisfait  
 Très insatisfait

33. Pensez-vous que vous allez réussir cette année scolaire ?

- Oui             Non

34. En général, combien de temps passez vous à faire vos devoirs par jour ?

\_\_\_\_\_ heures

\_\_\_\_\_ minutes

35. Combien de livres y a-t-il chez vous sans compter les livres scolaires ?

- De quoi remplir une étagère (1 à 20)  
 De quoi remplir un petit meuble (20 à 100)  
 De quoi remplir une petite bibliothèque (plus de 100)  
 Il n'y a pas de livres

36. Les autres personnes qui habitent chez vous, ont-elles l'habitude de lire ?

- Oui. Qui a l'habitude de la lecture ? \_\_\_\_\_  
 Non

37. Lisez-vous :

	Toujours	Parfois	Jamais
Journaux	( )	( )	( )
Magazines en général	( )	( )	( )
Bandes dessinées	( )	( )	( )
Magazines scientifiques	( )	( )	( )
Livres	( )	( )	( )
Textes religieux	( )	( )	( )
Textes sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.)	( )	( )	( )
Textes sur les sites d'information générale	( )	( )	( )

38. Lisez-vous ou faites-vous des recherches à la bibliothèque du Lycée ?

- ( ) Toujours  
 ( ) Souvent  
 ( ) Parfois  
 ( ) Jamais

39. Aimez-vous bien venir au Lycée Daniel Pennac ?

- ( ) Oui      ( ) Non

39.1 – Justifiez votre réponse :

---



---

40. Qu'est-ce que vous plaît au Lycée Daniel Pennac ? **(Cochez jusqu'à 3 options)**

- ( ) Les classes  
 ( ) Les enseignants  
 ( ) Les employés  
 ( ) Les directeurs/ proviseurs  
 ( ) Rencontrer des collègues  
 ( ) L'endroit  
 ( ) Aucune chose  
 ( ) Une autre chose, précisez : \_\_\_\_\_

41. Qu'est-ce que ne vous plaît pas au Lycée Daniel Pennac ? **(Cochez jusqu'à 3 options)**

- ( ) Les classes  
 ( ) Les enseignants  
 ( ) Les employés  
 ( ) Les directeurs/ proviseurs  
 ( ) Rencontrer des collègues  
 ( ) L'endroit

- ( ) Toutes les choses  
 ( ) Une autre chose, quoi ? \_\_\_\_\_

42. Vos meilleurs amis sont : **(Sélectionnez jusqu'à deux options)**

- ( ) ces qui vivent dans le même quartier que vous  
 ( ) ces qui étudient dans le même Lycée que vous  
 ( ) d'une même association (sportive, culturelle, politique, etc.)  
 ( ) ces qui travaillent ou ont travaillé avec vous  
 ( ) du même pays d'origine que vous ou vos parents  
 ( ) sur les réseaux sociaux / internet

43. Indiquez le prénom, le nom et la classe de vos trois meilleurs amis/ amies au Lycée Daniel Pennac. **(Soyez le plus précis possible)**

- 1- Prénom, nom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_  
 2 - Prénom, nom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_  
 3 - Prénom, nom : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

44. Quels cours aimez-vous au Lycée ? Pourquoi ?

---



---

45. Quels cours n'aimez-vous pas au Lycée ? Pourquoi ?

---



---

46. Quel(le) enseignant(e) aimez-vous au Lycée ? Pourquoi ?

---



---

47. Quel(le) enseignant(e) n'aimez-vous pas au Lycée ? Pourquoi ?

---



---

48. À votre avis, quelles sont les qualités que devrait avoir un "bon élève" ?

---



---

49. À votre avis, quelles sont les qualités que devrait avoir un "bon professeur" ?

---



---

50. Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans votre Lycée ? **(Sélectionner jusqu'à 3 options)**

- ( ) Le nettoyage  
 ( ) La sécurité

- La méthode d'enseignement de certains professeurs
- L'indiscipline de certains étudiants
- L'équipement dans les salles (chaises, bureaux, chauffage, etc.)
- L'intolérance de certains enseignants
- Le manque de dialogue avec la direction de l'établissement
- Le désintérêt de certains étudiants
- L'équipement dans l'école (laboratoire de sciences, laboratoire d'informatique, etc.)
- Autre, précisez : \_\_\_\_\_

51. Avez-vous déjà **été victime** de discrimination **dans la classe** ?

- Oui       Non

51.1 – Si oui, de quel ordre ? (**Sélectionner jusqu'à 3 options**)

- Économique
- Raciale
- De sexe (être un homme ou une femme)
- Pour être homosexuel
- Religieuse
- Pour être handicapé
- D'origine (région, pays, etc.)
- Pour être un résident d'un quartier pauvre
- Pour l'âge
- Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

51.2 – Pourriez-vous décrire cette situation ?

