



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Raquel Balmant Emerique

**Imagens da qualidade de ensino:  
por uma Sociologia dos estabelecidos e dos *outsiders* da educação**

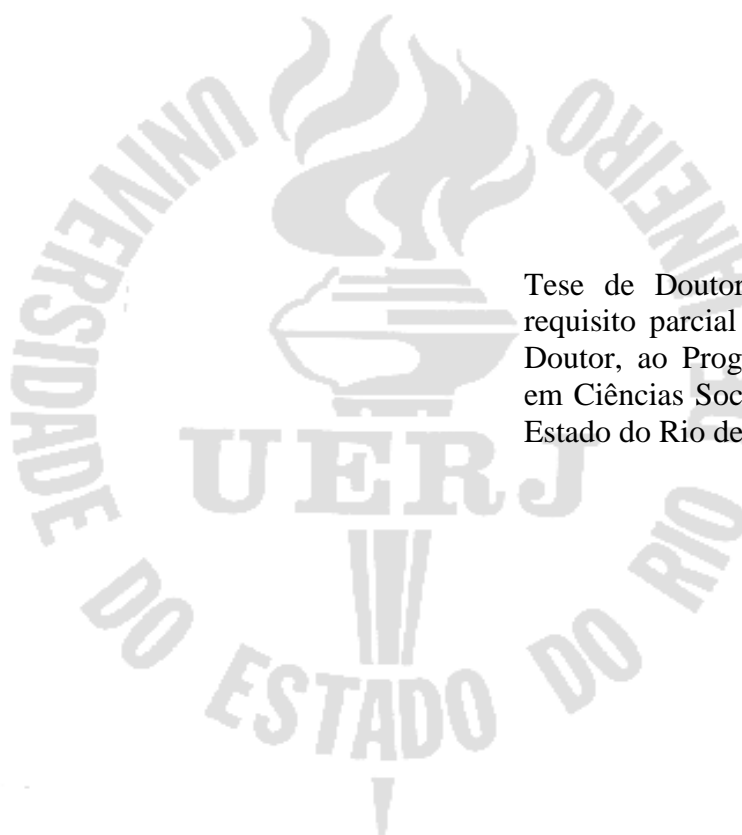
Rio de Janeiro

2007

Raquel Balmant Emerique

**Imagens da qualidade de ensino:**

**Por uma Sociologia dos estabelecidos e dos *outsiders* da educação**



Tese de Doutorado apresentada, como requisito parcial a obtenção ao título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Helena Bomeny

Rio de Janeiro

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ CCS/A

E53	<p>Emerique, Raquel Balmant. Imagens da qualidade de ensino: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação/ Raquel Balmant Emerique - 2007. 271 f.</p> <p>Orientadora: Helena Bomeny. Tese (doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Bibliografia.</p> <p>1. Ciências sociais – Teses. 2. Sociologia educacional – Teses. 3. Ensino médio – Teses. 4. Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) – Teses. I. Bomeny, Helena Maria Bousquet. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 3</p>
-----	--

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

---

Assinatura

---

Data

Raquel Balmant Emerique

**Imagens da qualidade de ensino:  
por uma Sociologia dos estabelecidos e dos *outsiders* da educação**

Tese de Doutorado apresentada, como requisito parcial a obtenção ao título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 26 de novembro de 2007.

Banca Examinadora:

---

Profª Drª Helena Bomeny (Orientadora)  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ  
Escola de Ciências Sociais da FGV

---

Profª Drª Ângela Maria de Castro Gomes  
Departamento de Ciências Sociais da UFF  
Escola de Ciências Sociais da FGV

---

Profª Drª Zaia Brandão  
Departamento de Educação da PUC

---

Prof. Dr. Márcio da Costa  
Faculdade de Educação da UFRJ

---

Prof. Dr. João Trajano Sento-Sé  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ

Rio de Janeiro

2007

## DEDICATÓRIA

A meu amado esposo, Ernesto e a meus filhos queridos Sofia  
Pedro Ernesto, com amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são dirigidos à Fundação Carlos Chagas de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro pelo apoio concedido por meio da bolsa de estudos que viabilizou a realização dessa pesquisa.

Agradeço, de forma muito especial, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Durante o doutorado convivi com professores e colegas que contribuíram muito para o meu amadurecimento intelectual, além do incentivo e estímulo para chegar ao final dessa etapa de formação.

A gratidão que tenho por Helena Bomeny ultrapassa os quatro anos de doutorado. Há mais de uma década tenho o privilégio de contar com sua orientação, iniciada antes mesmo do meu ingresso no mestrado. Em relação ao doutorado, devo-lhe as muitas horas gastas em conversas, em orientações, em sala de aula, além do trabalho homérico de ler e reler os meus escritos, pensar junto comigo e me por nos trilhos. Sou grata por sua firmeza e sua sensibilidade. Para além do campo acadêmico a dívida é impagável.

Agradeço a João Trajano Sento-Sé por várias conversas em momentos importantes desse trajeto e a Angela Gomes por uma, em especial, no CPDOC-FGV quando ainda desenhava o projeto da tese - a ambos devo os comentários feitos no dia do exame de qualificação que me ajudaram a redesenhar o projeto dessa pesquisa. Agradeço aos professores que aceitarem prontamente o convite para compor a banca examinadora, por todas as contribuições e críticas que integram este trabalho.

Com gratidão, lembro dos alunos e profissionais da educação que gentilmente cederam seus depoimentos em entrevistas para essa pesquisa.

Mãe e padrasto, irmãs e cunhados - a estes agradeço por me apoiarem e alimentarem em mim fortes aspirações pelos estudos. Por fim, agradeço a Ernesto, Sofia e Pedro por todo sacrifício e compreensão.

Sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida. Acima de tudo, busquemos desenvolver e usar a imaginação sociológica...

Defendemos o primado do intelectual individual; sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e da sociedade.

*C. Wright Mills*

## RESUMO

EMERIQUE, Raquel Balmant. *Imagens da qualidade de ensino: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação*. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O trabalho é uma exploração em três direções. O primeiro capítulo da tese recupera o percurso da Sociologia da Educação e a sua tradição de estudos sobre as desigualdades escolares no contexto nacional e internacional. Localiza a qualidade do ensino como questão privilegiada nos debates atuais sobre as desigualdades de oportunidades escolares. O segundo capítulo explora as imagens da qualidade do ensino médio no Brasil tomando como referência a literatura sobre efeito-escola. Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2005 foram analisados, observando a distribuição dos colégios de ensino médio de qualidade no município do Rio de Janeiro. Tomando como fonte as respostas que os participantes do ENEM 2005 deram ao questionário socioeconômico, as suas percepções sobre qualidade de ensino foram analisadas. O alto índice de avaliação positiva das escolas sugere critérios de avaliação diferentes dos adotados pelo ENEM. A hipótese sustentada é que a avaliação dos participantes foi orientada pelas idéias de inclusão, de oportunidade e de acesso à educação. Para fundamentar a hipótese, a história da expansão do ensino médio no Brasil foi recuperada destacando as concepções de qualidade dos diferentes atores sociais. O terceiro capítulo é uma exploração em campo de oito escolas, públicas e privadas, com alto desempenho no ENEM 2005, no município do Rio de Janeiro, a partir do depoimento dos seus “melhores alunos”. O objetivo consiste em observar as diferenças presentes no universo das melhores ofertas escolares.

Palavras-chave: Sociologia da educação. Desigualdades escolares. Efeito-escola. Ensino médio. Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).



## ABSTRACT

The present work is an exploration in three directions. The first part of the doctorship thesis recovers the route followed by Educational Sociology in its tradition of studying educational inequality, both in national and international contexts. Also, it focus teaching quality as a prevalent issue in nowadays discussions about the inequality of educational opportunities. The second part explores the different pictures of high school quality in Brazil, taking as reference the existing literature on school-effect. The results of the ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (High School National Exams) of the year 2005 were analyzed, pointing out the distribution of high quality High Schools in the city of Rio de Janeiro. The students' perceptions of teaching quality were analyzed based on their answers given to the social-economical questions when participating of the ENEM during 2005. The high rate of positive evaluations of the High Schools' quality by those students suggests different criteria of evaluation from those used by the ENEM. The hypothesis was held that the students' evaluations were oriented by the ideas of social-economical inclusion, opportunity and educational access. To validate the hypothesis, the history of high school expansion in Brazil was recovered, highlighting the different conceptions of quality by the different social characters. The third part is an exploration of eight different schools in the city of Rio de Janeiro, both public and private, in which students achieved high performance in the ENEM of 2005, based on interviews with their "best students". The goal is to observe the existing differences in the world of the best education available.

Key-words: Educational sociology. Educational inequality. School-effect. High school. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (High School National Exams).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Percentual das médias “de bom a regular” no ENEM 2005: Brasil, RJ e Rio de Janeiro .....	113
Quadro 2 - Município do Rio de Janeiro: Médias, nº de participantes e de colégios do ENEM 2005 e matrículas por modalidade e rede de ensino.....	121
Quadro 3 - ENEM 2005: Percentual de desempenho dos estabelecimentos de ensino* do município do Rio de Janeiro por rede de ensino.....	124
Quadro 4 - Município do Rio de Janeiro: número de escolas de ensino médio, caracterização física, segundo as dependências administrativas/2005.....	127
Quadro 5 - ENEM 2005: desempenho médio dos estabelecimentos de ensino do Município do Rio de Janeiro por Região.....	136
Quadro 6 – ENEM 2005: Percentual das notas atribuídas pelos respondentes do questionário socioeconômico a sua formação no ensino médio /Região e Brasil –1.....	142
Quadro 7 - ENEM 2005: Percentual das notas atribuídas pelos respondentes do questionário socioeconômico a sua formação no ensino médio / Região e Brasil – 2.....	142
Quadro 8 - Percepção da formação escolar obtida (Critérios de Avaliação).....	149
Quadro 9 - Critérios de avaliação sobre a “a formação obtida” em quatro tipos-ideais de participantes do ENEM.....	158
Quadro 10 - Problemas e respostas dadas à educação brasileira.....	191
Quadro 11 - Características das instituições selecionadas.....	206
Quadro 12 – Estrutura familiar.....	211
Quadro 13 – Escolaridade do pai e da mãe.....	212
Quadro 14 - Ocupação do pai e da mãe.....	214
Quadro 15 - Local de residência dos entrevistados.....	215
Quadro 16 - Trajetória escolar dos entrevistados.....	218
Quadro 17 - Razões apresentadas para a escolha do colégio.....	221
Quadro 18 - Atividades extra-escolares dos entrevistados.....	222

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Município do Rio de Janeiro: Matrículas no Ensino Médio em 2005 por Rede Modalidade de Ensino.....	78
Tabela 2 - Município do Rio de Janeiro: Ensino Médio: Estabelecimentos de Ensino e Matrículas por Rede de Ensino em 2005.....	80
Tabela 3 – ENEM: N° de Inscritos e Participantes no Brasil e Região Sudeste por ano.....	106
Tabela 4 - ENEM 2005: Número de inscritos e de participantes no município do Rio de Janeiro por rede de ensino.....	111
Tabela 5 - Estabelecimentos de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro e estabelecimentos que participaram do ENEM 2005 por rede.....	112
Tabela 6 - ENEM 2005: médias do Brasil, RJ e Rio de Janeiro por rede e modalidade de ensino.....	113
Tabela 7 - ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino no município do Rio de Janeiro por rede de ensino.....	122
Tabela 8 - ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino do município do Rio de Janeiro por rede de ensino.....	123
Tabela 9 - Município do Rio de Janeiro: População residente com faixa etária entre 15 e 17 anos de idade, por região da cidade.....	129
Tabela 10 – ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino do município do Rio de Janeiro, por rede de ensino/ Região 1.....	131
Tabela 11 - ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino do município do Rio de Janeiro, por rede de ensino/Região 2.....	133
Tabela 12 – ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino do município do Rio de Janeiro, por rede de ensino/Região 3.....	134
Tabela 13 – ENEM 2005: Notas dadas pelos respondentes do questionário socioeconômico a sua formação no ensino médio/ Brasil e Região Sudeste.....	141
Tabela 14 – Nível de satisfação com a educação escolar recebida/Escolaridade do participante.....	145
Tabela 15 – Número de matrículas no ensino primário no Rio de Janeiro (DF) em 1931 por ano [série] escolar.....	173
Tabela 16 - Distribuição dos alunos das escolas primárias do Distrito Federal por unidade e por ano escolar (Março de 1932).....	176

Tabela 17 - Número de participantes no teste de desempenho do ensino primário de 1931, segundo o tipo de prova realizada e o ano escolar .....	178
Tabela 18 - Desempenho dos alunos nos testes de operações fundamentais de aritmética (2º e 3º ano do ensino primário)/ 1931.....	179
Tabela 19 - Desempenho dos alunos nos testes de operações fundamentais de frações (4º e 5º ano do ensino primário)/1931.....	179

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>O PERCURSO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b> .....	17
1.1	<b>Uma narrativa para a Sociologia da Educação</b> .....	17
1.1.1	<u>Os dois postulados da educação</u> .....	21
1.1.2	<u>O desbravador</u> .....	26
1.2	<b>O legado de uma disciplina</b> .....	34
1.2.1	<u>O percurso internacional da Sociologia da Educação</u> .....	37
1.2.1.1	Os ajustes.....	38
1.2.1.2	Os <i>déficits</i> .....	40
1.2.1.3	Um novo capital.....	43
1.2.1.4	Os grandes relatórios.....	45
1.2.1.5	As desigualdades <i>in germem</i> .....	50
1.2.1.6	Conhecimento e controle.....	53
1.2.1.7	A reprodução.....	56
1.2.1.8	Entre filtros e sinais.....	58
1.2.1.9	Os efeitos perversos.....	60
1.2.2	<u>A sociologia da Educação no Brasil</u> .....	63
1.2.3	<u>Por uma Sociologia dos estabelecidos e <i>outsiders</i> da educação</u> .....	69
2	<b>A QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO SOB MÚLTIPLOS OLHARES</b> .....	73
2.1	<b>Em busca da melhor oferta escolar</b> .....	73
2.1.1	<u>Escolhendo escolas: um balanço da literatura internacional</u> .....	81
2.1.2	<u>Sobre família e escola</u> .....	87
2.1.3	<u>Observando o efeito-escola: a diferença entre a aprendizagem e o desempenho</u> .....	97
2.1.4	<u>Reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM</u> .....	103
2.1.5	<u>ENEM: uma referência para a escolha das escolas</u> .....	106
2.2	<b>Retratos das desigualdades escolares</b> .....	109
2.2.1	<u>O município do Rio de Janeiro no ENEM 2005</u> .....	110
2.2.2	<u>O sistema escolar e as suas redes</u> .....	113
2.2.3	<u>As redes e as suas escolas</u> .....	121
2.2.4	<u>Cidade partida</u> .....	124
2.2.5	<u>A “parábola” do alemão e do brasileiro</u> .....	136

2.3	<b>Que nota você daria para a formação que você obteve no ensino médio?</b> .....	137
2.3.1	<u>Retrato ou auto-retrato? Algumas interpretações para uma resposta inusitada.</u> .....	143
2.3.2	<u>Algumas hipóteses.</u> .....	151
2.3.3	<u>Coração de Estudante.</u> .....	159
2.3.4	<u>O efeito-túnel.</u> .....	165
2.4	<b>Expansão e qualidade do ensino em perspectiva histórica.</b> .....	169
2.4.1	<u>A primeira avaliação sistêmica no município do Rio de Janeiro.</u> .....	171
2.4.2	<u>Qualidade de ensino: o percurso de um conceito.</u> .....	185
2.4.3	<u>A luta dos intelectuais da educação e a luta popular pela expansão do ensino público.</u> .....	193
3	<b>EXPLORANDO O MUNDO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.</b> .....	203
3.1	<b>Oito colégios sob o olhar de seus melhores alunos: considerações sobre o método.</b> .....	203
3.2	<b>Por que os “melhores alunos”?</b> .....	207
3.3	<b>Os capitais dos “melhores alunos”</b> .....	208
3.4	<b>Trajetória escolar.</b> .....	213
3.5	<b>As práticas escolares.</b> .....	221
3.6	<b>Os colégios e as avaliações dos seus alunos.</b> .....	224
3.6.1	<u>O colégio estadual.</u> .....	224
3.6.2	<u>Os colégios federais.</u> .....	232
3.6.3	<u>Os colégios privados.</u> .....	244
3.7	<b>Qualidade do ensino, efeito-escola e justiça escolar.</b> .....	250
4	<b>CONCLUSÃO.</b> .....	254
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	257

## INTRODUÇÃO

O tema que escolhi para passar o último ano e meio pesquisando foi a qualidade do ensino médio no Brasil. Quando escrevi o projeto para o exame de qualificação, esse assunto estava marginalmente presente. Pretendia investigar as percepções sobre educação, trabalho e futuro de estudantes com grandes vantagens escolares - alunos de boas escolas e com bons desempenhos acadêmicos. Havia lido alguns trabalhos sobre escolarização das elites e achei o assunto muito instigante. Procurei aliar esse tema a outro que também me inquietava – por que determinados grupos sociais fazem investimentos pesados em educação se recompensas resultantes dos estudos tornam-se cada vez mais difíceis? A crise do trabalho, o desemprego, baixos salários estariam afetando de alguma forma a relação que segmentos privilegiados mantêm com a educação escolar?

É de conhecimento geral que as escolas não oferecem o mesmo padrão de ensino. Como eu pretendia entrevistar alunos de meios sociais altamente mobilizados em torno da educação - do ponto de vista acadêmico e também econômico - eu precisava de um parâmetro para a escolha das escolas que me forneceria os informantes da pesquisa. O estabelecimento de ensino seria apenas uma ponte entre mim e os alunos a serem entrevistados. O critério que dispunha no momento para fazer a seleção das escolas era o *ranking* de aprovação de alunos no vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Excetuando esse critério, outro seria o próprio prestígio social dos colégios.

Quando escrevia o projeto de pesquisa, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tornou público pela primeira vez as médias dos colégios que tiveram seus alunos e ex-alunos participando do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2005. A divulgação dos resultados não poderia ter sido mais oportuna.

Ao estudar os dados fornecidos pelo ENEM 2005, o pequeno grupo de colégios que conseguiram obter médias na faixa de excelência contrastava com a avalanche de instituições públicas da rede estadual que tiveram desempenhos homogêneos, porém muito inferiores. Os dados faziam saltar aos olhos as desigualdades das ofertas escolares. Mas foi no próprio campo de trabalho, realizando as entrevistas com alunos e profissionais dos oito colégios escolhidos, que o tema da qualidade do ensino se impôs, me levando a reorientar a pesquisa nessa direção.

O tema de uma tese pode ser atual, mas para enfrentá-lo o pesquisador precisa travar diálogo com o campo disciplinar em que está inserido, levando em conta como a problemática

suscitada pelo objeto foi trabalhada em outros momentos. Por essa razão, procurei no legado da Sociologia da Educação estudos que me remetessem ao tema da qualidade da educação. E foi nesse ponto que iniciei esse trabalho.

O que segue é uma exploração em três direções. A primeira frente de exploração foi a própria Sociologia da Educação. Desde a sua origem – que nos remete ao sociólogo francês Émile Durkheim - essa disciplina se constituiu em Sociologia das desigualdades escolares. A incursão sobre esse terreno, no primeiro capítulo, se deu com o objetivo de traçar o percurso da disciplina e identificar o contexto que trouxe à tona a preocupação com a qualidade do ensino.

A segunda frente de exploração foi a própria idéia de qualidade da educação e como ela emergiu. Gestores públicos, famílias e outros atores sociais produziram e produzem julgamentos e avaliações sobre as escolas utilizando categorias próprias e critérios específicos. Aos gestores, por exemplo, interessa a eficiência dos sistemas escolares: professores ensinando, alunos aprendendo e o fluxo escolar. Muito provavelmente a expressão “qualidade do ensino” foi difundida por administradores e economistas atuantes no campo da educação. Às famílias interessa a “boa escola” - idéia que guarda uma série de significados (como veremos adiante). E, os estabelecimentos de ensino usam largamente a expressão educação de qualidade, mas o que está em jogo, além da eficiência e do bom ensino, é o prestígio que a expressão confere à instituição. Enfim, a qualidade do ensino não tem o mesmo significado para os diferentes segmentos da sociedade e é sobre isso que o capítulo 2 versa. Qualidade do ensino não tem o mesmo significado no presente e não teve no passado. Para que essa concepção adquirisse o *status* de questão central da educação pós-expansão escolar – figurando em documentos oficiais, relatórios nacionais e internacionais – foi necessário que as contradições da expansão do sistema escolar das últimas décadas emergissem. A proliferação recente de trabalhos acadêmicos sobre qualidade do ensino exhibe, em alguns casos, a falta de cuidado com os conceitos. Em muitas pesquisas educacionais que tratam das desigualdades escolares nem sempre há o cuidado de separar a categoria do mundo social do conceito analítico. Levando isso em conta, exploro o conceito de efeito-escola, usado pelos pesquisadores em Sociologia da Educação para abordar o tema da eficácia dos estabelecimentos de ensino.

Ainda no capítulo 2, utilizando os dados do ENEM 2005, elaborei um “mapa” da oferta escolar no município do Rio de Janeiro, a fim de observar como as escolas cujos alunos tiveram resultados excelentes naquela edição do exame se distribuía pelas diversas regiões da cidade. Em seguida explorei a seguinte questão: como os participantes do ENEM



percebiam as suas formações escolares? Seria dentro dos mesmos parâmetros do Ministério e das Secretarias de Educação? Para isso, usei como fonte o questionário socioeconômico do ENEM 2005, retomando com isso, a discussão sobre as concepções de qualidade de ensino. Levantei a hipótese de que a inclusão escolar foi a idéia que norteou as avaliações das escolas feita pela maior parte dos participantes daquela edição do ENEM. Encerro o capítulo discutindo o conceito de qualidade do ensino dentro de uma perspectiva histórica.

O Capítulo 3 trata da terceira e última exploração realizada neste estudo, envolvendo pesquisa de campo realizada em oito colégios selecionados a partir do desempenho no ENEM 2005, descritos por seus melhores alunos, professores e outros profissionais.

Em uma pesquisa exploratória o objetivo é conhecer o “terreno” e descobrir as suas potencialidades. Desse modo, nas conclusões há uma breve agenda para novos estudos e reflexões sobre as desigualdades escolares (ou sobre os estabelecidos e *outsiders* da educação).

## 1 O PERCURSO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

*Mas as próprias disciplinas científicas não ignoram os efeitos dessas disposições hierárquicas que afastam os estudiosos dos gêneros, objetos, métodos ou teorias menos prestigiosos num dado momento do tempo.*

Pierre Bourdieu

### 1.1 Uma narrativa para a Sociologia da Educação

Um dos campos mais consagrados das ciências sociais é, sem dúvida, a Sociologia da Educação. Nesse terreno foi produzida uma grande quantidade de textos, envolvendo um sem-número de autores, variando os paradigmas, as metodologias e as temáticas, que se estendem do início do século XX aos dias de hoje. Seria possível, também, remontar a períodos ainda mais remotos e incluir os precursores dos estudos sociológicos em educação ou, ainda, arbitrar que foram estes os reais fundadores de tais estudos e constituir novas referências para essa disciplina.

Ao imaginar esse capítulo fiquei me indagando de que ponto dessa história deveria iniciar o inventário das tradições de estudos de tal forma que o leitor ficasse suficientemente munido de informações que o ajudassem a compreender a problemática suscitada por essa pesquisa. Além de um recorte proveitoso para o leitor (e também para mim, afinal, uma boa escolha poderia me poupar tempo e trabalho) outras questões e motivações me ocorreram.

A primeira questão dizia respeito ao lugar de origem desse estudo – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPCIS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para um leitor desavisado isso pode não parecer uma questão relevante, pois, nada mais “natural” que estudos em Sociologia da Educação (assim como em Sociologia da Religião, em Sociologia do Trabalho, em Sociologia Urbana etc.etc.) se desenvolvam em programas de pós-graduação em Ciências Sociais/Sociologia. Isso passaria despercebido se a Sociologia da Educação, tanto no contexto nacional quanto no contexto internacional, não tivesse desenvolvido narrativas a respeito da perda de interesse das Ciências Sociais (a “nave-mãe”) pelo campo educacional e de sua sub-área de estudos. Quando a Sociologia da Educação se alojou nos Departamentos e Pós-Graduações em Educação (aqui e no exterior)

esse desinteresse ficou mais perceptível. Com isso, ficou claro para mim que o contexto de produção de pesquisa merecia uma reflexão.

O PPCIS não conta com uma linha de pesquisa em Educação e desde sua implantação em 1994, poucos alunos fizeram investimentos nessa área, porém, quando o fizeram, contaram e contam ainda com a orientação da Dr<sup>a</sup> Helena Bomeny que sempre esteve aberta ao campo e vem deixando ao longo do tempo contribuições importantes a respeito das interações entre as Ciências Sociais e a Educação<sup>1</sup>. Isso significa que uma pequena leva de cientistas sociais formados no PPCIS, mestres e doutores, em curto espaço de tempo contribuirão para alterar este quadro, sinalizando para uma retomada de interesse das Ciências Sociais pelos estudos educacionais. Isso não é uma peculiaridade do PPCIS e, também, não é um fenômeno que ocorre em grandes proporções no agregado das pós-graduações em Ciências Sociais no Brasil<sup>2</sup> - mas deixa a imaginação inquieta. Por que a Sociologia da Educação ou o tema da Educação estaria “retornando para a casa” nestes últimos anos? O que teria acontecido para que ela discreta e lentamente lograsse as mentes e os corações dos novos cientistas sociais? Imagino que ao traçar o seu percurso poderia ajudar a encontrar uma resposta provisória para esta indagação.

A segunda questão é que uma disciplina cujo domínio é tão amplo, cujo conhecimento sofreu tanto investimento, requer que os novatos demonstrem alguma familiaridade com seus fundadores, linhagens, escolas e movimentos como condição para o reconhecimento. Ou seja, além de servir de orientação para o leitor é uma confirmação de que o autor está devidamente orientado dentro da disciplina. E aqui reaparece o contexto da produção da pesquisa. Como o PPCIS é um programa interdisciplinar das Ciências Sociais, as disciplinas geralmente são construídas oferecendo ao aluno formação em teoria social e metodologia de modo que ele possa se mover com autonomia por dentro de seu tema. Foi o que eu procurei fazer.

Donald N. Levine (1997) realizou um grande empreendimento em seu livro *Visões da Tradição Sociológica* ao situar o papel das narrativas históricas para as disciplinas acadêmicas, em especial, para a Sociologia. Levine ali defendia que a história da Sociologia moderna seria uma seqüência de narrativas sobre a tradição sociológica e, para nos convencer

---

<sup>1</sup> Remeto o leitor às Referências Bibliográficas da tese.

<sup>2</sup> No último congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 30º Encontro Anual ANPOCS, em Caxambu (MG) – de 24 a 28 de outubro de 2006 - foi possível constatar no Grupo Trabalho Educação e Sociedade (GT 06) a participação de um pequeno grupo de expositores oriundos de Departamentos e Programas de Pós-Graduação das Ciências Sociais de diferentes universidades brasileiras, mas a participação predominante, tanto dos ouvintes quanto dos expositores, era de atuantes da área da Educação. Já no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia em Recife (PE), nos dias 30, 31 de maio e 01 de junho de 2007, no Grupo Trabalho Educação e Sociedade (GT 07) - a participação de expositores oriundos de Departamentos e Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais foi bem mais reduzida.

disso, passou essa história em revista através de seus mais ilustres representantes. O seu propósito não era conferir *status* às narrativas e nem mesmo oferecer um simples relato da história da Sociologia. Levine pretendia construir sua própria narrativa em resposta ao seu desconforto diante das crescentes queixas sobre o estado atual da Sociologia sobremodo fragmentada e incapaz de oferecer uma direção moral sob condições sociais e tecnológicas radicalmente transformadas. Seu esforço era no sentido de devolver à Ciência Social uma de suas raízes, a saber, “a preocupação com os dilemas morais da civilização industrial enunciados no começo do século XIX” (LEVINE, 1997, p. 13). Buscava uma narrativa alternativa à do consenso (unidade) como resposta à fragmentação. E a sua proposta era a comunicação - um entendimento, calmo e compreensivo, a respeito de pontos de vista divergentes. Segundo Levine, estaria na comunicação a possibilidade de superação dos sectarismos reinantes nos meios acadêmicos, resultantes da fragmentação teórica, metodológica, temática etc. Sua proposta era construir uma narrativa histórica que expressasse para a Sociologia aquilo que o mundo transformado e pluralizado necessitava moralmente – uma narrativa dialógica.

Como todas as comunidades humanas, aquelas organizadas para cultivar disciplinas intelectuais dependem de alguma concepção de seu passado. Tais concepções fornecem a essas disciplinas identidade e direção, importantes para um funcionamento eficiente na atualidade. Essas descrições diferem das fornecidas por historiadores profissionais. Estas últimas procedem a partir de uma perspectiva exterior, relatando eventos dentro do quadro de referência de algum esquema interpretativo externamente fornecido. Já as primeiras adotam a forma de autobiografias coletivas. O processo seletivo usado nessas histórias está mais orientado para a comemoração e para o esquecimento do que para a mera narração factual. Tais histórias, como as histórias que qualquer grupo conta a seu próprio respeito, muitas vezes auxiliam no processo de educação e induzem novos membros a dedicar-se àquelas disciplinas. (LEVINE, op. cit., p. 22)

Ao traçar as linhas gerais da Sociologia da Educação ao longo do século passado e início deste (no primeiro capítulo da tese) não o faço com os mesmos propósitos de Levine – não seria possível nesse espaço recuperar as narrativas dessa disciplina, contar a sua história à luz de seus expoentes ou mesmo elaborar uma proposta alternativa. Minha pretensão é bem mais modesta, embora me sinta instigada a realizar um exercício como esse em outro momento, quem sabe.

O percurso que aqui proponho da Sociologia da Educação foi desenvolvido com base em escolhas de “balanços”, “estados de arte” e “notas de sínteses” que mais se adequassem a meu interesse de contar uma breve história. Tinha em mente que, assim como eu me tornei interessada pelo campo, os meus colegas também interessados poderiam se beneficiar com um guia de leitura, uma rota sobre o que se fala, o que se estuda, o que se lê dentro dessa disciplina, servindo como uma contribuição inicial aos interessados. Mais que isso, na

expectativa de que a tese venha a ser consultada, poderia surtir o efeito indicado por Levine: “Tais histórias, como as histórias que qualquer grupo conta a seu próprio respeito, muitas vezes auxiliam no processo de educação e induzem novos membros a dedicar-se àquelas disciplinas” (LEVINE, idem, p. 22).

Diante de tamanha produção dentro deste campo, reconheço o risco de deixar de fora alguma tradição, autor ou texto. Mas adianto que com relação à Sociologia da Educação há um consenso mínimo a respeito dos paradigmas em torno dos quais a disciplina se desenvolveu do início do século XX aos anos 70 do século passado – consenso sustentado, pelo menos, até o presente. A maior dificuldade de seleção recai sobre os últimos 25 anos quando a Sociologia da Educação se desdobrou em multiplicidades de objetos, métodos e aportes teóricos, permitindo afirmar que a fragmentação da experiência e seu conseqüente reflexo sobre a Sociologia, teve o mesmo efeito sobre a Sociologia da Educação. O que é possível adiantar é que mesmo que se identifiquem discontinuidades dentro do campo no último quartel uma questão se prolongou sobre cada uma de suas novas vertentes e é sobre ela que se move este estudo: a sociologia das desigualdades escolares.

Partindo dos primeiros escritos de Émile Durkheim sobre educação até o atual momento gostaria de, em primeiro lugar, reaproximar esta disciplina de sua “nave mãe”, a Sociologia. Sugerir que o seu percurso é o percurso da Sociologia, das Ciências Sociais. Em segundo lugar, explicitar como a Sociologia da Educação foi, pouco a pouco, ampliando a abordagem dos temas caros à Sociologia. O que inicialmente era restrito à sociabilidade, estratificação e mobilidade social foi se desdobrando em múltiplas temáticas, dialogando com outros campos, englobando quase que todas as subáreas da Sociologia: sociologia da cultura, do conhecimento, da ciência, das emoções, da família, das relações de gênero, das relações étnicas, da religião, dos conflitos, do desvio, da mudança social, dos movimentos sociais, do poder, da comunicação etc. Se a exemplo de Raymond Boudon (1995), e tantos outros, alguém desejasse organizar um *Tratado de Sociologia*, poderia fazê-lo apenas freqüentando o campo da Sociologia da Educação. O que isso quer dizer? Reflete o seu amadurecimento ou, pelo contrário, a sua imaturidade? No meu entendimento, as duas coisas.

A Sociologia da Educação há seis décadas se debruça sobre o tema das desigualdades escolares e foi perseguindo esse problema sociológico, esse “fato social”, que ela conheceu paradigmas teóricos, escolas sociológicas, metodologias macro e micro, estabeleceu comparações entre inúmeros contextos, colecionou inúmeras pesquisas e, ainda assim, não é possível visualizar uma conclusão, seja porque o objeto se transforma constantemente ou porque se “mantidas as mesmas condições” as variáveis são tantas e tão implicadas que se

pode dizer que o conhecimento das desigualdades educacionais cresceu, mas, ainda há muito sobre o que avançar. A complexidade do objeto, por outro lado, contribuiu para o amadurecimento da disciplina, obrigando-a a estabelecer diálogos com as demais áreas das Ciências Sociais e Humanas, encarnando, de alguma forma, a proposta de Donald Levine em prol de uma narrativa dialógica. Desde muito cedo - talvez antes que isso se transformasse em moda e ainda mais quando se transformou em moda - a Sociologia da Educação experimenta a interdisciplinaridade. Um esforço que, por sinal, mobiliza todo o campo disciplinar que a abrigou – a Educação ou Ciência da Educação (como muitos desejam). Isso significa que embora a Sociologia da Educação ainda não atraia significativamente o interesse dos cientistas sociais, atualmente ela parece se renovar com os temas explorados pelas subáreas da Sociologia, ampliando a sua abordagem das desigualdades educacionais em novas direções. Essa tendência merece um estudo específico que explore como as problemáticas são formuladas dentro da área: se através do diálogo com as pesquisas produzidas dentro das subáreas das Ciências Sociais, ou através de diálogo com as pesquisas em educação realizadas em outros países, ou, ainda, se nessas duas direções. O fato é que hoje, as desigualdades escolares são observadas sob diversos ângulos (não apenas do ponto de vista da estratificação e da mobilidade social).

Em contrapartida, os cientistas sociais dirigem-se para o campo educacional para investigarem “outras” questões sociais que lhes interessam mais de perto. Ao indagarem sobre as relações raciais, sobre a construção da identidade masculino/feminino e mesmo sobre outras identidades, eles se voltam para os espaços educacionais formais e informais como campos de estudos. O meu argumento a respeito da reaproximação entre Ciências Sociais e Educação e a ocorrência de estudos em Sociologia da Educação realizados por cientistas sociais não se firma em aspectos quantitativos, mas no lugar privilegiado que a Educação ocupa na sociedade pós-industrial, pós-moderna do início do século XXI - ainda que alguns não concordem mais com isso -, mostrando-se rica em problemáticas que dizem respeito à nossa contemporaneidade.

### 1.1.1 Os dois postulados da educação

Existem estreitas relações entre sociologia e modernidade – a modernidade foi a condição de nascimento da sociologia e essa disciplina surgiu como um esforço interpretativo

das transformações no mundo social provocadas pelas grandes revoluções modernas. Em outras palavras, a sociologia nasceu na modernidade a fim de interpretá-la. Segundo Levine (1997), desse investimento interpretativo realizado pela sociologia surgiram - dentro das tradições sociológicas - percepções distintas sobre a modernidade, onde as descrições e narrativas de diversos autores não representavam apenas diferenças de opinião. Ao aproximar duas tradições como, por exemplo, as de Adam Smith e de Karl Marx constata-se que a sociedade comercial para o primeiro é a provedora dos maiores confortos e para o segundo a promotora de grandes contingentes de vidas empobrecidas. As duas interpretações procedem – são duas situações provocadas pela modernidade. Em alguns casos, os paradoxos dos tempos modernos são captados pelo mesmo autor como, por exemplo, Max Weber que identificou o aumento e o declínio concomitante da liberdade ou de Durkheim que se perguntava como a modernidade produzia a expansão da sociedade e ao mesmo tempo um individualismo sem precedentes. E, ainda, George Simmel que via a metrópole como espaço de correntes conflitantes que se encontravam com igual legitimidade.

François Dubet captou esses pólos em duas descrições que quando olhadas conjuntamente comporiam a “a dupla face da modernidade” (DUBET, 2003, p. 24). A primeira descrição seria a de Alex de Tocqueville que definiu aquele momento histórico como o triunfo obstinado pela igualdade. Essa igualdade não se referia às condições reais, mas a um princípio norteador da vida dos indivíduos e das sociedades. No modelo de sociedade proposto pela Modernidade cabia tanto o princípio igualitário quanto a aceitação das desigualdades sociais reais. No entanto, as sociedades modernas pretendiam suprimir o padrão de hierarquização das sociedades hierárquicas que privilegiavam as desigualdades coletivas tomadas como naturais (castas, aristocracias, ordens e nobreza). Sendo assim, as desigualdades poderiam existir justificadamente contanto que fossem decorrentes da competição entre indivíduos iguais. Por essa razão tais sociedades passaram a ser reconhecidas como sociedades igualitárias.

Esse acontecimento histórico não se deu em um único contexto e/ou espaço social. Ele se estendeu por nações como França, Inglaterra, Alemanha, dentre outras, desde o século XVII pelo menos, constituindo-se em uma ideologia comum que colocava em seu centro o *homo aequalis*. Tal ideologia não ocultava a diversidade interna de cada nação, mas as configurações nacionais, suas instituições e demais aspectos passaram a ser envoltos por esta concepção igualitária que foi avançando e tomando corpo no mundo moderno (DUMONT, 2000). Um autor que propôs uma “saga” da conquista dos direitos nas sociedades modernas democráticas e igualitárias foi T. H. Marshall (1967). Em sua narrativa Marshall mostrou

como de século em século um conjunto de direitos civis, políticos e sociais foram se consolidando através de combates contra os esforços obstinados da velha ordem que insistia em se impor (HIRSCHMAN, 1992).

Foi tamanha a força desta descrição que obstruiu a percepção de que a identidade moderna resultara de um longo processo que se iniciou muito antes do advento da própria modernidade. Charles Taylor (1997) em seu livro *As fontes do self* mostra-nos que esta identidade centrada no indivíduo e no igualitarismo se estendeu por todas as áreas da vida e por fim naturalizou-se – como se estivesse inscrita nos instintos de cada um, tal como as desigualdades eram concebidas nas sociedades holísticas. No contexto moderno, as desigualdades toleradas só podem resultar da conquista ou da aquisição de *status* (*achievement*) e não da herança ou das estruturas sociais não-igualitárias (DUBET, 2003).

A descrição de Alex de Tocqueville - reconstruída por François Dubet – abordava a expectativa das sociedades democráticas modernas em relação à superação das desigualdades de berço, da escravidão, da ausência de direitos políticos para grupos dentro da sociedade, da marginalização das mulheres, etc. apontando para uma mudança positiva nesta longa passagem do Antigo Regime para o modelo igualitário.

A descrição de Karl Marx seria a segunda face da modernidade, segundo Dubet. Marx ressaltava que as desigualdades de classes eram constitutivas das sociedades modernas/capitalistas e que a oposição entre trabalhadores e empresários (trabalho *versus* capital) tornava a desigualdade um elemento funcional do sistema das sociedades modernas. Cada classe social seria uma verdadeira comunidade cultural ou um ente social, pois os integrantes das classes (especialmente das classes antagônicas) tinham modos de vida próprios e consciência a respeito do lugar que ocupavam no eixo capital-trabalho. Com essa abordagem, Marx não estava fazendo apenas uma denúncia, mas, apontando o fato que precisava ser explicado e que explicaria a maior parte das condutas sociais e culturais na modernidade. A partir daí fica fácil compreender porque durante aproximadamente um século as classes e as desigualdades de classes se tornaram um problema sociológico “total”. Nessa descrição da modernidade, as desigualdades figuravam como um objeto particular da Sociologia alimentando a Sociologia do trabalho, da ação coletiva, dos modos de vida (*habitus*), da educação, de todas as “sociologias” que optaram por uma visão crítica.