---



---

52. Avez-vous déjà **été témoin** d'une situation de discrimination **dans la classe** ?

- Oui       Non

52.1 - Si oui, de quel ordre ? (**Sélectionner jusqu'à 3 cases**)

- Économique
- Racial
- De sexe (être un homme ou une femme)
- Pour être homosexuel
- Religieuse
- Pour être handicapé
- D'origine (région, pays, etc.)
- Pour être un résident d'un quartier pauvre
- Pour l'âge
- Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

52.2 – Pourriez-vous décrire cette situation ?

---



---

53. Après le Bac, que pensez-vous de faire ? (Cochez une seule alternative)

- Travailler  
 Travailler et étudier  
 Aller à l'université  
 Faire un I.U.T.  
 Faire un B. T. S  
 Faire une classe préparatoire  
 Je ne sais pas  
 Autres. Précisez : \_\_\_\_\_

54. Quel niveau de diplôme souhaitez-vous atteindre ?

- BAC +1  
 BAC +2  
 BAC +3  
 BAC +4  
 BAC +5  
 BAC +6 ou plus 7  
 C'est trop tôt pour le dire

54.1 – Selon le niveau attendu, pensez-vous avoir des bonnes chances d'y arriver ?

- Oui, j'ai des bonnes chances  
 Oui, mais j'ai peu des chances  
 Non, je ne pense pas y arriver

55. Quelle est l'importance des raisons suivantes pour vous encourager à poursuivre vos études ?

	Très important	Important	Peu important	N'est pas important
Améliorer mes chances de travail (promotion, meilleur emploi, etc.)	( )	( )	( )	( )
Rencontrer des nouvelles choses	( )	( )	( )	( )
Avoir mon Bac	( )	( )	( )	( )
Aller à l'université	( )	( )	( )	( )
Avoir une vie meilleure que mes parents	( )	( )	( )	( )
Autres. Précisez : _____	( )	( )	( )	( )

56. Quelle importance les personnes suivantes ont pour vous encourager à poursuivre vos études ?

	Très important	Important	Peu important	N'est pas important
Mes parents	( )	( )	( )	( )
Mon Copin/ Ma copine	( )	( )	( )	( )

Mes enfants				
Mes amis au boulot	( )	( )	( )	( )
Mes amis au Lycée	( )	( )	( )	( )
Les enseignants	( )	( )	( )	( )
Autres. Précisez : _____	( )	( )	( )	( )

57. Quel est votre plus grand rêve ?

---

---

Merci beaucoup !

ANEXO C – Questionário aplicado aos professores (Brasil)

## QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

---

Olá, gostaria de contar com sua ajuda para a minha pesquisa. Estou querendo saber sobre como tem sido a sua vida de professor. **As suas respostas ficarão anônimas. Mas é importante que as respostas sejam sinceras e precisas.** Peço, por gentileza, que você responda o questionário inteiro.

Obrigada!  
Raquel Gomes

---

### PRIMEIRA PARTE – SOBRE VOCÊ

---

Nome: \_\_\_\_\_

1. Sexo:

( ) masculino

( ) feminino

2. Estado Civil:

( ) solteiro (a)

( ) casado (a)

( ) divorciado (a)

( ) união estável

( ) viúvo (a)

( ) outros: \_\_\_\_\_

3. Qual a sua cor? \_\_\_\_\_

4. Em qual estado você nasceu? \_\_\_\_\_

5. Em qual bairro você mora? \_\_\_\_\_

5.1 - Há quanto tempo mora neste local? \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

5.2 - Você mora em uma favela/comunidade? ( ) Sim ( ) Não

5.3 - Em qual favela/comunidade você mora? \_\_\_\_\_

6. Qual o meio de transporte você utiliza para chegar à escola? **(resposta múltipla)**

( ) ônibus

( ) metrô

( ) van

- ( ) carro particular  
 ( ) a pé  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

7. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

8. Você tem alguma religião?

- ( ) Evangélica Pentecostal (Assembleia de Deus, Universal, etc.)  
 ( ) Evangélica Não Pentecostal (Metodista, Batista, Adventista, etc.):  
 ( ) Católica  
 ( ) Espírita kardecista  
 ( ) Judaica  
 ( ) Umbanda  
 ( ) Candomblé  
 ( ) Outra religião. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não tem religião, mas acredita em Deus ou em uma força ou energia superior  
 ( ) Não tem religião nem acredita em Deus, força ou energia superior

9. Você tem filhos? ( ) Sim ( ) Não

9.1 - Quantos? \_\_\_\_\_

9.2 - Indique a idade e o nível de escolaridade do(s) seu(s) filho(s)

Idade	Estuda	Nível de escolaridade concluído ou que está cursando
	( ) Sim ( ) Não	
	( ) Sim ( ) Não	
	( ) Sim ( ) Não	
	( ) Sim ( ) Não	

10. Quantas pessoas moram com você?

- ( ) 1 ( ) 3 ( ) 5 ( ) 7 ( ) 9 ( ) Moro sozinho(a)  
 ( ) 2 ( ) 4 ( ) 6 ( ) 8 ( ) 10 ou mais

11. Com quem você mora? **(Pode marcar mais de uma alternativa)**

- ( ) Pai ( ) Filho/filha  
 ( ) Mãe ( ) Marido/esposa/companheiro(a)  
 ( ) Padrasto ( ) Empregada doméstica  
 ( ) Madrasta ( ) Pessoa(s) que não é (são) da família. Quem?  
 ( ) Avô/avó \_\_\_\_\_  
 ( ) Irmão/irmã ( ) Outras pessoas da família. Quem? \_\_\_\_\_  
 ( ) Sozinho(a)

**12** Seguindo os padrões do IBGE, em qual dessas categorias você se encontra? (**resposta única**)

- ( ) branco  
 ( ) preto  
 ( ) pardo  
 ( ) amarelo  
 ( ) indígena

**SEGUNDA PARTE - SOBRE ESCOLARIDADE, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E RENDA**

**13.** Em que tipo de escola você estudou no Ensino Fundamental (antigo primário/ 1º grau)?

- ( ) Escola pública estadual  
 ( ) Escola pública federal  
 ( ) Escola particular  
 ( ) Uma parte na escola pública estadual, outra parte na escola particular  
 ( ) Uma parte na escola pública federal, outra parte na escola particular  
 ( ) Uma parte na escola pública estadual, outra parte na escola pública federal  
 ( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

**14.** Você já repetiu de série no Ensino Fundamental (antigo primário/ 1º grau)?

- ( ) Sim ( ) Não

14.1 Quantas vezes?

- ( ) Uma  
 ( ) Duas  
 ( ) Três  
 ( ) Quatro vezes ou mais

14.2 - Por que você acha que foi reprovado no Ensino Fundamental (antigo primário/ 1º grau)?

**15.** Você abandonou a escola no Ensino Fundamental (antigo primário/ 1º grau)?

- ( ) Não  
 ( ) Uma vez  
 ( ) Duas vezes  
 ( ) Três ou mais vezes

**15.1** - Caso você tenha abandonado a escola no Ensino Fundamental (antigo primário/ 1º grau), qual a importância dos fatores abaixo?

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não teve importância
Problemas de saúde	( )	( )	( )	( )
Problemas de transporte	( )	( )	( )	( )

Trabalhava	( )	( )	( )	( )
Não gostava de estudar	( )	( )	( )	( )
Faltava muito às aulas	( )	( )	( )	( )
Não entendia as matérias	( )	( )	( )	( )
Tinha dificuldade de relacionamento com professores	( )	( )	( )	( )
Tinha dificuldade de relacionamento com os colegas	( )	( )	( )	( )
Sofria discriminação, violência, bullying	( )	( )	( )	( )
Mudança de local de moradia	( )	( )	( )	( )
Violência no entorno da escola	( )	( )	( )	( )
Violência em casa	( )	( )	( )	( )
Tive filho	( )	( )	( )	( )
Repeti de ano muitas vezes	( )	( )	( )	( )
Por falta de dinheiro	( )	( )	( )	( )
Não abandonei, fui expulso	( )	( )	( )	( )
Outro, qual?	( )	( )	( )	( )

**16** Em que tipo de escola você estudou no **Ensino Médio (antigo ginásio/ 2º grau)?**

- ( ) Escola pública estadual  
 ( ) Escola pública federal  
 ( ) Escola particular  
 ( ) Uma parte na escola pública estadual, outra parte na escola particular  
 ( ) Uma parte na escola pública federal, outra parte na escola particular  
 ( ) Uma parte na escola pública estadual, outra parte na escola pública federal  
 ( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

**17** Você já repetiu de série no **Ensino Médio (antigo ginásio/ 2º grau)?**

- ( ) Sim      ( ) Não

17.1 – Quantas vezes?

- ( ) Uma  
 ( ) Duas  
 ( ) Três  
 ( ) Quatro vezes ou mais

17.2 - Por que você acha que foi reprovado no **Ensino Médio (antigo ginásio/ 2º grau)?**

---



---

**18** Indique o tipo, o curso, a instituição e o ano em que terminou sua graduação (Caso tenha mais de uma graduação cursada, favor indicar o primeiro curso concluído).