As duas faces da Modernidade contribuíram, no campo político, para a formação do Estado de Bem Estar. O sistema de proteção dos direitos sociais foi criado a fim de garantir as igualdades básicas a todos e ao mesmo tempo uma estratificação social concebida como legítima e justa. A partir da segunda metade do século XX, os sistemas escolares se



transformaram em sistemas escolares de massas com a obrigatoriedade da educação estendida para além das séries iniciais.

Desde o século XVIII, na França e em outros países influenciados pela Revolução Francesa, as conexões entre igualdade educativa, realização da unidade nacional e exercício da cidadania foram estabelecidas (BOTO, 2003). À educação escolar era atribuída a tarefa de edificar o indivíduo moderno, portador de direitos e, ao mesmo tempo, constituir nesse indivíduo a identidade nacional. Sendo assim, a primeira formulação da educação moderna definia a responsabilidade do Estado sobre a educação. Esta formulação era justificada por ser a garantia de que todos teriam acesso à educação e à formação comum. Isso significa que os particulares (comunidades, religiões, famílias) não teriam precedência sobre o Estado em matéria educacional, não significando exclusividade, mas uma afirmação de autoridade e domínio do poder público nessa matéria. Foi no final do século XIX que a religião e as comunidades começaram a perder espaço na socialização escolar das crianças e jovens para políticas governamentais que procuravam moldar os sistemas educacionais a partir de necessidades definidas como nacionais. Isso é o que temos até os dias de hoje - o Estado estabelecendo os objetivos, a organização e o financiamento de sistemas de ensino, que se tornaram cada vez mais abrangentes - da pré-escola à pós-graduação.

A segunda formulação moderna sobre educação a transformava em um dos critérios centrais de distribuição das posições sociais. Às instituições educacionais foi atribuída a tarefa de criar as bases da sociedade igualitária meritocrática, em detrimento do nascimento, heranças, títulos e outros pertencimentos sociais. A escola passou a postular que as posições dos indivíduos na sociedade decorreriam do mérito de cada um. O sucesso e o fracasso eram explicados como resultados diretamente proporcionais aos talentos, habilidades e esforços das pessoas. Assim, a moeda distribuída pela escola (diploma) tornava-se o critério legítimo para a estratificação social.

A Revolução que pôs fim ao Antigo Regime precisava de mecanismos institucionais para levar a cabo os seus ideais. Foi através dos sistemas escolares e da progressiva universalização da educação que a meritocracia foi ganhando espaço dentro das sociedades democráticas como critério de ordenamento social lógico e moralmente aceito: “num universo social fundado numa ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores. Prestígio, honra, status e bens materiais devem ser concedidos àqueles selecionados como melhores” (BARBOSA, 2003, p. 21). A desigualdade decorrente deste tipo de hierarquia social seria justificável por ser produzida em um contexto de competição com a participação igual garantida a todos. Segundo o historiador inglês Eric

Hobsbawn (1997), o principal resultado da Revolução Francesa foi justamente inaugurar a “sociedade das carreiras abertas ao talento”, ainda que, na prática, muitas dificuldades tivessem que ser superadas para a concretização destes ideais e compromissos.

Nem os negócios nem a educação eram grandes estradas abertas para todos, até mesmo entre os suficientemente emancipados dos grilhões dos costumes e da tradição para acreditarem que 'gente como nós' seria aí admitida, para saber como agir numa sociedade individualista ou para aceitar o desejo de 'progredir'. Os que desejavam viajar nestes caminhos tinham de pagar um pedágio: sem alguns recursos iniciais, ainda que mínimos, era difícil entrar na auto-estrada do sucesso. Esse pedágio era inquestionavelmente maior para os que buscassem a estrada da educação do que para os que quisessem escolher a dos negócios, pois até mesmo nos países que adquiriram um sistema público de ensino, a educação primária era muito negligenciada; e, mesmo onde ela existe, estava confinada, por razões políticas, a um mínimo de alfabetização, obediência moral e conhecimentos de aritmética. Entretanto, à primeira vista e paradoxalmente, o caminho educacional parecia mais atraente do que o caminho dos negócios. (...)

Contudo, em certo sentido, a educação representava, tão eficazmente quanto os negócios, a competição individualista, a 'carreira aberta ao talento' e o triunfo do mérito sobre o nascimento e os parentescos, através do instrumento do exame competitivo. Como de costume, a Revolução Francesa criou a expressão mais lógica dessa competição, as hierarquias paralelas de exames que ainda selecionam progressivamente, dentre o quadro nacional de ganhadores de bolsas de estudos e elite intelectual que administra e instrui o povo francês. A bolsa de estudo e o exame competitivo eram também o ideal da escola burguesa de pensadores britânicos com maior consciência de classe (...) A seleção de acordo com os méritos, conforme determinada em exame ou outros testes educacionais, tornou-se o ideal geralmente aceito por todos (...) (HOBSBAWM, 1997, p. 211-2).

Se me preocupei em explanar sobre a igualdade e desigualdade como “a dupla face da modernidade” e a educação como instituição encarregada de pôr em prática os princípios da socialização na nova ordem social, no seu papel de formar as novas gerações, não foi por mera curiosidade histórica. Ocorre que a Sociologia da Educação em sua interpretação da modernidade produziu análises e construiu paradigmas que privilegiavam cada uma destas faces, relacionando-as com as formulações da educação moderna.

Aqueles que se apegaram à formulação 1 (que postula que nem comunidade, nem igreja, nem tradição se encarregará de promover a educação pública, esta será tarefa exclusiva do Estado, que a distribuirá e a controlará) caminharam para uma análise da educação pelo seu aspecto socializador, formador da consciência nacional, unificador e promotor da igualdade. No primeiro período da Sociologia da Educação, observa-se uma maior preocupação com este aspecto, até porque o formulação 2 (a educação será a pedra de toque do projeto amplo de distribuição das posições sociais, calçado na igualdade de oportunidades em franca oposição à sociedade do privilégio de nascimento) ainda estava restrito ao âmbito dos princípios e através do trabalho era possível encontrar uma porta aberta para uma vida melhor.

A mudança de enfoque nas abordagens da Sociologia da Educação em direção a suas proposições meritocráticas ocorreu simultaneamente com o aumento das demandas por escolarização e com a crescente pressão da sociedade para uma maior distribuição de

oportunidades educacionais. Então, a Sociologia da Educação teve que olhar para a formulação 1 de outro modo - a sua não-realização comprometia a concretização da formulação 2. Porém, foi através da expansão dos sistemas escolares que os sociólogos da educação se deram conta da possibilidade real da formulação 2 se concretizar – se de fato era possível a constituição de uma sociedade democrática com base no mérito. Neste momento, a preocupação dos pesquisadores dos países centrais era novamente dirigida à formulação 1 no sentido de buscar dentro dela outras razões, não mais as de distribuição de oferta escolar, que comprometeriam a igualdade escolar e social - reconsiderando, talvez, o caminho aberto por Émile Durkheim, abordando o que se ensinava, o que estava presente nos currículos, que tipo e sociabilidade ocorria na escola que acabava conduzindo grandes contingentes de alunos ao fracasso escolar. Isso foi feito com muita desconfiança sobre os próprios fundamentos da educação e na sua suposta neutralidade.

Ao longo de meio século, acumularam-se os estudos sobre as conseqüências da má realização da formulação 1 e da não-realização da formulação 2 da educação. E foi neste longo período que a Sociologia da Educação se converteu em sociologia das desigualdades escolares dividida internamente em dois grandes paradigmas antagonistas: as teorias do consenso e as teorias críticas.

Seguindo a sugestão de Jean-Louis Derouet (2002) farei o percurso da Sociologia da Educação sobre as duas formulações da educação moderna. O ponto de partida será Émile Durkheim, passando em seguida pelos Estados Unidos, Inglaterra, França e Brasil, até o final dos anos de 1970. Será uma história muito resumida e geral, mas acredito que com ela será possível entender os rumos da Sociologia da Educação nos últimos 25 anos e o renovado interesse de alguns cientistas sociais pelo campo educacional.

### 1.1.2 O desbravador

Existe primeiro um velho preconceito francês que imprime de maneira geral uma espécie de descrédito à pedagogia. Ela é tida como um modo muito inferior de especulação. Paradoxalmente, enquanto os sistemas políticos nos interessam, enquanto os discutimos com paixão, os sistemas de educação nos deixam bastante indiferentes, ou até nos inspiram um afastamento instintivo. Esse é um traço estranho de nosso espírito nacional que eu não pretendo explicar. Limito-me apenas em constatá-lo. Tampouco deter-me-ei para mostrar o quanto essa espécie de indiferença e desconfiança é injustificada (...) A pedagogia não é outra coisa senão a reflexão aplicada tão metodicamente quanto possível às coisas da educação. Como será possível, pois, que haja um modo qualquer da atividade humana que possa dispensar a reflexão? (...) Por que a atividade da educação seria uma exceção? É certamente possível criticar o temerário uso da própria razão por mais de um professor;

pode-se pensar que os sistemas são frequentemente bastante abstratos e pobres à luz da realidade; pode-se achar que, no estágio atual da ciência do homem, a especulação pedagógica não pode deixar a cautela de lado. Mas o fato dela ter sido manipulada e a maneira como foi entendida não implicam a sua impossibilidade. De sua obrigação de modéstia e circunspeção não resulta a falta de sua razão de ser. (DURKHEIM, 1995, p.12)

O texto acima foi extraído da tradução brasileira do livro *L'evolution pédagogique en France* de Émile Durkheim, resultado de um curso ministrado entre 1904-1905 contendo 27 lições de aulas. Mais tarde, entre 1914-1917, Durkheim retomou este curso quando dirigia o estágio pedagógico na Universidade de Paris, voltado para professores candidatos a *agrégation* – o mais alto concurso do ensino francês em que professores do secundário eram licenciados para ministrar aulas no ensino superior. Isso poderia sugerir uma espécie de improviso por parte do mestre, uma vez que por esta época Durkheim já tinha as suas principais obras publicadas e nenhuma delas relacionadas à educação: *A divisão do trabalho social*, em 1893 (1999b); *As regras do método sociológico*, em 1895 (1999a); *O Suicídio*, em 1897 (2000) e *As formas elementares da vida religiosa*, em 1912 (1996). No entanto, por longos anos, Durkheim dedicou-se aos problemas da educação e do ensino, carregando uma larga experiência como professor de Ciência da Educação e, posteriormente, do ensino sociológico. Boa parte do que escreveu sobre educação foi postumamente reunido em livros por seus colaboradores: os seus artigos de 1911 resultaram no livro *Educação e Sociedade*, publicado pela primeira vez em 1922 e no Brasil em 1966 (com tradução de Lourenço Filho); o curso que ministrou entre 1902 e 1903 resultou no livro *Educação e Moral*, publicado em 1925 (2002)<sup>3</sup> e, por fim, o livro *Evolução Pedagógica*, citado acima, foi publicado pela primeira vez em 1938 e no Brasil em 1995.

Embora Durkheim tenha se dedicado à Educação com empenho tão cerrado quanto o que teve pela Sociologia, muitos historiadores do pensamento sociológico omitiram suas contribuições aos estudos sobre educação (DIAS, 1990). Não o fizeram por desconhecerem este dado de sua biografia, mas, talvez porque o que ele fizera no terreno da teoria e investigação sociológica tenha sido tão relevante que ofuscou as suas análises sobre educação. Poderia ter sido também pelo motivo apresentado por Antônio Cândido (1964) que via em Durkheim, John Dewey e Karl Mannheim precursores dos estudos sociológico em educação. Cândido enquadrava os três autores em uma linha de pensamento que denominou “filosófico-sociológica” por se aterem ao relacionamento entre educação e sociedade sem efetivamente contribuírem para uma sociologia especial dos fatos educacionais. Lendo as lições e artigos de

---

<sup>3</sup> A edição portuguesa recebeu o título de *Sociologia, Educação e Moral* (Porto: RES, 1984).

Durkheim, de fato percebemos que ele não esteve preocupado em constituir uma Sociologia da Educação. Empenhou-se no sentido da institucionalização, da teorização e da pesquisa sociológica de forma mais abrangente, sem extrair dela subdisciplinas. Mas, talvez, o próprio motivo suscitado por Durkheim no parágrafo em destaque explique porque os historiadores não levaram em conta sua inserção no campo educacional: a compreensão da pedagogia/educação como área menor ou com pouca relevância para as Ciências Sociais.

A referência de Durkheim ao preconceito francês sobre a pedagogia e estudos educacionais causou-me certo espanto, uma vez que é de conhecimento geral que desde meados do século XVIII os planos de educação surgem naquele país devido à importância que a Revolução atribuía à educação como peça-chave para a formação cidadã e construção da unidade nacional. E o preconceito não se dirigia apenas à disciplina encarregada da educação, mas também à educação: “os sistemas de educação nos deixam bastante indiferentes, ou até nos inspiram um afastamento instintivo”. (DURKHEIM, 1995, p.12).

Nesse sentido, vê-lo como um desbravador (aquele que prepara o terreno) de um campo me pareceu mais interessante do que a de um precursor ou fundador de uma disciplina. Ele foi mais que um precursor porque como sociólogo ele se indagava a respeito do papel da educação em sociedades modernas, pesquisou o sistema escolar de seu país, buscou as origens de determinados traços presentes na educação francesa e construiu laços entre a educação e a teoria sociológica. Entendo que Durkheim abriu o terreno para a Sociologia da Educação através de suas pesquisas e do confronto constante que fazia dos achados com a teoria social, que por sinal ele mesmo formulava. No entanto, tomá-lo como fundador da disciplina pode sugerir que a partir dele houve uma profusão de estudos sociológicos em educação na França e, não foi isso que aconteceu. Embora a educação fosse um tema destacado em sua obra, depois de sua morte, no contexto da I Guerra Mundial, a educação desapareceu da esfera universitária (como estudo sociológico) e a ela retornou apenas nos anos 1960 quando ocorreu uma “explosão” na produção de trabalhos teóricos e empíricos nesta área (VASCONCELLOS, 2003). Durante este longo intervalo, a sociologia se manteve basicamente nos cursos secundários de formação de professores (e, provavelmente, com o contorno definido por Antônio Cândido).

No primeiro capítulo do seu livro *Educação e Sociedade* (1973) todo o esforço de Durkheim foi para definir a educação como um objeto de estudo da Sociologia. Para tanto, ele precisou separar de dentro do fenômeno educacional aquilo que cabia daquilo que não cabia à pesquisa sociológica, sem reduzir a educação a esta dimensão. Durkheim reconhecia que o investimento que um indivíduo faz para si é educação. Também reconhecia que a interação

que um indivíduo tem com os demais da mesma geração é educação. Porém, o olhar do sociólogo deveria se direcionar para a influência que a geração mais velha exerce sobre a geração mais nova. É nesta dinâmica que os aspectos sociológicos vêm à tona: o que esta geração mais velha pretende transmitir (e o que transmite) e os constrangimentos que a geração mais nova recebeu e aqueles que ela recusou. Um sociólogo deveria observar isso. A função da educação em uma sociedade é perpetuar a própria sociedade. Mas a dinâmica em que isso ocorre é que interessa ao sociólogo, pois é dentro dessa dinâmica que se define o que reproduz e o que não reproduz na sociedade.

O segundo esforço consistia em afastar todas as definições que conferiam um sentido universalista, abstrato e descontextualizado à educação, tais como: uma “busca da perfeição”, um “instrumento de felicidade”. Estas definições deveriam ser postas de lado porque o que interessa ao sociólogo dentro do fenômeno educacional é como que em cada contexto histórico o processo educativo perpetua e renova a sociedade. É a sociedade (no tempo e no espaço) que decide o tipo de educação que as novas gerações terão, por esta razão, as idéias abstratas (que, em geral, deságuam no subjetivismo) não contam para o sociólogo. Durkheim toma como recorrente em todos os contextos o fato de uma sociedade não elaborar um tipo de educação que a aniquile - pelo menos, não intencionalmente. Sempre pretenderá se perpetuar. As mudanças e as permanências ocorrem em função da receptividade da nova geração, que também é condicionada por outros fatores sociais. Disso decorre que cada sociedade terá em cada época um tipo específico de educação e que a educação varia de sociedade para sociedade. Esses dois aspectos revelam outro traço social da educação – nenhum indivíduo sozinho consegue contrariar os padrões e os valores educacionais que uma sociedade estabelece para si em um determinado momento.

Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis. Como, então, poderá um indivíduo pretender reconstruir, pelo esforço único de sua reflexão, aquilo que não é obra do pensamento individual? Ele não se encontra em face de uma tabula rasa, sobre a qual poderia edificar o que quisesse, mas diante de realidades que não podem ser criadas, destruídas ou transformadas à vontade. (DURKHEIM, 1973, p. 38).

Do parágrafo acima ainda pode-se extrair que a educação não é um fenômeno isolado dos demais. As instituições escolares se articulam com as outras instituições, formando um grande sistema de influências recíprocas. Isso significa que a educação é permeável. E esse aspecto é de sumo interesse para o sociólogo, porque diz respeito àquilo que pode interferir ou não nos objetivos educacionais de uma época e, conseqüentemente, alterar alguns traços da sociedade (DURKHEIM, 1995).

Com a função de preparar a criança, a educação se desdobra em dois grandes processos: um que aponta para a homogeneização e outro para a diferenciação.

Embora a educação seja uma obra coletiva, calçada em valores, crenças, conhecimentos e práticas legitimados por todos os membros da sociedade, ela é múltipla e diversificada, tanto nos fins quanto nos meios. Esse duplo caráter da educação não é uma particularidade da modernidade. Durkheim fundamenta este argumento exemplificando com vários casos históricos e de contextos sociais distintos: a educação do homem urbano difere da educação do homem do campo; a do pajem difere da do vilão; a do patrício da do plebeu; a do operário da do burguês e, em uma sociedade de castas, a cada uma delas corresponderá uma educação. Isso significa que a influência de uma geração mais velha sobre a outra não ocorre ao acaso. Ela se articula com os pertencimentos dos envolvidos no processo educacional. A conclusão desta explanação é que mesmo que uma sociedade superasse o indesejável moral das diferenças, ainda assim, a educação não se tornaria mais uniforme ou igualitária, pois, “... a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como conseqüência, a grande diversidade pedagógica...”. Enfatizando ainda mais o seu argumento afirmava que

para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário, seria preciso remontar até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade, não representa senão um momento imaginário na história da humanidade (DURKHEIM, 1973, p. 40).

Afirmar que existe um plano geral e outro particular na educação Durkheim nos leva a refletir se: a sociedade é primeiramente diferenciada e se unifica através da educação ou ela é coesa e se particulariza com a ação educativa? O próprio Durkheim esclarece:

Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral, que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir desse ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade. Esse ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. (DURKHEIM, op. cit, p. 41-42, grifo nosso)

O sentido indicado pelo autor é que a partir de um conjunto mais amplo de idéias formam-se as particularidades. Esse, talvez, seja o ponto culminante da construção teórica de Durkheim. Para ele a sociedade só é possível por causa do “cimento” de idéias introjetadas nas mentes dos indivíduos, constituindo-se em “consciência coletiva”, especialmente daquelas sociedades ligadas pela solidariedade orgânica onde a divisão social do trabalho é mais desenvolvida. Mas, Durkheim também admitia que através da educação seria possível estabelecer novos fundamentos para a sociedade e não apenas reproduzir os já existentes.

Talvez fosse esse o aspecto político de seu envolvimento com a educação – a defesa da difusão, tanto mais ampla possível, de uma moral secular. Por esta razão, ele via como fundamental o controle do Estado sobre o sistema educacional. A educação pública além de contar com os elementos compartilhados de uma coletividade atuaria como a difusora de uma nova mentalidade. A moral laica, não aprisionada aos particularismos das crenças, religiões, costumes locais seria a base comum a ser edificada pela educação moderna.

Os conteúdos escolares (programas e disciplinas) são os canais de transmissão dos valores comuns e apontam para o tipo de sociedade que se pretende formar - se voltada para o cultivo do corpo ou da mente; para uma formação humanista ou nacionalista; escolástica ou científica. Por esta razão deveriam ser considerados cuidadosamente pelos pesquisadores em educação - tarefa que Durkheim cumpriu em seus cursos de 1904-1905 (DURKHEIM,1995)<sup>4</sup>.

Essa educação comum é produto da sociedade e ao mesmo tempo é o que a sociedade necessita para se perpetuar, porque vai plasmando nos homens o tipo ideal que ela requer (FAUCONNET,1973). Por outro lado, sem a diversificação do corpo social, a cooperação social se tornaria impossível. É deste modo que a educação assegura tanto a unidade quanto a diversidade – a igualdade e a diferença.

Para Durkheim, o estudo da educação dentro de uma perspectiva sociológica deveria privilegiar o papel que ela tem de constituir um ser social. Todo o trabalho de inculcação de um sistema de idéias, de sentimentos e de hábitos coletivos na criança é para formar um ente que não existiria se o indivíduo não fosse objeto de uma ação educativa, pois este novo ser não é natural e nem se desenvolve espontaneamente. A tarefa da educação é promover uma socialização metódica das novas gerações a fim de perpetuar a sociedade e constituir o próprio indivíduo porque fora da sociedade o indivíduo não existe. Nesse processo, a educação é capaz de interferir sobre as características individuais inatas, apressando o amadurecimento de talentos, dons e inteligências individuais. É ela que promove as aptidões necessárias à sociedade em determinado momento. Sendo assim, as qualidades podem parecer espontâneas ou espontaneamente desejadas pelos indivíduos, mas elas refletem as exigências do meio social que as prescreveu como necessárias.

A criação do ser social se dá na relação com a autoridade educativa. Essa autoridade acompanha o educando até que ele tenha por si só a condição de exercer o trabalho de

---

<sup>4</sup> Em suas aulas sobre a institucionalização do ensino secundário na França ele demonstrou que ao deixar o marco da escolástica e consolidar o saber humanístico, a sociedade francesa modificou os seus referenciais, se afastando da cultura religiosa na direção de uma cultura secular (como defensor da moral laica, para Durkheim isso representou uma grande revolução no mundo social).



contenção que a sociedade exige que ele tenha. É internalizando paulatinamente a sociedade que este indivíduo alcança a liberdade. Daí que a educação não é uma força abstrata sobre o indivíduo, ela se relaciona com ele através do professor (autoridade moral).

Um ponto de tensão a respeito das funções da educação merece ser destacado: sendo a educação comum uma atribuição do Estado, os direitos das famílias e das comunidades poderiam ficar limitados e com isso a função diferenciadora da educação ficaria prejudicada. Num certo sentido, a educação geral e a educação dos particulares têm interesses díspares - uma pretende a retração da outra para que possam se expandir livremente. No entanto, Durkheim imaginava um modelo de educação em que estas duas funções encontrassem plenas condições de se desenvolver sem interferir na outra. Mas se ele tivesse que estabelecer uma ordem de precedência, ele colocaria os interesses da sociedade mais ampla acima dos interesses dos grupos de pertencimento particulares.

Enfim, dos escritos sobre educação de Durkheim pode-se extrair uma pequena “agenda de pesquisa” para os interessados em estudos sociológicos em educação:

1. Evitar aspectos individuais e atentar tão somente para os aspectos sociais da educação.
2. Observar a especificidade histórica da educação de uma sociedade - seus valores, programas, conteúdos, instituições e observar suas continuidades e descontinuidades e evitar se aproximar da educação “idealizada” (que é diferente das idéias sobre educação).
3. Levar em conta a produção e a receptividade do programa educacional de uma sociedade.
4. Levar em conta os atores do processo – os professores, os alunos, as instituições e os sistemas escolares.
5. Observar como a educação é influenciada e influencia as demais instituições sociais ou como o fenômeno educacional se relaciona com os demais fenômenos sociais.
6. Atentar para as funções homogeneizadoras e diferenciadoras da educação – identificá-las nos casos estudados (como Durkheim fez ao estudar o desenvolvimento ensino secundário na França).

Colocando esta agenda ao lado das duas formulações da educação moderna fica patente que as orientações de Durkheim convergem com as duas: o papel do Estado é garantir um padrão comum de valores e de acesso à educação e o critério meritocrático se encarrega de diferenciar os indivíduos, estratificando-os conforme o seu desempenho. Embora a divisão

social do trabalho fosse uma preocupação constante de Durkheim, ele não tomou a formulação 2 pelo sentido da mobilidade social. Segundo M. D. Vasconcellos (2003), Durkheim abordou o tema da reprodução da sociedade no sentido da produção e da reprodução da consciência coletiva. E sua abordagem não o levou a uma avaliação dos aspectos iníquos da diferenciação social.

Émile Durkheim realizou os estudos educacionais de forma institucionalista, interessada nos estabelecimentos escolares, nos planos de estudos, nos regulamentos e modalidades de avaliação e nos sistemas escolares nacionais. Mas Durkheim não se colocava ao lado do ideal de igualdade perante a educação. Segundo Viviane Isambert-Jamati, ele assumia...

... serenamente a diversidade de formas escolares e a predestinação dos jovens a uma delas, entre outras (...) Os diversos tipos escolares, gerados por histórias diferentes e voltados para públicos com futuros igualmente diferentes, não devem ser tratados de forma unitária. (ISAMBERT-JAMATI, 1986, p. 539).

Para finalizar, retorno ao trabalho de Levine (1997), no capítulo em que ele abordou como as tradições sociológicas se relacionavam com os clássicos. Usando Durkheim como exemplo, Levine demonstrou como um mesmo autor poderia ser apreendido por diferentes correntes sociológicas. As narrativas positivistas avaliaram a importância de Durkheim pelo impulso que deu ao *status* da Sociologia como ciência. As narrativas pluralistas o valorizaram por sua clareza e distinção dentro das abordagens teóricas, tornando-se um espécime duradouro do empreendimento sociológico (por essa razão este grupo de autores teria se dedicado a observar os fundamentos e implicações da produção durkheimiana). Já as narrativas sintéticas se mostraram as mais empenhadas em ler Durkheim do ponto de vista exegético, captando seu desenvolvimento e as reorientações de sua teoria com atenção especial para os grupos com quem ele polemizava. E os humanistas o descreveram como um diagnosticador do mundo social e um grande sábio que tratou da sacralidade, da hierarquia e da alienação moderna, sempre preocupado com a crise moral de seu tempo. Por fim, as narrativas contextualistas descreveram Durkheim a partir de seus fundamentos ideológicos, tomando-o como um defensor da burguesia contra a classe trabalhadora de seu tempo. O argumento de Levine a respeito destas múltiplas imagens de um autor clássico é que elas são formas obscuras e distorcidas de encaixá-lo dentro da moldura que cada narrativa construía sobre a Sociologia. Levine não pretendia fazer disso uma denúncia, mas uma demonstração de que, na realidade, as narrativas, ao selecionarem os clássicos e definirem o seu papel

esforçam-se para dar um sentido ao passado como chave para legitimar suas diretrizes de futuro da disciplina<sup>5</sup>.

Dentro da história que me propus a contar sobre a Sociologia da Educação o que fica da leitura de Durkheim – quer como precursor, fundador ou desbravador, pouco importa – é que esta disciplina, já nos seus primórdios, é a Sociologia das desigualdades escolares.

Das narrativas das tradições sociológicas descritas por Levine a que mais simpatizo - em relação à imagem que constroem dos clássicos - é a dos humanistas. Retirando a idéia que têm de que os clássicos são superiores aos autores contemporâneos, compartilho a visão de que os clássicos falam ao longo do tempo de modo significativo e persistente e, que as suas aspirações morais, as suas imagens, as suas visões, as suas intuições e estilos os tornam merecedores de atenção nos dias de hoje. Os humanistas tornam os clássicos muito mais próximos do pensar artístico do que do pensar científico. Sendo assim, uma outra forma de apreender Durkheim dentro da Sociologia da Educação poderia ser: o artesão.

## 1.2 O legado de uma disciplina

Após a morte de Durkheim até os anos de 1950, aproximadamente, houve um silêncio entre cientistas sociais em relação à educação. A Sociologia era uma disciplina do currículo dos cursos de formação de professores, mas pesquisas educacionais não aconteceram neste período. O caso francês é típico. Durkheim morreu em 1917 e alguns dos seus alunos nos combates da Segunda Guerra. Viviane Isambert-Jamati (1986) refere-se ao período entre guerras como um eclipse para a Sociologia, especialmente para os estudos educacionais. O que foi escrito na França entre os anos 1920 e 1930 sobre a educação tinha caráter político. O período entre as guerras foi mais promissor para os filósofos e psicólogos do que para o que se poderia chamar de Sociologia da Educação. As primeiras obras de Jean Piaget já eram lidas amplamente; o pensamento de John Dewey, filósofo norte-americano, havia se difundido para várias regiões (não somente para a Europa) e, o livro *Para uma escola do povo*, de Celestin Freinet, circulava como um verdadeiro manifesto sobre a escola democrática.

Após a Segunda Guerra este quadro começou a se alterar para a Sociologia que foi renascendo sem, no entanto, se preocupar com a educação. O tema que mais interessou os

---

<sup>5</sup> Sobre as narrativas positivista, pluralista, sintética, humanista e contextualista e suas descrições dos clássicos, consultar o Capítulo 5: “A necessidade de mudança para as narrativas” (LEVINE, 1997, p. 83-99)

pesquisadores franceses imediatamente após a Segunda Guerra Mundial foi a classe operária e o mundo das fábricas. Algumas monografias foram produzidas sobre as regiões industriais ou grandes empresas e, alguma coisa sobre a formação profissional surgia entre os estudos sobre o sistema produtivo: observações sobre as aprendizagens nos postos de trabalho, as oficinas-escola e sobre os estabelecimentos de ensino técnico de diversos níveis. Ninguém estudava, por exemplo, que frações da classe operária viam a sua prole se empregar após a formação primária ou o ingresso em um Centro de Aprendizagem. Em 1945 foi publicado o livro *A teoria da orientação profissional* de P. Naville, pesquisador interessado tão somente no mundo do trabalho. O autor mostrou o vínculo existente entre o passado dos jovens (origem familiar e escolaridade) e o lugar que ocupavam na divisão social do trabalho, tecendo correlações entre a estrutura escolar e a sócio-profissional para a qual esse jovem foi preparado. Segundo Viviane Isambert-Jamati, esse livro não teve a menor repercussão entre os sociólogos franceses, como se tivesse chegado cedo demais.

As três décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial ficaram conhecidas na França como os Trinta Anos Gloriosos (1945-1975) ou Era de Ouro nos países anglo-saxões (nesse caso, com duração de 25 anos – 1945-1970). Os países desenvolvidos passaram por um período de prosperidade econômica que foi interrompida pela crise do petróleo com o aumento das dívidas dos Estados e a queda no comércio internacional. Neste intervalo de tempo, os Estados montaram seus serviços de proteção social - Welfare State - com o objetivo de promover a igualdade através de políticas de combate à pobreza e programas de reforma social.

Os anos 1950-60 foram prósperos para o desenvolvimento das ciências sociais. As indagações que alimentavam as produções sociológicas neste período diziam respeito a uma sociedade em processo de reconstrução, em plena mutação social e em vias de modernização. Tentava-se compreender as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que estavam em andamento e o tema da mudança social foi muito investido nesse período.

Nos Estados Unidos, Inglaterra e França entre o início até meados do século XX houve uma ampliação dos aparelhos escolares abrangendo os níveis primário e secundário. Esses sistemas educacionais, paulatinamente, foram se transformando em grandes máquinas. Alguns problemas de administração demandavam maior conhecimento da população escolar e do funcionamento dos estabelecimentos. Era preciso criar condições para o planejamento e conhecer os resultados desta expansão. O volume de financiamento para as grandes pesquisas educacionais cresceu, em especial, nos países anglo-saxões. Foi nesse momento de grande escolarização que os cientistas sociais começaram a prestar atenção no campo educacional.

Foi, portanto, nas décadas de 1950 e 1960 que se deu a constituição da Sociologia da Educação como campo de pesquisa e a sua afirmação como um dos principais ramos da Sociologia nos países industrialmente desenvolvidos. Através das pesquisas pretendia-se identificar os efeitos da expansão escolar sobre a estrutura social. Com a ampliação do acesso à educação e entrada no sistema escolar de um alunado proveniente das camadas baixas da sociedade (antes excluídos) era de interesse geral conhecer o impacto dessa mudança sobre a sociedade.

Viviane Isambert-Jamati também apresentou interessantes dados sobre o comportamento da produção sociológica francesa, tomando como referência um levantamento realizado pelo Centro de Estudos Sociológicos (CNRS) de Paris. No período entre 1945 e 1960 foram levantadas 550 publicações na área e dentre estas, apenas 10 diziam respeito à educação – menos de 2% da produção. No período de 1961 a 1970 a participação do tema da educação subiu para 15% na produção acadêmica de sociologia e, entre 1975 e 1985 a produção foi de 8% a 10%. Estes dados seriam a prova de que os estudos sociológicos na área educacional praticamente desapareceram da esfera universitária na França até os anos de 1960. Se no intervalo entre 1960/1970 houve um aumento significativo do interesse dos sociólogos franceses pela educação, esse interesse foi observado igualmente em outros países. É possível dizer que a importância que a sociedade atribuiu à educação nesse período repercutiu sobre a produção acadêmica.

Pode-se falar em duas grandes cronologias da disciplina: a primeira circunscreve-se ao período de 1945-1975 com ênfase nos estudos dos determinantes estruturais das desigualdades educacionais e, a segunda cronologia iniciada em meados da década de 1970, apresentando maiores investimentos nas práticas cotidianas, nas interações entre os atores sociais, nas suas estratégias individuais e nas situações singulares - como o sucesso escolar entre os alunos de meios desfavorecidos (NOGUEIRA, 1990). No primeiro período destacado, as pesquisas foram realizadas predominantemente em escala macroscópica e no segundo sobre as pequenas unidades de análise (currículo, sala de aula, estabelecimento escolar, estratégias familiares). Mas é importante frisar que nos dois momentos, mesmo que a ênfase recaísse sobre o macro ou micro, as duas orientações coexistiram. As demarcações foram feitas apenas para frisar a tendência predominante em cada uma dessas fases.

Os estudos sociológicos sobre educação no Brasil também se desenvolveram a partir de meados da década de 1950, impulsionados pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). A cronologia proposta por Aparecida Joly Gouveia (1971) identificou nesse período a

fase em que a produção das ciências sociais começou a despontar para interpretar os fatos educacionais.

\*\*\*

Esse tópico se divide em duas partes onde a primeira faz uma sondagem do desenvolvimento da Sociologia da Educação nos Estados Unidos, Inglaterra e França até o final dos anos de 1970, com algumas indicações das tendências em fases posteriores. Após os anos de 1980 as abordagens da disciplina foram ampliadas para várias linhas de pesquisa com as suas respectivas escolas nos países mencionados. Desse modo, o balanço da bibliografia internacional sobre as fases mais avançadas será feito ao longo da tese, restrito às temáticas de interesse direto para a pesquisa, tais como as linhas de estudos sobre família e escola e o efeito-estabelecimento de ensino. A segunda parte desse capítulo explora o desenvolvimento da disciplina no Brasil, nesse caso, avançando um pouco mais na cronologia, até as tendências atuais. Em caráter conclusivo, endosso o argumento de Jean-Claude Forquin (1995a, b, c) que defende que a Sociologia da Educação se desenvolveu como Sociologia das Desigualdades Escolares e tomo de empréstimo a expressão de Elias & Scotson (2000), “estabelecidos e outsiders”, para me referir aos pólos das desigualdades escolares na última década no Brasil, pós-expansão escolar.

### 1.2.1 O percurso internacional da Sociologia da Educação

O volume de estudos produzidos entre 1950-1980 na área da Sociologia da Educação nos Estados Unidos, Inglaterra e França é muito significativo. Tomaz Tadeu Silva (1990) afirma que se alguém tentasse escrever a história da disciplina teria que se referir às “Sociologias” da Educação. Essa observação serviu-me como recomendação para proceder uma seleção dos estudos mais consagrados dentro da disciplina. É possível dizer que os estudos escolhidos aqui são matrizes de muitas pesquisas que avançaram sobre as suas primeiras formulações reforçando-as ou refutando-as. Para apresentá-los pautei-me em alguns balanços bibliográficos publicados no Brasil, muito citados entre os pesquisadores da área da

Sociologia da Educação, uma vez que o objetivo da apresentação não é a originalidade. A referência ao desenvolvimento da disciplina visa recuperar seus temas clássicos e destacar as questões mais marcantes observando, ainda, a pertinência delas para as questões educacionais dos dias de hoje. Devido o predomínio dos estudos funcionalistas nos primórdios da disciplina, começo o trajeto por eles.

#### 1.2.1.1 Os ajustes

O que poderia explicar a persistência das desigualdades escolares?

O fenômeno educacional foi analisado inicialmente pelos sociólogos com o foco em suas conseqüências. Essa era a principal marca do paradigma funcionalista que norteou a Sociologia nas décadas de 1950/60 nos Estados Unidos (expandindo-se para outros contextos). O funcionalismo - como o próprio termo sugere - prestava-se à análise funcional da sociedade. A idéia de função pode gerar alguns equívocos, como supor um propósito ou uma finalidade última. Mas o que o funcionalismo perseguia era a razão (nem sempre explícita) para um determinado fenômeno persistir em uma sociedade, mantendo o sistema estável. Sendo assim, a observação das conseqüências era fundamental porque elas apontavam para a estabilidade ou instabilidade da ordem social - independente de serem situações desejáveis ou não. A preocupação em mapear o problema, identificar a sua extensão e sua distribuição na sociedade era o instrumento de análise deste paradigma, que tinha na metodologia positivista (quantitativa) uma forte aliada. O paradigma funcionalista privilegiava as relações entre as desigualdades escolares e as estruturas sociais<sup>6</sup>.

Desde meados do século XX, predominava nas ciências sociais e mesmo no senso comum uma visão otimista que atribuía à escolarização um papel central no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos (associados às sociedades tradicionais) e, também, de construção de uma nova sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e em conhecimentos científicos) e democrática. Supunha-se que por meio da escola pública gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, a igualdade de oportunidade seria garantida a todos os cidadãos. Garantidas as bases da competição em condições iguais, aqueles que se destacassem por seus

---

<sup>6</sup> Os estudos de Talcoltt Parsons (1959, 1961) e o livro publicado em 1968 de R. Dreeben, *On what is learned in school* são exemplares.

dons e talentos, seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. Dentro dessa perspectiva, a escola seria uma instituição neutra que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

O sistema meritocrático prometia a mobilidade social para os que detivessem maiores capacidades escolares ou que fossem mais credenciados. Essa correlação justificava o investimento nas pesquisas sobre as chances de indivíduos de diferentes grupos sociais prosseguirem com os estudos, atingindo estágios educacionais mais elevados. Eis um tema que remetia para o funcionamento do sistema: como seria possível preservar a legitimidade da ordem social quando as expectativas de muitos eram frustradas? Como o sistema evitava a revolta contra ele mesmo? Na coletânea *Education, Economy and Society*, editada por A. Halsey e seus colaboradores (1961) há dois trabalhos clássicos sobre o tema dentro da perspectiva funcionalista.

O primeiro é um estudo de R. H. Turner (1961) que abordou as relações da mobilidade social com o sistema escolar norte-americano. Mesmo com a expansão escolar e a abertura do acesso à educação, muitos indivíduos teriam suas expectativas por mobilidade social frustradas por não haver oportunidades para todos ascenderem socialmente. Contudo, o sistema se ajustava da seguinte forma: primeiro, estimulava os indivíduos a buscarem os diplomas e depois, esfriava as expectativas. A esse mecanismo chamou de mobilidade competitiva porque a mobilidade social era regulada pela competição entre os indivíduos. Essa competição era fortalecida pela ampla crença no ideal meritocrático. Desse modo, a percepção de que as posições sociais altas eram alcançadas pelo esforço dos aspirantes, encorajava os indivíduos a se verem como competidores. Para tornar aceitável a mobilidade ascendente de poucos, importava ampliar a competição ao longo do tempo – acrescentando novas exigências a cada período. Assim, as aspirações escolares (consubstanciada na conquista de diplomas) prolongavam a competição, postergando as etapas que os indivíduos deveriam cumprir para alcançar seus objetivos de mobilidade. Isso servia para esfriar as expectativas dos menos competitivos.