Tipo: ( ) Bacharel      ( ) Licenciatura      ( ) Tecnólogo

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano do término do curso: \_\_\_\_\_

**19** Caso tenha concluído mais de uma graduação, informe aqui os dados da sua outra graduação.

Tipo:  Bacharel  
 Licenciatura  
 Tecnólogo

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição:

\_\_\_\_\_

Ano do término do curso:

\_\_\_\_\_

Tipo:  Bacharel  
 Licenciatura  
 Tecnólogo

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição:

\_\_\_\_\_

Ano do término do curso:

\_\_\_\_\_

**20** Concluiu algum tipo de curso de Pós-Graduação?

Sim       Não

20.1 - Se sim, indique a(s) modalidade(s) do(s) curso(s) de Pós-Graduação realizado(s):

Tipo:  Especialização  
 MBA  
 Mestrado  
 Doutorado

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição:

\_\_\_\_\_

Ano do término do curso:

\_\_\_\_\_

Tipo:  Especialização  
 MBA  
 Mestrado  
 Doutorado

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição:

\_\_\_\_\_

Ano do término do curso:

\_\_\_\_\_

Tipo:  Especialização  
 MBA  
 Mestrado  
 Doutorado

Tipo:  Especialização  
 MBA  
 Mestrado  
 Doutorado

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição:

\_\_\_\_\_

Ano do término do curso:

\_\_\_\_\_

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição:

\_\_\_\_\_

Ano do término do curso:

\_\_\_\_\_

**21 Está fazendo algum curso de Pós-Graduação?** Sim       Não

21.1 - Se sim, indique a modalidade do curso de pós-graduação em andamento:

Tipo:  Especialização MBA Mestrado DoutoradoTipo:  Especialização MBA Mestrado Doutorado

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição:

\_\_\_\_\_

Ano do término do curso:

\_\_\_\_\_

Curso:

\_\_\_\_\_

Instituição:

\_\_\_\_\_

Ano do término do curso:

\_\_\_\_\_

**22 Você participa de: (Pode marcar mais de uma alternativa)** Partido Político Sindicato Associação Profissional Movimento Estudantil ONG (Organização Não-Governamental) Associação de moradores de bairros/ comunidades. Grupo Religioso Outras organizações socais. Qual (s)? \_\_\_\_\_ Não participa.**23** Em média, qual sua renda mensal? R\$ \_\_\_\_\_

---

**TERCEIRA PARTE – NÍVEL DE ESCOLARIDADE E OCUPAÇÃO DOS PAIS**

---

**24** Até qual série sua mãe estudou?

- Não estudou
- Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
- Da 5ª a 8ª do ensino fundamental (antigo ginásio)
- Ensino Médio (2º grau) incompleto
- Ensino Médio (2º grau) completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação
- Não sei

**25** Qual a principal ocupação da sua mãe quando você tinha 15 anos?

---

**26** Até qual série seu pai estudou?

- Não estudou
- Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
- Da 5ª a 8ª do ensino fundamental (antigo ginásio)
- Ensino Médio (2º grau) incompleto
- Ensino Médio (2º grau) completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação
- Não sei

**27** Qual a principal ocupação do seu pai quando você tinha 15 anos?

---

---

**QUARTA PARTE – SOBRE A VIDA PROFISSIONAL**

---

**28** Há quantos anos você é professor (a)?

---

**29** Há quantos anos você trabalha no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis?

---

**30** Em qual(s) turno(s) você leciona no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis? **(Pode marcar mais de uma)**

- Manhã
- Tarde
- Noite

**31** Em qual(s) série(s) você leciona no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis? **(Pode marcar mais de uma)**

- 9º ano do Ensino Fundamental
- 1º ano Ensino Médio Regular
- 2º ano Ensino Médio Regular
- 3º ano Ensino Médio Regular
- NEJA

32. Qual(s) matéria(s) você leciona no Colégio Estadual Maria Firmina dos Reis?

---

33. Você leciona em outra (s) escola (s)?

- Sim
- Não

33.1 Se sim, de qual dependência administrativa?

- Federal
- Estadual
- Municipal
- Privada
- Outros: \_\_\_\_\_

34. Em suas palavras, qual(s) a característica que define um “bom” diretor?

---

---

35. Em suas palavras, qual(s) a característica que define um “bom” professor?

---

---

36. Em suas palavras, qual(s) a característica que definem de um “bom” aluno?

---

---

---

**QUINTA PARTE - SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL MARIA FIRMINA DOS REIS E A  
SALA DE AULA**

---

37. Você escolheu lecionar nessa escola?

Sim       Não

38. Por que você escolheu esta escola? **(Marque apenas uma alternativa)**

- Tem bons resultados
- É considerada uma “boa escola”
- É mais perto da sua casa
- Tem mais recursos
- Seus amigos e/ou conhecido trabalham nela
- Oferece melhores horários/turnos
- Não escolhi, era a que estava disponível
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

39. Você escolheu lecionar nesse turno?

- Sim
  - Não, era o que tinha vaga
  - Não, a Metro me encaminhou para esse turno
  - Não, a direção da escola me encaminhou para esse turno
  - Não, precisei mudar por causa de outro trabalho
  - Não, precisei mudar por causa de motivos pessoais
  - Não, por outros motivos.
- Quais? \_\_\_\_\_

39.1- Por que você escolheu esse turno?

---

---

40. Você já lecionou em outro turno?

- Sim. Qual?  Manhã       Tarde       Noite
- Não

41. Na sua opinião, existe alguma diferença entre os turnos?

- Sim       Não

41.1 Qual?

42. Em que medida você concorda ou discorda com as afirmações abaixo:

	Concorda totalmente	Concorda parcialmente	Discorda totalmente	Discorda parcialmente
No turno noturno é mais fácil para passar	( )	( )	( )	( )
Só estuda a noite quem trabalha	( )	( )	( )	( )
O turno da manhã é o melhor da escola	( )	( )	( )	( )
A noite estudam os alunos mais velhos (adultos)	( )	( )	( )	( )
De manhã estudam os alunos mais jovens (adolescentes)	( )	( )	( )	( )
Só estuda a noite quem já foi reprovado	( )	( )	( )	( )
A maioria dos alunos do C.E. Maria Firmina dos Reis é morador de favela	( )	( )	( )	( )
O C. E. Maria Firmina dos Reis é uma boa escola	( )	( )	( )	( )
O C. E. Maria Firmina dos Reis não é uma boa escola porque a maioria dos alunos é morador de favela	( )	( )	( )	( )

43. Marque os equipamentos disponíveis nessa escola e quais os que você utiliza.

	Tem na escola	Eu uso/ usei
Biblioteca	( )	( )
Banheiro	( )	( )
Quadra de esportes	( )	( )
Laboratório de Ciências	( )	( )
Laboratório de informática	( )	( )
Refeitório	( )	( )
Teatro	( )	( )
Sala de vídeo/ DVD	( )	( )

44. Como você considera o desempenho escolar geral dos alunos dessa escola?  
(Marque apenas uma alternativa)

- ( ) Excelente  
 ( ) Acima da média  
 ( ) Na média  
 ( ) Abaixo da média

- Ruim  
 Não sei

45. Como você diria que se sente em relação à sua vida como professor nessa escola? (**Marque apenas uma alternativa**)

- Muito Satisfeito  
 Satisfeito  
 Insatisfeito  
 Muito insatisfeito

46. Por quê?

---



---

47. Você acha que seus alunos serão aprovados ao final desse ano?

- Sim  Não

48. Por quê?

---



---

49. Quantos livros há em sua casa, além dos livros escolares?

- O bastante para encher uma prateleira (1 a 20).  
 O bastante para encher uma estante (20 a 100).  
 O bastante para encher várias estantes (mais de 100).  
 Nenhum.

50. Você lê:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas de informação geral (Veja, Época, Carta Capital etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas de humor/quadrinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas de divulgação científica (Ciência Hoje, Superinteressante, Mundo estranho)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romances/Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bíblia ou textos religiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos em redes sociais (Facebook, Twitter etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos em sites de informação geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros na sua área de atuação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros de outras áreas de conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Você lê ou faz pesquisa na biblioteca da escola?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

52. Você solicita aos alunos a fazerem pesquisa na biblioteca da escola?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

53. Você gosta de vir para a escola?

- Sim       Não

53.1 Por quê?

---

---

54. Na sua opinião, quais são os maiores problemas nessa escola? (**Marque até 3 alternativas**)

- Limpeza
- Segurança
- Didática dos professores
- Indisciplina dos alunos
- Equipamentos na sala de aula (cadeiras, carteiras, ventiladores etc.)
- Professores intolerantes
- Falta de diálogo da direção
- Desinteresse dos alunos
- Internet/Laboratório de Informática
- Outros, quais? \_\_\_\_\_

54.1 Quem seria o(s) responsável por este(s) problema nessa escola?

---

---

55. Você já **SOFREU** algum tipo de discriminação na sala de aula?

- Sim       Não

55.1 - De que tipo? (**Marque até 3 alternativas**)

- econômica
- racial
- de gênero (por ser homem ou por ser mulher)
- por ser ou parecer homossexual
- religiosa
- por ser portador de necessidades especiais
- por local de origem (bairro, região, interior, etc.)
- por ser morador de favela
- por idade
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

55.2 - Descreva como esse fato ocorreu:

---

---

56. Você já **PRESENCIOU** alguma situação de discriminação na sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

56.1 - Se sim, de que tipo? (**Marque até 3 alternativas**)

- ( ) econômica  
( ) racial  
( ) de gênero (por ser homem ou por ser mulher)  
( ) por ser ou parecer homossexual  
( ) religiosa  
( ) por ser portador de necessidades especiais  
( ) por local de origem (bairro, região, interior, etc.)  
( ) por ser morador de favela  
( ) por idade  
( ) Outros: \_\_\_\_\_

56.2 - Descreva como esse fato ocorreu:

---

---

57. Em suas palavras, qual é função da escola?

---

---

58. Em suas palavras, qual a (s) função do professor?

---

---

**Obrigada!**

## ANEXO D – Questionários aplicados aos professores (França)

## Questionnaire aux professeurs

Bonjour, je voudrais compter sur votre aide pour mes recherches. Je suis étudiante au doctorat de sociologie, Brésilienne, allouée pour une période d'échange scolaire à Sciences Po-Paris. Les deux premières années de ma recherche ont été dans un Lycée d'une « favela » à Rio de Janeiro, où le même questionnaire a été demandé aux enseignants. J'aimerais bien connaître votre vie de professeur. Je vous rappelle que **vos réponses seront anonymes**. Mais il est important qu'elles soient sincères et exactes. Je demande, s'il vous plaît, que vous répondiez le questionnaire jusqu'à la fin.