Para B. Clark (1961) o esfriamento das expectativas ocorria de outra forma. O sistema escolar tinha que harmonizar o encorajamento aos estudos, com o desempenho dos estudantes e as limitações das oportunidades de mobilidade de renda e ocupacional. Assim, a legitimação do sistema passava pelas instituições. O sistema de ensino bloqueava o acesso aos níveis mais altos e proporcionava um ajuste das aspirações às oportunidades – impossibilitando a revolta social ou outros traumas. Os orientadores educacionais, através do aconselhamento e



recondução dos alunos faziam o direcionamento dos estudantes para áreas menos valorizadas por serem menos rentáveis.

Nesse contexto, o desempenho escolar do estudante tinha papel crucial. Se não fossem satisfatórios, os orientadores trabalhavam para ajustar as expectativas fazendo o aluno desistir do bacharelado conduzindo-o para programas vocacionais semi-profissionais. Com isso, as desigualdades escolares não eram percebidas como injustas e garantia-se a legitimação do sistema social<sup>7</sup>.

### 1.2.1.2 Os *déficits*

Pesquisas constataram a permanência das desigualdades escolares, segundo grupos sociais, mesmo quando barreiras institucionais, discriminações legais, obstáculos econômicos atenuavam-se. Políticas públicas educacionais de caráter compensatório foram implementadas e também não foram constatadas reduções das disparidades. O fato desconcertante trazido à tona era que os desempenhos dos alunos não explicavam isoladamente as desigualdades escolares, pois, crianças de classes sociais distintas e com a mesma performance tinham chances desiguais de atingir níveis mais elevados de escolaridade. Baseados nessas evidências, os aspectos motivacionais e as disparidades culturais entre os grupos sociais foram objetos de análise.

Assim, as supostas características valorativas das camadas populares (passividade, fatalismo e irresponsabilidade frente aos estudos) foram contrastadas com as das classes privilegiadas (ascetismo, esforço, voluntarismo). O clima familiar (encorajamento, incentivo, participação e estilos de famílias), o *ethos* educacional familiar (autoritário ou tolerante) e as sanções que os pais aplicavam nos filhos (castigos físicos ou reprimendas verbais)<sup>8</sup> foram observados a fim de deduzir delas as diferentes relações dos alunos com o espaço escolar e que refletiriam sobre os seus desempenhos.

---

<sup>7</sup> “In summary, the colling-out process in higher education is one whereby systematic discrepancy between aspiration and avenue is covered over and stress for the individual and the system is minimized. The provision of readily available alternative achievements in itself is an important device for alleviating the stress consequent on failure and so preventing anemic and deviant behavior. The general result of cooling-out processes is that society can continue to encourage maximum effort without major disturbance from unfulfilled promises and expectations.” (CLARK, 1961: 523).

<sup>8</sup> Um exemplo é o estudo de M. L. Kohn, Social class and parental child relationships. An Interpretation. *American Journal of Sociology*. [s.l.] v. 68, n. 4, p. 353-386, 1963.

Um dos primeiros estudos dentro do marco culturalista foi realizado em 1953 por Herbert Hyman<sup>9</sup>. Este autor via no sistema de crenças e valores peculiares às classes baixas as razões que dificultavam a sua mobilidade social ascendente. Os integrantes das classes populares não viam na instrução formal e nem na educação universitária fatores de promoção social e sucesso pessoal - estavam alheios ao sistema meritocrático. Ao escolherem a profissão, os alunos oriundos das camadas baixas preferiam aquelas que ofereciam retorno financeiro rápido, pois o imediatismo era o critério de segurança destes grupos. Isso explicaria o porquê das expectativas, aspirações e objetivos desse estrato social serem tão modestos. O que deveria ser considerado como fator explicativo das disparidades escolares era o sistema de valores constante e original dos grupos - o sistema de idéias invariáveis que guiavam os alunos ao longo de suas trajetórias escolares, ainda que as circunstâncias se alterassem. Nesse sentido, era a cultura da classe social do aluno que determinava o seu destino escolar (FORQUIN, 1995c). Essa interpretação foi criticada por seu etnocentrismo sociológico ao caracterizar a classe trabalhadora negativamente – por ausência, carência, déficit - ao passo que as classes superiores eram retratadas positivamente<sup>10</sup>.

Herbert Hyman e outros pesquisadores postulavam que as subculturas de classe eram desigualmente estimuladoras dos estudos ou que algumas classes sociais eram mais “demandantes” por educação do que outras. Esse e outros estudos tentavam mostrar o grau de aproximação da cultura particular dos grupos com as crenças coletivas (no caso o sistema meritocrático).

A idéia de demanda por educação segundo as subculturas de classe foi criticada por aqueles que entendiam que a posição de classe (e não a cultura) era suficiente para explicar a motivação frente aos estudos. Para as classes baixas a distância até o ensino superior era muito longa e penosa e por essa razão os seus integrantes ficavam mais suscetíveis a fatores extra-escolares até chegarem ao objetivo final. Não se tratava de falta de ambição ou falta de

---

<sup>9</sup> HYMAN, Herbert. The values Systems of different class: a social psychological contribution to the analysis of stratification. *Psychologie Sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*. Paris, Dunod, tomo II, p. 422-447, [s.d.]

<sup>10</sup>Jean Claude Forquin cita outros estudos desenvolvidos na década de 1950 que associavam a falta de interesse escolar à falta de motivação para a promoção social. Em 1953 Joseph A. Kahl pesquisou um grupo de 24 adolescentes da classe trabalhadora sobre as suas aspirações escolares e concluiu que uma das causas da evasão escolar era o descompasso entre os valores desses alunos e as expectativas das escolas sobre eles. Mostrava que um padrão cultural que se tinha por geral não era compartilhado por este grupo: “The American creed is supposed to teach everyone that he can become President – if not of the United States, then of United States Steel. Yet these interviews showed that the Creed is by no means universal. Some common man families do not think in such terms, and do not try to push their children up the ladder. The Horatio Alger myth is a middle class myth which percolates down to some, but not all, members of the common man class. If a common man family does accept the myth and has sons who show in their early school performance signs of talent, then they push him forward and encourage him to climb. The schools are more a means than an initiator of ascent.” (Kahl, 1961). Antes desse estudo, em 1949, Hollingshead estudou a juventude de uma comunidade e associou as motivações educacionais dos alunos à posição social dos indivíduos em uma estratificação de cinco níveis, sendo a primeira correspondente à elite e a última ao subproletariado – segundo o autor, estas extremidades seriam as menos inclinadas a valorizar o ascetismo meritocrático do que as três intermediárias. HOLLINGSHEAD, A. B. *Elmtown's Youth*. New York, John Wiley & Sons, 1949.

espírito de competição (ou de uma cultura pouco demandante por educação), mas de um conjunto de adequações que eram feitas pelos alunos desfavorecidos socialmente diante das reais possibilidades de percorrer toda a trajetória escolar.

A hipótese do *déficit* cultural foi muito fecunda e se desenvolveu primordialmente a partir de estudos lingüísticos. Nesta abordagem, a linguagem das camadas populares seria destituída de propriedades formais indispensáveis à organização do pensamento, daí o problema ser percebido como carência cultural. A partir de investigações práticas os pesquisadores concluíram que para aumentar a educabilidade dos alunos com *défict*, e atenuar as desigualdades sociais seria preciso proceder a algumas intervenções pedagógicas. Foi esse argumento que sustentou as políticas compensatórias destinadas à infância, pois essa fase era tida como crucial para o desenvolvimento cognitivo.

A hipótese do *déficit* provocou um deslocamento da percepção sobre as desigualdades escolares. Dentro do marco culturalista elas eram interpretadas como um problema de meio ambiente do aluno - sua família e demais pertencimentos – que ditava uma situação que o colocava em desvantagem na escola. Na hipótese do *déficit* as deficiências culturais se transformavam em uma propriedade substancial que atingia a todos os indivíduos de um determinado grupo (eram naturalizadas). Assim, a escola era desculpada pelo fracasso dos alunos e se tornava o remédio necessário para minorar as suas deficiências.

Nos anos de 1970, críticas à abordagem do *handicap* cultural vieram à tona, reforçadas pelo fracasso das políticas compensatórias e pelo enfraquecimento do credo otimista, reformista e liberal em matéria de educação. Os autores de esquerda refutaram as conclusões dos teóricos do *déficit* colocando em dúvida a metodologia de levantamento dos dados e o suporte teórico adotado. Além disso, condenavam o etnocentrismo de classe dos pesquisadores. Os críticos propuseram uma explicação para as desigualdades educacionais levando em conta a responsabilidade da escola no fracasso do aluno. Isso significava que não haveria grupos carentes culturalmente, mas grupos em desvantagem escolar porque a escola veicularia cultura e símbolos estranhos para as crianças dos meios populares, que destruíam suas identidades sociais. A escola desqualificava os alunos quando tentava salvá-los.

### 1.2.1.3 Um novo capital

A teoria do capital humano, originária dos Estados Unidos e difundida para outros países após a Segunda Guerra Mundial, postulava que o sistema de ensino, especialmente nos níveis mais altos de escolaridade, deveria criar uma elite educada cientificamente a fim de garantir a sobrevivência nacional em termos de competição industrial e militar. Essa teoria fortaleceu muito a correlação entre educação e os critérios de estratificação social, sobretudo, a correlação entre diploma e inserção no mercado de trabalho. A teoria do capital humano tinha uma clara orientação econômica que atribuía finalidade ou função para a educação escolar dentro do sistema produtivo. A concepção de escola como instituição de integração social foi reorientada e adquiriu caráter econômico, prestando-se à formação de quadros qualificados para a competição tecnológica e armamentista da Nação. Deste modo, saber o porque do fracasso dos alunos no sistema escolar; checar se a cobertura do sistema atendia a demanda da sociedade; investigar se o ensino era adequado para garantir a sobrevivência econômica do país eram questões de primeira ordem. Assim, a pesquisa educacional que se fazia sob o marco funcionalista, preocupada com a integração dos estudantes à sociedade e que procurava nas causas da desigualdade o que poderia comprometer o consenso social, dividiu o espaço com os teóricos do capital humano (economistas em sua maioria) – e em alguns estudos os dois paradigmas se mesclavam.

Theodore Schultz, um dos formuladores da teoria do capital humano, afirmava que a recuperação econômica dos países que sofreram grande destruição durante a Segunda Guerra Mundial foi possível por causa dos recursos que esses países possuíam em termos de pessoal qualificado. A tese de que o desenvolvimento econômico era fruto do montante de qualidades dos recursos humanos foi amplamente aceita por organismos internacionais e também gerou uma série de interpretações sobre o desenvolvimento e a ausência dele em diferentes países. O subdesenvolvimento do Terceiro Mundo, por exemplo, foi explicado por diversos ângulos e um deles relacionava-se com a carência de pessoal qualificado (SCHULTZ, 1961).

A teoria do capital humano adotou um foco analítico diferente da perspectiva funcionalista que privilegiava as estruturas sociais. O indivíduo era o seu foco e os seus pressupostos eram: o trabalhador é possuidor de um tipo de capital que diz respeito às suas habilidades e inteligência; ele pode investir este capital, contudo, o investimento é em si mesmo e a instituição financeira deste capital é a escola. Quanto mais capital o indivíduo possui, mais rico ele é. Quanto mais indivíduos ricos um país possui, mais rico esse país é. Eis

o que gera “a riqueza das nações”. O papel do Estado neste processo era garantir as condições para que todos fizessem este investimento, ampliando os sistemas escolares, tornando-o mais próximo do sistema produtivo, aumentando o acesso aos diferentes níveis de ensino, enfim, construindo o “sistema financeiro escolar”. E o indivíduo de simples trabalhador assalariado, transformava-se em um capitalista<sup>11</sup>.

Esta teoria tem um papel muito mais importante do que se imagina dentro no campo educacional (e social). Muito provavelmente foi a partir dela que a formulação 2 da educação (meritocracia) se consolidou. A teoria do capital humano contribuiu para que houvesse uma mudança cultural, maior até que o impacto econômico que ela propalava. Com a difusão dessa teoria, a idéia “*time is money*” passou a dividir espaço com a idéia de que certificado, diploma, currículo são capitais. E quem tem mais capital? Os melhores, os bem formados, os que foram mais longe na escolarização. Esse seria o capital que faz capital.

A consequência que esta nova concepção provocou na educação nos Estados Unidos foi impulsionar o sistema para mais expansão, inclusive em nível superior, e atrelar a inserção profissional ao diploma. As escolas se transformaram internamente com seus conteúdos curriculares, práticas pedagógicas e os processos de avaliação moldados aos novos ideais da educação que objetivavam muito mais a seletividade do que a igualdade. A cobertura da escola primária, secundária e a expansão do ensino superior abriram o sistema escolar e ao mesmo tempo fortaleceu mecanismos de seletividade interna ao sistema que eram menos rígidos e menos perceptíveis. Desse modo, o esfriamento das expectativas - “*cooling out*” – combinava-se com a teoria que apregoava o diploma. Afinal de contas, o objetivo principal de todo aquele esforço era a formação de uma elite acadêmica. Mas, a despeito da seletividade interna dos sistemas escolares, os teóricos do capital humano e sociólogos afinados com algumas de suas perspectivas estavam de prontidão para defender a tese de que talentos não podiam ser desperdiçados e por esta razão a igualdade de condições deveria ser preservada. Importava saber de que forma a educação estaria falhando e provocando o desperdício de “cérebros”. Assim, além da ampliação da cobertura escolar foram implementados programas de educação compensatória. Pode-se dizer que as políticas públicas educacionais resultaram das investigações e intervenções dos economistas e dos sociólogos funcionalistas (culturalistas ou estruturalistas) interessados na melhoria do sistema.

---

<sup>11</sup> Schultz convocava entusiasticamente a todos que vissem a educação não como uma despesa, mas como um investimento: “By investing in themselves, people can enlarge the range of choice available to them. It is one way freemen can enhance their welfare.” (SCHULTZ, apud KARABEL & HALSEY, 1977, p.12)

#### 1.2.1.4 Os grandes relatórios

No final dos anos de 1950, nos países de economia avançada, o acesso de estudantes de diferentes estratos sociais aos níveis superiores do sistema escolar tornou-se uma preocupação geral. A ampliação do acesso à educação teve como consequência o aumento da escolarização da população além do nível primário e, evidenciou as desigualdades de orientação escolar entre os segmentos sociais. Esse dado foi se confirmando com a difusão dos levantamentos sociodemográficos, muitos deles promovidos pelos governos, que correlacionavam frequência e fluxo escolares com a origem social dos estudantes. O conjunto de inquéritos produzidos tornava as desigualdades de acesso à educação um dado irrecusável, que atingia o centro da crença liberal (meritocrática). Entre os anos de 1960 e 1975 houve uma explosão de pesquisas sobre educação, com uma clara divisão do trabalho: os organismos oficiais especializados tomaram as rédeas dos levantamentos educacionais e o espaço acadêmico desenvolveu as interpretações sociológicas para as desigualdades de sucesso, usando os achados dos inquéritos como referência documentária para os trabalhos teóricos. Jean-Claude Forquim (1995c) apontou que algumas dessas sondagens - realizadas na Inglaterra, Estados Unidos e França - ofereceram a pauta das pesquisas dos sociólogos da educação nos anos subsequentes.

A produção de pesquisas estatísticas na Inglaterra merece uma contextualização, dada a larga tradição que sempre teve nesse terreno. Após a Segunda Guerra Mundial a Inglaterra consolidou o *Welfare State* garantindo direitos sociais aos seus cidadãos e, no caso específico da educação foram introduzidas políticas de ampliação do acesso à escolarização primária e secundária à população em idade escolar. A Lei Educacional de 1944 inovou o sistema oferecendo uma modalidade de ensino secundário gratuito para os alunos da classe trabalhadora que apresentassem bons desempenhos no nível anterior. Essa oferta ocorria dentro de um sistema tripartido de ensino em que aos onze anos de idade os alunos eram alocados em diferentes escolas a partir de um exame chamado *eleven plus*, com orientações diferenciadas e hierarquizadas<sup>12</sup>. O primeiro tipo de escola era a Grammar School – composta por instituições altamente seletivas, com currículo acadêmico que orientava os alunos para as universidades. O segundo tipo era a Modern School – destinada às massas e acolhia os alunos

---

<sup>12</sup> Nesse mesmo período, a passagem do nível primário para o nível secundário no sistema escolar brasileiro se dava através do exame de admissão - também por volta dos 11 anos de idade. A aprovação nesse exame conduzia o estudante ao ensino secundário e os alunos que não fossem aprovados poderiam seguir os estudos, mas em outras vias, como os cursos profissionalizantes (comercial e agrícola, dentre outros). Esse exame foi extinto no Brasil através da lei 5.692/1971.

que não foram selecionados para a Grammar School. Na Modern School os alunos eram preparados para ingressar no mercado de trabalho ao término dos estudos secundários. O terceiro tipo de escola, a Technical School, funcionava como um “tampão” amenizando as fronteiras entre a escola de elite e a de massas (OLIVEN, 1992).

O sistema educacional inglês praticava uma seletividade por desempenho separando os alunos mais capazes dos menos capazes alocando-os em instituições muito diferenciadas do ponto de vista das finalidades e do aprofundamento do ensino oferecido. Nesse sistema escolar havia também a seletividade de acesso, contudo, a política de expansão escolar estava em curso. O que saltava aos olhos da opinião pública, políticos e pesquisadores era a seletividade interna que induzia a separação dos alunos por carreiras desde os onze anos de idade. Foi na década de 1960 que o sistema escolar sofreu uma nova orientação com a implantação das escolas de tipo Comprehensive, reunindo crianças com todas as habilidades no mesmo espaço. A implementação deste modelo de escola foi defendida pelo Partido Trabalhista como promessa de campanha eleitoral em que se dizia que através destas escolas o *eleven plus* seria extinto. Alguns grupos - como diretores de estabelecimentos de ensino, pais de alunos e mesmo alguns dirigentes do Partido Trabalhista - protestaram contra essa nova proposta educacional, pois, entendiam que as tradicionais Grammar Schools traziam contribuições educacionais importantes que não deveriam ser sacrificada. Assim, as Comprehensive Schools foram implantadas mantendo-se as Grammar Schools, mas logo se construiu uma espécie de hierarquia entre as duas modalidades de escolas: essas vistas como escolas prestigiosas e aquelas como escolas de segunda categoria. Enfim, uma alternativa que pretendia por fim à segregação do sistema escolar acabou se convertendo aos olhos de seus usuários em um serviço de segunda classe (OLIVEN, 1992).

Na Inglaterra, até meados do século XX, não havia nos departamentos universitários de sociologia uma especialização na área da educação. Somente em 1964 foi criado o primeiro mestrado nessa área. No período pós-guerra, os estudos sobre os sistemas de educação eram desenvolvidos na London School Economics, centro dirigido por David Glass, com orientação funcionalista e ênfase demográfica na área de estratificação e mobilidade social. Essa instituição realizava levantamentos para o governo, fazendo a radiografia do sistema escolar, apontando os determinantes sociais e culturais das desigualdades escolares. Eram realizados estudos sobre as chances de acesso que crianças de diferentes origens sociais teriam de alcançar determinados níveis do ensino ou de frequentar determinadas modalidades de escolas. Conhecidos como aritmética política, uma tradição inglesa de longa data, esses

estudos estatísticos fundamentavam o planejamento educacional, respaldando algumas políticas compensatórias.

Cinco grandes relatórios foram divulgados chamando atenção para a realidade educacional inglesa e para o tema das desigualdades. Em 1954, o Relatório Early Leaving apontava que o fracasso e a evasão escolar entre os filhos de trabalhadores braçais eram maiores do que entre os filhos das outras categorias sociais privilegiadas. O Relatório Crowter, de 1959, aplicou testes de inteligência (QI) e correlacionou os resultados com as variáveis socioculturais da amostra e chegou à conclusão de que as desigualdades de escolarização estavam menos relacionadas ao QI do que com as categorias socioprofissionais dos pais dos alunos e, sobretudo, com as variáveis culturais. O Relatório Newsom (Half or Fortune), de 1963, confirmou os resultados anteriores, apontando para uma pequena redução das desigualdades escolares no período. No mesmo ano o Relatório Robbins (Higher Education) indicou disparidades entre os grupos sociais referentes ao acesso ao nível superior, onde para cada filho de operário havia oito filhos das classes médias e altas. E, finalmente, em 1967, o Relatório Plowden (Children and their Primary Schools) permitiu comparações com o Relatório Coleman norte-americano. As mesmas variáveis foram analisadas e um teste de compreensão de texto foi aplicado em uma amostra de estudantes. Ao contrário do caso norte-americano, o sistema escolar inglês apresentava grandes diferenças de um estabelecimento de ensino para outro, mas as unidades escolares apresentavam maior homogeneidade do ponto de vista da clientela. O achado mais importante dessa pesquisa foi a constatação de que a escola era uma variável importante para compreender o fracasso escolar. Quando se pensava que a seletividade interna do sistema escolar inglês tinha início no ensino secundário (com as suas diferentes vias), o relatório mostrou que já na escola primária havia grandes diferenças entre as unidades escolares. O Relatório Plowden e o Relatório Coleman convergiam na constatação de uma forte influência das variáveis atitudinais das famílias sobre as desigualdades escolares (FORQUIN, 1995c).

Essas pesquisas sempre tiveram o intuito de auxiliar o governo a desenvolver políticas compensatórias no campo educacional a fim de reverter o quadro de desigualdades. Entretanto, os próprios relatórios funcionavam como avaliações da eficácia dessas políticas. Diante dos resultados colhidos evidenciava-se que as intervenções não estavam alterando a situação escolar dos beneficiados. Novas pesquisas foram realizadas e, novamente, constatava-se a persistência de problema de ordem social e cultural sobre os processos educacionais. Então, fazia-se mais política compensatória procurando corrigir as deficiências da política e



dos alunos e, assim por diante. Até que este circuito se desgastou a ponto de contribuir para reorientações das pesquisas educacionais na Inglaterra.

Nos Estados Unidos, as explicações para o fracasso escolar e a sua não superação foram minando o credo reformista e liberal em matéria de educação que embasaram os esforços de democratização dos anos 1960. Todo o conjunto de medidas educativas dos anos 50/60 foi questionado, pois, o ideal de igualdade não se concretizava com expansão dos efetivos escolares, com a extensão da escolaridade obrigatória, com as mudanças no perfil social da clientela escolar e nem com a criação de novos gêneros de instituições educativas.

Em 1964 foi aprovada a Lei de Direitos Civis nos Estados Unidos. Em razão desta lei, o Congresso Nacional encomendou um estudo sobre a situação das escolas do país e James Coleman foi o coordenador da pesquisa. Pretendia-se saber em que medida as diferenças étnicas, de cor, de religião, de origem nacional etc. poderiam criar obstáculos à igualdade de oportunidades à educação. Esta pesquisa foi realizada em quatro mil estabelecimentos de ensino com uma amostra de 645 mil alunos distribuídos em cinco níveis de estudos diferentes. Foram observadas as características da escola, do corpo docente, dos alunos e do meio familiar. Foi também aplicado um teste nos alunos envolvendo cinco grupos de habilidades: desenvolvimentos verbais; desenvolvimentos não verbais, compreensão de um texto lido, matemática e cultura geral. Isso tudo para descobrir que fatores explicavam melhor as desigualdades de desempenho dos alunos. A metodologia empregada permitia a comparação dos resultados dos testes dos alunos entre os diferentes estabelecimentos da pesquisa. O interesse pelo comportamento das escolas se justificava porque seria um caminho mais fácil para a evitar o “desperdício de talentos” através de políticas públicas. O governo, como financiador desta pesquisa tinha interesse direto sobre esta variável.

O Relatório Equality of Educational Opportunity mais conhecido como Relatório Coleman (1966) indicou que as variações dentro das escolas (referentes à clientela - *school mix*) eram mais importantes do que as variações entre as escolas (investimentos, infraestrutura, equipamentos e programas de ensino). Outros fatores de maior impacto identificados foram: características do meio ambiente familiar, especialmente o nível de instrução dos pais; atributos do corpo docente; aspirações escolares e composição das turmas (heterogeneidade melhorava o desempenho dos alunos mais fracos). A síntese do relatório era – a escola não faz diferença. Mas se a diferença estava entre os próprios alunos das escolas, como eles poderiam ser nivelados?

É importante destacar que apesar das escolas inglesas apresentarem maiores diferenças entre si do que as escolas norte-americanas, os Relatórios Plowden e Coleman indicaram que

a desigualdade no desempenho dos alunos residia mais nas diferenciações de ordem social e familiar do que nas disparidades de ordem material e pedagógica entre as escolas.

Na França, o Institut National d'Études Démographiques (INED) encarregou-se das pesquisas que sublinharam a filtragem do ensino secundário desde meados dos anos de 1930. Dentro do sistema escolar francês a permanência dos filhos de operários nos níveis mais avançados era baixa e, variava também conforme a modalidade de ensino. As pesquisas foram se aprimorando e, no período de 1962-1972, foi realizada uma grande investigação longitudinal. O mesmo conjunto de indivíduos foi investigado durante dez anos - alunos que em 1962 faziam a passagem da 4ª para a 5ª série (entrada no nível secundário francês). Essa pesquisa, por muitos anos, se constituiu em uma das fontes mais importante de informação sobre os mecanismos de seleção e orientação escolar.

Os achados da pesquisa longitudinal apontaram como fatores que interferiam nas chances de prosseguimento dos estudos o desempenho acadêmico, a baixa ou nula distorção série-idade e o meio social dos estudantes (cultural e econômico). Acreditava-se que com o avanço dos estudos a eliminação do sistema se abrandava, pois só os super-selecionados permaneciam na escola. No entanto, a pesquisa do INED mostrou que a clivagem permanecia ao longo do tempo. As desvantagens escolares eram acumuladas a cada ano de estudo realizado. Isso se confirmava no fato de que alunos de classes sociais distintas, com o mesmo desempenho acadêmico, tinham chances diferenciadas de longevidade escolar, sendo que menor para os alunos pobres. As aspirações familiares foram identificadas como contrapeso do desempenho dos alunos - o grau de desejabilidade de escolarização da família interferia positiva ou negativamente no avanço da escolarização dos filhos. A pesquisa também destacou que a identidade social dos alunos era levada em conta pelos professores nos seus pareceres de orientação escolar. As mudanças no sistema de ensino francês não permitiram comparações com os dados da pesquisa longitudinal de 1962-1972, mas os painéis de alunos confirmavam a cada ano a retradução das diferenças sociais sobre o acesso dos alunos aos diferentes níveis de ensino com clivagens mais sutis e tardias após a universalização do acesso à escola: nas escolhas dos estabelecimentos de ensino e na escolha das modalidades de ensino ao longo do percurso escolar.

### 1.2.1.5 As desigualdades *in germem*

Ainda na década de 1960 desenvolveu-se nos Estados Unidos uma nova perspectiva sociológica que se mostrou muito promissora para as pesquisas educacionais na década seguinte. Ela permitia abordar as desigualdades escolares através de ângulos diferentes daquelas que se pautavam em dados estatísticos, limitados aos estudos da entrada e saída (*input/output*) do processo educacional que testavam a força que os principais aspectos da vida das pessoas tinham com outras variáveis. Essas pesquisas estatísticas contribuíram para generalizar a idéia de que o problema escolar era o meio ambiente dos alunos, negligenciando o papel da escola na produção das desigualdades.

O novo enfoque ficou conhecido como etnometodologia e não foi originalmente desenvolvido para responder às questões educacionais. Foi através de Harold Garfinkel, um ex-aluno de Talcoltt Parsons, que questionando as bases do funcionalismo propôs uma nova postura epistemológica que descrevia o social “em vias de se constituir”, deslocando o foco da consequência do fenômeno (o social já constituído) o para o processo pelo qual esta consequência se forjava<sup>13</sup>. Através deste novo ângulo de análise pretendia-se capturar o momento em que as desigualdades nasciam das relações escolares e como o processo educacional se desenrolava no dia-a-dia. Houve uma reorientação metodológica onde as pesquisas passaram a se realizar dentro dos espaços escolares observando diretamente os atores do processo. Desse modo, a microsociologia tornou-se uma nova referência de estudos dentro das pesquisas educacionais. A contribuição dos etnometodólogos à educação foi explicitar o que os dados estatísticos indicavam. A idéia de ver as desigualdades “em vias de se constituir” ou como elas concretamente eram produzidas nas escolas ajudou a matizar algumas conclusões gerais extraídas das pesquisas estatísticas.

Um exemplo da aplicação da etnometodologia à educação foi a pesquisa de Cicourel e Kitsuse (1963) orientada para o estudo da tomada de decisões na escola<sup>14</sup>. Esses autores colocaram em questão todas as hipóteses levantadas anteriormente que tentavam explicar porque bons alunos não conseguiam entrar nas universidades. Foi através da observação das práticas de avaliação junto à orientadora educacional de um estabelecimento que puderam

---

<sup>13</sup> Para um maior aprofundamento sobre etnometodologia ver Heritage (1999). O verbete Etnometodologia do *Dicionário do Pensamento Social do Século XX* (HERITAGE, 1996) além de apresentar os aspectos epistemológicos da etnometodologia, aborda a crítica que os etnometodólogos teciam aos procedimentos estatísticos construídos com base em raciocínios práticos das equipes de pesquisa.

<sup>14</sup> À época da pesquisa o termo etnometodologia ainda não era empregado para definir as pesquisas com os novos procedimentos metodológicos citados

perceber como os critérios de classificação do desempenho dos alunos eram construídos. Em seguida compararam as classificações da orientadora com as medidas objetivas observadas no decorrer de um teste de aptidão. As comparações entre as duas bases de classificação se mostraram incongruentes. Isso apontava para um problema: os orientadores educacionais não levavam em conta os resultados dos testes para darem o parecer sobre as aptidões dos alunos para determinadas carreiras. Eles estariam utilizando características de origem social nos seus julgamentos. Para comprovar esta hipótese os autores pediram que a orientadora definisse os grupos sociais que compunham a escola e ela o fez dando ênfase aos comportamentos sociais. O aluno excelente era identificado com o aluno com comportamento de líder. A explicação que os autores deram para o *status* atribuído a esses alunos baseou-se na idéia de “mobilidade patrocinada”<sup>15</sup>. O que o estudo de Cicourel e Kitsuse demonstrou foi o controle efetivo que professores e orientadores educacionais exerciam, em suas atividades cotidianas, sobre “o acesso dos alunos aos diferentes currículos, em particular, seu acesso ao currículo decisivo para a mobilidade social ascendente: a preparação para a entrada na universidade” (COULON, 1990: 321). Ao controlar os programas, o corpo docente podia excluir os alunos da competição tornando os esforços dos aspirantes sem significado nesse processo.

A pesquisa mostrava que, em um grande número de casos, alguns alunos que apresentavam aptidões eram penalizados e até mesmo excluídos da competição escolar e em última instância da competição social. Mesmo que formalmente o sistema americano apresentasse as características relacionadas à “mobilidade social competitiva” (com seus exames periódicos, critérios formalizados que orientavam a progressão dos alunos e o acesso à universidade como uma coroação da competição), segundo Cicourel e Kitsuse

...a progressão dos alunos ao longo de toda essa sucessão de transições depende das interpretações, julgamentos e ações do pessoal envolvido na escola em relação à biografia do aluno, sua adaptação social e pessoal, aparência e atitude, classe e tipo social, tanto quanto à sua capacidade e desempenho. Nos liceus fortemente burocratizados, a semelhança é impressionante com uma mobilidade patrocinada, tal como é possível encontrar nas universidades, nas quais a maturidade dos estudantes, sua estabilidade emocional, caráter e aparência pessoal servem, muitas vezes, como critérios importantes para a sua mobilidade social. (CICOUREL, KITSUSE, apud COULON, 1990, p. 321)

A racionalização do sistema escolar, trazendo para a educação conceitos e métodos oriundos da psicologia, psiquiatria e ciências sociais, legitimou a consideração de determinados fatores pessoais e sociais na interpretação das medidas “objetivas” da

---

<sup>15</sup> Cf.: TURNER, R. H. Modes of social ascent through education: sponsored and contest mobility. HALSEY, A. H.; FLOUD, J. ; ANDERSON, C. A. *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: The Free Press, London: Collier-Macmillan Limited, 1961, p. 121-139.

capacidade e desempenho dos alunos, a partir de processos complexos que certificavam que o aluno era um “líder”, “sério”, “excelente”, “deficiente” etc.

Outros autores continuaram as pesquisas dentro da perspectiva etnometodológica. H. Mehan<sup>16</sup>, por exemplo, investigou as competências requeridas dos estudantes em suas interações com os professores. Os alunos tinham que descobrir no dia-a-dia as regras implícitas que governavam as trocas em sala de aula (hora de falar, hora de calar, como se expressar) a fim de transformar o cumprimento destas regras em mecanismos favoráveis à “sua competência social” dentro do ambiente escolar:

Para obter sucesso na sala de aula, os alunos devem não só dominar as matérias acadêmicas, mas aprender igualmente a forma apropriada para exprimir seu saber acadêmico. A competência escolar implica, assim, tanto a forma, quanto o conteúdo. (MEHAN, apud COULON, 1990, p. 325).

F. Erickson<sup>17</sup> deu continuidade aos estudos sobre a orientação escolar e sua interferência nos momentos que os estudantes tinham que fazer escolhas através do encorajamento ou da interdição. Este autor admitia que boa parte do tempo os indivíduos decidiam o próprio destino, mas a interferência dos encarregados de avaliar suas qualificações, guardando as portas de acesso à mobilidade social, eram consideráveis, pois filtravam os que podiam e os que não podiam avançar no sistema escolar. O aluno escapava da força dos orientadores quando era informado a respeito dos dispositivos institucionais que encontraria pelo caminho.

J. Rosenbaum<sup>18</sup> investigou a produção das desigualdades em uma escola em que a composição da clientela era rigorosamente homogênea: todas as crianças eram meninas e filhas de operários. A idéia de que as desigualdades escolares tinham origem em classe social ou raça foram afastadas. O autor investigou um tipo de estratificação interna à escola americana que permitia que o aluno escolhesse o seu grupo de currículo, montando o seu cardápio escolar segundo seus desejos, interesses e ambições. Essa prática ficou conhecida como *tracking*. Este mecanismo levava em conta dois critérios de classificação: por um lado estava calçado nas habilidades acadêmicas dos alunos e por outro, as aspirações profissionais deles. Ficou patente na pesquisa que os diretores se guiavam mais pelas habilidades e não pelo desejo dos alunos no momento de orientá-los para os cursos. Para o pesquisador, o *tracking* se configurava como um dispositivo sutil de classificação social em que todas as

<sup>16</sup> Ver MEHAN, H. Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, 48, 1, fev., p. 32-64, 1978; MEHAN, H. *Learning Lessons – Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass., Harvard University Press. 1979. Mehan, H. The Competent Student. *Anthropology and Education Quarterly*, XI, 3, p. 131-152, 1980.

<sup>17</sup> Ver ERICKSON, F. Gatekeeping and the melting pot: interaction in counseling encounters. *Harvard Educational Review*, 45, 1, p.44-70, 1975.

<sup>18</sup> Ver ROSENBAUM, J. *Making Inequality*. New York, John Wiley & Sons, 1976.

aparências da livre escolha estavam associadas ao desempenho escolar. J. Rosenbaum mostrou que as escolhas dos alunos não eram livres e sim o resultado de decisões socialmente organizadas nas interações entre orientadores e alunos. O *tracking* permitia o controle do percurso dos alunos sem ficar demasiadamente visível. O autor também constatou que os alunos ignoravam o significado de suas escolhas. Dentro desse sistema, o aluno precisava desenvolver uma verdadeira estratégia a fim de construir o seu futuro, pois o *tracking* escolar engendrava o *tracking* social. E uma forma nova de preconceito e discriminação surgia, não baseada no passado do aluno, mas no futuro, ou seja, através da carreira que ele estava fadado a percorrer. Com os exemplos citados pode-se perceber que as investigações da corrente etnometodológica focavam as desigualdades estritamente escolares que poderiam se desenvolver em qualquer tipo de estabelecimento de ensino, não apenas nos que fossem voltados para alunos desfavorecidos.

#### 1.2.1.6 Conhecimento e controle

Foi no decorrer dos anos de 1960 que a Sociologia da Educação inglesa conquistou o seu espaço dentro da Open University. Disso resultou a expansão da disciplina (que já era ensinada em escolas e nos cursos de formação de professores), passando a ser ministrada em nível de pós-graduação. Assim, a London School Economics and Political Academics foi dividindo os estudos educacionais com os departamentos universitários de ciências da educação e dos *colleges* de formação de professores, particularmente o London Institute of Education da Open University, chefiado por Basil Bernstein. O fundamental a ser destacado, é que além da mudança institucional pela qual a disciplina passara uma reorientação conceitual ocorreu nesse mesmo período e ficou conhecida como Nova Sociologia da Educação (NSE) - termo cunhado em 1973 - cujos marcos foram a Conferência Anual da British School Sociological Association, realizada em Durham, em 1970<sup>19</sup> e a publicação da coletânea Knowledge and Control (KC) em 1971, organizada por Michael Young.

Se, inicialmente, o objetivo do livro KC era traçar um novo curso de sociologia da educação para a formação de professores, após 1973 o conjunto dos trabalhos ficou associado a um campo intelectual renovado por completo, distinguindo seu escopo das pesquisas de

---

<sup>19</sup> Neste ano a Associação havia escolhido como tema principal da conferência a Educação

estratificação social realizadas pela London School of Economics. Segundo Forquin (1995b) foram conversas entre Basil Bernstein, Michael Young e Pierre Bourdieu durante a Conferência de 1970 que deram origem ao projeto de publicação do livro fundador da nova corrente. O objetivo era “... definir o campo da Sociologia da Educação em torno do problema do conhecimento escolar, sua definição e transmissão, que unia o conjunto de artigos extremamente diversos e, em alguns casos, teoricamente contraditórios reunidos no livro KC” (YOUNG, 1989, p. 31). Este comentário de M. Young reflete o próprio subtítulo do livro, “New Directions in the Sociology of Education”.

*Knowledge and Control* era um livro muito erudito para atender aos propósitos práticos de formação de professores e, deste modo, outras publicações mais didáticas foram elaboradas garantido a difusão das idéias que estavam fazendo uma “linha de fratura” na sociologia da educação britânica, pois os próprios partidários das novas abordagens entendiam que aquele movimento era comparável ao que foi a “revolução galileana” nas ciências da natureza (FORQUIN, 1995b). A reestruturação universitária que alojou os estudos educacionais nos departamentos de educação, em detrimento dos departamentos de sociologia e da London School of Economics, explicaria, em parte, o deslocamento conceitual observado, com interesse cada vez maior para a análise dos processos pedagógicos e crítica à orientação da aritmética política – que na ótica da nova abordagem se limitava a mapear o acesso de diferentes grupos sociais a determinados tipos e níveis de ensino. A pretensão da NSE era tornar a análise sociológica mais relevante para o dia-a-dia dos professores e alunos do que o paradigma anterior havia sido.

O novo enfoque da Sociologia da Educação inspirou-se na fenomenologia social de Alfred Schütz<sup>20</sup> de onde extraiu as idéias de subjetividade; na construção da realidade social de Berger & Luckman<sup>21</sup> que contribuiu para a formulação da idéia de que o saber escolar é socialmente construído; no interacionismo simbólico de G. A. Mead<sup>22</sup>, ajudando-os a tratar das relações intra-escolares e os processos que levavam à produção do estigma em torno do fracasso escolar e, por fim, na etnometodologia desenvolvida por Harold Garfinkel (1984) e estudos deste campo aplicado às relações entre os atores escolares, como foi o caso de Cicourel e Kitsuse (1963). Nessa confluência de abordagens teóricas, estava presente a idéia de que o homem é um ator social e não apenas um produto de determinações

<sup>20</sup> Cf.: SCHUTZ, Alfred. *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, North Western University Press. 1967.

<sup>21</sup> Cf.: BERGER, Peter e Luckman, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

<sup>22</sup> Para um aprofundamento sobre esse tema ver: JOAS, Hans: *Interacionismo simbólico*. GIDDENS, A. e TURNER, J., *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

macroestruturais. Isso era uma crítica direta ao paradigma funcionalista parsoniano e estabelecia continuidade com a tradição sociológica britânica calçada no individualismo (LEVINE, 1995). Entre os autores que aderiram a NSE não ocorria uma confluência temática e nem mesmo observava-se uma síntese entre as orientações teóricas explicitadas anteriormente. O que de fato conferia alguma unidade entre os adeptos da NSE era a crítica e a busca de alternativas à aritmética política, sem construir uma corrente teórica nova, como esclarece Forquim (1995b). A proposta era uma Sociologia da Educação que abordasse o tema das desigualdades por um novo ângulo, investigando temas inexplorados. Assim, as temáticas desenvolvidas passavam pelos conteúdos dos saberes incorporados nos programas e nas trajetórias escolares (Basil Bernstein e Michael Young foram os que mais se dedicaram a este tema) e pelas relações entre os atores no cotidiano (interações), com atenção especial ao trabalho do professor como profissional responsável pela transmissão do saber<sup>23</sup>.

Apesar das elevadas ambições dos praticantes da NSE, querendo integrar tantas linhas de trabalho, e das críticas subseqüentes, a NSE deixou um legado irrecusável para os debates atuais sobre o cânone, os clássicos, as disciplinas e currículos da cultura ocidental. Mais que uma discussão para a igualdade social através da escola estas orientações sobre o currículo pediram uma igualdade entre os alunos dentro da escola e que o sistema escolar viesse a considerar os modos diferentes que os alunos aprendem e reagem à escola. A percepção das desigualdades escolares sob o ângulo das culturas das classes sociais chamou a escola à responsabilidade, não atribuindo o fracasso escolar à origem social do aluno. Pedia a adaptação da escola à realidade de cada grupo sociocultural. Essa leitura de superfície da Sociologia da Educação inglesa sugere que o tema da meritocracia ficava em segundo plano diante do tema do papel integrativo da educação. A educação era pensada em termos de mobilidade social, mas acima de tudo, não estava autorizada a impor aos alunos um tipo de formação que “agredisse as suas origens sociais”. Para superar a origem social (subir na escala social) era preciso, primeiramente, protegê-la.

---

<sup>23</sup> Heritage (1999) ao traçar um histórico da etnometodologia assinalou que as orientações mais recentes que Garfinkel deu a este campo foi justamente na direção do campo do trabalho, com atenção às práticas específicas da atividade ocupacional. A proposta era ir além do estudo da formação e da norma profissionais e observar como a profissão é operacionalizada no dia-a-dia por seus praticantes, ou seja, descrever aquilo em que consiste a atividade ocupacional ordinariamente. Garfinkel estabeleceu como requisito para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa que o pesquisador fosse da mesma área da atividade sob investigação. A isso ele chamava de “requisito único de adequação”. Ao que parece, os sociólogos da NSE tomaram esta proposta de Garfinkel e orientaram-na para o estudo do trabalho dos professores, para o escopo do magistério, descrevendo seu exercício no cotidiano escolar.



### 1.2.1.7 A reprodução

As indicações que a enquete longitudinal do INED (1962-1972) na França fez sobre os efeitos das diferenças de origens sociais e profissionais da população pesquisada sobre o desenrolar de suas escolaridades, minou a confiança na igualdade de oportunidade diante da escola e motivou os sociólogos franceses a elaborar teorias explicativas para as implicações dessas descobertas.

Antes da divulgação do relatório final da pesquisa longitudinal do INED, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1969) desenvolveram uma análise aguçada do sistema escolar como um sistema autoreprodutor e de reprodução sociocultural. Suas abordagens elucidavam as funções sociais da escola e da cultura e as relações entre seleção escolar e estrutura de classes da sociedade francesa (VASCONCELLOS, 2003).

O esquema proposto em seus trabalhos considerou a violência simbólica sobre os alunos feita pela escola. As novas gerações recebiam dos agentes do sistema escolar um ensino baseado em um arbitrário cultural, que resultava de um *habitus* cultural tido como legítimo. Aqueles que o interiorizassem satisfatoriamente dispunham de um importante capital cultural que rendia dividendos na escala social. Contudo, a capacidade de interiorizar tal *habitus* era desigual entre os membros de diferentes grupos sociais. Para os filhos da burguesia isso se mostrava relativamente fácil em função das disposições morais que recebiam de suas famílias, compatíveis com o *habitus* cultural da escola. Por sua vez, os filhos das camadas populares não tinham tais disposições e por isso eram relegados a segmentos escolares que só lhes forneciam capitais culturais reduzidos (simplificados).

Para Pierre Bourdieu é importante considerar o contexto concreto dos alunos, pois eles não são os entes abstratos, competindo em condições de relativa igualdade, como a ideologia meritocrática faz crer. Os estudantes são atores socialmente construídos, com uma bagagem social e cultural incorporadas, diferenciadas e mais ou menos rentáveis. E a escola, por sua vez, não é imparcial. Ela cobra dos alunos os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, apresentados como cultura universal. A escola legitima as desigualdades sociais dissimulando: converte o arbitrário cultural em diferenças acadêmicas, cognitivas e de talentos. Assim agindo, a escola tem papel ativo na produção das desigualdades escolares.

Ao contrário do que algumas correntes subjetivistas defendiam, Bourdieu afirmava o caráter radicalmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. Para ele, os indivíduos eram atores socialmente configurados em todos os aspectos (gostos, preferências,

aptidões, posturas corporais, voz, aspirações). Rejeitava, igualmente, as abordagens objetivistas que descreviam as experiências subjetivas como resultados das relações objetivas. Nelas não havia uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual.

A contra-argumentação de Bourdieu ao subjetivismo e ao objetivismo pode ser resumida assim: (1) a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá majoritariamente de dentro para fora e não o inverso; (2) o indivíduo é socializado em um ambiente sócio-familiar correspondente a uma posição específica na estrutura social e incorpora um conjunto de disposições para a ação, típica dessa posição (*habitus*) – o que o conduzirá ao longo do tempo nos mais variados ambientes de ação; (3) os sistemas de disposições incorporados pelo sujeito não o conduz de modo mecânico em suas ações; (4) não se trata de normas rígidas e detalhadas da ação, são princípios de orientação que precisam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação; (5) há relações dinâmicas (não previamente determinadas) entre as condições estruturais originais e as condições nas quais as disposições individuais são aplicadas. Em suma, a estrutura social conduz as ações individuais e tende a se reproduzir através delas, mas esse processo não é rígido, direto ou mecânico. Por outro lado, Bourdieu nega o caráter autônomo do indivíduo, pois ele herda uma bagagem cultural. Essa bagagem é a que tem maior peso sobre o destino escolar dos estudantes, maior até do que as origens sociais. O capital cultural interfere no êxito dos estudantes, tanto nos processos formais quanto nos processos informais de avaliação escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Além de oferecer vantagens para os alunos, o capital cultural ajuda a decodificar a estrutura e o funcionamento do sistema escolar, servindo como lente para enxergar as hierarquias sutis e as ramificações escolares como a excelência acadêmica, o prestígio social e o retorno financeiro. O capital social (contato pessoal com amigos, parentes que tivessem familiaridade com o sistema escolar) e o capital econômico (beneficiando na escolha dos estabelecimentos de ensino, na aquisição de bens culturais caros) eram instrumentos de acumulação de capital cultural.

Com o acúmulo de experiência de fracasso ou sucesso escolar, os grupos sociais constroem um conhecimento prático (não muito consciente) sobre o que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta. De acordo com a posição do grupo no espaço social, o volume e tipos de capitais que portam, certas estratégias

de ação são mais seguras e rentáveis, outras são mais arriscadas (BOURDIEU, 1998b)<sup>24</sup>. Críticos apontaram algumas limitações na teoria de Bourdieu ao associar classe social às diferenciações dos grupos familiares e suas práticas escolares. As críticas partem da idéia de que não há homogeneidade de comportamento intra-classe em matéria de educação. Isso significa que uma mesma classe ou fração de classe as aspirações educacionais podem ser diferenciadas e que famílias de classes sociais distintas podem adotar atitudes educacionais similares (LAHIRE, 2004).

#### 1.2.1.8 Entre filtros e sinais

Duas perspectivas foram desenvolvidas nos anos de 1970 propondo novas explicações para a velha correlação entre sistema escolar e estrutura social e contestando diretamente o esquema funcionalista que apontava os ajustes como mecanismos de contenção da ordem social. Randall Collins (1988), neoweberiano e Bowles e Gintis (1985), neomarxistas, apesar de partirem de referenciais distintos, foram apontados por Jean-Claude Forquin como integrantes da corrente conflitualista porque dirigiram seus olhares para as disfunções do sistema.

Nos anos de 1970, Randall Collins em seu livro *The credential society*, defendeu a tese de que não havia uma correlação direta entre educação e produtividade. Para o autor, a educação transmitia uma coisa diferente dos conhecimentos objetivos e desenvolvia algo além da capacidade operatória nos alunos. Ela impunha uma cultura particular (maneiras, estilos e valores), ditada pelo grupo que controlava o sistema escolar. A seleção e a classificação dos indivíduos ocorriam, aparentemente, pelo eixo do rendimento, mas em termos práticos efetuava-se um apadrinhamento e, não a competição como pensavam os funcionalistas. Os “eleitos” do sistema escolar eram aqueles que conseguiam provar que compartilhavam dos valores dos grupos dominantes ou que demonstravam a sua fidelidade a este grupo e a seus respectivos valores. Os diplomas sinalizavam que o indivíduo trazia consigo algumas posturas (responsabilidade, pontualidade, diligência etc.) valorizadas pelo empregador. Ao pedirem as credenciais os contratantes avaliavam a identidade cultural e a docilidade ideológica do

---

<sup>24</sup> As classes populares teriam uma relação moderada com a educação por se tratar de um risco alto, por isso preferiam carreiras mais curtas; as classes médias fariam investimentos sistemáticos na escolarização dos filhos; as elites demonstrariam investimento “descontraído” na escolarização dos filhos.

candidato. Assim, as competências técnicas dos candidatos não eram consideradas, primordialmente. O que importava eram os atributos culturais (as características dos candidatos) e não o que eles sabiam (os conhecimentos). Desse modo, Randall Collins não fazia muitas apostas no conteúdo escolar como explicação para as desigualdades nos destinos sociais dos alunos.

A inflação dos diplomas provocada pela expansão escolar provocava a disputa por vagas. Para se manterem em vantagem, se distinguindo dos demais credenciados, os grupos privilegiados impediam a invasão de novos grupos em determinados setores do mundo trabalho, pressionando os empregadores para que pedissem novas credenciais aos candidatos. Os conteúdos escolares não eram importantes na seleção para o trabalho e a complexificação tecnológica ou outras transformações não eram os motivos do aumento das exigências escolares de tempos em tempos. Era na disputa pelo monopólio nos postos de trabalho superiores que estava a fonte das exigências das credenciais.

O livro *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* de Samuel Bowles & Herbert Gintis tem um significado importante dentro da Sociologia da Educação norte-americana nos anos de 1970. Para estes autores, as desigualdades salariais segundo os níveis de diplomas, tinham pouca relação de fato com as competências produtivas. O treinamento escolar tinha a ver com o processo de formação ética-atitudinal necessária às exigências da divisão capitalista do trabalho. Segundo Bowles e Gintis, a escola se constituía na base da reprodução social, pois seu papel era desenvolver traços importantes da personalidade que o sistema econômico considerava como desejáveis para a sua perpetuação. O treinamento escolar e as suas relações hierárquicas preparavam os alunos para o mundo do trabalho. A escola é um contexto que propicia a vivência do que constitui “a imagem especular do contexto do local de trabalho... que produz o tipo de personalidade adequada às divisões existentes na produção capitalista e na hierarquia do local de trabalho” (SILVA, 1990, p. 5). A ênfase desses autores está nos aspectos práticos da vivência escolar e não nos aspectos ideológicos do currículo escolar.

A pesquisa dos autores se enquadrava dentro do marco macroestrutural e procedia a um exame das reformas educacionais. Perguntavam se haveria alguma correspondência entre as relações sociais que governam as interações pessoais no local de trabalho e aquelas que ocorriam no sistema educacional. E a resposta dos autores era afirmativa. As relações autoritárias/hierárquicas na sala de aula eram correlatas às do sistema ocupacional. Concluíram que os estímulos à competição, às recompensas individuais pelo empenho para tirar notas altas, a pontualidade, o respeito à autoridade, a responsabilidade individual em

relação à tarefa a ser cumprida, a exterioridade da recompensa correspondente à atividade exigida, juntamente com os avanços do sistema de ensino, preparavam os alunos para as relações de trabalho futuras. Sendo assim, as reformas educacionais não passavam de reflexos das exigências capitalistas da sociedade norte-americana.

Na escola alguns alunos eram adestrados para receberem responsabilidades no sistema produtivo e outros para obedecerem e executarem tarefas. Ao olharem para o sistema escolar, constataram que a educação estava dividida em duas redes: uma para a elite (secundária-superior) que seriam os futuros representantes da ideologia dominante e a primária-profissional onde eram orientados os filhos da classe trabalhadora, recebendo uma formação escolar de segunda categoria. Essas redes retratavam a luta ideológica de classes sociais.

Alguns autores teceram críticas aos modelos explicativos propostos por Bowles e Gintis porque viram neles continuidade com o funcionalismo. Partindo do princípio de que existe uma demanda que o sistema impõe, como por exemplo, a necessidade de mão-de-obra com determinadas características técnicas e atitudinais (docilidade), a função da escola era preparar essa mão-de-obra. Os autores não investigaram como as necessidades do sistema eram produzidas e nem como elas eram satisfeitas ao longo da cadeia de instituições, grupos e pessoas envolvidos no processo. Diante da demanda do sistema, a única possibilidade da escola funcionar era atendendo a essa demanda, sem as mediações de outros fatores nessa relação (SILVA, 1990).

#### 1.2.1.9 Os efeitos perversos

No início dos anos de 1970, Raymond Boudon debruçou-se sobre o paradoxo da permanência das desigualdades de renda e de oportunidades sociais nas sociedades meritocráticas após a expansão dos sistemas escolares. As conseqüências anunciadas pela teoria do capital humano não correspondiam aos achados empíricos.

A escola se encarregava de fazer a triagem dos que apresentavam competências raras para ocupar as posições superiores do mercado de trabalho. Desse modo, a sua abertura ou fechamento se refletiria diretamente sobre a estrutura das oportunidades sociais. Se o sistema escolar apresentasse baixa abertura, a conseqüência esperada seria baixa mobilidade social. Se o sistema escolar fosse aberto, a expectativa era a redução do peso da herança social entre as gerações. Essas duas assertivas se mostraram falsas. A diminuição das desigualdades de

oportunidades perante a escola apresentava efeitos marginais sobre a diminuição do peso da herança social (BOUDON, 1981).

O que Raymond Boudon sugeria com essa pesquisa não era a ausência de correlação entre nível escolar e renda, mobilidade e posição social, mas que as correlações eram mais complexas do que as que predominavam no campo acadêmico até então. Para demonstrar a complexidade da correlação dessas variáveis ele sugeriu dois modelos de sociedade industriais avançadas. No primeiro, haveria muitos credenciados e o acesso à educação seria amplo, contudo, com poucas vagas em ocupações superiores disponíveis no mercado. Nessa sociedade os desfavorecidos se frustrariam pela falta de acesso à educação e a mobilidade descendente atingiria uma parcela significativa de egressos do sistema escolar com posições sociais privilegiadas. No segundo modelo, o sistema escolar seria fechado, a sociedade disporia de um número reduzido de credenciados a cada geração, contudo, com muitas vagas para as posições superiores disponíveis. Nesse caso, a desigualdade de oportunidade escolar não impediria que indivíduos de classes menos favorecidas ascendessem socialmente. O autor sustentava a partir desses modelos a hipótese de que as necessidades do sistema econômico produziam respostas diferenciadas sobre as chances de mobilidade social.

Na pesquisa, Raymond Boudon adotou o modelo sistêmico e agregacionista de análise dos dados. Segundo o autor, essa metodologia era incomum na Sociologia da Educação, pois interpretava dados estatísticos tentando descrever a lógica do comportamento dos agentes situados em um determinado contexto institucional e social. Apostou na fecundidade do método que pretendia ultrapassar o nível descritivo e interpretar dados macroscópicos a partir de hipóteses microscópicas. Considerava o comportamento dos agentes de suma importância na análise dos sistemas sociais.

Raymond Boudon sustentava a teoria da demanda individual por educação. O preço para garantir a posição socioprofissional desejada era o aumento do investimento escolar, desse modo, a demanda por educação não era motivada pelo mercado ou pelas chances objetivas de mobilidade social ascendente, mas principalmente pela concorrência que os indivíduos estabeleciam entre si para não verem suas chances de mobilidade social esmorecer. O agregado das demandas individuais, nesse contexto, poderia não ser correspondido, pois, mesmo com investimentos intensos, o retorno não era garantido. Apesar das incertezas, ninguém se arriscaria a ficar de fora da engrenagem que a todos fazia sofrer – por isso, a questão era tratada como efeito perverso. Os benefícios que os indivíduos das classes médias e inferiores tiravam da lenta democratização do ensino tornavam-se ilusórios em função do aumento da demanda por educação.

A crise escolar tinha relação com a mudança na composição do público das escolas. Essa transformação nem sempre foi acompanhada de mudanças nas próprias instituições escolares. Contudo, as explicações de ordem cultural ligada à classe social não eram suficientes para explicar as desigualdades escolares, segundo Raymond Boudon. Elas incidiam com mais força nas fases iniciais da escolarização, mas não teriam interferência sobre as disparidades ao longo do tempo. O que pesava mais era a estratificação social e as modulações sobre as expectativas dos indivíduos – dando-lhes espaços decisórios diferentes, a partir de suas posições sociais. O que os indivíduos consideravam era o custo/benefício dos investimentos escolares. Desse modo, o autor sublinhava os fatores endógenos (ligados aos indivíduos) como a principal causa para a demanda por escolarização.

O efeito multiplicador da combinação das desigualdades sociais com as desigualdades escolares apresentava peso importante na abordagem de Raymond Boudon. A diferenciação do sistema escolar, com suas vias paralelas e criando momentos cada vez mais precoces para tomadas de decisão pelos alunos, contribuía para enrijecer o destino escolar dos alunos. Contudo, o autor destacava que a anulação de tais diferenciações e a promoção do currículo único, também tinha suas implicações, pois afastava a possibilidade dos indivíduos construírem as suas escolhas. A escola de currículo único tendia a criar outras formas de diferenciação e de multiplicação de desigualdades.

\*\*\*

Com as perspectivas reunidas aqui pretendi salientar a complexidade do objeto central da Sociologia da Educação nas suas fases iniciais – os sistemas escolares. Com o advento do Estado de Bem Estar a idéia da educação como direito social foi fortalecida. A constatação da persistência das desigualdades chocou-se com o investimento feito na expansão dos sistemas educacionais e, principalmente, com os ideais democráticos. O acesso era dado, mas grandes segmentos não desfrutavam dos benefícios da inclusão escolar ficando marginalizados dentro do próprio sistema. Ao mesmo tempo, a difusão da teoria do capital humano contribuiu para fortalecer a segunda formulação da educação moderna, a meritocracia, conferindo a educação o papel primordial de engrenagem do mundo produtivo. Com isso, mais contradições emergem entre as promessas meritocráticas e as reais possibilidades de mobilidade social. As indagações foram caminhando da idéia de mau funcionamento do sistema - e por essa razão foi uma época pródiga para as políticas compensatórias – para a idéia da inviabilidade da síntese entre oportunidade e mérito.

Uma das possíveis razões para a fecundidade da teoria funcionalista por longo tempo é que o sistema parecia ajustar-se de fato. Pode-se supor que isso se refletia sobre as análises sociológicas no período. Por outro lado, a sociologia (de modo geral) assumiu uma vocação para a engenharia social, com voz ativa sobre os caminhos da democracia. A Sociologia da Educação se desenvolveu dentro desse espírito e, indiscutivelmente, contribuiu para um melhor conhecimento dos processos sociais. No final desse período de euforia a sociologia crítica emergiu e suas ambições não foram menores do que essas, porém de natureza diferente. Seu mote era denunciar a perversidade das sociedades liberais.

A partir dos anos de 1970, começou a se constatar que a visão ampla do sistema educacional dificultava a percepção das alterações que ocorriam em espaços distintos. Parte dos sociólogos da educação começou a se importar com a receptividade das intervenções no plano local e particular, transitando do enfoque estrutural para o estudo do ator como portador de mudanças dentro do sistema educacional – o que contribuiu para alterar a metodologia (TOURAINÉ, 1996). Com essa nova orientação, as desigualdades começaram a ser abordadas a partir de enfoques como gênero, etnia, estabelecimentos de ensino, estudos sobre o magistério, os conteúdos escolares, juventude/estudante e, com destaque para os estudos sobre educação e trabalho, o que contribuiu para o diálogo entre as duas subáreas (VASCONCELLOS, 2003). Presente nas tendências atuais estão também as discussões no campo da teoria da justiça, abordando os vínculos entre a expansão do sistema escolar e as concepções de justiça da sociedade (DEROUET, 2002; DUBET 2003b, 2004).

### 1.2.2 A sociologia da Educação no Brasil

Para realizar o balanço a respeito do desenvolvimento da Sociologia da Educação no Brasil pautei-me em dois trabalhos publicados recentemente sobre o assunto, voltados exclusivamente para o desenvolvimento dessa disciplina no âmbito das ciências sociais<sup>25</sup>. Não pretendo - como fiz em relação ao contexto internacional - apresentar os autores e os temas que foram desenvolvidos desde a década de 1950 até os dias atuais, mas explorar um pouco

---

<sup>25</sup> Sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação nos programas de pós-graduação em Educação, recomendo a leitura do texto de Costa & Silva (2003) que faz um balanço dos trabalhos apresentados no Grupo Trabalho Sociologia da Educação nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) entre 1994-2001.



uma das questões que anima disciplina no país – o interesse ou desinteresse das ciências sociais pela temática da educação.

Graziella Silva (2002) abordou o esvaziamento do interesse dos cientistas sociais pela educação entre 1968 até o início do processo de redemocratização do país – um período de mais de uma década sem que as ciências sociais se dedicassem ao estudo do tema. A autora levantou algumas hipóteses a respeito desse afastamento e recuperou a visão de outros praticantes da área a respeito das relações entre Sociologia e Educação. Apesar de circunscrever esse esvaziamento ao período mencionado, a autora sugeriu que as ciências sociais continuaram desinteressadas por esse campo até os dias atuais<sup>26</sup>.

Clarissa Neves (2002), abordando um período mais recente, mostrou a recuperação do interesse dos cientistas sociais pelo tema da educação e destacou a retomada de reflexão sistemática, com a realização metódica de trabalhos teóricos e empíricos nesse terreno e suas articulações com outros campos das ciências sociais<sup>27</sup>.

Um dado conhecido é que na origem da Sociologia no Brasil, nos idos dos anos de 1920, essa disciplina manteve estreita relação com a Educação. Esse aspecto conferiu certa peculiaridade ao contexto brasileiro em relação ao de outros países da América Latina que se aproximaram da Sociologia pelo campo do direito. Desse modo, nos primórdios da disciplina no Brasil o diálogo com a educação foi constante e central.

A Reforma Rocha Vaz de 1925 introduziu a Sociologia no currículo das escolas secundárias em âmbito nacional. Antes dessa data o ensino de Sociologia era restrito ao campo da formação dos professores. Os primeiros contatos entre Sociologia e Educação no Brasil se relacionam também com a atuação dos Pioneiros da Escola Nova na década de 1930. Esse grupo divergia em alguns aspectos: uns eram mais inclinados para a vertente liberal que defendia a igualdade de condições escolares para a população e outros, apresentavam inclinações mais elitistas focando o debate na criação de universidades no Brasil. Apesar dessas diferenças de orientações os Pioneiros conseguiram imprimir uma nova relação entre a Sociologia e a Educação. Através do Manifesto de 1932, inseriram a educação no projeto

---

<sup>26</sup> Segundo o estudo feito por Vianna et al. (1999), entre 1990 e 1997, de um conjunto de mais de 400 teses de doutorado defendidas em sete instituições de pós-graduação de ciências sociais, apenas cinco foram dedicadas ao tema da educação (excluindo as que se referiam às políticas públicas). Dentre essas cinco, apenas três eram na área disciplinar da Sociologia – representando menos de 1% da produção no período.

<sup>27</sup> O argumento da autora fundamentou-se na análise dos grupos de pesquisa do CNPq disponíveis na *home page* dessa instituição na internet. Em um total de 187 grupos da área de sociologia, 41 possuíam alguma linha de pesquisa ligada à educação. Os temas desses 41 grupos de pesquisa ligavam a educação às discussões sobre gênero (quatro), trabalho (cinco), ecologia e meio ambiente (três); políticas públicas (três); ciência e tecnologia (sete); infância e juventude (cinco); os estudos sobre escola são correlacionados com o tema desigualdade (cinco) e violência (dois) e outros estudos que foram reunidos em estudos sobre educação (sete). A maioria desses grupos ligava-se a programas de pós-graduação em sociologia e ciências sociais em centros de pesquisas universitárias ou não.

amplo de construção de uma nova sociedade brasileira dando-lhe embasamentos científicos. O período mencionado foi marcado por debates sobre a democratização do ensino e a profissionalização do papel do intelectual como assessor técnico das reformas sociais. Em 1930, o Ministério da Educação e Saúde foi criado e muitas reformas educacionais foram empreendidas em todos os âmbitos administrativos, com auxílio dos intelectuais da educação (BOMENY, 2001d). O projeto de criação de um sistema nacional de educação levou a disputa entre os que pretendiam controlar esse processo. Os intelectuais mais inclinados às interpretações sociológicas da educação (vários autodidatas) colocaram o debate dentro do contexto de transformações da realidade brasileira. O Golpe de 1937 enfraqueceu a influência da vertente sociológica do grupo dos Pioneiros que apostava na educação como um mecanismo de formação de uma sociedade industrial, democrática e moderna. Essa vertente foi excluída da vida pública e o grupo que privilegiava o enfoque na psicologia, prevaleceu - a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) por Lourenço Filho dá prova desse fato.

Afastada do planejamento educacional, a vertente sociológica se abrigou nos espaços das universidades contribuindo para academicização da Sociologia, que veio a se fortalecer enquanto disciplina de formação universitária. Nesse período, houve a produção de um grande trabalho na área sociologia por Fernando de Azevedo (1940). Mas, não era apenas a Sociologia da Educação que estava se desenvolvendo. Era o campo das ciências sociais em si. O próprio Fernando de Azevedo publicou em 1943 um grande trabalho sobre a cultura brasileira seguindo a tendência do momento de redescoberta do Brasil, acompanhado por Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Jr. A tradição ensaísta desse período preocupava-se em definir a especificidade nacional. Assim, a Sociologia foi se fortalecendo, mas distanciada do espaço público.

Se o rumo da sociologia de 30 a 45 é da vida pública para a academia, com a democratização essa disciplina realiza a sua própria espiral, retornando à vida pública, mas agora dotada de uma legitimidade e reflexividade consolidadas em sua institucionalização. A volta da democracia, em 1945, parece permitir um espaço maior para as ciências sociais *como policy sciences* (SILVA, 2002, p. 81)

Assim, nesse novo momento, o campo educacional retomou os projetos dos intelectuais pioneiros ao lado de uma nova concepção: a educação era considerada relevante por seu mérito democrático, mas também como incremento para o crescimento econômico. Desse modo, ela foi se caracterizando como educação para o trabalho, para a ascensão social individual e desenvolvimento da nação. Os anos de 1950, especificamente a partir de 1956, marcaram uma nova fase para a Sociologia da Educação no Brasil, quando os primeiro

estudos sobre educação e sociedade surgiram sustentados por conceitos e metodologias das ciências sociais. As transformações na sociedade como a crescente urbanização e a industrialização aproximavam a educação da idéia de mobilidade social.

Graziella Silva e Clarissa Neves mencionaram a década de 1970 como um período fértil em balanços sobre o estado de arte das pesquisas educacionais no Brasil e a explicação para esse interesse se devia à criação das Faculdades de Educação e pós-graduações em Ciências da Educação. Havia necessidade em conhecer a produção das últimas décadas e orientar novas pesquisas. A temática da educação foi reforçada academicamente e ao mesmo tempo foi enfraquecida com a fratura do trabalho intelectual criada pela reforma universitária, afastando a Sociologia da Educação dos departamentos das Ciências Sociais em 1968.

A revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas foi um veículo importante de difusão dos balanços e estados de arte da pesquisa educacional no país no período em questão. Logo no primeiro número, Aparecida Joly Gouveia (1971) publicou um balanço sugerindo uma cronologia para as pesquisas educacionais no Brasil. A primeira fase circunscrevia-se às décadas de 1940 e 1950, onde as pesquisas educacionais assumiram caráter psicopedagógico, guiadas pelas orientações de Lourenço Filho, diretor do INEP. Nesse período foi criada a Divisão de Psicologia Aplicada cujo objetivo voltava-se para a investigação dos processos de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento psicológico. Ainda que esse período não apresentasse grande produção pesquisas de educação nas ciências sociais, ele coincide com o “renascimento” do tema da educação nos países centrais, estimulados pelas transformações nos sistemas escolares e nas mudanças da sociedade no pós-guerra. Com a redemocratização do país, a Sociologia da Educação encontrou um campo fértil para se desenvolver como *policy science*.

A segunda cronologia sugerida pela autora, também relacionava-se com o INEP, e teve como marco a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais, em meados dos anos de 1950 (XAVIER, 1999). Nesse período, a ênfase das pesquisas se deslocou para o campo sociológico. O desenvolvimento do CBPE foi um grande exercício de sociologia da educação aplicada. Porém, os estudos de comunidade predominaram em relação aos estudos educacionais propriamente, pois havia um esforço por parte dos pesquisadores de desmistificar o Brasil como um conjunto homogêneo, focalizando nas pesquisas a diversidade do povo. A educação era central no processo de modernização da sociedade brasileira, mas deveria respeitar as peculiaridades das comunidades para que a transição à modernidade fosse bem sucedida.

Na terceira cronologia, entre 1964 e 1970 houve a predominância dos estudos econômicos, fomentados por organismos prestigiosos da administração federal e por fontes externas de financiamento. Os estudos sobre recursos humanos, a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda por profissionais de diferentes níveis e a racionalização do sistema escolar foram itens da agenda programática desse período. No pós-golpe a Sociologia da Educação foi muito influenciada pela abordagem marxista com a difusão no Brasil das teorias críticas. Nos anos de 1960 a Sociologia da Educação perdeu espaço como *policy science* e foi novamente recolhida aos espaços acadêmicos. A educação era vista não como um recurso modelador da cidadania, mas como reprodutora da ideologia dominante. A hipótese que Graziella Silva sustentou foi que o afastamento entre educação e as ciências sociais estava intimamente relacionado com a criação das Faculdades de Educação. E o afastamento da Sociologia da Educação dos espaços públicos se devia às opções teóricas que os cientistas sociais passaram a abraçar – que criavam uma recusa do regime militar em tê-los como cooperadores na formulação de políticas públicas e uma recusa dos próprios cientistas sociais que não queriam se envolver com o governo autoritário.

...a sociologia da educação não só perdeu o seu papel de *policy science*, mas também rejeita a educação como objeto digno de estudo engajado ou teórico, já que se tratava de uma instituição reprodutora dos valores sociais a serem modificados. As políticas educacionais passam a ser planejadas entre economistas e técnicos... rompendo a visão sociológica que caracterizou esse planejamento na década de 1950 (SILVA, 2002, p. 172)

Para a autora, foram as opções teóricas e políticas dos sociólogos da educação que provocaram o afastamento dela dos espaços públicos, uma vez que a entrada dos economistas nesse terreno não se constituía em impedimento dado o caráter multidisciplinar das *policy science*.

Entre os anos 1920 e 1970 os atores da esfera da sociedade (intelectuais) e da academia atuaram na construção de uma ciência social “interessada”. Os reformadores da educação da década de 1920 destacaram o papel do planejamento educacional e sua relevância para a construção da nação. O CBPE jogou importante papel para a visibilidade das ciências sociais no debate público e importantes pesquisadores ocuparam posições no aparelho do Estado.

Graziella Silva (2002) buscou as razões que teriam provocado o afastamento entre Educação e Sociologia no Brasil, que se evidenciava pela baixa produção nos programas de pós-graduação de ciências sociais de pesquisas sobre educação nos dias de hoje. Indagava se as razões poderiam ser buscadas nas opções teóricas ou nos arranjos institucionais ou mesmo

no status da disciplina. Para ela a opção teórica dos sociólogos da educação (teoria crítica) foi a principal motivação para esse afastamento, porque a educação era definida como instituição abstrata e reprodutora dos valores sociais, sem qualquer possibilidade de contribuir para mudança ou transformação da sociedade. Essa opção teórica se tornou predominante a partir dos anos de 1970.

Nos primórdios da disciplina no Brasil havia, de fato, concentração temática e teórico-metodológica (isso ocorria desde os anos de 1950). Segundo o levantamento de Clarissa Neves, a disciplina nos últimos vinte anos se abriu para a escolha de novos objetos de estudos e de novas teorias, dialogando com outros campos das ciências sociais, houve dispersão institucional pelo território nacional, volume grande de produção e maior independência temática em relação à produção internacional. Se houve desinteresse pela Sociologia da Educação quando ela era unívoca, a atratividade dela poderia ser explicada pela abertura à pluralidade temática, de objetos, teorias e metodologias constatadas nos dias de hoje.

Sobre o período de 1970, a autora apontou que a temática passou das relações entre escola e sociedade para as políticas educacionais. Ao analisarem as iniciativas políticas do regime militar no campo educacional os sociólogos reforçaram a idéia de que a educação era um instrumento legitimador da ordem social. No final dos anos de 1980 uma nova referência teórica surgiu alterando a força das teorias da reprodução – A. Gramsci foi apropriado como uma possibilidade de ver no educador o intelectual orgânico das classes subalternas. Clarissa Neves e Graziella Silva convergem no sentido de apontar como razão para o interesse ou desinteresse dos sociólogos pelo campo educacional as escolhas teóricas que orientaram cada período.

Tiveram destaque na agenda de estudos educacionais no Brasil pós-redemocratização os sistemas formais (custos; eficiência); as políticas públicas; as demandas sociais; a educação continuada; as avaliações sistêmicas; a análise dos currículos; além de amplo debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE).

O tema das desigualdades escolares foi renovado dentro do contexto atual de ampliação das oportunidades escolares (expansão do sistema escolar, principalmente após a década de 1990), e vem dialogando com a literatura internacional que volta suas análises não apenas para as variáveis socioeconômicas, mas para as questões pós-materialistas como problemas étnicos, raciais e de gênero que comprometem o acesso e resultado escolar. Outros indicadores privilegiados têm sido o capital social e o capital cultural, traduzidos em expressões como “clima familiar” e “clima escolar”. A produção sobre esses temas está crescendo na área das ciências sociais e o estudo dos benefícios da expansão dos sistemas

escolares para grupos mais desfavorecidos também vem ganhando terreno<sup>28</sup>. Os estudos que focam a dimensão institucional têm chamado a atenção para o efeito-escola, ou seja, como a instituição escolar opera na redução dos efeitos negativos das condições sociais sobre o desempenho dos alunos.

### 1.2.3 Por uma Sociologia dos estabelecidos e *outsiders* da educação

A dinâmica que os textos de Graziella Silva e de Clarissa Neves sugerem, quando vistos conjuntamente, é que a partir do momento em que a Sociologia da Educação adotou um determinado paradigma teórico e lhe deu primazia nas abordagens, o interesse dos cientistas sociais sobre a educação se esmaeceu. No segundo momento, quando esse paradigma perdeu a preponderância, criou-se espaço para a frutificação de novos temas e abordagens teóricas. Com isso, os cientistas sociais voltaram a se interessar pelo campo educacional.

A diversidade de temas e abordagens observadas hoje nos estudos sobre educação, em especial nos departamentos de ciências sociais liga-se um tema forte, para não dizer englobante, que é o tema da inclusão e exclusão social. De fato, o campo de pesquisa (educação) cresceu, mas não a subdisciplina que se encarregava por ele - Sociologia da Educação. Outro aspecto que marca esse momento seria semelhante ao que Clifford Geertz (1989) dizia – a pesquisa é feita na aldeia (no campo educacional) e não sobre a aldeia. Se a Sociologia da Educação não cresceu muito, os praticantes dela ganharam com a possibilidade de maior diálogo interdisciplinar.

Segundo Cristina Teixeira (2005), o conceito de inclusão social começou a ser difundido nos anos de 1980, tornando-se diretriz das ações, discussões e debates acadêmicos sobre as desigualdades escolares e justificando políticas públicas e ações da sociedade civil na área educacional. O par inclusão-exclusão foi se tornando onipresente e permeando diversos discursos. Por essa razão há exclusão aparece de múltiplas formas: do mercado de trabalho, cultural, étnica, informacional, da criança de rua, do alcoólatra, portadores de HIV, desempregados, empregado temporário, enfim, todos podem ser excluídos de alguma forma – sumariza a autora.

No campo da Sociologia da Educação algumas críticas ao emprego do par inclusão-exclusão social se delinearam desde o início de sua difusão nos anos de 1980, por causa da

---

<sup>28</sup> Os autores que tem investido nesta temática são: Hasenbalg & Silva (1990, 2000); Hasenbalg (2003a, b); Silva (2003); Barbosa (2000)

banalização do conceito tal como foi forjado nos idos de 1970<sup>29</sup>. Assim, a noção de exclusão social foi abandonada pelas ciências sociais até o final dos anos de 1980. Com o desenvolvimento das análises acadêmicas sobre o tema da nova pobreza, os cientistas sociais passaram a prestar atenção na noção de exclusão social, em função da necessidade de definir a situação gerada pelo recuo das políticas sociais da União Européia. Com o avanço dos debates sobre a erradicação da pobreza, diversas situações de exclusão foram identificadas e os processos que as desencadeavam: risco de desemprego, perda de identidade profissional, segregação espacial decorrente da vida em conjuntos habitacionais na periferia, dificuldade de inserção social etc. e assim o conceito crescia dentro das discussões sobre o mundo do trabalho. A abordagem do fenômeno teve como referencial a sociedade européia, em especial a França, que privilegiava a relação entre excluído e a assistência da sociedade. Desqualificação social, termo cunhado por Serge Paugam, tornou-se um conceito analítico para o estudo da exclusão social, definido como movimento de expulsão de numerosas populações para fora do mercado de trabalho. O conceito de desafiliação social de Robert Castel também focalizava o fenômeno no mundo do trabalho, mas com sua significação ampliada para outros campos: não retratava apenas da ausência de vínculos, mas envolvia a idéia do sujeito não estar inscrito em estruturas que tivesse algum sentido (escolas, inclusive). Nessas abordagens, os processos de exclusão não envolvem apenas a dimensão material da privação. As necessidades dos indivíduos, os seus sentimentos e significações são considerados, como se os excluídos internalizassem a idéia de que são incapacitados para a inclusão, desencadeando sentimentos de culpa, ressentimento por não poder desfrutar dos bens da civilização e oportunidades que os demais indivíduos desfrutam. Desse modo, exclusão social foi se tornando uma definição coringa, imprecisa, que poderia designar uma multidão de situações – quanto mais fenômenos ela reunia, mais indefinida se tornava, porém com grande força evocadora.

No que diz respeito ao campo da educação, a escola passou a figurar como instrumento de promoção da inclusão ou preventivo da exclusão social. Por essa razão, o tema da educação de qualidade e da equidade na educação se firmou nos espaços públicos: a inclusão escolar formal se universaliza com a expansão do sistema, mas, sem a educação de qualidade a criança e o adolescente pobres são excluídos da economia formal. Se escola não proporciona um conjunto de competências e habilidades que aumentem o capital cultural ou

---

<sup>29</sup> Cristina Teixeira esclarece que a origem do conceito exclusão social está no livro de René Lenoir de 1974, intitulado: *Les exclus. Um français sur dix* (Os excluídos: um entre dez franceses). Esse livro chamou a atenção para a exclusão de certas categorias sociais na economia francesa que se aproximava do pleno emprego, dentre elas: idosos, deficientes físicos e os inadaptados socialmente.

social dos indivíduos, o processo de exclusão se reproduz. O Estado brasileiro segue dentro dessa orientação adotando em seus documentos e políticas públicas a idéia de educação inclusiva ou educação de qualidade.