Je vous remercie en avance !

Raquel Gomes

## PARTIE I – SITUATION SOCIALE

PRÉNOM, nom : \_\_\_\_\_

## 1. Sexe :

Masculin

Féminin

2. Date de naissance : \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

3. État civil (sélectionner une seule option) :

Célibataire

Marié(e)

Divorcé(e)

Habite avec partenaire

Autres situations, précisez : \_\_\_\_\_

4. Indiquez votre ville et pays de naissance : \_\_\_\_\_

5. Quelle est votre origine ? \_\_\_\_\_

6. Dans quel département/ commune habitez-vous ? (Indiquez le code postal)

6.1 – Depuis combien de temps habitez-vous dans cet endroit ?

\_\_\_\_\_ ans

\_\_\_\_\_ mois

6.2 – Considérez-vous le quartier où vous habitez comme un quartier défavorisé ?

Oui       Non



- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Grand-père | <input type="checkbox"/> Cousin                    |
| <input type="checkbox"/> Grand-mère | <input type="checkbox"/> Cousine                   |
| <input type="checkbox"/> Frère      | <input type="checkbox"/> J'habite tout(e) seul(e)  |
| <input type="checkbox"/> Sœur       | <input type="checkbox"/> Une autre personne. Qui ? |
| <input type="checkbox"/> Fils       | _____  |

---

## PARTIE II – SCOLARITÉ ET VIE SOCIALE

---

**13.** Dans quel genre de collège avez-vous étudié ?

- Collège public  
 Collège privé  
 Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

**14.** Avez-vous redoublé au Collège ?

- Oui     Non

14.1 – Si oui, combien de fois ?

- Une  
 Deux  
 Trois  
 Quatre ou plus

14.2 – Pourquoi croyez-vous avoir redoublé au Collège ?

---



---

**15.** Avez-vous quitté le Collège ?

- Non  
 Une fois  
 Deux fois  
 Trois ou plus

15.1 – Si oui, pourquoi ?

---



---

**16.** Dans quel genre de Lycée avez-vous étudié ?

- Lycée public  
 Lycée privé  
 Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

**17.** Avez-vous redoublé au Lycée ?

- Oui     Non

17.1 – Si oui, combien de fois ?

- Une  
 Deux

- ( ) Trois  
 ( ) Quatre ou plus

17.2 – Pourquoi croyez-vous avoir redoublé au Lycée ?

18. Indiquez votre formation dans le Supérieur : études suivies, l'institution et diplôme obtenu. **(Donnez toutes vos formations jusqu'à aujourd'hui).**

Études : Institution : Diplôme, année :

19. Appartenez-vous à : **(Cocher plusieurs cases)**

- ( ) Parti politique  
 ( ) Syndicat  
 ( ) Association professionnelle  
 ( ) Mouvement étudiant  
 ( ) ONG (Organisation non gouvernementale)  
 ( ) Association des résidents  
 ( ) Groupe religieux  
 ( ) Autre organisation de travailleurs. Lequel (s)? \_\_\_\_\_  
 ( ) Ne participe pas.

20. En moyenne, quel est votre revenu mensuel ? \_\_\_\_\_

- ( ) Je ne veux pas répondre.

---

**PARTIE III - NIVEAU D'INSTRUCTION ET VIE PROFESSIONNELLE DE VOS PARENTS**

---

21. Indiquez le plus haut niveau de scolarité de votre mère.

- Elle n'est pas allée à l'école
- École élémentaire (C.P au C.M.2)
- Collège (sixième à la troisième)
- Lycée Général
- Lycée Technologique
- Lycée Professionnel
- Niveau Supérieur
- Je ne sais pas

21.1 – Votre mère, a-t-elle eu son baccalauréat ?

- Oui. Quel type : \_\_\_\_\_
- Non

22. Quelle était l'occupation principale de votre mère quand vous aviez 15 ans ?

---

23. Indiquez le plus haut niveau de scolarité de votre père.

- Il n'est pas allé à l'école
- École élémentaire (C.P au C.M.2)
- Collège (sixième au troisième)
- Lycée Général
- Lycée Technologique
- Lycée Professionnel
- Niveau Supérieur
- Je ne sais pas

23.1 - Votre père, a-t-il eu son baccalauréat ?