Pesquisas recentes apontaram para o fato da expansão do sistema escolar recente não ter sido capaz de reverter as desigualdades sociais e buscaram desvendar o que se passa por dentro do processo de inclusão escolar, que na prática produz exclusão. Para que a inclusão de fato ocorra, os indivíduos precisam vencer várias etapas: escolher a modalidade de ensino, estar na rede e no estabelecimento certo, freqüentar turma e turno melhores e, por fim, dominar os conteúdos. Desse modo, a qualidade do ensino faz a fronteira entre estar dentro do sistema escolar e desfrutar os benefícios da inclusão e estar dentro do sistema e não desfrutar.

\*\*\*

No famoso livro *Os estabelecidos e outsiders*, publicado originalmente no início da década de 1960, Norbert Elias e John Scotson (2000), procuraram reformular algumas questões da agenda das ciências sociais em torno da idéia de exclusão (que nessa época tinha o sentido de estigma). As abordagens privilegiavam o preconceito social. Segundo os autores, o que faltava às ciências sociais era uma abordagem que tratasse da discriminação entre grupos sociais. O objetivo desse estudo era elaborar um arcabouço teórico sobre as fantasias coletivas relacionadas com o desenvolvimento de grupos. Assim como nos estudos contemporâneos sobre exclusão, a subjetividade dos atores sociais foi levada em conta pelos autores. Diga-se de passagem, Norbert Elias é considerado um dos patriarcas da Sociologia das Emoções, tão em voga hoje em dia.

O interesse dos autores era saber como se processava em um grupo a crença de que eram melhores do que os outros. Que recursos utilizavam para construir a imagem de sua superioridade: Seria o alto grau de coesão, a identificação coletiva, as normas comuns, a consciência de pertencer a um grupo superior? Interessava a esses pesquisadores a sociodinâmica da estigmatização entre-grupos.

A expressão *estabelecidos-outsidere*s é aludida no presente trabalho em função da sugestão geral presente no livro de Elias & Scotson. Isso significa que falar entre estabelecidos e *outsidere*s da educação é abordar como se forma a imagem de estabelecimentos de ensino de qualidade e outros que não gozam desse *status* e como essas imagens são processadas pelos alunos dessas instituições. O instrumento que hoje existe para qualificar ou desqualificar um grupo escolar não são as idéias a respeito de uma superioridade essencial



entre os indivíduos pertencentes a grupos diferentes, como os autores observaram em Wiston Parva. A forma de consolidar o prestígio institucional passa por outros mecanismos, dentre eles as avaliações sistêmicas que medem o desempenho dos alunos, os *rankings* escolares e outras balizas. A proposta contida no subtítulo da tese é evitar as limitações conceituais do par incluídos-excluídos, apontadas por Cristina Teixeira e também propor uma Sociologia da Educação que trate com mais equilíbrio os dois lados da moeda – evitando a enxurrada de estudos sobre excluídos e fracassados na escola e o silêncio sobre o espaço social daqueles que gozam dos mais altos privilégios escolares.

## 2 A QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO SOB MÚLTIPLOS OLHARES

*É habitual entre os povos jovens uma confiança mística no poder da educação escolar. E a falta dos elementos necessários para o atingirem leva-os à persuasão desesperada de que qualquer educação ou qualquer escola servirá. Chega-se, por vezes, a uma surda hostilidade contra os que desejam trazer observações que contrariam ou destroem essa fé, quase doentia, no poder de qualquer educação ou qualquer escola.*

Anísio S. Teixeira

### 2.1 Em busca da melhor oferta escolar

Em janeiro de 2006 iniciei o levantamento dos estabelecimentos de ensino médio do município do Rio de Janeiro. O objetivo era conhecer a oferta escolar e suas redes (privada e pública), observando a sua distribuição pelos bairros da cidade. A partir deste mapeamento escolheria algumas escolas de cada região, para delas, finalmente, selecionar os estudantes para as entrevistas. Havia tomado a decisão de entrevistar estudantes com alto desempenho acadêmico matriculados em estabelecimentos de ensino com amplo reconhecimento social por seu trabalho pedagógico. Ao atrelar a escolha dos “bons alunos” à escolha das “boas escolas” pretendia fazer o controle da amostra garantindo que os alunos seriam, realmente, aqueles mais competitivos dentro do sistema escolar do município do Rio de Janeiro. As razões para este controle eu esclareço a seguir.

Certamente existem bons alunos em todas as escolas, mas o que a experiência mostra é que um “bom aluno” da Escola X nem sempre tem o mesmo desempenho acadêmico que o “bom aluno” da Escola Y e, nem mesmo os “bons alunos” de uma mesma escola são equivalentes em função das turmas que freqüentam, dos professores de quem tomam as aulas, dos turnos em que estão matriculados e dos critérios de avaliação a que estão sujeitos. Por mais que o estudante tenha atributos que não coloquem em dúvida a sua inteligência, as suas aptidões e a sua capacidade cognitiva ele está ligado à instituição que estuda e às hierarquizações que existem dentro dela. É através da sua escola que ele aprende os conteúdos escolares, é estimulado ou desestimulado a progredir nos estudos e, por fim, é certificado.

Os pesquisadores em educação, desde o Relatório Coleman (1966), se mostram interessados em conhecer os vínculos entre os alunos e as suas escolas. Este e outros *surveys* e levantamentos estatísticos educacionais realizados ao longo das décadas de 1960 e 1970 nos

Estados Unidos, França e Inglaterra, como foi visto no capítulo anterior, apontaram o peso explicativo da origem social na definição do *status* escolar dos estudantes. Desde então, a tese mais importante da Sociologia da Educação passou a ser resumida na seguinte frase: o desempenho do aluno está fortemente associado ao nível socioeconômico da sua família.

Dentre todos os levantamentos, o Relatório Coleman teve peso especial porque além de fundamentar algumas políticas públicas ele acendeu um amplo debate acadêmico a respeito daquilo que ele não confirmou, ou seja, Coleman constatou que as escolas não faziam diferença na vida dos alunos. As escolas norte-americanas não apresentavam fortes desigualdades umas em relação às outras (diferenças inter-escolares) e a heterogeneidade estava presente dentro de cada escola (intra-escolar). Esse estudo foi tomado como o ponto de partida para a constituição da linha de pesquisa que investiga o papel da escola sobre o desempenho dos estudantes porque a produção, a manipulação, a interpretação dos dados e as críticas subseqüentes ao Relatório foram fundamentais para o desenvolvimento teórico e metodológico das pesquisas ulteriores sobre a associação entre escola/aluno. Guiados por James Coleman, os pesquisadores queriam provar que ele estava errado e demonstrar que a escola exercia papel importante no destino escolar dos alunos (ALVES, 2006a).

Assim, a partir da formação desta linha de pesquisa, aquilo que a instituição agrega ao aluno no decorrer de sua vida escolar passou a ser conhecido na linguagem investigativa como efeito-escola<sup>30</sup>. Uma outra definição mais criteriosa entende por efeito-escola a capacidade que a instituição escolar tem de alterar as previsões acerca da trajetória escolar e social de sua clientela (COSTA, 2005; ALVES, 2006). Vou inicialmente me referir ao efeito-escola como aquilo que a instituição acrescenta ao aluno em termos de conhecimento escolar<sup>31</sup>.

Os atores do processo educativo costumam referir-se ao que os acadêmicos chamam de efeito-escola de diferentes formas, usando outros termos e nomenclaturas. Entre os profissionais da educação, técnicos e políticos é comum o uso da expressão qualidade de ensino que em alguns momentos se apresenta como uma idéia vaga e imprecisa. Por esta

---

<sup>30</sup> Bressoux (1994) apresenta o estado de arte das pesquisas sobre efeito-escola.

<sup>31</sup> Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constituem-se, segundo os especialistas em efeito-escola, as melhores fontes produzidas nacionalmente para aferir o impacto de uma instituição sobre o desempenho dos alunos. O SAEB permite investigar como os processos escolares repercutem sobre os resultados dos alunos permitindo, ainda, a observação da ocorrência da diminuição das desigualdades entre os grupos sociais após o controle dos fatores macroestruturais associados ao contexto no qual o aluno se insere. Os dados do SAEB se mostram em acordo com os resultados apresentados na literatura internacional, indicando que o efeito-escola é responsável por pequena parte da explicação da variação total do desempenho dos alunos. Soares (2005) mensurou o efeito-escola em 12% para alunos da 8ª série em 2001. Deste modo, a maior parte das explicações das diferenças entre os alunos deve-se às variações intrínsecas aos mesmos (nível socioeconômico), mas, o valor remanescente é suficientemente alto para mostrar que existem variações entre as instituições de ensino, ou seja, que a escola freqüentada faz diferença (ALVES, 2006a; SOARES, ANDRADE 2006; SOARES et al., 2001; SOARES et al. 1997).

razão não é um termo unívoco, mas, mesmo assim, é o que sustenta os discursos e as políticas públicas educacionais. Como se diz: “Agora que atingimos o alvo da quantidade, devemos alcançar a qualidade”.

Desde que o termo “qualidade total” foi difundido no meio empresarial e foram criadas as certificações para atestarem a eficiência das divisões, setores, projetos, produtos, gestões etc. a expressão “... de qualidade” ou “qualidade de...” entrou na linguagem comum e é empregada em diversos contextos significando que o produto oferecido atende às recomendações ou é realizado em condições adequadas (serviço). Existem padrões de qualidade claramente especificados em alguns campos, especialmente no setor industrial. Em outros, predomina a disputa pela melhor (ou mais convincente) definição. É isso que ocorre entre os estabelecimentos de ensino, entre as redes escolares, entre as administrações governamentais que definem os seus próprios padrões de qualidade. Obviamente, estes padrões não podem negligenciar as definições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de cada nível de ensino. Mas sobre estas bases há um espaço para os estabelecimentos definirem os seus critérios de qualidade, o que conseqüentemente resulta no que a escola agrega ao aluno, o efeito-escola. Assim, para algumas instituições o padrão de qualidade é zelar pelo conteúdo - e têm escolas que privilegiam alguns conteúdos em detrimento dos demais. Para outras, o conteúdo não é a prioridade, mas a formação do cidadão, os aspectos integrativos da educação. Para outras, ainda, o elemento mais importante é permitir que os alunos tenham experiências múltiplas e, com isso, essas escolas são enriquecidas com inúmeras atividades extra-curriculares. Assim, a concepção de qualidade da educação acaba construindo a identidade da instituição e vive-versa.

Um outro aspecto da pluralidade de concepções de qualidade de ensino é que algumas delas rivalizam entre si: existem instituições de ensino que deixam claro que não têm a mesma perspectiva de qualidade do governo ou das dependências administrativas a que estão submetidas; em outros casos, aquilo que pode ser o maior motivo de orgulho para uma instituição escolar é abominável para outra, como é o critério de “preparar para o vestibular”. A pluralidade de concepções de qualidade de ensino entre os estabelecimentos, entre os gestores públicos e técnicos não impede que uma classificação das escolas seja feita em termos de qualidade, mas leva o avaliador dos sistemas ou o pesquisador da educação a operar com uma noção de qualidade de ensino “ideal típica” como método de aproximação da realidade social.

A mesma pluralidade de noções é percebida entre os usuários dos estabelecimentos de ensino - os alunos e as suas famílias. De modo geral, a alusão ao efeito-escola vem à tona com o emprego das seguintes categorias: “escola fraca”, “escola que não dá base para o aluno”, “escola que todo mundo passa de ano” ou “escola forte”, “escola que dá base”, “escola puxada”, “escola que prepara”, dentre outras expressões. A referência à qualidade de ensino é mais usual entre os familiares de alunos dos segmentos sociais mais intelectualizados. Além destes critérios, ligados ao conteúdo da aprendizagem, outros se relacionam à forma como o estabelecimento é reconhecido socialmente. Nesse caso, o que a escola agrega aos alunos será percebido em termos de distinção ou de desclassificação social. Em outras palavras, estudar em uma escola de prestígio, agrega prestígio; estudar em uma escola estigmatizada agrega estigma aos seus usuários<sup>32</sup>.

O que governa a escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias – quando há margem de escolha – é aquilo que elas imaginam que as escolas acrescentarão aos seus filhos. No passado, quando a organização do sistema escolar era mais simples, não havia tanta necessidade dos responsáveis elaborarem escolhas. Com a modificação dos sistemas educacionais, escolher a escola dos filhos tornou-se uma quase-obrigação. As famílias das classes médias foram se afastando das escolas públicas e tiveram que aprender a avaliar os estabelecimentos, além de ponderarem sobre o custo da mensalidade. Embora com mais restrições, as famílias desfavorecidas também fazem escolhas das escolas e, na grande maioria dos casos, dentro da oferta pública de ensino. Vejamos como isso ocorre no caso do município do Rio de Janeiro (RJ) em relação ao ensino médio.

As escolas de ensino médio estão distribuídas em duas redes – a privada e a pública. A rede pública, por sua vez, divide-se em duas esferas administrativas – a federal e a estadual (a administração municipal não participa da oferta de ensino médio)<sup>33</sup>. Quanto às modalidades de ensino temos o Ensino Médio Regular (EMR), o Ensino Médio Profissionalizante (EMP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>34</sup>. É fácil perceber que o aluno ao término do ensino fundamental precisa fazer algumas escolhas sobre o tipo de curso e o tipo de rede de ensino

---

<sup>32</sup> Em minha dissertação de mestrado tive a oportunidade de estudar as imagens em torno da escola de tempo integral difundidas no estado do Rio de Janeiro na década de 1980, na gestão do governador Leonel Brizola - razão do codinome dado a estes estabelecimentos ser “Brizolão”- e, idealizadas pelo Vice-Governador Darcy Ribeiro. A despeito da imagem governamental de “escola de ricos para os pobres” em alguns contextos estas escolas eram chamadas de “fábricas de bandidos” (EMERIQUE, 1997).

<sup>33</sup> A esfera administrativa diretamente responsável pelo ensino médio, conforme determinam a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é a estadual. Os municípios são responsáveis pelo ensino fundamental e a administração federal pelo ensino superior. Estas divisões não têm este rigor na prática, mas ficou definido desta forma a fim de dividir as responsabilidades sobre a educação entre os níveis de governo.

<sup>34</sup> Essa modalidade de ensino oferece educação acelerada (breve) para pessoas em faixas etárias mais avançadas que ainda estão cursando o ensino fundamental e médio.

irá frequentar (ou continuar frequentando). As opções são maiores para as famílias economicamente favorecidas porque podem optar por colégios particulares e públicos. Os alunos pobres, exceto quando há bolsa de estudos ou outro tipo de colaboração, têm que optar entre as instituições federais ou estaduais de ensino médio devido à gratuidade. De partida observamos que um grupo tem mais opções do que outro pelo critério de financiamento da educação.

Quanto à escolha da modalidade de ensino, as famílias desfavorecidas sofrem uma segunda restrição, desta vez sobre a oferta. Embora haja EMP nas instituições federais e nas estaduais, as vagas nos dois casos são bastante restritas. As famílias privilegiadas, além da oferta pública de EMP, têm a opção de matricular o filho em uma instituição de EMP privada. Mas ainda assim, o número de vagas para o EMP continua bem menor que o número de vagas do EMR. Pois bem, este é o campo de escolha dos usuários.

Do ponto de vista das instituições, os 400 colégios privados do município que oferecem ensino médio esperam dos interessados por suas vagas condições econômicas para pagar as suas mensalidades. Isso elimina um grande contingente de estudantes desfavorecidos (exceto, como já foi dito, para os que conseguem bolsas de estudos concedidas pela instituição, colaborações ou outro tipo de financiamento). Mas, o campo de escolha dos que têm condições para pagar as mensalidades escolares hierarquiza-se entre “os que podem pagar mais” e “os que podem pagar menos” ou sofrendo limitação pelo número de vagas oferecidas pelos colégios mais disputados. Alguns destes adotam o sistema de concurso para recrutarem os seus alunos e, em geral, são os mais procurados devido à proficiência. Podem, ao invés do concurso, aplicar uma prova diagnóstica para conhecer a situação acadêmica do interessado.

A rede pública de ensino médio é constituída de tal forma que as expectativas dos usuários serão frustradas, em muitos casos. Nesse terreno, podem pleitear as vagas “os que podem pagar” e “os que não podem pagar”. Dentre as vagas oferecidas pela rede estadual através de seus 295 colégios no município do Rio de Janeiro, 93% delas foram em 2005 destinadas ao EMR e, o EMP teve uma oferta bem mais restrita (7%). A rede estadual sozinha (EMR + EMP) foi responsável, naquele ano, por 74% das matrículas deste nível de ensino na cidade.

A rede federal dentro de suas 13 instituições de ensino é a que tem a menor oferta de vagas tanto para o EMR quanto para o EMP - juntas somam 3% da oferta. Porém, o reconhecimento social desta rede é tão alto que atrai alunos provenientes das famílias mais

favorecidas, tornando a disputa por vagas ainda mais acirrada entre os candidatos que escolheram o ensino médio público federal<sup>35</sup>.

A rede estadual embora tenha o maior número de vagas de EMR no município (detém 77% do total) apresenta-se como uma oferta menos valorizada em relação às instituições federais. E dentro da rede estadual, as instituições de EMP gozam de maior prestígio do que as de EMR. Os estudantes de famílias desfavorecidas que optam por algumas destas redes e modalidades públicas prestigiosas e não são “escolhidos” por estas instituições vão parar em alguma escola estadual de EMR. Isso significa que um aluno pobre enfrenta muitas barreiras para estudar na escola de sua preferência. E mesmo o aluno que escolheu estudar em uma determinada escola estadual de EMR corre o risco de ser matriculado em uma outra escola à revelia. Segundo os administradores da educação, esse risco é raro, mas o aluno pode ser matriculado na escola menos desejável de sua lista<sup>36</sup>. Isso não significa que as famílias estão indignadas com o sistema geral de distribuição de alunos pelas escolas, mas confirma que a oportunidade de escolha é desigual entre os interessados na melhor oferta escolar. A Tabela 1 mostra a distribuição das matrículas de ensino médio no Rio de Janeiro:

**Tabela 1 - Município do Rio de Janeiro**  
**Matrículas no Ensino Médio em 2005 por Rede e Modalidade de Ensino**<sup>37</sup>

<b>Redes de Ensino</b>	<b>Ensino Médio Regular (EMR)</b>	<b>Ensino Médio Profissionalizante (EMP)</b>	<b>Total:</b>
Rede Privada	62.644	17.400	80.044 (23 %)
Rede Federal	8.174	2.553	10.727 (3 %)
Rede Estadual	237.112	17.917	255.029 (74 %)
<b>Total</b>	<b>307.930 (89%)</b>	<b>37.870 (11%)</b>	<b>345.800 (100 %)</b>

Fonte: INEP/Censo Escolar 2005.

Disponível em <[www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/resultados.htm](http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/resultados.htm)>, acesso em 15 jul de 2007.

<sup>35</sup> O recrutamento dos alunos para as instituições federais ocorre através de concurso público e algumas delas adotam o sistema de cotas para alunos egressos do ensino fundamental realizado em escolas públicas. Uma instituição federal do município combina o sistema de concurso público com o de sorteio de vagas: os alunos que pontuam 50% da prova tornam-se aptos a participar do sorteio.

<sup>36</sup> Ao término do ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro o aluno escolhe cinco colégios estaduais de ensino médio de sua preferência de uma lista produzida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), que via de regra é baseada em critérios geográficos (escolas próximas ao endereço dos alunos). A SEE fará a distribuição dos alunos levando em conta uma das opções listadas, “na medida do possível”.

<sup>37</sup> As modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Presencial e Semi-presencial não foram incluídas.

O município do Rio de Janeiro conta com uma população na faixa etária de 15 a 17 anos de idade de mais de 287 mil indivíduos<sup>38</sup>. É nesta faixa de idade, mais precisamente aos 15 anos, que o jovem deve ingressar no ensino médio se não tiver ocorrido repetência, evasão ou entrada tardia na escola, configurando a distorção série-idade. A rede pública estadual (responsável por este nível de ensino) teve no ano de 2005 mais de 237 mil matrículas de EMR e a rede pública federal foi responsável por mais de 8 mil matrículas nesta mesma modalidade. O EMR é uma modalidade de referência porque um estudante que deseje cursar o EMP precisa cursá-lo concomitantemente ou ter previamente cursado o EMR. Na verdade, o aluno não escolhe entre fazer ou não fazer o EMR o que ele escolhe é se também deseja cursar o EMP<sup>39</sup>. Deste modo, a oferta pública naquele ano foi de aproximadamente de 245 mil matrículas na cidade. Essa oferta não atenderia à população na faixa etária correta levantada pelo último censo demográfico, mas, ocorre que muitos alunos “ficam para trás”, devido à existência de altas taxas de reprovação nos níveis anteriores (que, por sinal, tem diminuído ano após ano na última década). Além disso, muitos alunos com idade acima de 18 anos<sup>40</sup> ainda estão cursando o ensino médio, ocupando parte destas vagas. Ou seja, a oferta de 245 mil matrículas atendeu, naquele ano aos jovens com a idade regular, os que chegaram ao ensino médio apresentando distorção série-idade e os alunos que “ficaram para trás”, reprovados no próprio ensino médio<sup>41</sup>.

A 1ª série deste nível é a mais “inflacionada” de alunos: em 2005 foram mais de 131 mil matrículas ao passo que na 3ª série foram matriculados mais de 77 mil<sup>42</sup>. Todas as redes mantêm este padrão de concentração de matrículas na 1ª série e quedas grandes na 3ª série e, esse é, também, um comportamento regular ao longo do tempo<sup>43</sup>. Com a diminuição das taxas de repetência no ensino fundamental a tendência é que ocorra mais pressão para o aumento de matrículas na 1ª série (o que também é observável nos levantamentos estatísticos). De todos esses números o que chama atenção é que o município, mesmo com todas as distorções, pelo

---

<sup>38</sup> Segundo o Censo Demográfico 2000 (IBGE) são 287.837 indivíduos nesta faixa etária.

<sup>39</sup> O documento que criou a regra permitindo a articulação entre o EMR e o EMP foi o decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o decreto n. 2.208/97.

<sup>40</sup> Há um número pequeno de cursos de ensino médio com a duração de 4 anos. Isso significa que alguns jovens com 18 anos de idade não apresentam atraso escolar.

<sup>41</sup> Como foi dito, o EJA é uma modalidade específica para atender alunos mais velhos. Porém, dentro de um limite, os alunos com distorção série-idade podem cursar o EMR juntamente com os demais.

<sup>42</sup> As matrículas na 1ª e 3ª série são respectivamente 131.065 e 77.262, segundo o Censo Escolar 2005. A população com 15 anos de idade no município do Rio de Janeiro, segundo o Censo Demográfico de 2000, é de 93.069 indivíduos. Se o fluxo escolar municipal estivesse correto, as vagas da 1ª série do ensino médio seriam muito próximas ao tamanho da população com 15 anos de idade.

<sup>43</sup> O Censo Escolar 2005 permite a comparação das matrículas entre 1999-2005. A 3ª série é para a maioria dos cursos a série de saída do ensino médio. No Rio de Janeiro, apenas 2.332 alunos estavam cursando o 4º ano de cursos mais longos em 2005.



menos em números absolutos, está próximo da universalização da oferta pública de ensino médio.

“Compensando” o déficit de matrículas públicas, temos a rede privada entrando com mais de 60 mil matrículas de EMR. Somando estes números aos da rede pública chegamos a pouco mais de 300 mil alunos matriculados em colégios no Rio de Janeiro, um quase empate entre a oferta e a demanda (população na faixa etária de 15 a 17 anos).

Então, levando em conta as possibilidades e as restrições apontadas nos parágrafos anteriores sobre a escolha das escolas pelos usuários e levando em conta que não temos uma oferta folgada de vagas, sobretudo para o EMP ou para a rede federal, algumas questões pedem respostas: como os usuários escolhem as escolas?; quem são “escolhidos” pelos estabelecimentos de ensino?; a que escolas os alunos devem se dirigir se desejam obter a melhor formação acadêmica possível (“escolas puxadas”)?; quais são as escolas que tem a maior qualidade de ensino e por quê? Antes de passar a estas questões apresento a Tabela 2 que resume as informações gerais do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro:

**Tabela 2 - Município do Rio de Janeiro: Ensino Médio: Estabelecimentos de Ensino e Matrículas por Rede de Ensino em 2005**

<b>Rede de Ensino</b>	<b>Colégios</b>	<b>Matrículas no EMR*</b>
Privada	400	62.644
Federal	13	8.174
Estadual	295	237.112
Total	708	307.930

Fonte: Censo Escolar 2005. INEP. EDUDATABRASIL.

Disponível em <[www.armazemdedados.rio.rj.gov.br](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br)>, acesso em 18 jul de 2007

\*EMR: Ensino Médio Regular

Retomando o propósito deste levantamento – oferecer uma base para a escolha do campo da pesquisa - quis chamar a atenção para a oferta e a procura a fim de demonstrar que escolhas de escolas poderiam ser frustradas para alguns demandantes por escolarização em instituições federais, por exemplo, por oferecer poucas vagas e resultar disso uma disputa acirrada entre os candidatos (o que de fato ocorre). Essa disputa por vagas em si não nos coloca diante de escolas com alta proficiência, mas oferece grandes indícios. Ainda que isso indique um elevado valor social atribuído à instituição pode refletir outros atributos valorizados pelos usuários como a disciplina dos alunos, a organização, a disponibilidade de

serviços, os melhores horários de aulas (turnos), a segurança etc. - levando em conta a realidade das escolas públicas e das privadas. Se adotasse em minha seleção o critério da disputa por vagas em um determinado estabelecimento, uma escola que não tivesse a mesma procura que as instituições prestigiosas (por ser nova ou desconhecida) e que apresentasse excelência acadêmica poderia ficar de fora da seleção. Outros aspectos deveriam ser ponderados para escolher as escolas mais proficientes e as pesquisas já realizadas em Sociologia da Educação poderiam me ajudar a fazer o controle da amostra.

As sessões seguintes tratam da literatura a respeito das duas variáveis que juntamente com o nível socioeconômico definem o rendimento escolar dos alunos, a saber, família e escola. Nessa literatura, procurei os trabalhos que articulam estas duas variáveis e oferecem elementos para a compreensão das representações sociais das escolas, a preferência das famílias por um determinado tipo de instituição e trabalhos representativos sobre efeito-escola.

### 2.1.1 Escolhendo escolas: um balanço da literatura internacional

Primeiramente, gostaria de chamar atenção para três conjuntos de questões ligadas ao tema do efeito-escola:

1. Com que critérios as famílias escolhem os estabelecimentos de ensino para os filhos? Como elas julgam que uma escola é “boa” ou “ruim”, “fraca” ou “forte”, que “acrescenta” ou “não acrescenta” *algo*<sup>44</sup> aos estudantes?
2. Como as escolas recrutam os seus alunos? Com que critérios as instituições formam o seu agrupamento escolar?
3. Como os usuários avaliam a formação que tiveram nas escolas que estudaram? Quais as suas percepções sobre as conseqüências de terem estudado em uma determinada escola?

Estas perguntas têm uma fronteira comum que diz respeito à produção da imagem institucional do estabelecimento de ensino. A fama de “boa escola” ou “má escola” passa pelo que os usuários falam dela, como se fosse uma propaganda boca a boca; pela forma como os futuros usuários as avaliam e as incluem em suas listas de escolhas e; pelo conjunto de alunos e famílias que a escola reúne formando um corpo social. Outros fatores devem ser levados em

---

<sup>44</sup> O termo é propositalmente indefinido porque a escolha da escola pode não estar associada diretamente à proficiência do estabelecimento.

conta quando se pretende compreender os processos que produzem o reconhecimento social do estabelecimento de ensino tais como o *marketing* (inclusive o *marketing* social das unidades públicas<sup>45</sup>); os convênios e parcerias que mantêm; as oportunidades de intercâmbios internacionais etc. No entanto, o interesse por aquelas questões deve-se à dinâmica existente entre a oferta e a procura escolar que as estatísticas - número de vagas e tamanho da população a ser atendida - não revelam. Elas explicitam as mediações sociais e culturais das escolhas dos usuários pelas escolas e das escolas por suas clientelas.

Algumas pesquisas foram realizadas contemplando estas ou parte destas questões com o intuito de captar como os recursos culturais que as famílias dispõem interferem em suas avaliações sobre as instituições, estando dentro ou fora delas e, com menor incidência, como as escolas avaliam os seus interessados resultando em inclusão ou exclusão no seu rol de alunos, a fim de conhecer o impacto que estas duplas escolhas têm na distribuição dos alunos dentro de um sistema escolar, a ponto de umas escolas serem bem vistas, ao passo que outras são mal vistas em função da sua clientela.

Outro motivo para o interesse investigativo, em especial sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias, deve-se a algumas políticas públicas voltadas para a democratização da educação - implementadas a partir dos anos de 1960 - sob o argumento de que a escolha da escola pelas famílias fortaleceria a igualdade de oportunidade. Essas políticas tinham o intuito de tornar as escolas menos seletivas, prontas para atender a todos os interessados. Juntamente com estes argumentos havia aquele que dizia que a escolha da escola pelos interessados melhorava as instituições por causa da competição pela clientela e contribuía, igualmente, para o aumento do desempenho dos alunos.

Este, por exemplo, foi o caso norte-americano<sup>46</sup>. Através de um sistema conhecido como *school choice* as famílias escolhiam as escolas dos filhos, optando inclusive entre as escolas privadas. Para isso, utilizavam vales (*vouchers*) distribuídos pelo governo<sup>47</sup>. Além deste, havia outros sistemas de escolha que combinavam critérios como cotas e sorteios. Ao longo de sua história, os norte-americanos adotaram vários sistemas de distribuição dos

---

<sup>45</sup> Há alguns anos atrás tive a oportunidade de integrar a equipe da pesquisa "*Marketing Social e Reformas Educativas*" coordenada pela Prof<sup>a</sup> Helena Bomeny que através do estudo de quatro casos de políticas públicas educativas nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, procurava conhecer a força da propaganda sobre a imagem social das escolas públicas e dos projetos educacionais em curso perante os seus beneficiários (EMERIQUE, 1996a, 1996b).

<sup>46</sup> A resenha de Campos (1996) do livro *School Choice: examining the evidence*, organizado por Edith Rasell e Richard Rothstein (Washington: Economic Policy Institute, 1993, 394p.) ofereceu-me os dados sobre as políticas de escolha das escolas pelas famílias nos EUA. Este livro resultou do seminário "Choice: What Role in American Education?" ocorrido o ano de 1992. Os participantes do seminário eram majoritariamente pesquisadores e estudiosos do tema nas áreas de educação, economia, sociologia, planejamento urbano, ciência política, psicologia etc. e assessores de políticos também estiveram presentes no evento. Ao final da resenha Chá uma lista de trabalhos acadêmicos norte-americanos sobre a temática da escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias.

<sup>47</sup> O texto de Gustavo Cosse (2003) aborda a política de distribuição de *vouchers* na América Latina.

alunos em suas redes públicas de ensino, mas sempre privilegiando o critério geográfico, ou seja, a escola mais próxima à residência do aluno. As décadas de 1960 e 1970 os movimentos sociais criticaram esse sistema porque a segregação racial das cidades gerava a segregação racial e econômica das escolas. Após o Relatório Coleman ser divulgado, um sistema corretivo desta prática foi estabelecido a fim de garantir a heterogeneidade racial intra-escolar. Assim, os alunos eram distribuídos por estabelecimentos de outros bairros e o ônibus escolar conduzia as crianças. Esse sistema não se mostrou eficiente porque em algumas regiões, mesmo com a permuta de alunos, as escolas continuavam homogêneas do ponto de vista racial. Uma das razões para isso foi a classe média ter se afastado das escolas públicas para que seus filhos não estudassem com os alunos dos bairros pobres. Nos anos de 1980 e 1990 novas reformas educativas ocorreram e o debate sobre a *school choice* foi retomado. Diante deste fato, os pesquisadores saíram a campo a fim de investigar como as famílias realizavam as escolhas das escolas. No caso das famílias *afro-americans* os fatores identificados que influenciavam a escolha de enviar os filhos para escolas dos subúrbios, abrindo mão das escolas do bairro, foi a melhor condição social e cultural das famílias. E nos casos em que se considerava uma mesma faixa de renda, os pais que optavam por participar do programa de *school choice* tinham maiores níveis de escolaridade e uma participação mais ativa nas escolas dos bairros. Esse dado produziu um questionamento do programa porque ele estaria privando as escolas locais daquelas famílias mais educadas, menos pobres e mais participativas, justamente as que poderiam contribuir para a melhoria das escolas - privava, portanto, estas escolas da possibilidade de formar uma rede sólida, que por sua vez ajudaria a melhorar o desempenho dos seus alunos. Esse foi tido como o efeito perverso da política que pretendia oferecer mais igualdade de oportunidade entre as famílias (CAMPOS, 1996).

Estas investigações foram proveitosas no sentido de identificar as motivações das escolhas dos pais, que nem sempre valorizavam aspectos acadêmicos, preferindo, por exemplo, o bem-estar, a familiaridade com o ambiente e com a população da escola. Isso criava um impasse porque a maior satisfação no meio-ambiente escolar poderia custar a boa formação daquelas crianças. As pesquisas também apontaram para dissonâncias entre aquilo que as pessoas declaravam na pesquisa de opinião e o que elas faziam na prática. Os negros de baixa renda afirmavam que eram favoráveis ao programa *school choice*, mas a avaliação dos programas estaduais mostrava que menos de 2% dos pais deste grupo optaram por mudar os filhos de escola. Os resultados foram desanimadores, pois, indicavam que as escolhas das famílias não alteravam a igualdade de oportunidade entre elas, mesmo quando as opções eram ampliadas (CAMPOS, op. cit.).

Maria Alice Nogueira (1998)<sup>48</sup> em outro balanço bibliográfico apresenta a produção inglesa e francesa sobre a escolha das escolas pelas famílias. Na Inglaterra o sistema de escolhas de escolas foi implantado no contexto das reformas do Partido Conservador nos anos de 1980 que adotou as forças do mercado como solução para as questões escolares de custos e controle de qualidade. Estas políticas estimulavam as famílias a desenvolverem uma cultura da escolha das escolas, mostrando que essa prática tinha como benefício o avanço na direção do exercício das liberdades individuais e que, para o bom funcionamento do sistema, as escolhas deveriam ser feitas de forma judiciosa pelas famílias a fim de não penalizarem seus filhos.

Para os pesquisadores, as escolhas das escolas externalizavam as vantagens sociais das famílias e como os capitais familiares eram usados nas estratégias de distinção e classificação social. Aqueles que possuíssem recursos culturais para decodificar os elementos em jogo nesse mercado conseguiriam maiores vantagens do que os demais.

Procedendo a interpretação dos dados, as famílias foram categorizadas em grupos segundo as suas formas de escolher as escolas. Haveria, em primeiro lugar, as famílias habilidosas formando o grupo dos melhores decodificadores do sistema escolar, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. Essas famílias usariam em suas escolhas a lógica da instrumentalização para o sucesso escolar (a proficiência dos estabelecimentos), as características particulares dos filhos em contraste com a oferta escolar e, também, observariam as companhias que os filhos teriam em cada escola. O segundo grupo seria das famílias não tão habilidosas – aquelas que atribuíam valor à escolarização, mas teriam pouca capacidade para exercitar a escolha por não conhecer bem o funcionamento do sistema de ensino e por serem desprovidas de recursos culturais para fazer a avaliação. Sairiam deste embaraço dando grande crédito aos rumores sobre a reputação dos estabelecimentos. A base de julgamento deste grupo ocorreria dentro de um reduzido rol de informações juntamente com comentários da TV e de jornais sobre as escolas. Finalmente, o último grupo, seria aquele das famílias “desconectadas”, identificadas com os pais da classe operária, muito fracamente ligados ao mercado escolar que usavam critérios impressionistas nas avaliações das escolas. Empregando uma lógica prática, tornavam a distância de casa, a facilidade de

---

<sup>48</sup> Este artigo de Maria Alice Nogueira apresenta o estado de arte da pesquisa inglesa e francesa sobre escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias. Aqui, eu resumi as linhas gerais e as conclusões das pesquisas, mas o artigo tem o mérito de apresentar os trabalhos individualmente e contém um bom levantamento bibliográfico sobre o tema. Cito como destaque o trabalho de Stephen Ball (1995), traduzido em português e publicado no livro *Pedagogia da Exclusão* de P. Gentili (coord.), Petrópolis: Vozes, titulado “Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe”; e também os trabalhos de Robert Ballion: *Les consommateurs d'école* (Paris: Ed. Stock, 1982) e *La bonne école* (Paris: Hatier, 1991).

locomoção e a segurança, critérios decisivos para as escolhas. Esses critérios também estavam presentes nos outros grupos, mas aqui tinham peso central. Essas famílias seriam mais dependentes do contexto local da oferta, manifestando o desejo de dar acesso ao filho a uma boa educação na escola do bairro e não em outras localidades. Os desempenhos dos estabelecimentos de ensino não eram acionados como um dos critérios de escolha para esses pais que não rejeitavam nenhum estabelecimento por causa de sua baixa qualidade de ensino. As suas escolhas finais confirmavam apenas o que era esperado, sem conduzir a uma comparação entre as escolas para saber qual a melhor. As idéias sobre educação estavam presentes nos seus critérios, mas, se mostravam “desconectadas”.

Assim, os pesquisadores ingleses chegavam a conclusões muito próximas dos pesquisadores norte-americanos: que a escolha do estabelecimento de ensino impõe novas desigualdades às desigualdades educacionais prévias, agora frutos da “ação da família”. As pesquisas dos ingleses ficaram restritas ao campo de escolha dos usuários, não avançaram no sentido de saber como as interações dentro das escolas escolhidas influenciavam o destino escolar dos alunos. O que ficava presumido era que não alteravam as previsões estatísticas, uma vez que o capital cultural familiar permitia escolhas mais vantajosas para os que conheciam o sistema escolar. E, escolha vantajosa, em termos escolares, significa ter acesso a bens escassos (educação de qualidade, “boa escola”). Sendo assim, a distribuição dos alunos dentro dos sistemas escolares tendia a reproduzir as desigualdades prévias.

Na França, as pesquisas apontaram para a hierarquização social das escolhas: as famílias favorecidas socialmente lançavam-se à procura ativa pelo melhor estabelecimento de ensino, recusando as escolas designadas para seus filhos no setor geográfico de seus domicílios, conforme a lei determinava. As famílias desfavorecidas tendiam a aceitar a imposição do sistema. Observaram que o conhecimento do sistema escolar conferia vantagem àqueles que pretendiam escolher escolas públicas para os filhos e nesse caso os professores eram os mais bem equipados de poder de escolha. Os favorecidos culturalmente recorriam aos *rankings* de estabelecimentos divulgados pela imprensa especializada realizados com base nos indicadores de desempenho fornecidos pelo Ministério da Educação, enquanto que as famílias de camadas populares usavam o critério do “boca a boca”.

Uma outra pesquisa levou em conta a noção de estratégia (lógica prática) das famílias. Aquelas mais privilegiadas teriam uma lógica do planejamento enquanto que as humildes teriam a tendência para reações imediatas, “dançando conforme a música”, na hora de escolher. As pesquisas mostraram que a escolha dos estabelecimentos de ensino envolvia habilidades cada vez maiores das famílias em função do sistema escolar ter se tornado complexo e subdividido em ramos e opções que produziam diferenciações no valor dos diplomas. O desaparecimento do consenso em torno do modelo de educação adotado e a diversificação dos serviços educativos tornava o momento da escolha ainda mais penoso para os familiares dos alunos. Aqui temos conclusões parecidas com os estudos dos americanos e ingleses – a cultura, a

informação, o conhecimento do jogo escolar eram cruciais para as escolhas e disso resultava que a composição interna das escolas ficava homogênea, mesmo quando o objetivo era mesclar (NOGUEIRA, 1998).