- Oui. Quel type : \_\_\_\_\_
- Non

24. Quelle était l'occupation principale de votre père quand vous aviez 15 ans ?

---



---

#### PARTIE IV – VOTRE VIE PROFESSIONNELLE

---

25. Depuis combien de temps êtes-vous enseignant (e) ?

---

26. Depuis combien de temps travaillez-vous dans ce Lycée ?

---

27. Dans quelles classes enseignez-vous dans ce Lycée cette année?

---



---

28. Quelle(s) matières enseignez-vous ?

---



---

29. Travaillez-vous dans un autre établissement scolaire ?

Oui       Non

29.1 - Si oui, dans quel genre d'établissement travaillez-vous ?

Collège ou Lycée public

Collège ou Lycée privé

Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

30. À votre avis, quelles sont les qualités que devrait avoir un "bon proviseur" ?

---



---

31. À votre avis, quelles sont les qualités que devrait avoir un "bon professeur" ?

---



---

32. À votre avis, quelles sont les qualités que devrait avoir un "bon élève" ?

---



---



---

**PARTIE V – SUR LE LYCÉE**

33. Avez-vous choisi d'enseigner dans ce Lycée ?

Oui       Non

34. Pourquoi avez-vous choisi ce Lycée ? **(Cochez seulement une case)**

Il y a de bons résultats

Est considéré comme un «bon Lycée»

Est plus proche de mon domicile

Il y a plus de ressources

Mes amis/amies travaillent dans le même Lycée

Offre des meilleurs emploi du temps

Je n'ai pas choisi, c'était le seul disponible

Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

35. Avez-vous déjà dispensé des cours du soir ?

Oui       Non

36. À votre avis, y a-t-il des différences entre les cours de jour et les cours du soir ?  
 Oui     Non

36.1 - Si oui, lesquelles ? Justifiez votre réponse.

---



---

37. Que diriez-vous de votre établissement ? **(Cochez, pour CHAQUE LIGNE, la case qui correspond à votre opinion)**

	Oui, Tout à fait	Oui, assez	Non, Pas de tout	Non, Pas vraiment
Il y a une bonne discipline.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves en difficulté sont bien aidés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est un établissement avec une bonne réputation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a de bons enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves sont traités de la même façon quel que soit le quartier où ils vivent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un bon contact avec les enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves sont traités de la même façon quel que soit leur pays d'origine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans les filières considérées moins prestigieuses il n'y a pas besoin de faire beaucoup d'effort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les étudiants des filières générales sont les meilleurs du Lycée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les professeurs sont traités de la même façon quel que soit leur pays d'origine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le Lycée Daniel Pennac n'a pas une bonne réputation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le problème du Lycée est le quartier où il est situé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les filières professionnelles sont moins prestigieuses que les filières générales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Vérifiez l'équipement disponible dans votre Lycée et ce que vous utilisez.

	Il y a dans le Lycée	Je l'utilise
Bibliothèque	( )	( )
Toilette	( )	( )
Terrain de sport	( )	( )
Laboratoire de sciences	( )	( )
Laboratoire informatique	( )	( )
Réfectoire	( )	( )
Théâtre	( )	( )
Salle multimédia	( )	( )

39. Comment jugez-vous le rendement scolaire général des étudiants dans ce Lycée ? **(Cochez une seule case)**

- ( ) Excellent
- ( ) Au-dessus de la moyenne
- ( ) Moyen
- ( ) Au-dessous de la moyenne
- ( ) Mauvais
- ( ) Je ne sais pas

40. Comment vous sentez-vous en tant que professeur dans ce Lycée ? **(Cochez une seule case)**

- ( ) Très bien
- ( ) Bien
- ( ) Insatisfait
- ( ) Très insatisfait

40.1 – Justifiez votre réponse :

---



---

41. Pensez-vous que vos élèves réussiront cette année scolaire ?

- ( ) Oui ( ) Non

41.1 – Justifiez votre réponse :

---



---

42. Combien de livres y a-t-il chez vous sans compter les livres scolaires ?

- De quoi remplir une étagère (1 à 20)  
 De quoi remplir un petit meuble (20 à 100)  
 De quoi remplir une petite bibliothèque (plus de 100)  
 Il n'y a pas de livres

43. Vous lisez...

	Toujours	Parfois	Jamais
Journaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magazines en général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magazines scientifiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textes religieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textes sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textes sur les sites d'information générale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Lisez-vous ou faites-vous des recherches à la bibliothèque du Lycée ?

- Toujours  
 Souvent  
 Parfois  
 Jamais

45. Demandez-vous aux élèves de faire des recherches à la bibliothèque du Lycée ?

- Toujours  
 Souvent  
 Parfois  
 Jamais

46. Est-ce que vous aimez bien venir à ce Lycée où vous travaillez ?

- Oui       Non

46.1 – Justifiez votre réponse :

---



---

47. Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans ce Lycée ? (**Sélectionner jusqu'à 3 options**)

- Le nettoyage  
 La sécurité  
 La méthode d'enseignement de certains professeurs

- L'indiscipline de certains étudiants
  - L'équipement dans les salles (chaises, bureaux, chauffage, etc.)
  - L'intolérance de certains enseignants
  - Le manque de dialogue avec la direction de l'établissement
  - Le désintérêt de certains étudiants
  - L'équipement dans l'école (laboratoire de sciences, laboratoire d'informatique, etc)
  - Autre, précisez : \_\_\_\_\_
- 

47.1 À votre avis, quelles sont les causes de ces problèmes ?