Estas pesquisas mostraram que a relação entre escola-família tem a mesma atratividade que os imãs têm com os pregos. Como um casamento perfeito. Todas as iniciativas para mesclar as clientelas das escolas eram enfraquecidas por múltiplos fatores. Assim, os grupos mais intelectualizados colocariam seus filhos nas escolas com alta proficiência, de acordo com suas posses ou nas instituições públicas renomadas valendo-se das informações que detinham; os pobres matriculariam seus filhos nas escolas perto de casa, com ambiente agradável e seguro para frequentar ou naquelas impostas pelo sistema; e as famílias privilegiadas economicamente matriculariam seus filhos em escolas caras, muito bem equipadas, frequentadas por alunos “seletos” e com bom ensino (mas sem exagero). Estes pequenos balanços sobre as pesquisas norte-americanas, inglesas e francesas sobre as motivações dos usuários envolvidas na escolha dos estabelecimentos de ensino mostram que escolher escolas ou selecionar alunos para a escola não é questão de “gosto” ou meramente espalhar alunos por unidades do sistema escolar. A distribuição compromete o destino escolar do aluno porque as escolas têm poder para fazê-lo. Era isto que estava subentendido nestas investigações. Por outro lado, atestar que os determinantes culturais comprometiam as escolhas das famílias não era o mesmo que dizer que as escolas não podiam fazer nada pelos alunos.

Bourdieu e Passeron (1992), semelhantemente, chamaram a atenção para o peso do capital cultural na definição do *status* escolar do aluno. A escola, a partir dos seus arbitrários culturais, criava impedimentos para o aprendizado do aluno oriundo de famílias com baixo capital cultural e facilitava o sucesso escolar do aluno de família culturalmente favorecida. Neste marco, o capital escolar é decisivo e independe da instituição em que o aluno está matriculado. Ou seja, alunos com vantagens socioculturais terão sucesso escolar em qualquer escola e alunos em desvantagem fracassarão em qualquer escola. Os que escapassem da força da reprodução social, apenas confirmariam a regra. No marco apresentado acima, que leva em conta a escolha da escola pelos pais, o problema não se encontra no saber escolar e nos seus arbitrários culturais, mas no saber prévio das famílias, na sua informação. É isso que faz diferença na formação dos critérios de julgamento sobre as escolas, dando acesso ou não à escolha de estabelecimentos mais eficientes.

Cabe destacar ainda que estas pesquisas consideraram as aspirações das famílias, os valores que elas atribuem à escola, as expectativas de futuro, da mesma forma que as

pesquisas da Sociologia da Educação norte-americana abordaram sob o marco culturalista. No entanto, um dado diferencia essas daquelas. As primeiras pesquisas procuravam compreender porque alguns grupos sociais eram mais “demandantes” por educação do que outros em função da sua origem de classe, quase naturalizando a questão. Nesse segundo marco admite-se que as diferenças socioculturais são decisivas sobre as desigualdades de escolhas, mas a responsabilização das famílias não é a sua tônica. Aqui está presente a idéia de que existem mecanismos que influenciam a distribuição de alunos dentro dos sistemas educacionais como uma “mão invisível do mercado escolar”.

Estas pesquisas se debruçaram sobre a escolha dos estabelecimentos pelas famílias e não observaram a dinâmica que as escolas, ou os sistemas, imprimem a este jogo definindo os perfis dos alunos que desejam acolher. Embora tivessem imputado à escola importante papel na vida dos estudantes, a seleção da clientela pela escola (a formação do agrupamento escolar) não foi explorada diretamente por estes trabalhos.

### 2.1.2 Sobre família e escola

Os pesquisadores brasileiros também se interessaram pelo tema da escolha dos estabelecimentos de ensino, explorando-o dentro da “recém chegada” linha de pesquisa “família e escola” entre os sociólogos da educação brasileiros. Desde os anos de 1950 e 1960 há ocorrência de produções sobre as relações família-escola, especialmente no contexto internacional, mas a própria revitalização destas interações no plano social, ao longo da década de 1990, através de políticas públicas como ocorreu nos Estados Unidos (programa colaboração família-escola: oitava meta da educação nacional), na Inglaterra (contrato casa-escola), na França (parceria família-escola) e no Brasil (campanha “Dia Nacional da Família na Escola” lançada em 2001 pelo Ministério da Educação, que deveria se realizar a cada semestre nos estabelecimentos de ensino) atraiu a atenção dos pesquisadores sobre o “efeito-família” ao lado do “efeito-escola” que atuaria sobre os destinos escolares dos estudantes (NOGUEIRA, 2005). Deste modo, tudo que foi produzido dentro deste marco no Brasil é bastante recente, mas pode-se dizer que houve uma proliferação de trabalhos sobre este tema a partir de diferentes recortes. Nesta linha de pesquisa pretende-se compreender os processos que possibilitam os alunos romperem com a tradição do seu meio de origem repercutindo na vida escolar. Além das variáveis clássicas como nível de escolaridade dos pais e nível



socioeconômico, estas pesquisas buscam, através da análise das trajetórias escolares os elementos que influenciaram a escolarização dos indivíduos.

Uma das referências destes estudos, do ponto de vista internacional, foi o livro do francês Bernard Lahire (2004) *Sucesso escolar nos meios populares*, com o instigante subtítulo: *As razões do improvável*. A França, como vimos, convive há bastante tempo com pesquisas que derivam suas análises de grandes levantamentos nacionais e de avaliações do rendimento dos estudantes. Lá, como aqui, comprovou-se através destes estudos, a força do nível socioeconômico sobre o desempenho dos estudantes. Assim, as correlações entre pobreza e fracasso escolar e, privilégio econômico e sucesso escolar vêm se mostrando irrecusáveis ao longo da história dos sistemas escolares. Foi observando os casos de indivíduos pertencentes a contextos de níveis socioeconômicos idênticos e com status escolares diferenciados, que o autor elaborou um projeto de investigação sobre as razões das diferenças encontradas entre os alunos pobres bem-sucedidos nos estudos, recusando as explicações para esta irregularidade (estatística) referida aos dotes genéticos dos indivíduos. Obviamente os casos analisados eram insignificantes do ponto de vista estatístico, mas Lahire assumiu o desafio sociológico de tentar elucidar, em suas palavras, este “mistério”. Sua proposta era discutir os casos que ficavam perdidos dentro da uniformidade dos números, a fim de responder a seguinte questão: “quais as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças?” Estava interessado nas configurações familiares, relativamente homogêneas do ponto de vista social, e suas interações com o universo escolar. Para isso propôs uma alteração metodológica indo ao campo e aproximando-se dos atores para tratar destas particularidades. Cabe aqui sublinhar que o autor está se referindo àquelas famílias também privadas de capital cultural, que segundo a teoria da reprodução de Bourdieu & Passeron tem relação direta com o bom desempenho acadêmico. Assim, ele foi à procura dos processos de constituição de disposições sociais, de esquemas mentais e comportamentais que pudessem explicar as variações entre alunos sociologicamente iguais.

Para isso, Lahire escolheu 27 alunos de uma mesma escola, em uma “zona de prioridade educacional” na periferia de Lyon, cujos pais tinham ocupações e escolaridades semelhantes, alunos estes que tiveram um bom desempenho na avaliação nacional da 2ª série do primário francês (em 1991) - crianças com 8 anos de idade. Também comparou os resultados dos exames nacionais com as fichas de avaliações dos professores. Este critério de escolha de bons alunos de camadas populares lhe permitiu um termo de comparação geral, contornando todas aquelas dificuldades mencionadas anteriormente sobre o contexto do aluno

e seu *status* escolar. Em seguida, realizou entrevistas com os professores destas crianças na escola e com os familiares em suas residências. Atentou para a percepção dos alunos sobre a escola e para a forma como a escola construía os seus julgamentos sobre os seus alunos. Buscou, ainda, as invariâncias nas configurações singulares das famílias no que diz respeito à escolarização da prole. Pôs-se, deste modo, ao encalço dos indícios nas entrevistas com os pais que explicariam o sucesso escolar, estatisticamente improvável, dos seus filhos. Suas entrevistas resultaram na construção de 26 perfis sociológicos (um a menos que o número de alunos pesquisados). Muitas razões ele reuniu dentro das famílias pra o êxito destas crianças. Em alguns casos, o êxito se escondia atrás de um pai, uma mãe ou um irmão mais velho que freqüentemente fazia as anotações da família (lista de compras, cálculo das contas a pagar, rol de roupas etc.) diante das crianças. Em outros casos, o sucesso decorria da atribuição desta tarefa à própria criança. Outros casos indicavam que o *status* escolar do filho era inconstante, que a imagem de “bom aluno” não era evidente dentro da família. Enfim, são 26 perfis e não há espaço aqui para descrevê-los um a um - o que pode sugerir que a pesquisa malogrou na tentativa de encontrar uma explicação plausível para o desempenho diferenciado de alunos de camadas populares.

Lidando com as consonâncias e as dissonâncias dessas famílias, Lahire concluiu que o capital cultural precisa de contextos favoráveis para que a sua transmissão ocorra e para, em seguida, resultar em trajetória escolar bem sucedida. Isso significa que possuir capitais e não desenvolver interações favoráveis para que o herdeiro os herde não produz o sucesso escolar. Exemplifica com os casos de alunos que são netos de indivíduos com ensino superior. O capital cultural desses avós para ser transmitido aos netos requer a convivência entre eles. Se os alunos não conheceram os seus avós com vida, como poderiam herdar o capital cultural deles? As pesquisas quantitativas, entretanto, veriam nesse aluno condições de êxito escolar estatisticamente maiores do que daqueles com avós com escolaridade inferior. Enfim, Lahire enfatiza a interação que constrói ligações entre as gerações e promove a solidariedade entre as experiências.

O autor discute uma idéia cara à Sociologia da Educação que coloca a cultura do grupo no centro da definição de sucesso e do fracasso escolar, originada na tradição culturalista dos norte-americanos, passando por Basil Bernstein com os estudos sobre os códigos lingüísticos, pela Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, mas, em especial, pelo capital cultural de Pierre Bourdieu.

O que Bernad Lahire encontrou em algumas famílias pesquisadas foi a transmissão de disposições com alguma relação com a escolarização e com um mínimo de regularidade, além

de práticas socializadoras que na maioria das vezes não tinham intenção pedagógica. Era isto que favorecia estes alunos na escola: não tinham livros, nem computadores, nem visitavam freqüentemente museus, mas, tinham um “clima familiar” pró-escolarização, sendo que em alguns casos este clima não esteve disponível ao irmão mais velho da mesma criança. Toda a discussão de Lahire seguia na direção de mostrar que “não adianta uma criança estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais” (LAHIRE, 2004, p. 338). Se uma criança desprovida do contexto rico de capital cultural é socializada de modo que tenha abertura para outros contextos transmissores desse capital – igreja, clube esportivo, parentes, a própria escola, grupo de amigos ou vizinhos – ela poderá desenvolver disposições favoráveis à sua escolarização. Para o autor o fenômeno em questão não é propriamente de transmissão, reprodução ou conversão de capital (pressupondo um emissor e um receptor), mas de construção e de apropriação deste capital. Em suas palavras:

Há, pois, um grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações ‘organizadas’ – não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente ‘transmissão’ voluntária de um conhecimento. (LAHIRE, op. cit., p. 342)

Isto explicaria também a instabilidade na condição de bons alunos por parte de alguns dos pesquisados. Como não havia um capital cultural marcadamente presente e as disposições familiares não eram organizadas conscientemente, o convívio com diversas preferências e comportamentos escolares de outros grupos deixariam esses alunos expostos a várias situações contraditórias de escolhas e de percepções escolares (como se estivessem à deriva). Em situações em que a convivência com os pares era pró-escolarização (mesmo que inconscientemente) tais alunos eram bem-sucedidos. Mas, se ocorresse algum fato perturbador ou se o grupo de convívio não valorizasse o universo escolar, eles se mostravam mais vulneráveis, piorando ou perdendo o *status* escolar alcançado. Em famílias com capital cultural sedimentado essas perturbações não comprometiam fortemente o desempenho dos alunos (como conviver com colegas que não apreciam os estudos; mudar de escola etc.). O que contava - não só para as crianças de camadas populares, mas também para aquelas de ambiente com maior capital cultural - seriam as suas redes de sociabilidade que acrescentavam ou subtraíam as disposições pró-escola.

Dialogando o tempo todo com Pierre Bourdieu, Lahire vai ao encontro da sociologia configuracional de Norbert Elias para contornar algumas limitações da teoria dos capitais daquele autor. Para explicar o sucesso ou o fracasso escolar dentro de qualquer contexto

socioeconômico, ou seja, as razões dos prováveis e dos improváveis estatísticos, Lahire avaliou o impacto do capital social<sup>49</sup> (sem usar esta expressão) sobre os capitais cultural e econômico:

É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde (LAHIRE, 2004, p. 338).

A sua crítica às ações ou reflexões sobre as relações família-escola como bandeira contra o fracasso escolar, decorria do fato de expressarem frágeis ligações com o tema do aprendizado e rendimento dos alunos. As orientações para a escola interagir com as famílias, segundo Lahire, teriam mais a ver com gestão social das populações, com a integração moral e simbólica dos meios populares dentro das instituições legítimas do que com a capacidade destas relações em si mesmas produzirem algum impacto efetivo sobre a escolaridade. Voltadas para tornar a escola um espaço onde os pais poderiam atuar como voluntários ou, ainda, para promover uma sociabilidade ligada a uma determinada forma histórica de vida pública, estas iniciativas não dariam conta do fundamento das diferenças que estão na origem das dificuldades escolares por parte das crianças.

Bernard Lahire influenciou direta e indiretamente a produção de pesquisas no Brasil sobre as famílias e a escolarização dos filhos. Nas pesquisas aqui produzidas foram introduzidas análises sobre os estilos educativos familiares observando os dados biográficos dos indivíduos e considerando os momentos decisivos de escolhas dos estudantes (mudanças de escolas, mudanças de nível de ensino, escolha de carreira) e como as disposições familiares (manifestas em suas aspirações sobre a educação, trabalho e futuro) e as suas mobilizações educativas (os investimentos educativos dos pais como colaboração na feitura dos deveres de

---

<sup>49</sup> Na última década o conceito de capital social foi recuperado em trabalhos que procuram explicar porque alguns grupos sociais conseguem potencializar recursos igualmente distribuídos ou tirar proveito maior de reformas políticas, sociais e administrativas destinadas à coletividade. Assim, o capital social seria uma das explicações para o desenvolvimento de comunidades, para explicar a ação social de grupos, o associativismo etc. Isso porque ele diz respeito às interações dos indivíduos e os resultados práticos que elas provocam. Este conceito teve muitas definições desde que foi mencionado pela primeira vez por Lyda Judson Hanifan, em 1916 - que por sinal era educador - que empregou o termo para descrever a socialização nos centros comunitários de escolas rurais (D'ARAÚJO, 2003). Desde então, uma das mais referidas definições usadas pelos "especialistas" em capital social é a do próprio Bourdieu, que o colocou ao lado do capital econômico e cultural para explicar as desigualdades escolares. No entanto, este capital não mereceu muito a atenção investigativa dele e dos pesquisadores que nele se basearam para produzirem as suas análises. Em um pequeno texto, originalmente escrito em 1980, Bourdieu definiu o capital social como: "*conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns... mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade*". (BOURDIEU, 1998a: 67)

casa e pesquisas, supervisão escolar, aquisição de bens relacionados ou não à educação, investimento em intercâmbios internacionais, escolha e mudança de escolas etc.) influenciavam suas trajetórias escolares.

Foi assim que a temática da escolha dos estabelecimentos de ensino, o tema da divisão do trabalho educativo entre os pais e a vida fora da escola - consubstanciada nas práticas de lazer e cultura – foram tomadas como objeto de análise dos pesquisadores em educação brasileiros. Pesquisas estas, que investigaram densamente a correlação entre classe social e desempenho escolar da prole, buscando as práticas socializadoras que rompiam com a tradição escolar do meio de origem.

Um recorte que merece destaque é do *ethos* familiar referido às ocupações profissionais dos pais, especialmente quando as pesquisas orientavam-se para a escolarização das classes médias e das elites, como, por exemplo, os estudos de Nogueira (2000, 2002 e 2004), Canedo (2002) e Brandão e Lelis (2003) - como se recuperassem a concepção de Durkheim que via na divisão social do trabalho a função diferenciadora da educação. Grüm (2002) utilizou o recorte da etnia e analisou as estratégias educacionais de imigrantes armênios ligados às atividades de empreendedorismo. Romanelli (2002) estudou as estratégias das camadas médias na escolarização de nível superior dos filhos e Almeida (2002) atentou para a classe média baixa e a experiência do filho ultrapassar a escolarização do pai. Prado (2002) abordou as práticas de internacionalização da educação através do investimento em intercâmbios culturais e Almeida (2002), Bittencourt (2002), Brandão et. alli. (2003), Brandão, Manderlet e Paula (2005), Brandão (2006, 2007), Lelis (2005) focaram suas análises na socialização ocorrida em estabelecimentos de ensino direcionados para as camadas privilegiadas e médias, levando em conta as escolhas, as práticas e as percepções das famílias usuárias destes estabelecimentos<sup>50</sup>. Desta ocorrência de trabalhos, destaco a tentativa de matizar os efeitos do capital econômico e cultural no sucesso escolar das classes médias e entre as elites. Ao abordarem a escolarização dos filhos de professores universitários, a elite do capital cultural, Brandão e Lelis (2003) observaram que estes professores não se empenhavam em escolher as escolas mais proficientes para os filhos e nem mantinham relações estreitas com as instituições em que seus filhos estudavam, como se depositassem expectativas limitadas a respeito do trabalho desenvolvido na escola ou exacerbassem a confiança nos próprios trunfos culturais. Evidenciavam, ainda, pouco interesse em conhecer e se aproximar das equipes técnico-pedagógicas e avaliavam negativamente as reuniões de pais.

---

<sup>50</sup> Referências internacionais sobre estes recortes de estudos podem ser encontradas na coletânea *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*, organizada por Nogueira e Almeida (2002)

Eram bons conhecedores do jogo escolar e mostravam-se pragmáticos quando os filhos sinalizavam para o fracasso. Apesar disso, adotavam uma postura *blasé* para com a escola. Nogueira (2002, 2004), por sua vez, analisou a escolarização dos filhos de elites econômicas e pôde discutir o mito que coloca o sucesso escolar ao lado deste grupo social, mostrando que o capital econômico é capaz de contornar as situações de fracasso (tal como os intelectuais o fazem com o seu capital cultural), mas que a conversão em capital escolar não é direta ou “natural”.

Apesar deste levantamento não traduzir isso, o grupo mais investigado nas pesquisas educacionais brasileiras é o das famílias dos meios populares. Os balanços bibliográficos de produção em pesquisa educacional apontam, desde os anos de 1980, a predominância de estudos sobre o fracasso escolar dos alunos pobres e sobre as escolas que os atendem. A novidade é que houve um esforço para tentar compreender o “provável estatístico” levando em conta as percepções, os recursos e as mobilizações das famílias em prol da escolarização, sem pôr ênfase na precariedade econômica ou nas omissões familiares sobre os estudos dos filhos. Portes (2000), por exemplo, analisou o trabalho escolar das famílias populares e como os pais se relacionavam com vida escolar dos filhos, Zago (2000) colocou relevo nas tensões vividas por este grupo frente à obrigatoriedade de escolarização e Franco e Novaes (2001) observaram as representações sociais dos alunos de camadas populares que cursavam o ensino médio<sup>51</sup>.

Os pesquisadores, a partir do final dos anos de 1990, tal como Lahire, foram ao enalço dos casos de sucesso escolar nos ambientes desfavorecidos e de lá para cá as pesquisas nessa direção não cessaram de se multiplicar. Perscrutando por que alguns indivíduos de camadas populares logram longevidade nos estudos, atentaram para as tensões vividas na chegada de alguns destes ao ensino superior, como é o caso da investigação de Vianna (2000 e 2005), Zago (2006), Setton (2002) e T. D. Silva (2002 e 2005). Os estudos desta última autora merecem destaque porque no afã das políticas de cotas raciais e sociais os pesquisadores têm investido em pesquisas sobre a entrada de alunos pobres nas universidades públicas. Esta autora, entretanto, estuda a chegada deste novo aluno em uma universidade particular considerada de prestígio por sua proficiência e pela clientela que sempre esteve acostumada a atender composta por jovens de segmentos sociais privilegiados da cidade do Rio de Janeiro. Provenientes de favelas e de bairros periféricos da cidade e egressos de cursos pré-vestibulares comunitários, esses alunos são identificados como “bolsistas” pelos

---

<sup>51</sup> Daniel Thin é um pesquisador francês muito citado nos trabalhos brasileiros sobre as práticas socializadoras das famílias de camadas populares. Em Thin (2006) encontramos as linhas gerais das pesquisas sob este enfoque.

professores e pela “elite” - os demais alunos. A pesquisa procura não apenas identificar os dilemas que os “bolsistas” vivem no trajeto para a universidade, na conciliação do tempo de estudo com o trabalho, no convívio com os colegas de “elite”, mas também captar as impressões dos professores que se formam a partir dos “escritos” destes estudantes - seus trabalhos e avaliações – produzindo a imagem da perda de qualidade institucional entre os docentes.

Em relação aos estabelecimentos de ensino que atendem aos alunos de camadas populares e às representações destes sobre suas escolas, um novo enfoque se esboça através da pesquisa coordenada pelo Prof. Marcio da Costa: “As Escolhidas - compreendendo as escolas de alto prestígio na rede pública do Rio de Janeiro” (COSTA, 2005). Através dos *rankings* das avaliações nacionais e congêneres é muito difícil para um pesquisador discernir uma escola pública “boa” de outra “ruim” (com qualidade ou sem qualidade) porque, em geral, elas apresentam desempenhos semelhantes que costumam ser inferiores aos das escolas da rede privada ou das escolas públicas prestigiosas, como são as federais. Ao sistema público de educação fica, freqüentemente, atribuída uma imagem caricatural e mítica, que generaliza a ineficiência por todas as unidades de ensino da rede. Sendo assim, a pesquisa parte do pressuposto de que nos complexos sistemas escolares das grandes metrópoles há escolas públicas que “aparentemente sem dispor de condições nitidamente favoráveis de recursos, desfrutam de *status* diferenciado, isto é, de prestígio, tanto no interior das redes quanto entre os seus usuários reais e potenciais. São escolas que se consideram - e são consideradas - de qualidade, pelos professores, alunos, pais e administrações. Procuradas e disputadas pela população, admiradas pelas outras escolas, apresentadas como modelo pelas Secretarias, alcançam destaque e respeito dentro das redes de ensino a que pertencem”<sup>52</sup>.

Levando em consideração a ocorrência de diferenças inter-escolares na rede de ensino fundamental da capital do Rio de Janeiro e, que os usuários efetivos e potenciais se dão conta destas diferenças empenhando-se em matricular os filhos naquelas que consideram ser a melhor oferta escolar, a pesquisa procura compreender o que provoca as diferenças nestas escolas – se são os fatores internos a elas ou as características dos alunos e das suas famílias. A investigação leva em conta um conjunto de questões: haveria correspondência entre a reputação das escolas e os mecanismos de seleção da clientela? Como são gerenciados os elementos constitutivos da identidade escolar? A diferenciação em termos de prestígio e de proficiência institucionais deve-se ao ambiente social do aluno ou a processos de socialização

---

<sup>52</sup> Extraído da Sinopse do projeto.

dentro da escola? Neste sentido, a pesquisa se coloca dentro do marco do efeito-escola e das interações família-escola<sup>53</sup>.

Neste aspecto encontro um eixo em comum entre o trabalho de Lahire, sobre a escolarização em meios populares, a pesquisa supracitada de Marcio da Costa e as pesquisas da equipe do SOCED da PUC do Rio de Janeiro<sup>54</sup>, que consiste na ênfase que dão às interações, à construção de redes, aos vínculos e aos “climas” favoráveis à aprendizagem. Lahire se refere ao “clima familiar” e as configurações sociais pró-educação ao passo que Costa (2005) e Brandão (2006) referem-se ao “clima escolar”, que produziria o mesmo efeito.

Estas duas pesquisas sobre as escolas e suas rotulações sociais partem do princípio que os atributos fixos (infra-estrutura, qualificação dos professores, por exemplo) e, principalmente, os elementos coletivos do ambiente escolar (composição humana da escola) podem exercer papel de destaque na explicação de percursos e rendimentos dos alunos. O “clima escolar” produzido na interação dos atores facilitaria a adaptação dos alunos ao *ethos* da escola maximizando suas capacidades de absorção dos recursos escolares (COSTA, 2005). Pressupõem, ainda, que as características culturais desenvolvidas no espaço escolar pelos integrados a seu ambiente podem relativizar as forças dos condicionamentos sócio-econômicos sobre o rendimento dos alunos. Em outras palavras, os capitais econômicos e culturais são variáveis fortes para definir o *status* dos estudantes (e, sobretudo, o segundo define a escolha das escolas pelas famílias), mas o capital social escolar pode amenizar as determinações dos outros dois capitais e a sua precariedade pode acirrá-las. Deste modo, um dos caminhos para apreender o “clima escolar” é através da compreensão de como os alunos são escolhidos pelas escolas, pela forma como eles as escolhem e pela imagem pública que a instituição suscita.

Na pesquisa do SOCED, a composição do alunado opera significativamente na produção da imagem pública das escolas investigadas - são filhos de elites artísticas, culturais,

---

<sup>53</sup> Esta pesquisa se desenvolve em escolas públicas e privadas com alta reputação pública de quatro áreas da cidade do Rio de Janeiro, combinando metodologia quantitativa (*surveys*) com a qualitativa (grupos focais). Os resultados parciais das investigações indicam que nos agrupamentos escolares são observadas aspirações nos estudantes sobre educação, trabalho e futuro que não se ligam às dos ambientes sociais de origem desses alunos. Porém, ainda não é possível firmar este resultado em definitivo. Um dado merece destaque: as escolas mostram internamente um sistema classificatório que reúne nas turmas “01” os estudantes com nível socioeconômico maior (mesmo dentro de uma faixa social com bastante homogeneidade) e com maior proficiência. Este dado ajuda a tecer comparações entre os “climas das turmas” que favorecem a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, dificulta, nesta fase da pesquisa, a interpretação de como os fatores internos da escola conseguem conter as forças dos condicionantes sociais.

<sup>54</sup> Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação (SOCED) do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O SOCED há mais de uma década investiga - dentro do projeto “*Processo de produção da qualidade de ensino: escola, família e cultura*” - as características institucionais e familiares que produzem imagem de excelência escolar das escolas tidas como as melhores pela imprensa e, que ancoram seu prestígio nos resultados dos seus alunos nos exames vestibulares. Mais recentemente tem se debruçado sobre o estudo dos processos de escolarização das elites cariocas, através do projeto “*A escolarização das elites: rendimento escolar do mundo natal*”.



econômicas, da administração pública ou acadêmicas - concomitantemente, a imagem acumulada ao longo do tempo por estas instituições contribui para continuar atraindo este tipo de clientela, como um círculo virtuoso. A partir destas informações, pode-se imaginar que o efeito do nível socioeconômico deste alunado responde pelos bons resultados nos vestibulares (que alimenta a imagem prestigiosa destas escolas na imprensa). Entretanto, o que as investigações apontam é que além das características da clientela é possível elencar um conjunto de fatores intra-escolares que constroem perfis institucionais otimizados do trabalho docente e discente (BRANDÃO, 2006), com destaque para o estilo de gestão que contagia positivamente o grupo, a existência de várias instâncias de coordenação de trabalho pedagógico e a existência de equipes de trabalho que intensificam as condições de comprometimento coletivo pró-aprendizagem, além dos professores altamente qualificados, das condições de trabalho e da remuneração acima da média.

Esses fatores diferenciam estas escolas em relação à grande maioria das demais escolas (públicas e privadas), colocando-as em situação de vantagem dentro do sistema escolar em termos de efeito-escola. Isso também poderia relativizar o peso do capital social sobre os seus resultados. Entretanto, o papel destes aspectos é fortalecer o clima escolar (capital social) que, na verdade, resulta da reunião de alunos de elite em uma instituição à parte. Essa é a chave para compreender a constituição dos vínculos e dos sentimentos de pertencer a um grupo excepcional que existe entre os atores destas escolas (clima de excepcionalidade que envolve inclusive os professores e demais profissionais). Esse seria o diferencial que construiria as relações duráveis, a solidariedade entre estes membros e resultaria em maior desempenho escolar.

Marcio da Costa (2005) também entende que a procura da melhor oferta escolar na rede pública por parte de algumas famílias pode reunir no mesmo espaço escolar um alunado com aspirações próximas, suscetíveis a vínculos mais fortes entre si (rede) criando um estilo de escola com um “clima” diferenciado das demais. Entretanto, esta correspondência entre escola pública e característica do aluno seria mais consistente se as famílias gozassem de amplos poderes de escolha sobre a escola dos seus filhos. Como já foi dito anteriormente, o sistema escolar público tem as suas regras de distribuição – a rede estadual, por exemplo, opera com um sistema centralizado de matrículas que solicita das famílias uma lista de preferência de escolas e nem sempre os alunos são direcionados para as primeiras que listaram. O critério mais evidente é o da proximidade da escola com a residência do aluno. Assim, não se sabe ao certo se a composição das escolas prestigiosas da rede estadual se faz aleatoriamente (sorteio eletrônico quando a procura por uma escola é grande, por exemplo),

ou com base na atração que as características do estabelecimento exercem sobre estudantes com perfis parecidos (que manifestam este gosto em suas listas), ou com base em critérios administrativos usados especificamente nestes casos encaminhando alunos seletos para essas instituições re-alimentando o prestígio institucional<sup>55</sup>.

O pretendi assinalar a partir das pesquisas apresentadas é, em primeiro lugar, que a imagem social da escola tem papel importante para atrair ou refratar alunos. Em segundo lugar, que a composição social da escola é o resultado do campo de escolhas dos usuários e dos critérios de seleções institucionais. Em terceiro lugar, que a composição social do estabelecimento pode aumentar o efeito-escola, criando um ambiente favorável à aprendizagem e atuando como contra-peso dos determinantes socioeconômicos e culturais sobre o destino escolar dos estudantes.

### 2.1.3 Observando o efeito-escola: a diferença entre a aprendizagem e o desempenho

A forma como os dados são levantados - as suas medidas e os seus medidores - oferecem imagens diferentes dos fenômenos em questão. No caso da Sociologia da Educação, o levantamento dos dados sobre as desigualdades escolares, que como venho mostrando se constitui no seu grande objeto, dependendo da forma como os dados são produzidos será possível enxergar ângulos ou imagens diferentes das disparidades entre os grupos.

O procedimento mais comum é considerar a origem social e comparar com as taxas de acesso ou de desempenho. Este procedimento, analiticamente simples, sinaliza as desigualdades entre os estratos e daí conclui-se os níveis de desigualdade em um dado sistema escolar.

No entanto, existe outra forma dentro do marco das metodologias quantitativas de captar as desigualdades e é através das técnicas estatísticas que derivam da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e dos modelos de regressão para dados hierárquicos<sup>56</sup>. Sabendo que os

---

<sup>55</sup> Das escolas que pesquisei, uma delas tinha critério de seleção e de composição do alunado à parte das demais escolas estaduais. Entretanto, esta escola foi implantada para funcionar excepcionalmente desta forma. Abordarei esta questão adiante.

<sup>56</sup> Segundo Soares et al.: *“Os modelos de regressão múltipla são métodos estatísticos que permitem lidar com fenômenos nos quais a variável-resposta é influenciada simultaneamente por muitos fatores. Uma análise das variáveis uma a uma tem um interesse limitado, pois muitos desses fatores estão associados entre si. Por exemplo, sabemos que alunos de alta posição social, em média, têm melhor rendimento escolar e vão a escolas que oferecem bom ensino. Quando encontramos uma escola com alto desempenho, não sabemos se esse desempenho é alto porque seus alunos já eram bons antes ou porque a escola oferece, de fato, um bom ensino. Da mesma forma, a superioridade de um aluno novo deve-se a fatores socioeconômicos ou ao seu desempenho escolar prévio? A análise de regressão linear múltipla permite estimar a*

fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias que são as estruturas escolares, a família e as características do próprio aluno, as pesquisas educacionais que se apóiam sobre estas três áreas acabam oferecendo a imagem das desigualdades menos marcada que a anterior. Tomando, por exemplo, a origem social e um conjunto de outras variáveis a ela associadas e estimando-se “que tudo mais se mantém inalterado”, a origem social explicará cerca de 20% da variação atingida no fim do ano pelo aluno. Apesar de não ser uma ordem de grandeza desprezível, esse modelo oferece uma visão menos implacável das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Para se ter uma idéia do impacto que a metodologia tem sobre o resultado, Bourdieu e Passeron (1969, 1992) usaram o primeiro método apresentado aqui. Não é de espantar a visão determinista de suas análises (DURU-BELLAT, 2005). Levando essa tríplice influência sobre o desempenho em consideração, somos obrigados a admitir que os fatores extra-escolares sozinhos não explicam o desempenho cognitivo e nem os intra-escolares fazem toda a diferença, como os anúncios publicitários dos estabelecimentos de ensino gostam de propagar (SOARES, ANDRADE, 2006).

Foi na década que 1980 que ocorreu o *boom* dos estudos sobre efeito-escola no exterior motivadas pelas reformas educativas, mas o desenvolvimento de novas metodologias como os “modelos de regressão múltipla multiníveis” ou “modelos hierárquicos” e seus programas de computador que ajudaram a resolver o problemas teórico-metodológicos dos modelos de *input-output*<sup>57</sup> da geração Coleman também contribuiu para este interesse. Esses novos modelos permitem estimar o efeito isolado de cada variável incluída no modelo, medindo a variabilidade do resultado.

Cresce a literatura no Brasil sobre efeito-escola e, uma pequena amostra foi apresentada na sessão anterior. Uma das razões para isso é que as escolas brasileiras – dentro dos estados ou do território nacional – são muito discrepantes entre si e isso repercute no desempenho dos alunos. Um exemplo simples é ter ou não ter professor para todas as disciplinas, situação presente em muitas escolas do interior. Obviamente este dado implica em resultados diferentes de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, em uma mesma área ou metrópole, as escolas são muito segmentadas por filtros socioeconômicos e culturais, que

---

*contribuição de cada fator para explicar as proficiências, descontadas as contribuições dos outros fatores incluídos no modelo. É preciso registrar, entretanto, que os resultados obtidos são completamente dependentes dos modelos escolhidos. Ou seja a escolha dos modelos é passo crucial na análise dos dados.*” (SOARES et al. 2003: 154)

<sup>57</sup> Nos modelos anteriores a este, os indivíduos eram tratados como entidades independentes de suas instituições escolares. Calculava-se as variações nas variáveis de entrada dos alunos (origem social e étnica, por exemplo) e as variáveis de entrada da escola (salários dos professores e infra-estrutura) e determinavam a variação no desempenho dos alunos (saída). A escola era como uma “caixa-preta” e não um objeto de investigação. O texto de Alves (2006a) oferece um bom e resumido apanhado bibliográfico sobre o desenvolvimento das metodologias de análise do efeito-escola.

produzem um efeito de seleção em toda a rede escolar. As escolas públicas recebem alunos oriundos de setores mais pobres da sociedade, mesmo quando inseridas em bairro de classe média ou alta, enquanto que alunos de famílias favorecidas economicamente estão predominantemente em escolas privadas. Disso resulta um outro tipo de diversidade inter-escolar que é o da sua composição, mais ou menos mesclada (ALVES, 2006a).

Os desenhos metodológicos utilizados nos levantamentos atuais sobre escola coletam dados transversais, como, por exemplo, são os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avaliações semelhantes em estados brasileiros. No entanto, o efeito-escola é melhor captado através de dados longitudinais “que permitem analisar o quanto as escolas contribuem para a aprendizagem dos alunos devido às suas políticas e práticas durante o tempo que os alunos estiverem matriculados nelas” (ALVES, op. cit., p. 3).

Uma forma simples de compreender o que é um levantamento transversal e um longitudinal é imaginar que o primeiro é uma fotografia, enquanto que o segundo, uma película. O primeiro diz respeito ao desempenho (*achievement*) do aluno em um teste e o segundo diz respeito à aprendizagem (*learning*), a aquisição de conhecimentos, habilidades, de crescimento intelectual e outras mudanças que ocorrem em sua trajetória escolar.

As avaliações transversais são desenhadas para ocorrerem em determinados períodos pré-estabelecidos (anuais, bienais etc.), por amostra, dentro das instituições de ensino. São conhecidas como avaliações sistêmicas, pois em geral abrangem um conjunto de escolas de um mesmo sistema escolar (ou de vários, quando coletam dados internacionais). O que na realidade é avaliado é o desempenho dos seus alunos nos testes. Nas avaliações sistêmicas mantêm-se o controle da amostra relacionando os alunos às suas escolas, e algumas delas mantêm o controle sobre as turmas que eles freqüentam também, a fim de atingir mais níveis de comparação de desempenho.

As avaliações longitudinais acompanham os mesmos alunos no decorrer de um período de tempo (ciclo ou nível da escolarização). Neste tipo de levantamento o objeto é o ganho do aluno na instituição que ele estuda e as variações entre as turmas. Aparentemente, entre um e outro tipo de avaliação não existem diferenças substantivas em relação às variáveis consideradas. Entretanto, é importante ressaltar que os resultados destas avaliações não representam a mesma coisa, embora haja algumas correspondências. O primeiro tipo de avaliação diz respeito ao momento do aluno e o segundo diz respeito ao processo.

O desempenho institucional em uma avaliação sistêmica externa é comparável a uma fotografia que capta um instante, ou seja, ela retrata a condição escolar do aluno (pois é este quem faz a prova). A partir da média de notas dos alunos da mesma instituição, obtém-se a

média da escola que, posteriormente, é comparada com as demais escolas. O objetivo da avaliação não é classificar as instituições, mas, expor a situação momentânea dos alunos para eles mesmos, para as suas escolas e para o sistema escolar, de modo que eles (alunos/escolas/sistemas) possam se ver em relação aos demais. Com este retrato pretende-se oferecer às instituições escolares elementos para tomadas de decisões futuras no que diz respeito aos seus projetos de ensino. Se a finalidade última não é classificar, a classificação do desempenho da escola ou do sistema é uma consequência quase necessária. Este modelo pede a comparação entre os iguais e entre os desiguais, permitindo, inclusive, fazer correlações de variáveis implicadas no bom desempenho de uns (alunos/escolas/sistemas) e no fracasso de outros (alunos/escolas/sistemas). Como este tipo de estudo encontra sua legitimidade na divulgação dos resultados, a fim de possibilitar as tomadas de decisões, disto decorre o uso não “científico” da avaliação – como, por exemplo, os *rankings* classificatórios que servem de propaganda das instituições bem colocadas nos exames. Este tipo de avaliação pode ser realizada em qualquer momento da escolarização: nas fases iniciais, nas fases intermediárias e nas fases finais. Quando ocorre nas fases iniciais e intermediárias, pode-se dizer que elas oferecem um retrato provisório (uma prova de amostra) e ele ajuda a interferir no processo escolar quando ainda está em curso. Porém, quando as avaliações ocorrem no final do processo, elas exibem um retrato com aparência definitiva, servindo de referência, inclusive, para medir o que se ganhou (o que o aluno recebeu ou o que a escola agregou) ao longo do processo como um todo. Nesse sentido, uma avaliação de desempenho ao final de um longo ciclo escolar acaba se aproximando um pouco do que são as avaliações do efeito-escola longitudinais, porque mostram o que ficou sedimentado no aluno ao longo do seu percurso escolar e serve de balanço a respeito do papel da instituição na sua vida.

A avaliação do efeito-escola longitudinal, como já foi dito, é comparável a uma filmagem. Envolve um tipo de investigação onde o mesmo aluno é observado ao longo de seu percurso dentro de uma instituição. Esta investigação costuma ser mais rara, porque além do tempo do experimento ser longo (para estudar uma coorte de ensino fundamental, por exemplo, são necessários nove anos de pesquisa) envolve grandes gastos com a pesquisa. Mas o que importa saber é que este tipo de avaliação pode apresentar elementos surpreendentes. Uma escola, por exemplo, com média baixa em um exame de desempenho “fotográfico”, pode indicar dentro de um desenho longitudinal, um elevado índice de acréscimo sobre os seus alunos. Isso porque a “filmagem” leva em conta o ponto de partida do estudante. Ao chegar na escola, o aluno pode apresentar defasagens grandes ocasionadas, por exemplo, pela distorção série-idade, por reprovações, pelas desvantagens socioculturais muito acentuadas ou

pela escola freqüentada anteriormente que não tinha o quadro de professores completo. Então, o trabalho da nova escola conferiu grandes acréscimos ao aluno. Esse mesmo aluno poderia estar em outra escola e só apresentar ganhos inerciais, poderia piorar, ou ainda, não progredir tanto. O processo inverso também procede: ser uma escola com média alta em uma avaliação de desempenho transversal e ter um baixo índice de acréscimo sobre os seus alunos. Isso significa que o ponto de partida do aluno não foi potencializado ao longo do tempo pela escola. Mas esse mesmo aluno em uma outra escola poderia piorar sua situação ou melhorar por causa do trabalho escolar desenvolvido sobre ele. Observe que o estudo do efeito-escola longitudinal relativiza o desempenho da escola em avaliações transversais e, é o instrumento de medição mais valorizado entre os pesquisadores acadêmicos para definir a qualidade de ensino de uma instituição escolar, pois ele mede a operosidade da escola sobre os seus alunos (que são desiguais) e compara com a operosidade das outras escolas. Apesar desta valorização, somente no ano de 2006 foi defendida a primeira tese de doutorado utilizando o método longitudinal aqui no Brasil, dentro de um estudo piloto com sete escolas de Belo Horizonte (ALVES, 2006b) e há um segundo grupo com pesquisa em andamento com esta metodologia que acompanhará uma coorte de alunos durante quatro anos, a partir do segundo ano do ensino fundamental<sup>58</sup>. O INEP também realizou um estudo longitudinal entre a 4ª e a 8ª série, através de uma amostragem de escolas das regiões norte, centro-oeste e nordeste, entre 1999 e 2003, mas os dados não foram divulgados (ALVES, 2006a).

Explorando um pouco mais o estudo de Alves, a autora afirma que:

Os estudos sobre efeito das escolas mostram que os estabelecimentos de ensino recebem alunos com níveis de conhecimento diferenciados, que são explicados por fatores associados ao aluno e sua família, como, por exemplo, o nível socioeconômico e a escolaridade dos pais. No entanto, a aprendizagem não é uniforme no tempo, nem tão pouco no indivíduo. Ela varia segundo as características dos alunos, mas também em função da organização escolar e das práticas pedagógicas. O enfoque na aprendizagem oferece um grande potencial para explicar o impacto das escolas para diminuir ou aumentar as desigualdades que os alunos trazem para a escola ao longo da trajetória escolar, porque o controle do efeito das escolas se dá através de resultados observados na própria escola (ALVES, 2006a, p. 3).

---

<sup>58</sup> Estudo Longitudinal da Geração Escolar/GERES 2005 disponível em: <[www.geres.ufmg.br/paginas/inicial.jsp](http://www.geres.ufmg.br/paginas/inicial.jsp)> e para algumas linhas do estudo proposto <<http://www.geres.ufmg.br/images/arqtrab/15.doc>>, acessados em 25 ago 2007.

O ângulo que a pesquisa longitudinal oferece sobre as desigualdades é de comparar o quanto as escolas agregam aos alunos e podendo inverter a imagem sobre as desigualdades entre as escolas. Isso é positivo porque oferece elementos para políticas públicas na alocação de recursos nas escolas. Porém, os resultados da pesquisa indicaram uma outra imagem das desigualdades menos otimista: por mais que um aluno em condição social desfavorável aprenda muito em uma escola e conseqüentemente melhore o seu desempenho ao longo do tempo, o seu novo *status* escolar não é capaz de fazer frente ao *status* dos alunos que tenham acumulado vantagens acadêmicas ao longo do tempo, principalmente se seus níveis socioeconômicos forem superiores aos deste aluno.

Um caso que exemplifica esta situação é relatado em outra pesquisa de Soares et. alli. (2003). Os autores mostraram que os fatores produtores de eficácia do ensino não tinham uma distribuição equânime entre os alunos, pois eles favoreciam principalmente o desempenho escolar dos alunos socialmente mais privilegiados - no caso desta pesquisa, eram os alunos brancos em detrimento dos alunos negros, que na maioria dos casos contribuía para acirrar as desigualdades sem diminuir a diferença basal entre os grupos. Recuperando a velha expressão, trata-se de um efeito perverso (daqueles!) - quando melhorar a qualidade de ensino aumenta as desigualdades escolares. A pesquisa indicou que uma boa prática escolar favoreceria mais os que já eram favorecidos. E quando os mais favorecidos não estavam submetidos a práticas mais favoráveis (escolas que agregam mais), as vantagens acumuladas, previamente, os mantinham com o *status* privilegiado. Se a imagem das desigualdades fica novamente desalentadora dentro desta perspectiva, talvez alivie o leitor lembrar que estamos focando no efeito-escola e, como foi dito no início desta sessão, a família também tem uma parcela de contribuição no desempenho dos alunos.

A razão pela qual eu separei as definições sobre efeito-escola no início deste capítulo: 1. aquilo que a escola agrega ao aluno; 2. capacidade das escolas alterarem as previsões acerca das trajetórias escolares de sua clientela; deve-se a este dado que a pesquisa longitudinal oferece. A contribuição deste tipo de investigação é, em primeiro lugar, mostrar que não deve se atribuir às escolas com nível baixo de desempenho em avaliações transversais a imagem de que “não ensinam nada” (antes de fazer uma pesquisa, obviamente). Em segundo lugar, confirma que os alunos de segmentos menos favorecidos quando estão em ambientes escolares melhores, aprendem. Em terceiro, que muitas escolas são operosas quanto ao seu trabalho escolar mesmo que os desempenhos nas avaliações não expressem isso. Em quarto lugar, aponta para a desigualdade do aproveitamento dos melhores recursos escolares. A pesquisa mostrou que as escolas contribuem para aumentar o aproveitamento e

aprendizagem dos alunos, mas não alteram significativamente a estratificação escolar, principalmente quando se considera o sistema escolar como um todo.

Um outro fato foi observado: se as escolas mais fracas se aproximam das melhores em termos de desempenho acadêmico, com a equiparação, as escolas que eram inicialmente mais fracas tendem a perder seus “bons alunos” para outras escolas. Essa dinâmica configura o efeito de seleção nesse campo, para o qual corroboram a reputação dos estabelecimentos de ensino e as atitudes das famílias em relação à escolarização dos filhos – aspectos amplamente abordados pelas pesquisas apresentadas na sessão anterior.

O positivo disso tudo é a constatação que dentro das escolas há espaço para políticas públicas e práticas escolares que minimizem dentro delas o efeito dos recursos associados à origem social. O lado negativo é que isso não é suficiente para mudar a lógica de estratificação escolar.

Encerrando esta exposição sobre os estudos sobre o efeito-escola lembro que o crescimento dessa linha de pesquisa esteve diretamente ligado ao desenvolvimento de técnicas de pesquisa estatística e a novas abordagens qualitativas. Mas o plano social exerceu muita influência porque estes estudos estão ligados aos dilemas que as reformas educativas trouxeram nos últimos 25 anos, por exemplo, como usar ou distribuir recursos econômicos escassos. Na América Latina, os dilemas da expansão dos sistemas escolares foram exacerbados na década de 1990. Portanto, antes de finalmente abordar o critério que utilizei para a escolha das escolas desta pesquisa, gostaria de fazer uma brevíssima passagem pelo contexto educacional da década de 1990 no Brasil com foco no ensino médio.

#### 2.1.4 Reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM

A década de 1990 inaugurou um novo ciclo na história da educação brasileira. Neste período houve a democratização do acesso ao ensino fundamental e a expansão do nível médio, acompanhada da implantação do mais abrangente sistema de avaliação e de ampla reforma curricular. Estes fatos cooperaram para retirar o ensino médio da condição de quase-esquecimento nas políticas educacionais brasileiras e atrair a atenção dos pesquisadores educacionais sobre esta etapa da escolarização.

Segundo Castro e Tiezzi (2005), até meados dos anos 1980 o ensino secundário era visto como um ritual de passagem para o ensino superior e, historicamente, um segmento



destinado à educação das elites. A falta de cobertura e a seletividade do sistema educacional eliminavam proporções imensas de alunos no ensino fundamental - pouco mais de 50% destes alunos concluíam as oito séries, levando para isto uma média de 12 anos. Esse fato contribuía para que os alunos que chegassem ao antigo segundo grau no Brasil fossem verdadeiros sobreviventes, portanto uma elite muito selecionada.

No início dos anos de 1990, o único instrumento de aferimento da qualidade dos estabelecimentos de ensino médio ainda era o exame vestibular (concurso de acesso ao ensino superior). Não havia mecanismos de avaliação externos à escola que permitissem averiguar o que os alunos aprendiam e sabiam fazer.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>59</sup> (LDBEN) imprimiu novo significado ao ensino médio dando-lhe o estatuto de etapa final do ensino básico – como 9º, 10º e 11º anos de escolarização pós-obrigatória. Os reformadores nutriam a expectativa de que a progressiva universalização deste nível de ensino e o seu novo *status* possibilitassem aos jovens brasileiros o acesso a uma escolaridade mais longa. As conseqüências destas mudanças foram sentidas na prática - houve o crescimento da procura dos egressos do ensino fundamental, agora universalizado, por vagas neste nível de escolaridade e em contrapartida houve o crescimento da oferta de vagas no setor público e, progressiva diminuição do número de jovens freqüentando o período noturno.

Os dados sobre expansão do ensino médio na década de 1990 são expressivos. Um deles aponta para a inversão da relação entre a oferta pública e privada. Por décadas o setor privado foi o principal responsável pelo suprimento de vagas neste nível e por volta dos anos de 1970 ainda participava com mais de 43% das matrículas iniciais. No ano 2000, em função do esforço do setor público, a participação da rede privada caía para 14%<sup>60</sup>. Com a ampliação da oferta, a rede pública teve que se estruturar para atender jovens que, na maioria dos casos, já haviam ultrapassado a idade estipulada para freqüentar tais séries e, portanto, remetia o setor público para uma relação com um aluno-trabalhador. Isso explica, em parte, o investimento público inicial feito em colégios noturnos.

O fato que deve ser destacado aqui é que o ponto central das políticas públicas para o ensino médio passou a ser a qualidade do ensino, tendo em vista que a expansão das vagas já estava em curso (quantidade).

---

<sup>59</sup> Lei 9.394 de 16 de dezembro de 1996.

<sup>60</sup> Segundo os dados do Censo Escolar, em 1971 a rede pública tinha 632.373 matrículas iniciais no ensino médio no Brasil (56,5%) e a rede privada participava com 487.048 matrículas (43,5%). No ano 2000, a rede pública chegou à 7.039.529 matrículas (85,9%) e a rede privada participava com 1.153.419 de matrículas (CASTRO & TIEZI, 2005).

Dentro do amplo conjunto de reformas implementadas neste período recente<sup>61</sup> foram introduzidas no Brasil as avaliações sistêmicas - exames realizados por alunos em diferentes etapas da formação a fim de identificar os principais obstáculos para a conquista da almejada eficiência educacional. Neste contexto, o ENEM foi implantado no Brasil no ano de 1998<sup>62</sup>, a fim de que os alunos concluintes e egressos do ensino médio fossem avaliados e que dessa avaliação resultassem diagnósticos dos perfis de saída desses alunos. Do ponto de vista dos avaliadores, o exame pretendia oferecer subsídios para a avaliação e correção do sistema escolar e tornar-se um novo referencial para o acesso do egresso ao nível superior (no lugar dos exames vestibulares) e por fim, forçar uma mudança nos programas e no currículo deste nível de ensino. Do ponto de vista dos candidatos o exame proporcionaria uma referência para a sua auto-avaliação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - órgão ligado ao Ministério da Educação, responsável pelo ENEM - demarca as diferenças entre o ENEM e os vestibulares da seguinte forma:

...a prova do ENEM é interdisciplinar e contextualizada. Enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o ENEM coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los<sup>63</sup>.

Sobre o ENEM, cabe destacar que sendo um exame voluntário tem conseguido ampliar o número de candidatos a cada edição. Alguns acontecimentos contribuíram para o crescimento da procura pela prova. O primeiro deles foi a gradual adesão das instituições de ensino superior no uso dos resultados do exame como componente de seus processos seletivos – chegando a 500 instituições em todo o Brasil no ano de 2005, dentre elas, universidades públicas e privadas de prestígio.

Um outro fato que contribuiu para massificar o exame foi a adoção do princípio de gratuidade para concluintes e egressos das escolas públicas, fruto da pressão de movimentos sociais, a partir de sua quarta edição em 2001. Um terceiro fato que ampliou ainda mais o número de candidatos foi o Programa de Universidade para Todos (ProUni) instituído em 2005<sup>64</sup>, cujo objetivo é promover o acesso de alunos de baixa renda à educação superior por meio da concessão de bolsas de estudos, integrais e parciais, em instituições privadas de

---

<sup>61</sup> Sobre as reformas educativas da década de 1990 já existe uma produção considerável à disposição dos interessados neste tema. Não aprofundarei esta discussão por não se tratar do foco desta pesquisa.

<sup>62</sup> Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de Maio de 1998.

<sup>63</sup> Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 12 jan 2006. Neste sítio estão os documentos que tratam da concepção de prova do ENEM, as competências e habilidades que são avaliadas nos alunos. Também está disponível a legislação sobre o exame, e orientações gerais para as inscrições e realização das provas. É um sítio que tem áreas de interesses variadas como a dos estudantes (com as provas antigas e gabaritos, esclarecimentos sobre os conteúdos e o acesso confidencial à nota que o aluno alcançou no exame), tem a área do professor, a do diretor e a dos pesquisadores, onde ficam armazenados os resultados de cada edição do ENEM, junto com o questionário socioeconômico respondido pelos candidatos, os Relatórios Pedagógicos e alguns estudos feitos pelos pesquisadores do INEP.

<sup>64</sup> Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

ensino superior, que recebem em troca isenção de alguns tributos. O programa já registrou a adesão de 1.142 instituições no seu primeiro ano de funcionamento, em todo o País. Para receber a bolsa do ProUni, além do desempenho no ENEM, o candidato deve comprovar a renda familiar por pessoa de até 3 salários mínimos e preencher algumas condições, como ter freqüentado o ensino médio em instituição pública ou privada com bolsa integral. A Tabela 3 traduz em números o que acabei de relatar:

**Tabela 3 – ENEM**  
**Nº de Inscritos e Participantes no Brasil e Região Sudeste por ano**

<b>Ano</b>	<b>Inscritos Brasil</b>	<b>Inscritos Região SE</b>	<b>Participantes Brasil</b>	<b>Participantes Região SE</b>
1998	157.221	74.571	115.575	48.650
1999	346.953	224.816	315.960	208.991
2000	390.180	278.054	352.487	252.913
2001	1.624.131	815.343	1.200.283	619.022
2002	1.829.170	891.794	1.318.820	661.624
2003	1.882.393	912.591	1.322.645	661.681
2004	1.552.316	788.467	1.035.642	564.066
2005	3.004.491	1.532.657	2.200.618	1.146.154

Fonte: INEP. Resultados do ENEM 2005: análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 01 jun 2007.

A cada edição os candidatos que se inscrevem respondem voluntariamente um questionário socioeconômico que contribui para os objetivos dos examinadores de diagnosticar o ensino médio e conhecer as disparidades da educação brasileira. Assim, os desempenhos dos alunos são comparados com os dados sobre gênero, raça, idade, escolaridade e ocupação dos pais, moradia, tipo de instituição freqüentada, região que reside, se trabalha dentre outros. Após a divulgação dos resultados da prova o INEP produz um relatório geral sobre aquela edição.

#### 2.1.5 ENEM: uma referência para a escolha das escolas

Foi em janeiro de 2006 que o INEP divulgou pela primeira vez, após sete edições, os resultados do ENEM com as notas médias de todas as escolas dos participantes. Nas edições

anteriores as médias divulgadas eram municipais, estaduais, regionais e nacionais segundo as modalidades de ensino (EMR, EMP e EJA), as áreas geográficas (urbanas e rurais), as dependências administrativas (privada, federal, estadual e municipal), enfim, todos os dados que poderiam vir a público resguardando a identidade das escolas e dos alunos. A partir daquela data a realidade de cada escola representada no ENEM ficou explicitada porque a direção do INEP tomou a decisão de tornar os resultados mais transparentes e úteis para a população. Assim, as médias das escolas foram disponibilizadas no *site* do INEP através do recurso à pesquisa por municípios. Este foi um grande passo na direção da transparência dos resultados, pois, ao clicar sobre o nome de cada escola, abria-se uma caixa com o endereço, o telefone e o e-mail da instituição, caso algum interessado quisesse solicitar informações, ou usar aqueles dados para, quem sabe, escolher a escola dos filhos.

A quebra deste protocolo por parte do INEP não ocorreu sem reações. A imprensa jornalística rapidamente extraiu daquelas fontes um *ranking* das escolas com maior desempenho em todo país e outros derivados, como o *ranking* das melhores escolas do estado do Rio de Janeiro, de São Paulo, diferenciando o resultado das públicas e das privadas, além da classificação dos municípios e estados “com a melhor educação” como já vinha ocorrendo nas edições anteriores. As escolas que encabeçavam tais *rankings* viram seus espaços tomados por jornalistas e fotógrafos que iam até elas a procura dos segredos de tanta eficiência, com a esperança de encontrar algum elemento que pudesse ser oferecido ao público e que pudesse mudar a realidade escolar brasileira<sup>65</sup>.

Juntamente com a imprensa, as escolas reagiram àquela divulgação, pois, muitas viram-se prejudicadas por tais classificações e pela forma como a questão era abordada. Não estar entre as melhores – um lugar que era reservado para 10, 20 escolas, dependendo de quem classificava – funcionava como uma antipropaganda depondo contra a qualidade do ensino prometida, mesmo quando a instituição mostrava-se bem na fotografia. Outras escolas que andavam perdendo a confiança de sua clientela - como instituições públicas que passaram por greves - com a divulgação da avaliação viram-se recompensadas, pois, com os seus alunos “acima da média” podiam mostrar para as famílias que continuavam com a qualidade de sempre. Outras preferiam o silêncio a chamar atenção para os resultados dos seus alunos no ENEM.

---

<sup>65</sup> Folha de São Paulo, 09 fev. 2006: “Entre as capitais, cidade abriga a instituição pública e particular com a maior média de desempenho de alunos” – sobre resultados do Colégio de São Bento e Escola Federal Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio no município do Rio de Janeiro e “SP tem 14 escolas no top do ranking do ENEM”; Folha de São Paulo, 11/02/2006: “ENEM ‘reprova’ 54% das escolas públicas de São Paulo”. Folha de São Paulo, 12/03/2006: “Universidade caseira é trunfo das campeãs”, sobre os municípios Petrópolis (RJ) e São Carlos (SP), primeiro e segundo lugar no ranking dos municípios com melhores médias no ENEM. Disponível em <[www1.folha.uol.com.br/fsp](http://www1.folha.uol.com.br/fsp)>, acesso em 15 mar de 2006.

Para os pesquisadores não vinculados ao INEP, esta abertura dos dados trouxe conseqüências positivas, pois, ofereceu informações para um conhecimento mais abrangente do sistema escolar, onde as diferenças educacionais internas dos municípios poderiam ser observadas de forma mais profunda do que quando só se tinha acesso às médias gerais. O ENEM pôde, inclusive, ser tomado como referência para os estudos que pretendiam apreender tanto a diversidade do sistema educacional quanto conhecer realidades comparáveis, como as escolas com médias no “décimo decil”, ou seja, as escolas que tiveram os maiores desempenhos no Exame. Foi nesse sentido, que a divulgação dos resultados do ENEM me garantiu um critério geral para a escolha de escolas desta pesquisa.

Antes da divulgação das médias das escolas do ENEM, o critério que usaria para a escolha das instituições a serem investigadas seria o desempenho dos alunos nas carreiras mais prestigiosas do vestibular da UFRJ. Como já foi dito, no Brasil não há muitas opções dentro das avaliações de instituições de ensino médio. Os estudos longitudinais começam a aparecer e estão focados no ensino fundamental; as avaliações do SAEB não expõem o resultado individual das instituições. Naquele momento, o ENEM se mostrou um critério de escolha abrangente, por causa da imagem panorâmica que ele oferecia das escolas e por ser aplicado na finalização da educação básica, ficando em uma zona limite da avaliação de desempenho (*achievement*) e da aprendizagem (*learning*).

O significado das médias do ENEM merece uma ponderação. O primeiro esclarecimento é que essa média é a média dos alunos que fizeram a prova, portanto, é a média de um determinado conjunto de participantes (que inclui os concluintes do ensino médio e os egressos da escola<sup>66</sup>). Em outra edição - mantidas as mesmas características do exame - as médias podem variar para mais ou para menos porque há diferenças entre os alunos das mesmas escolas<sup>67</sup>. Por esta razão converter os resultados do ENEM em *ranking* de escolas não é muito produtivo.

Em segundo lugar, não ocorrem alterações abruptas no desempenho dos alunos de um ano para outro (mas, em casos de grande aumento do número de participantes de uma mesma escola de um ano para outro pode ocorrer alterações mais acentuadas). As alterações das médias costumam ser pequenas para mais e para menos (mas suficientes para mudar das escolas, municípios e estados de posição dentro das classificações). Para perceber a melhoria

---

<sup>66</sup> Alunos que eventualmente tenham feito a prova sem pertencerem a estas duas categorias não tiveram suas notas contabilizadas nas médias. Alguns alunos fazem o ENEM como um treinamento, um pré-teste mesmo quando estão nas fase iniciais do nível. Isso também acontece entre os candidatos aos vestibulares.

<sup>67</sup> Os dados do ENEM 2006 já foram divulgados e confirmam esta informação. De modo geral, no município, as médias das escolas pioraram em relação ao ano de 2005 (edição de referência para esta pesquisa).

do ensino de uma instituição ou a queda de sua qualidade é recomendável que as médias sejam observadas dentro de um período maior de tempo aliada a outro critério de aferimento.

Se o ENEM não é eficiente para dar coordenadas precisas das escolas, porque as variações anuais ocorrem, ele sinaliza para o *status* institucional através de faixas de desempenho: “de insuficiente a regular”; “de regular a bom” e “de bom a excelente”<sup>68</sup>, sendo que esta última faixa oferece um quadro das escolas que têm majoritariamente alunos com o maior desempenho dentro do sistema escolar porque suas médias são em torno de 70,0 e 100,0 pontos. A primeira faixa, “de insuficiente a regular”, retrata as escolas com os alunos majoritariamente em desvantagem escolar, com médias entre 0,0 e 40,0 (inclusive) pontos. E, por fim, a faixa intermediária é a mais híbrida porque estas escolas podem ter alunos com alta, baixa e regular proficiência que ficarão indistintamente escondidos atrás das médias entre 40,0 e 70,0 (inclusive) devido ao cálculo aritmético. Essas faixas de desempenho exibem o retrato da instituição em um ano, oferecendo uma localização razoável do status institucional dentro do sistema escolar.

Enfim, ao olhar para as médias das escolas no ENEM, um exame geral e igual para todos os participantes, tornou-se mais simples saber onde eu deveria me encaminhar a fim de entrevistar alunos com alto desempenho escolar.

No capítulo seguinte mostrarei como o ENEM “fotografou” o ensino médio no município do Rio de Janeiro no ano de 2005.

## 2.2 Retratos das desigualdades escolares

Essa sessão tem por objetivo apresentar algumas imagens dos estudantes, das escolas e das redes de ensino médio do município do Rio de Janeiro deixadas pelo ENEM 2005. As “fotografias” traduzidas nas tabelas e nos quadros aqui presentes foram montadas a partir das informações do sítio do ENEM<sup>69</sup> na internet que disponibiliza a pesquisa por municípios e escolas. Também utilizei dados das tabelas do Relatório do ENEM 2005 (INEP, 2006), e alguns dados do Censo Escolar 2005 recolhidos no sítio da internet da prefeitura da cidade<sup>70</sup>. Este “álbum” não conterà os microdados do ENEM sobre gênero, idade, cor, estado civil,

---

<sup>68</sup> Essas faixas são critérios de avaliação estabelecidos pelo próprio ENEM.

<sup>69</sup> Disponível no site <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>

<sup>70</sup> disponível em <[www.rio.rj.gov.br](http://www.rio.rj.gov.br)> no link “Armazém de dados” <[www.armazemdedados.rio.rj.gov.br](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br)>.

condição de trabalhador, expectativas e as percepções dos participantes segundo as variáveis citadas, e segundo os seus desempenhos<sup>71</sup>. Julgo que estas informações omitidas seriam elucidativas sobre o ensino médio da capital do estado do Rio de Janeiro e permitiriam através da utilização dos modelos estatísticos mais apropriados observar o peso de cada variável sobre o desempenho dos participantes. Entretanto, as informações disponibilizadas por estas fontes, até o momento, só me permitiram apresentar o ensino médio do município do Rio de Janeiro segundo as redes escolares e segundo as regiões da cidade que pude derivar dos endereços das instituições. Deste modo, as informações aqui apresentadas serão “exageradas”, ou seja, correlacionarão uma ou duas variáveis com o desempenho dos alunos sem a realização do controle das demais. Mesmo assim, acredito que a imagem das desigualdades escolares aqui delineadas não se furtará às discussões sobre efeito-escola apresentadas no capítulo anterior e, deixo para futuros estudos o aprofundamento das dimensões aqui omitidas.

### 2.2.1 O município do Rio de Janeiro no ENEM 2005

A primeira informação que devemos ter em mente diz respeito à representatividade do exame, ou seja, o número de participantes (e de estabelecimentos de ensino) que foram avaliados naquela edição da prova. Como foi dito entre o ENEM de 2004 e o ENEM de 2005 o número de inscritos em todo o Brasil quase dobrou e a Região Sudeste teve uma contribuição acentuada na massificação do exame<sup>72</sup>. No entanto, em todas as edições ocorrem as abstenções da prova que reduzem o número de participantes efetivos. No ano em questão, participaram do exame 73,75% dos inscritos no Brasil e 74,8% dos inscritos na Região Sudeste. No município do Rio de Janeiro menos da metade dos inscritos compareceram à prova (42,7%). Os participantes que apresentaram o menor índice de desistência da prova foram os vinculados à rede federal – 74,6% dos inscritos compareceram, demonstrando um comportamento próximo ao do Brasil e da Região Sudeste. Em segundo lugar estão os alunos

---

<sup>71</sup> Dados que foram levantados junto aos respondentes do questionário socioeconômico entregue ao candidato no dia da inscrição, a ser devolvido preenchido no dia da prova, voluntariamente. Dos que estiveram presentes no exame somente 11,6% não devolveram o questionário preenchido, ou seja, 1.945.059 de questionários serviram de base para a montagem do Relatório final do ENEM 2005 (INEP, 2006). O documento referido tratou os dados de forma agregada por regiões brasileiras: norte, nordeste, sul, sudeste e centro oeste e o total no Brasil. Isso não me permitiu conhecer as características específicas dos participantes do estado e do município do Rio de Janeiro.

<sup>72</sup> O dado que, pode explicar a massificação do Exame naquele ano é, segundo o Relatório (INEP, 2006), o Programa de Universidade Para Todos (ProUni) que foi implantado na mesma a época e teria atraído para o ENEM 2005 os candidatos interessados em ingressar no ensino superior.

da rede privada com 39,3% dos inscritos desistentes. E por fim, a maior desistência partiu dos alunos da rede estadual, com apenas 35,5% dos inscritos presentes no exame.

A prova é subdividida em duas partes que são realizadas no mesmo dia – a primeira é a prova objetiva (com questões de múltipla escolha) e a segunda é o desenvolvimento de uma redação. Esses dados de participação no exame se referem apenas à prova objetiva porque muitos alunos devolvem a folha de redação intacta sem completar a segunda etapa. Os autores do Relatório do ENEM 2005 atribuíram este comportamento ao fato de muitas instituições de ensino superior utilizarem apenas as médias das provas objetivas para credenciarem os alunos às suas vagas. No entanto, as queixas dos alunos sobre suas dificuldades de expor suas idéias por escrito são de conhecimento geral e isso ocorre em todos os níveis de ensino. O curioso é que os alunos que realizaram a prova de redação (Brasil, estado e município do Rio de Janeiro) apresentaram médias maiores nelas do que nas provas objetivas. Isso indica, possivelmente, uma diferença de correção (conjectura do Relatório), mas também é possível presumir que a habilidade de escrever está mais sedimentada do que a habilidade de interpretar informações referidas a conteúdos disciplinares do currículo do ensino médio.

Em termos de participação dos estabelecimentos de ensino houve uma representação muito significativa de todas as escolas do município: 90% das instituições privadas, 92% e 97% das instituições federais e estaduais, respectivamente, perfazendo um índice de 93% de participação total dos colégios do Rio de Janeiro naquela edição do ENEM. Estes dados permitem concluir que estamos diante de uma amostra bastante representativa do sistema escolar de ensino médio do município, mesmo com índices de participação de alunos por rede diferenciados. Para facilitar a apreensão destas informações, as Tabelas 4 e 5 oferecem as duas primeiras “fotografias” do ENEM 2005 nesta cidade:

**Tabela 4 - ENEM 2005: Número de inscritos e de participantes no município do Rio de Janeiro por rede de ensino**

Rede	Inscritos	Participantes
Privada	18.808	11.419
Federal	2.403	1.793
Estadual	57.764	20.540
Total	78.975	33.752

Fonte: INEP/ENEM 2005. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 05 out de 2006.



**Tabela 5 - Estabelecimentos de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro e estabelecimentos que participaram do ENEM 2005 por rede.**

<b>Rede</b>	<b>Número total de Estabelecimentos do Município (2005)</b>	<b>Participação dos Estabelecimentos no ENEM 2005</b>
Privada	400	360
Federal	13	12
Estadual	295	287
<b>Total</b>	<b>708</b>	<b>659</b>

Fontes: INEP/EDUDATABRASIL/Censo Escolar 2005. Disponível em <[www.armazemdedados.rio.rj.gov.br](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br)> acesso em 18 jul de 2007. INEP/ENEM 2005, disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 05 out de 2006.

As médias alcançadas pelo conjunto de participantes da cidade do Rio de Janeiro foram inferiores a 50,0 pontos em um total de 100,0 (estas médias estão referidas aos candidatos que realizaram a prova objetiva e redação). Essa pontuação, ainda que muito baixa, coloca os alunos do Rio de Janeiro com *status* de desempenho maior do que o conjunto de alunos do estado (perto de 2,0 pontos à frente) e do Brasil (pouco mais de 4,0 pontos à frente). Essas diferenças são quase insignificantes se levarmos em conta que o Rio de Janeiro está localizado em uma área urbana, na Região mais desenvolvida do Brasil, com cobertura de ensino médio caminhando para a universalização e que ainda é reconhecida como a capital cultural do país. Este é, provavelmente, o reflexo das primeiras duas décadas de massificação desse nível de ensino, o que tem levado as autoridades políticas e administrativas a discursarem publicamente apelando para que haja melhoria da qualidade de ensino, ou seja, que as escolas se empenhem em um trabalho pedagógico com seus alunos para que eles apresentem desempenhos compatíveis com o esperado para este nível de ensino. Com essa média, usando as faixas de classificação do próprio ENEM, o município é avaliado como “de regular a bom”. Eis a terceira fotografia:

**Quadro 1**  
**Percentual das médias “de bom a regular” no ENEM 2005:**  
**Brasil, estado e município do Rio de Janeiro**

<b>Brasil</b>	<b>UF: RJ</b>	<b>Município do Rio de Janeiro</b>
43,93	46,33	48,19

INEP/ENEM2005. Disponível em <[www.enem.inep.org.br](http://www.enem.inep.org.br)>, acesso em 05 out de 2006.

Obs.: Neste cálculo foram incluídas as médias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por não ser possível desagregá-las da média de cada subgrupo.

### 2.2.2 O sistema escolar e as suas redes

Além das observações gerais sobre o desempenho do município, precisamos atentar para as diferenças existentes dentro do sistema de ensino médio desta cidade. Com os dados fornecidos pelo INEP pode-se atribuir a cada rede e a cada modalidade de ensino a sua própria média.

A Tabela 6 permite a comparação entre os desempenhos das redes privada, federal e estadual por modalidades de ensino médio regular (EMR) e ensino médio profissionalizante (EMP), no município, estado e no Brasil. O cálculo foi realizado usando as médias dos alunos matriculados em instituições congêneres em cada instância governamental.

**Tabela 6**  
**ENEM 2005: médias do Brasil, RJ e Rio de Janeiro por rede e modalidade de ensino**

<b>Rede Modalidade</b>	<b>EMR*</b>			<b>EMP**</b>		
	Brasil	UF: RJ	Rio de Janeiro	Brasil	UF: RJ	Rio de Janeiro
Privada	56,77	59,71	60,89	53,17	50,12	49,45
Federal	65,40	68,34	67,48	66,77	64,80	67,78
Estadual	40,50	39,90	37,77	46,65	44,29	46,74
Privada e Pública	44,13	46,24	48,13	50,77	48,74	50,07

Fonte: INEP/ENEM 2005. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 05 out de 2006.

\*EMR: Ensino Médio Regular \*\*EMP: Ensino Médio Profissionalizante

A última linha da tabela compara o desempenho geral do sistema escolar municipal, por modalidades, com os sistemas escolares do estado e do Brasil. No tocante ao EMR o município do Rio de Janeiro é equiparável ao estado do RJ (um pouco melhor) e desempenha-se melhor que o Brasil. Em relação ao EMP, o município está melhor que o estado e é semelhante ao Brasil (um pouco pior). Esta linha também permite observar as variações entre as modalidades de ensino: tanto no Brasil quanto no estado e no município o desempenho dos alunos do EMP é melhor do que no EMR. Uma das explicações para isso pode ser atribuída ao fato desses alunos terem uma jornada de estudos maior que a dos alunos matriculados apenas no EMR, pois além das disciplinas profissionalizantes eles também precisam ter a formação do EMR. Mas não há, no geral, diferença significativa entre o EMR e EMP, os dados apenas sugerem que freqüentar a rede pública de EMP melhora o desempenho do aluno se comparada com o EMR da mesma rede.

As escolas particulares do Rio de Janeiro que oferecem EMP têm desempenho inferior às suas congêneres tanto no estado do RJ quanto no Brasil e é inferior, ainda, ao desempenho que os alunos do EMR privado no município, no estado e no Brasil têm. Dentro do Rio de Janeiro a rede privada atingiu a média de 60,89 pontos no ensino regular (maior que no RJ e no Brasil) e no ensino profissionalizante teve seus pontos menores que 50,0 (pior que no RJ e no Brasil). Esta é a maior diferença de desempenho apresentada intra-rede dentro da cidade com mais de 11,0 pontos de diferença. Esse resultado está relacionado à diversidade que as escolas particulares apresentam, mas para uma melhor percepção dessa diversidade outros dados sobre os participantes da prova e sobre os alunos concluintes e egressos destas duas modalidades de ensino privado (regular e profissionalizante) deveriam ser explicitados e comparados para se compreender se há outras razões para estas discrepâncias acontecerem. Está claro também que o desempenho dos alunos das escolas privadas nem sempre supera largamente o desempenho dos alunos da rede pública. Tomando como exemplo o EMP privado (49,45 pontos) e o EMP da rede estadual (46,74 pontos), temos menos de 2,0 pontos de diferença, algo praticamente desprezível porque a participação dos alunos das escolas estaduais profissionalizantes foi quase o dobro da participação dos alunos desta mesma modalidade da rede privada no ENEM 2005. Portanto, este retrato coloca as redes privada e estadual de EMP em condições de igualdade. Mas, mesmo dentro desta comparação menos discrepante, observamos que os alunos das escolas particulares levam uma pequena vantagem em relação aos alunos das escolas públicas estaduais<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Para efeito ilustrativo, o número de matrículas nas escolas de EMP estaduais quase não apresenta diferença em relação ao número de matrículas nas escolas de EMP privadas: ver Tabela 1 no capítulo anterior.

No tocante ao EMR a rede privada é equiparável ao conjunto de escolas privadas do estado e leva vantagem em relação às escolas privadas brasileiras. As instituições privadas do município, estado e do país, dentro da modalidade profissionalizante (EMP), não confirmam a impressão de que esta modalidade ofereça qualidade superior à modalidade de ensino regular, pois nas três instâncias ela se mostrou com pior média.

Os maiores usuários da rede privada são as famílias com poder aquisitivo maior. Isso leva esta rede, em seu conjunto, a apresentar um desempenho (razoavelmente) compatível com os níveis socioeconômicos familiares dentro do EMR e também mais próximos às aspirações sobre educação, trabalho e futuro que estas famílias apresentam. Assim, é mais importante que o filho se prepare para as novas etapas da educação (nível superior) do que se prepare para o mercado de trabalho pós-médio. Sabendo disso, as instituições privadas investem mais no ensino regular, garantindo maior proficiência (em tese).

A rede federal do município tem desempenho compatível com as suas congêneres dentro do estado do Rio de Janeiro e do Brasil nas duas modalidades de ensino (EMR e EMP). No município do Rio de Janeiro, os seus alunos foram os que tiveram as maiores pontuações nas duas modalidades. Isso coloca os alunos da rede federal em vantagem absoluta em relação aos alunos das escolas privadas e estaduais. A rede federal perde (um pouco) a dianteira em relação às suas congêneres dentro do estado no ensino médio regular. Se esta modalidade for comparada com o ensino regular da rede privada do município, ela terá perto de 6,0 pontos de vantagem (com um número de escolas e alunos bem inferior). E como se pode notar, é praticamente nula a existência de diferenças intra-rede entre as escolas federais: não há discrepância no município, pois, o EMP leva apenas 0,30 ponto de vantagem sobre o EMR; a discrepância no estado é pequena, pois, o EMR está quase 4,0 pontos na dianteira do EMP; e, por fim, não há discrepância no Brasil, pois a vantagem do EMP sobre o EMR é de pouco mais de 1,0 ponto. Assim, esta rede mostra-se bastante equilibrada dentro dela mesma.

Muitos vêm na rede federal um conjunto de escolas de elite devido à composição de sua clientela. Originariamente nestas escolas havia uma seletividade socioeconômica devido ao número restrito de vagas de ensino médio (não só delas, mas de todo o sistema escolar) que acabava conduzindo estudantes de famílias mais privilegiadas a este nível, pois eram os que tinham mais chances de prosseguir com os estudos. Com o passar do tempo, esta seletividade socioeconômica foi se somando à seletividade acadêmica, devido aos exames de admissão compulsórios aos interessados pelas vagas. Com a melhoria dos índices do ensino fundamental alguns “bons” alunos de segmentos populares conseguiam entrar na disputa e se

matriculavam em tais escolas, que ficaram um pouco mais mescladas do ponto de vista social. Porém, com a perda de renda (desemprego, achatamento dos salários etc.), famílias das classes médias, acostumadas a colocar seus filhos em escolas privadas, procuraram refúgio nas escolas públicas federais. Isso fez com que com o passar do tempo os usuários dessas escolas voltassem a ter um perfil social e acadêmico semelhantes. Os ex-alunos de escolas privadas entravam em porcentagem significativa para desequilibrar o perfil socioeconômico destas escolas. Assim, a rede federal passou a contar com alunos mais privilegiados econômica e academicamente do que os alunos das demais escolas públicas. A composição dos colégios federais – tanto de ensino regular, quanto de ensino profissionalizante – ainda hoje, é influenciada pela força da seletividade do sistema (que orienta os alunos com mais vantagens econômicas para escolas que oferecessem mais vantagens acadêmicas). Essa seletividade também leva as famílias privilegiadas economicamente a matricularem seus filhos em boas escolas privadas, deixando as menos proficientes desta rede para aqueles com menor poder aquisitivo ou como um coringa, para orientarem seus filhos na iminência do fracasso escolar.

No Rio de Janeiro algumas destas instituições federais fizeram um movimento interno para alterar este quadro constituído historicamente. Algumas destas escolas, já há algum tempo, adotaram (sem abrir mão do concurso de acesso) as cotas sociais com reservas de vagas para alunos egressos de escolas públicas. Esta medida visou equilibrar mais a presença dos estudantes com diferentes níveis socioeconômicos e ao mesmo tempo preservar a meritocracia ou seletividade acadêmica. Dentre estas, há o caso da instituição que adotou o seguinte critério de composição e seleção escolar: manteve o concurso público, mas a correção das provas dos alunos só se dá até que eles atinjam 50% da pontuação total (isso pode acontecer corrigindo a prova em parte ou na íntegra – depende do desempenho do aluno). Quando o aluno atinge este percentual a correção da prova é interrompida e ele se torna apto para o sorteio das vagas. Assim, a composição da escola pode apresentar maiores variações acadêmicas e socioeconômicas entre os alunos – e, ao mesmo tempo, garante um patamar acadêmico mínimo dos alunos, o que não ocorreria apenas com o sorteio. O que observamos nos dados do ENEM 2005 é que os casos em que a escola procura fazer uma mescla social e acadêmica da composição do seu alunado não houve repercussão negativamente nos resultados destas instituições, pois elas apresentam o maior desempenho médio dos alunos, sinalizando para um significativo efeito-escola. Mas esses resultados também podem significar que mesmo adotando mecanismos que visem mesclar a clientela,

essas escolas exercem atratividade maior sobre candidatos com perfis socioeconômicos e acadêmicos semelhantes.