---



---

48. Avez-vous déjà **été victime** de discrimination **dans la classe** ?

- Oui       Non

48.1 – Si oui, de quel ordre ? (**Sélectionner jusqu'à 3 options**)

- Économique
- Raciale
- De sexe (être un homme ou une femme)
- Pour être homosexuel
- Religieuse
- Pour être handicapé
- D'origine (région, pays, etc.)
- Pour être un résident d'un quartier pauvre
- Pour l'âge
- Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

48.2 – Pourriez-vous décrire cette situation ?

---



---



---

49. Avez-vous déjà **été témoin** d'une situation de discrimination **dans la classe** ?

- Oui       Non

49.1 - Si oui, de quel ordre ? (**Sélectionner jusqu'à 3 cases**)

- Économique
- Raciale
- De sexe (être un homme ou une femme)
- Pour être homosexuel
- Religieuse
- Pour être handicapé
- D'origine (région, pays, etc.)
- Pour être un résident d'un quartier pauvre
- Pour l'âge

( ) Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

49.2 – Pourriez-vous décrire cette situation ?

---

---

50. À votre avis, quel est le rôle de l'école ?

---

---

51. À votre avis, quel est le rôle du professeur ?

---

---

52. Avez-vous des questions ou quelque chose à ajouter, précisez ci-dessous :

---

---

---

---

**Je vous remercie de votre participation !**

**ANEXO E – Cordel “A escola aqui e acolá” de Filipe Nunes**

A lonjura da França pro Brasil  
 É de uma imensidão atlântica  
 Já o parentesco pedagógico  
 Estreito tal canal da mancha  
 É de suma importância apurar  
 Como essa meada se deslança

.  
 Ninguém poderia imaginar  
 E tampouco achar em letra  
 Que os dois corpos de ensino  
 Teriam a mesma silhueta  
 Aluno cá, bem como lá  
 Não se entende com a caneta

.  
 A escola pública na França  
 Equipa quadra e auditório  
 Na favela brasileira  
 É de crime o laboratório  
 O contraste dos boletins  
 No entanto é ilusório

.  
 Os caminhos de Brasil e França  
 Não aspiro pavilhar ou antever  
 E o papel de cada um no globo  
 Não cabe a um diletante vos dizer  
 Mas que se irmanam em repetência  
 Disso não tem pr'onde correr

.  
 A pedagogia da repetência  
 Na sala de aula se instaurou  
 Inclusive já teve olho espiando  
 Como essa saga danada começou  
 Sérgio Costa Ribeiro deu o lance  
 Jean-Jacques Paul arrematou

.  
 Porque alunado distorce aula  
 A coisa de um mero assistir  
 Daí vai gestando a convenção  
 Que é de bom grado repetir  
 Mas a presepada não é só dele  
 Nisso o sistema há de convir

.  
 Aflige pai, mãe e direção  
 Assumir peleja tão inglória  
 E cabe a eles tentar situar  
 Cada caso em sua história  
 Porque nesse mundo modernoso

Nem pensar em palmatória!

.  
Comodista virado na muléstia  
O estado abre trecho ardiloso  
Resolve o imbróglio nas coxas  
E vai achando tudo portentoso  
Às favas com o âmago da coisa  
Maquiar é tão mais proveitoso

.  
Governo acuado com problema  
É igual seja onde for  
Encara o revés na surdina  
Pra remendar tudo sem furor  
E cumprir enfezado seu dever  
Como quem tá é prestando favor

.  
Urge alguém cutucar essa moita  
Pro poder público endireitar  
Bater o pó da inoperância  
E um par de manga arregaçar  
Ver o estudante na integridade  
Não só como gado curricular

.  
Pra dignificar a educação  
Livrá-la do peso da vergonha  
O imperativo é assegurar  
Que de um plano ela disponha  
Pois é carregada em mão humana  
E não em bico de cegonha

.  
O fado do ensino é enredar  
Ao discente a sua essência  
E de jeito algum é fácil  
Emplacar tal providência  
Mais difícil ainda é pesar  
De cada aluno a existência

.  
Que o sistema então se guie  
No leme firme do pesquisador  
A desbravar um mar de livro  
Rumo a um estudo denominador  
Pra que escola enfim proceda  
Com altivez o seu labor

.  
Seja escola um viveiro do saber  
Onde aprender é ato de liberdade  
Muito mais e além que um ABC  
E sinal de mais, menos e igualdade  
Que some, divida e multiplique  
Cada novo broto de fraternidade