As médias dos alunos da rede estadual na modalidade de ensino regular (EMR) são as mais baixas do município. Elas distam quase 30,0 pontos do EMR da rede federal onde os alunos alcançaram quase o dobro dos pontos que os alunos da rede estadual fazem. Distam, ainda, de 23,0 pontos dos alunos das escolas privadas de EMR. Esta discrepância é a maior inter-rede que o município apresenta. Comparando com o desempenho do EMP da própria rede estadual a diferença é de quase 9,0 pontos (muito próxima da diferença intra-rede das escolas privadas de EMR e EMP – 11,0). A situação do EMR estadual é grave porque há discrepância dentro da própria rede (intra-rede) e em relação às outras modalidades das redes privada e federal (inter-rede). Além disso, está em desvantagem porque é uma modalidade obrigatória e a rede estadual é a que atende o maior número de alunos do município. Por outro lado, a rede estadual pertence ao nível de governo que tem responsabilidade sobre o ensino médio como um todo, segundo a LDB/1996. A situação é preocupante, também, porque a rede atingiu níveis inferiores aos das escolas congêneres do Brasil e do estado (mesmo que se possa afirmar que os desempenhos da rede estadual do município em comparação com o da rede no conjunto do estado do RJ sejam quase equiparáveis – ambos muito baixos).

Esses dados mostram que as escolas da rede estadual de ensino regular ensinam, pois, os seus alunos responderam as provas e as pontuaram, permitindo afirmar que eles aprendem algo. No entanto, os conteúdos que estão aprendendo não os colocam em condições de enfrentar os desdobramentos do sistema meritocrático escolar como, por exemplo, prosseguir os estudos em direção ao nível superior (caso queiram) sem que haja intervenções compensatórias (como já tem ocorrido) ou uma efetiva melhoria das suas aprendizagens (investimento que quando ocorre não produz resultados sem que fatores socioeconômicos se interponham, como vimos no capítulo anterior). Este comentário não é uma declaração de apoio às reservas de vagas em universidades ou de contestação das mesmas. O fato é que temos uma rede escolar pública, responsável em primeira instância pelo ensino médio, com proficiência das mais baixas do país, atendendo a mais de 237 mil estudantes no município. Levando em consideração que dentre estes estudantes nem todos almejam prosseguir com os estudos, e que muitos são de famílias de baixa renda que têm as suas aspirações e projetos de vida “peculiares”, se um estudante da rede estadual romper com a sua “tradição de classe” - como já se constata (VIANNA, 2000, 2005, 2007; PASSOS, 2007; MARIZ, ALAVES e BATISTA, 1998) - ele se mostrará com as maiores desvantagens possíveis dentro do “campeonato” escolar. Daí ser compreensível a proliferação de pré-vestibulares comunitários

para atender aos alunos destas escolas públicas e toda a pressão por reservas de vagas sociais e raciais nas universidades, sem falar nas pressões forçando a expansão do ensino superior (HONORATO, 2007; ZAGO, 2007).

A comunicação de Nadir Zago, no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia em 2007 (Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS) apresenta dados recentes sobre as mobilizações de grupos sociais reivindicando a expansão do ensino superior - iniciativas que vem ocorrendo desde os anos de 1990. A autora analisa os casos dos pré-vestibulares populares (PVP), ou comunitários, que foram estimados em, aproximadamente, 800 núcleos em todo país a partir de dados de 2001. Estes cursinhos<sup>74</sup> são direcionados para o atendimento de negros, moradores de bairros populares e egressos de escolas públicas. Os grupos sociais que os organizam são, via de regra, os movimentos negros, os movimentos sindicais, os movimentos comunitários, a igreja católica e o movimento estudantil. O texto de Nadir Zago além de rico em referências sobre pesquisas dentro desta temática faz uma leitura crítica do que ocorre no ensino médio. Ela assinala como limite das iniciativas dos PVPs, processo que Pierre Bourdieu chamou de “eliminação branda” do sistema escolar que “vai se processando desde o ingresso no sistema e durante todo o percurso escolar, deixando lacunas que vão produzindo efeitos cumulativos na formação...” (ZAGO, 2007: 12) e que dificilmente são recuperáveis, mesmo diante das oportunidades que as intervenções dos PVPs oferecem. A partir do depoimento de jovens matriculados nos cursinhos comunitários fica evidente o quão difícil é para estes estudantes recuperarem o “tempo escolar perdido” e o quão difícil é colocá-los em condições de igualdade com aqueles que tiveram uma boa formação desde o início.

Provavelmente, alguns PVPs já tenham se dado conta disso. Vasconcelos e Silva (2005), ao polemizarem sobre a validade da adoção das políticas de reservas de vagas adotadas por algumas universidades públicas no país, argumentam que elas não seriam necessárias se houvesse a proliferação dos cursinhos comunitários. O caso estudado pelos autores revela uma aprovação significativa nos vestibulares para instituições públicas com taxas na ordem de 30% a 50% de êxito. Mas ao abordarem os detalhes do alistamento para este PVP, em particular, apontaram que uma das condições exigidas aos interessados é que haja o comprometimento por parte deles de prestarem exames vestibulares para as áreas de licenciaturas, ou seja, aqueles cursos menos valorizados e concorridos. De fato, a taxa de aprovação confirma o sucesso do projeto, mas também, traduz aquilo que Cicourel e Kitsuse (1963) estudaram a respeito dos orientadores educacionais que conduziam os jovens de

---

<sup>74</sup> O termo *cursinho* é normalmente empregado pelos estudantes e refere-se aos cursos pré-vestibulares convencionais e também aos pré-vestibulares populares (PVP).

camadas populares para as carreiras profissionais mais “viáveis” em termos de oferta e, mais “prováveis” deles se estabelecerem em termos de sucesso escolar. Pode-se supor que os interessados em áreas como direito ou medicina se reorientem para as carreiras das licenciaturas para atender a exigência do projeto e que o projeto criou esta exigência por entender que as licenciaturas mostram-se mais promissoras para o perfil de seus usuários<sup>75</sup>.

Estes comentários sobre os limites das intervenções dos PVPs não devem ser lidos como críticas a estes projetos que, não raras vezes, têm se mostrado a única alternativa de almejar o ensino superior para muitos concluintes e egressos do ensino médio no Brasil. Meu objetivo é chamar a atenção para os efeitos, em muitos casos irreparáveis, de uma formação ruim e suas repercussões sobre todas as demais alternativas e escolhas dos estudantes.

Um outro aspecto, que gostaria de introduzir, é que já temos um número expressivo de pesquisas sobre as mobilizações dos concluintes e egressos do ensino médio e dos movimentos da sociedade civil em torno da expansão do ensino superior. Contudo, não identifiquei, através dos levantamentos bibliográficos que realizei, pesquisas sobre experiências dentro das redes que tivessem resultado na qualidade de ensino almejada, ou algo perto disso. Não encontrei estudos de casos sobre colégios secundários ou pesquisas sobre redes públicas ou privadas, inicialmente com atendimento ruins, que melhoraram por algum investimento realizado. Não estou afirmando que estes casos não acontecem, mas que eles não foram investigados.

Não encontrei estudos sobre as mobilizações que ocorrem dentro da sociedade em prol da qualidade do ensino médio. Não constatar a existência destes estudos é, no mínimo, instigante. Quando no passado, não muito distante, as vagas do ensino médio eram raras - antes, portanto, da expansão acontecer - as manifestações sociais reivindicando acesso a este

---

<sup>75</sup> Duru-Bellat (2005) observa que a eliminação branda no sistema escolar francês ocorre em momentos decisivos do percurso escolar como na escolha do estabelecimento de ensino, nas mudanças de níveis e na escolha da carreira profissional. A autora mostra que das desigualdades individuais (antecedentes à escolarização) acrescidas da preparação escolar dos alunos surgem desigualdades sociais de êxito. Essas desigualdades de êxito são mais fortes do que as desigualdades de desempenho escolar. Porém, o desempenho é importante para as escolhas dos alunos, pois, ele é o instrumento que ele utiliza para antever as suas reais possibilidades de acesso a uma determinada carreira. A partir das escolhas de carreiras feitas pelos estudantes um fenômeno ocorre: as desigualdades de desempenho são reduzidas (quase-anuladas) porque se encontram reunidos nas mesmas faculdades indivíduos muito parecidos entre si. Assim, na saída do ensino superior a estratificação da sociedade é reproduzida através dos diplomados que são cada vez mais numerosos, mas que possuem diplomas com valores diferenciados. A autora mostra como as escolas e seus conselhos de classes participam deste processo de escolha dos alunos. O que fundamenta as orientações são as impressões que as equipes nutrem sobre os destinos dos estudantes ajustadas às dinâmicas do mercado de trabalho. Assim, propõe uma análise que relativiza o papel da escola na reprodução social. Ela entende que é o sistema produtivo que constrói as hierarquias das carreiras através da oferta dos postos de trabalho e, a escola ajusta o seu trabalho para aquilo que os alunos encontrarão do lado de fora da escola. A autora defendendo a tese de que a participação da escola na reprodução não é determinante, contudo não é inocente. Esta é uma interpretação sobre as conseqüências das diferenças de desempenho dos alunos para o caso francês. O ensino superior no Brasil possui muitas carreiras prestigiosas e outras menos prestigiosas, mas não se deve fazer uma aplicação direta desta análise ao caso brasileiro, pois, mesmo dentro das carreiras menos prestigiosas encontramos alunos com origens sociais e escolares diferentes e, com desempenhos também diferenciados. Assim, a eliminação no ensino superior brasileiro tem outra feição, talvez, menos branda, pois, o acesso é pequeno e a evasão ainda é muito alta.



nível foram recorrentes e por esta razão, suponho, foram estudadas (NUNES, 2000). Ou será que aos olhos dos pesquisadores atuais as pressões pró-qualidade do ensino médio ficam ofuscadas pelas manifestações pró-expansão do ensino superior? Será que há, realmente, dentro da sociedade civil movimentos que pedem dos professores, escolas, redes e governos a melhoria da qualidade das escolas secundárias? Estas indagações não são sobre faixas, cartazes e passeatas no entorno das escolas ou sobre o volume de artigos publicados semanalmente nos jornais. São questões de interesse sociológico mais amplo. Ocorre que as pressões sociais e as políticas públicas relativas à qualidade de ensino são adiadas em favor das pressões sociais e políticas públicas voltadas para o acesso ao nível de ensino subsequente ao que está em vias de se universalizar ou que já se universalizou. Isso aconteceu entre a universalização do ensino fundamental e a expansão do ensino médio e, agora entre a universalização do ensino médio e a expansão do ensino superior. Essa regularidade não é peculiaridade brasileira. Países avançados, como, por exemplo, a França, também mostraram esta tendência. Entretanto, os problemas relativos à baixa qualidade de ensino na França diferem dos que encontramos nas escolas brasileiras. Os franceses enfrentam sérias questões de superlotação das turmas: os professores das escolas públicas de ensino médio dão aulas para 20 alunos enquanto os professores das escolas particulares dão aulas para 15. (VASCONCELLOS, 2006). Esse, realmente, é um problema que não encontramos nas salas de aulas brasileiras; não em proporções tão reduzidas.

Em suma, os pesquisadores estão estudando as mobilizações em prol do acesso ao ensino superior porque é isso que está no centro das preocupações sociais. Talvez, fosse oportuno neste momento retomar a questão que Michel Young levantou na Inglaterra nos idos de 1970. Para este nobre expoente da Nova Sociologia da Educação o problema não era a expansão da educação por seus diferentes níveis, mas o tipo de educação que se pretendia dar acesso.

Seguindo com o “álbum de fotografias”, apresento mais uma imagem que resume os aspectos abordados sobre o sistema escolar do ensino médio no município do Rio de Janeiro. Mas importa chamar atenção para a forma como este quadro deve ser lido para que não causar a impressão de que os mais de 237 mil alunos da rede estadual regular sofrem de insuficiência acadêmica ou que os 2,5 mil alunos do ensino profissionalizante federal são estudantes primorosos. Este quadro deve ser lido como no exemplo: o EMR privado teve média de 60,89 pontos no ENEM 2005 com 9.004 participantes, provenientes de 281 colégios. Esta rede e modalidade atenderam em 2005 mais de 62 mil alunos. O quadro tem, portanto, efeito ilustrativo.

**Quadro 2**  
**Município do Rio de Janeiro: Médias, números de participantes e de colégios do ENEM 2005 e matrículas por modalidade e rede de ensino.**

<b>Modalidade e Rede</b>	<b>Médias</b>	<b>Nº de participantes do ENEM 2005</b>	<b>Nº de Colégios Participantes do ENEM 2005</b>	<b>Matrículas em 2005</b>
EMP Federal	67,78	832	6	2.553
EMR Federal	67,48	961	6	8.174
EMR Privado	60,89	9.004	281	62.644
EMP Privado	49,45	2.415	79	17.400
EMP Estadual	46,74	4.346	20	17.917
EMR Estadual	37,77	16.194	267	237.112

Fonte: INEP/ENEM 2005 e INEP/EDUDATABRASIL/Censo Escolar 2005.

### 2.2.3 As redes e as suas escolas

Haveria algo mais a se notar dentro dessas desigualdades todas? Ao tomar as médias das redes de forma agregada, não temos idéia da distribuição do desempenho entre as escolas da cidade. Para isso, eu utilizei dois critérios: o primeiro refere-se às três faixas de desempenho do ENEM e, um segundo - um critério quase de senso comum - que é classificar as médias em acima e abaixo de 50%. A intenção deste segundo critério é marcar um pouco mais as diferenças, pois, se o método que disponho apresenta retratos “exagerados”, então, é melhor usá-lo direito!

A Tabela 7 indica porque o município do Rio de Janeiro foi enquadrado na faixa “de regular a bom” do ENEM. Podemos perceber que as escolas, em sua maioria, alcançaram médias dentro desta faixa. Em seguida, há uma concentração das escolas na faixa inferior “de insuficiente a regular” e, em seguida, com um minguado número, temos 36 escolas na faixa “de regular a bom” (quase 5,5% das escolas participantes do ENEM). A primeira coluna “sem classificação” diz respeito àquelas escolas com menos de dez alunos participando do

ENEM e que por isso não tiveram as suas médias calculadas. Formam um total de 98, majoritariamente da rede privada de ensino. Observe:

**Tabela 7**  
**ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino\* no município do Rio de Janeiro por rede de ensino**

<b>Rede</b>	<b>Sem Classificação</b>	<b>Insuficiente a Regular: 0 a 40 (Inclusive)</b>	<b>Regular a Bom 40 a 70 (Inclusive)</b>	<b>Bom a Excelente 70 a 100</b>	<b>Total</b>
Privada	90	7	233	30	360
Federal	0	0	7	5	12
Estadual	8	204	74	1	287
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>211</b>	<b>314</b>	<b>36</b>	<b>659</b>

Fonte: ENEM 2005/INEP. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 05 out de 2006.

\*Foram incluídas apenas as instituições de Ensino Médio Regular e Profissionalizante.

A rede estadual de ensino apresentou uma única escola com nível de excelência (média acima de 70,0) - alcançado pelo Instituto de Aplicação Fernando R. da Silveira, o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, confirmando a reputação pública desta instituição. Isso significa que menos de 0,5% das escolas desta rede - precisamente 0,35% - conseguiram este status e que a rede estadual tem 2,8% de participação no grupo das escolas mais proficientes da cidade, segundo o ENEM 2005. A grande maioria das unidades da rede estadual situa-se na menor faixa de desempenho (71% das suas escolas), respondendo por 96,7% do pior desempenho das escolas da cidade - o que não ocorre com nenhum dos colégios federais (0%) e entre um número muito restrito de escolas privadas (3,3%) – a comparação entre os extremos é tão útil para conhecer as desigualdades que o próprio Relatório do ENEM 2005 tem um capítulo comparativo dos participantes que tiveram as suas médias no 1º decil e no 10º decil, ou seja, os piores e melhores desempenhos respectivamente.

Prosseguindo, encontramos 8,3% das escolas privadas que participaram do ENEM 2005 dentro na faixa “de bom a excelente”. Porém, tomando esta faixa como referência temos

que as escolas privadas responderam por 83,3% do total de melhor desempenho das escolas – escolas estas, equiparáveis às cinco federais ali representadas que participaram com 13,8% do melhor desempenho no sistema escolar municipal de ensino médio (sendo que dentro da rede federal elas representaram 41,6%). Deste modo, para atender o meu interesse de entrevistar alunos com as maiores vantagens escolares possíveis dentro do município, eu deveria me dirigir a estas 36 escolas, desigualmente distribuídas pelas redes de ensino médio da cidade, e escolher algumas.

Usando, agora, um critério dual – os que estão acima e os que estão abaixo de 50% de desempenho - teremos uma melhora para lado “bom” e uma piora para o lado “ruim”, onde a situação da rede estadual apresenta desvantagem ainda maior e o privilégio da rede federal salta aos olhos. É só observar a tabela seguinte:

**Tabela 8**  
**ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino do município do Rio de Janeiro por rede de ensino**

<b>Rede</b>	<b>Sem Classificação**</b>	<b>Média abaixo de 50,0 (inclusive)</b>	<b>Média acima de 50,0</b>	<b>Total</b>
Privada	90	71	199	360
Federal	0	0	12	12
Estadual	8	267	12	287
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>338</b>	<b>223</b>	<b>659</b>

Fonte: INEP/ENEM 2005. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 05 out de 2006.

Todas estas imagens retratam o desempenho de alunos que chegaram ao final da educação básica, pois, é isto que o ensino médio é segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Porém, quanto às redes de ensino e às escolas individualmente, essas meias nos dão a idéia dos seus respectivos *status* e, como podemos notar, são bastante diversificados inter e intra-redes.

Na rede privada, por exemplo, isso pôde ser identificado prontamente. Se levarmos em conta que algumas das suas escolas, mesmo nas regiões com menor índice de desenvolvimento, são compostas por estudantes economicamente privilegiados podemos observar o efeito desta variável sobre o desempenho dos alunos e ao mesmo tempo confirmar que, além de recursos financeiros, é preciso algo mais para que os estudantes mostrem-se

habilidosos nos estudos, do contrário, não teríamos apenas 30 escolas privadas no município (8,3%) dentro da faixa de excelência do ENEM 2005 (acima de 70,0) e quase 20% delas com médias abaixo de 50%. Finalizo esta sessão com o Quadro 3 que oferece um sumário do comportamento das três redes no ENEM 2005:

**Quadro 3**  
**ENEM 2005: Percentual de desempenho dos estabelecimentos de ensino\* do município do Rio de Janeiro por rede de ensino**

<b>Rede</b>	<b>Média abaixo de 5,0 (inclusive)</b>	<b>Média acima de 5,0</b>
Privada	26 %	74%
Federal	0%	100%
Estadual	96%	4 %

Fonte: INEP/ENEM 2005. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 05 out de 2006.

\*Foram subtraídas as escolas “sem classificação” do total de cada rede de ensino para o cálculo destas percentagens.

#### 2.2.4 Cidade partida

Sem nunca ter perdido a importância, os estudos sobre as cidades foram recentemente revigorados e avolumados e, parte disso se deve às questões trazidas pelo fenômeno da globalização onde a dinâmica mundial-local é explorada com várias angulações. Dentre elas, o tema das desigualdades está presente. A propósito, desde Simmel<sup>76</sup> e da Escola de Chicago<sup>77</sup> temos no espaço urbano um observatório privilegiado das disparidades sociais e das tensões que a experiência moderna provoca nos indivíduos.

As desigualdades urbanas são, atualmente, observadas a partir da constituição de territórios materiais ou simbólicos onde os signos da inclusão e da exclusão social se fazem

<sup>76</sup> Sobre George Simmel, ver: Leopoldo Waizbort, “Simmel no Brasil” em *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, 2007, p. 11-48. O texto de George Simmel mais conhecido entre nós brasileiros é “A metrópole e a vida mental” primeiro capítulo do livro *O fenômeno urbano*, organizado por Octávio Velho (3ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar Ed., p. 11-25, 1976) – originalmente de 1903. Esse texto foi recentemente publicado na *Revista Mana* (v. 11, n.2, out. 2005, p. 577-591) com o título “As grandes cidades e a vida do espírito”.

<sup>77</sup> Sobre a Escola de Chicago ver: Edgar Mendonça, “Donald Pierson e a Escola Sociológica de Chicago no Brasil: os estudos urbanos na cidade de São Paulo 1935-1950” em *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 7, n. 14, jan-dez. 2005, p. 440-470; Heitor Frugoli Jr., “O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia” em *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 48, n. 1, jan-junho de 2005, p. 133-165; Lícia Valladares, *A Escola de Chicago: impacto de uma tradição no Brasil e na França*, Belo Horizonte: Ed. UFMG e Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

presentes e lançam as suas raízes. Houve, portanto, uma proliferação no Brasil de estudos nas áreas das Ciências Sociais - além daqueles que ocorrem nas tradicionais sub-áreas Sociologia e Antropologia Urbanas<sup>78</sup> - sobre as regiões metropolitanas empobrecidas como as favelas, as vilas e as periferias, abordando questões referidas ao tema das desigualdades sociais e suas expressões urbanas. Para citar apenas alguns exemplos: os estudos sobre violência e tráfico de drogas (ZALUAR e ALVITO, 1998; PEREIRA 2003), sobre a juventude no espaço urbano (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002; SPAGNOL, 2005) e as questões raciais (VARGAS, 2005). As regiões empobrecidas conhecidas em outros países como *poblacione* (Chile), *villa miséria* (Argentina), *cantegril* (Uruguai), *rancho* (Venezuela), *ghetto* (Estados Unidos) e *banlieue* (França) também vêm recebendo o investimento dos pesquisadores sobre os aspectos das desigualdades<sup>79</sup>.

Quando a opulência e a miséria convivem lado a lado ouvimos que a cidade está partida<sup>80</sup>. No Rio de Janeiro, por exemplo, é comum ouvirmos a oposição entre o “morro” e o “asfalto”. Nas Ciências Sociais também encontramos metáforas. Zygmunt Bauman é um autor pródigo em matéria de metáforas e classifica os habitantes das cidades globais, os consumidores do espaço urbano, entre “turistas” e “vagabundos” e, também faz uso da imagem do “refugio”, das “vidas desperdiçadas”, dos “estranhos da era do consumo” e a oposição entre os “arrivistas e parias”, dentre outras, para definir a divisão simbólica e material dos espaços urbanos globais (BAUMAN, 1998, 1999, 2005). Loïc Wacquant se refere aos excluídos das metrópoles como “os condenados da cidade” (WACQUANT, 2001).

Uma outra tendência que chama a atenção para as cidades vem se configurando desde 1993 quando a Organização das Nações Unidas adotou o Índice de Desenvolvimento Humano - o famoso IDH - para medir o desenvolvimento das nações. A novidade é que o marco econômico, o Produto Interno Bruto (PIB), não é mais o medidor exclusivo do desenvolvimento, pois com o IDH utiliza conjuntamente alguns medidores sociais como, por exemplo, a esperança de vida. O IDH, além de usado na comparação e classificação dos países, foi estendido às regiões e aos municípios. Ele reflete o quadro local do combate à

<sup>78</sup> Dentre os autores que se destacam nestas duas áreas cito a socióloga Lícia Valladares e o antropólogo Gilberto Velho.

<sup>79</sup> Ver Dossiê Metrópole e Globalização publicado na *Revista São Paulo em Perspectiva* (São Paulo, v. 14, n. 4, out-dez., 2000).

<sup>80</sup> A metáfora “cidade partida” foi difundida após a publicação do livro de mesmo nome do jornalista Zuenir Ventura (*Cidade Partida*. São Paulo Cia. das Letras, 1994) que relata o cotidiano da favela situada no morro de Vigário Geral (zona Norte da cidade do Rio de Janeiro) alguns meses subsequentes à chacina que vitimou 21 moradores em 29 de agosto de 1993 e que teve ampla repercussão internacional. O tema do livro é a cidade que se divide entre o “morro” e o “asfalto” - de um lado, a cidade turística de classe média e, de outro, a cidade escondida e seus pobres moradores que além de sofrerem privações econômicas são privados dos serviços públicos. O autor defende a tese de que os incluídos e excluídos dividem a mesma cidade, uma versão contemporânea da “tese dos dois Brasis” ou da metáfora que define o Brasil como uma sociedade entre “Bélgica e Índia”. “Cidade Partida” também é título de uma música do Grupo Cidade Negra (Da Gama/Bino Farias/Lazão/Toni Garrido/Dulce Quental) que tem a mesma abordagem.

exclusão social e da promoção da “qualidade de vida” dos habitantes das cidades onde tudo é contabilizado: condições de moradia, saneamento, urbanização, saúde pública, espaço público, educação, emprego, segurança, natalidade e mortalidade infantil etc. E, confirmando um gosto quase universal que os homens nutrem pelas médias, atribui-se um índice a cada cidade/região/país. A partir daí temos toda aquela história de “ranqueamento” novamente<sup>81</sup>. Assim, o IDH é para as cidades aquilo que o ENEM é para o ensino médio.

A educação é uma das variáveis, que ao lado de muitas outras, ajuda a calcular o IDH. Gostaria de cometer mais um “exagero” neste capítulo e observar a distribuição da educação escolar dentro das regiões administrativas do município do Rio de Janeiro, e, contando com a imaginação do leitor, construir um “mapa da geografia escolar”, como um instrumento forte de mensuração das desigualdades escolares nessa grande metrópole. Este mapa, no meu entendimento, é um indicador da existência de universos partidos, mas não apenas em dois grupos, mas, em uma multiplicidade deles.

Talvez pela herança dos revolucionários franceses eu esteja inclinada a acreditar que a educação faça diferença na distribuição das posições sociais. Mas não por isso apenas. Recapitulando o que abordei no primeiro capítulo sobre as formulações da educação moderna, a sua primeira marca é estar submetida ao poder do Estado. Ele é a autoridade que faz a distribuição das escolas públicas e exerce o controle, através da LDB dos PCNs<sup>82</sup> (e outros mecanismos), sobre o que todas as demais escolas ensinam. Deste modo, tornou-se o mediador da luta contra as desigualdades sociais quando lhe foi imputada esta atribuição. Desde então, nunca pôde se esquivar da educação. Portanto, observar as escolas públicas é observar o Estado e a forma como ele se faz presente junto aos seus cidadãos. É observar com que “armas” ele pretende vencer a guerra contra as desigualdades sociais. Assim, ao focarmos a distribuição do serviço escolar dentro de um município – a menor unidade administrativa do Estado brasileiro - temos o quadro da educação em primeira instância e também o quadro do desempenho do poder público (merecendo inclusive uma média!) no combate ou arrefecimento das desigualdades sociais<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> O IDH é construído a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), saúde (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB). Mede a qualidade de vida dos países/cidades e estabelece uma estratificação entre eles. Na medição do IDH de 1996, por exemplo, o que impediu que o Brasil se posicionasse em níveis mais baixos em relação a outros países foi a melhoria dos dados educacionais com a redução do analfabetismo e aumento da taxa de matrícula. Mas naquele mesmo ano os índices de saúde pioraram devido à soma entre mortes por doenças cardiovasculares e neoplasias com as mortes violentas dos jovens, em especial (ZALUAR e LEAL, 2001).

<sup>82</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Curricular Nacional.

<sup>83</sup> Esta é uma afirmação geral ainda válida para compreender a relação entre Estado e Educação. Mas, deve-se ter em mente, que ao longo dos anos de 1990 ocorreram reformas da gestão educacional em diversos países onde foi possível constatar no discurso público o argumento de que as comunidades escolares deveriam ser “empoderadas” (*empowerment*) por meio de estruturas de gestões colegiadas e representativas, a fim de diminuir o poder dos agentes estatais. Então, o processo de descentralização administrativa foi posto em curso em alguns países, fundamentado na crença de que desestatizando a escola

Se observarmos a expansão atual do ensino médio no município do Rio de Janeiro, teremos diante de nós uma “fotografia” com números promissores anunciando que em pouco tempo toda a população na faixa etária apropriada (15 a 17 anos) terá acesso às matrículas em escolas públicas. Se, no entanto, olharmos para a distribuição das escolas pelas regiões da cidade e como estas escolas são em termos de proficiência, instalações e equipamentos etc. constataremos que o Estado, através do sistema escolar, tem uma parcela grande de responsabilidade na produção das desigualdades, ainda que, paradoxalmente, mostre-se empenhado em reduzi-las. Basta notar as diferenças em termos de infra-estrutura escolar. Muitas escolas estaduais, ainda hoje, não contam com bibliotecas e nem quadras esportivas, para citar apenas características elementares para a boa formação dos estudantes.

#### Quadro 4

##### Município do Rio de Janeiro: número de escolas de ensino médio, caracterização física, segundo as dependências administrativas/2005.

Rede	Total	Biblioteca	Laboratório de Informática	Laboratório de Ciências	Quadra de esportes	Sala de TV, vídeo	Sala de TV, vídeo e antena parabólica	Micro computador	Internet
Federal	13	11	11	11	10	12	6	13	13
Estadual	295	149	75	113	135	56	89	288	229
Privada	400	299	332	241	339	286	70	390	337

Fonte: INEP. EDUDATABRASIL Disponível em: <[www.armazemdedados.rio.rj.gov.br](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br)>, acesso em 18 jul de 2007.

Deste modo, subdividi a cidade do Rio de Janeiro em três grandes regiões e observei o comportamento das escolas no ENEM 2005 em cada uma delas. A distribuição das regiões administrativas (RA) da cidade nas três Regiões que “criei” não obedece aos critérios de classificação das Áreas de Planejamento municipal e nem aos das Secretarias de Educação municipal ou estadual. Quando fiz o “garimpo” dos dados nas tabelas do ENEM 2005, não tinha a pretensão de usar estas informações na tese, e elaborei uma classificação baseada na forma que usualmente os cariocas se referem às Zonas da cidade agregando algumas áreas indefinidas dentro de algumas destas regiões. Pretendia apenas me certificar de que as escolas que já tinha selecionado eram representativas das mais proficientes da cidade, e não gostaria

---

pública e submetendo-a ao controle da comunidade a sua eficácia aumentaria.



de deixar de fora algumas escolas que estivessem de fora do eixo Tijuca/Centro/Zona Sul da cidade por falta de cuidado com os dados. Com isso, eu montei as tabelas manualmente, sem me preocupar em registrar em arquivos eletrônicos os endereços das escolas. Recentemente tomei a decisão de usar a “fotografia” do desempenho por regiões da cidade, mas o acesso aos dados do ENEM 2005 foi retirado do sítio para dar lugar aos dados do ENEM 2006. Assim, não pude retomar os dados, consultando novamente o endereço das escolas. Utilizei, então, as tabelas que havia feito no início da pesquisa. Mas posso adiantar que esta divisão que estou adotando não prejudica a observação da distribuição escolar, oferece inclusive um leve “abrandamento” dos percentuais negativos de algumas áreas, do que se tivesse usado o critério das Áreas de Planejamento, por exemplo. Sendo assim, as regiões que eu dividi são:

- Região 1: Oeste. Reúne as seguintes regiões administrativas (RA) da cidade: Jacarepaguá; Barra da Tijuca; Cidade de Deus; Bangu; Campo Grande; Santa Cruz; Guaratiba.
- Região 2: Centro-Norte. Reúne as RAs da Maré; Ilha do Governador; Paquetá; Rio Comprido; São Cristóvão; Ramos; Penha; Inhaúma; Méier; Irajá; Madureira; Anchieta; Pavuna; Jacarezinho; Complexo do Alemão; Realengo.
- Região 3: Centro-Sul/Tijuca e bairros adjacentes. Suas RAs são: Tijuca, Vila Isabel, Portuária; Centro; Santa Tereza; Botafogo; Copacabana; Lagoa; Rocinha.

Considerando a expansão urbana do município, pode-se dizer que a Região 3 e a Região 2 são as mais antigas. A Região 3 abriga os bairros do Centro e os litorâneos que foram povoados desde o século XVI e a Região 2 os bairros suburbanos que no passado foram os engenhos da cidade. Mas mesmo assim, alguns bairros destas duas grandes áreas foram urbanizados mais recentemente. A Região 1 é fruto de uma expansão urbana tardia e algumas de suas áreas ainda guardam pequenas semelhanças com o universo rural.

Em relação às características socioeconômicas, todas as regiões contam com favelas e outras áreas populares (como os grandes conjuntos habitacionais - COHAB) e bairros de “classe média baixa”. A Região 2 é que tem participação menor de “classe média alta” que, assim como a elite econômica (os ricos), reside predominantemente na Região 3 e em uma RA da Região 1 (Barra da Tijuca) - a preferida das famílias “emergentes”.

Quanto à população geral de cada uma destas áreas temos, segundo o Censo Demográfico 2000, a Região 1 com 34% e as Regiões 2 e 3 com 47% e 19%,

respectivamente<sup>84</sup>, da população do município. Esses índices populacionais são muito próximos aos da população de jovens na faixa de 15 a 17 anos (faixa de idade correspondente ao ensino médio) nestas mesmas regiões, como mostra a Tabela 9:

**Tabela 9**  
**Município do Rio de Janeiro: População residente com faixa etária entre 15 e 17anos de idade, por região da cidade.**

<b>Regiões*</b>	<b>População com idade entre 15 e 17 anos</b>
Região 1 Oeste	106.996 (37%)
Região 2 Centro-Norte	136.728 (48%)
Região 3 Centro-Sul e Tijuca	44.113 (15%)
Total	287.837 (100%)

Fonte: IBGE. Censo 2000.

Disponível em <[www.armazemdedados.rio.rj.gov.br](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br)>, acesso em 18 jul de /2007.

A primeira região da cidade, a “Oeste”, tem quase 107 mil jovens em idade apropriada para cursar o ensino médio. Ao procurarem escolas para estudar, se usarem o resultado do ENEM 2005 para ajudar na escolha das “boas escolas”, eles terão que levar em conta que com média acima de 50,0 naquele exame eles só encontrarão uma única escola da rede estadual que contribui com 2% para formar o grupo das “boas” escolas do oeste da cidade. De todos os demais colégios estaduais daquela região esta solitária instituição representa menos de 1%. Pode imaginar como seria a disputa por vaga nesta escola? Porém, como vimos no capítulo anterior, nem sempre a população está sintonizada com as avaliações sistêmicas e constrói seus próprios critérios de julgamento, podendo, assim, distinguir dentre as 100 escolas estaduais com desempenho abaixo de 50,0 (99% das instituições estaduais nesta região) quais são as que agregam mais aos alunos. E dentro destes 100 colégios, se separarem aqueles que tiveram níveis muito ruins de desempenho encontrarão apenas um (com média inferior a 30,0 pontos), o que não deixa de ser uma boa notícia. Os outros 99 colégios desempenharam-se no ENEM 2005 numa faixa entre 30,0 e 40,0 pontos. Daí, que estes jovens terão que ser muito criteriosos, pois as escolas estaduais disponíveis são equivalentes. Talvez tenham que

<sup>84</sup> A população total do município do Rio de Janeiro é de 5.587.904 habitantes e as Regiões 1, 2 e 3 têm: 1.999.410, 2.740.763 e 1.117.731 habitantes respectivamente (IBGE. Censo Demográfico 2000 no sítio <[www.armazemdedados.rio.rj.gov.br](http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br)>, acesso em 18 de jul de 2007.

procurar escolas melhor localizadas ou que ofereçam aulas em turnos diurnos ou, ainda, as mais organizadas. Além disso, eles não poderão contar com a oferta pública federal porque nesta região não há. Se quiserem freqüentar alguma escola da rede federal terão que prestar concurso para as instituições situadas nas Regiões 2 ou 3, com relação candidato/vaga elevadíssima e, se aprovados, viajar cerca de 60 ou 90 minutos diariamente para chegar à escola (o bom disso é que o passe escolar é gratuito!). Se pertencerem ao grupo dos que “podem pagar” eles poderão optar por uma das 48 escolas privadas mais proficientes no ENEM 2005 da Região 3, que respondem por 98% de todas as instituições nesta faixa de desempenho por lá.

Na Região 3, podemos encontrar aquela diversidade que mencionamos sobre as instituições privadas, pois, 21 delas tiveram desempenho negativo no ENEM – elas representaram 17,4% das piores escolas do “Oeste” da cidade, juntamente com aquelas 100 escolas estaduais, que atingiram a marca de 82,6% de participação entre os piores colégios regionais. Temos ali também, muitas escolas sem classificação e a maioria é composta por instituições privadas.

Como foi dito, nesta segunda maior área em termos populacionais, da cidade do Rio de Janeiro (se a área geográfica for levada em consideração, ela é a maior) há favelas, bairros de classe “média-baixa”, “média-média” e “média-alta” e há os condomínios das elites emergentes cariocas<sup>85</sup>. Contrastando esta região com ela mesma, temos que na RA da Barra da Tijuca estão quatro dos colégios privados mais proficientes da cidade, segundo o ENEM, e dois estão na RA de Jacarepaguá. Estas duas regiões abrigam 27 dos 100 piores colégios estaduais da região ao passo que os outros 73 estão nas RAs de Campo Grande, Santa Cruz e Bangu. Um estudante que resida nestes bairros fronteiriços do Rio de Janeiro poderá, se “tiver condições”, estudar nas 15 instituições particulares com bom desempenho destes bairros, se não tiver, poderá se candidatar àquela única escola estadual com desempenho acima de 50,0 que mencionei. Mas se não souber escolher, poderá se matricular em uma das 12 piores escolas particulares daqueles bairros. Resumindo a imagem da Região 1: ela é dividida por ofertas escolares muito desiguais dentro dela mesma e dentro do município, como deixa claro a Tabela 10 logo abaixo:

---

<sup>85</sup> Estou usando os termos classe média e suas derivações, camadas populares, privilegiados e desfavorecidos de forma imprecisa porque o meu objetivo maior não é chamar a atenção para a estratificação social, mas para a diversidade escolar regional e municipal. Quero apenas identificar os usuários potenciais de escolas públicas e os usuários potenciais de escolas particulares, já que é sobre a oferta destas duas redes que se constroem as desigualdades escolares dentro das regiões e do município do Rio de Janeiro.

**Tabela 10**  
**ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino\* do**  
**município do Rio de Janeiro, por rede de ensino/ Região 1**

<b>Região 1: Oeste</b>	<b>Sem Classificação</b>	<b>Média abaixo de 50,0 (inclusive)</b>	<b>Média acima de 50,0</b>	<b>Total</b>
Privada	24	21	48	93
Federal	0	0	0	0
Estadual	1	100	1	102
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>121</b>	<b>49</b>	<b>195</b>

Fonte: INEP/ENEM 2005. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)> acesso em 05 out de 2006.

\*Foram incluídas apenas as instituições de Ensino Médio Regular e Profissionalizante.

A Região 2, ao norte da cidade, é a maior em termos populacionais gerais e nela residem quase 137 mil jovens entre 15 e 17 anos de idade. Sua situação escolar não é muito diferente da Região 1. O que faz diferença é que esta região não é o habitat preferido das elites e classes médias altas cariocas e isso reduz um pouco as disparidades sociais dentro dela. As classes médias que ali vivem são, predominantemente, aquelas que convencionamos chamar de “baixas classes médias” – alguns profissionais liberais, funcionários públicos (dentre estes, os professores), comerciantes, assalariados de várias ocupações etc. - que residem no “asfalto” (os bairros suburbanos). Os demais moradores, em pior condição social, estão distribuídos pelas dezenas de favelas e áreas empobrecidas que cobrem grandes proporções territoriais da região norte carioca. Algumas delas estão situadas nos “morros” da cidade.

Esta região tem um diferencial em termos educacionais em relação à região 1: ela conta com quatro colégios federais com médias superiores a 50,0 no ENEM 2005 (5% do total de escolas com este desempenho regional) ao passo que a Região 1 não apresenta oferta pública federal. Conta também com sete colégios estaduais com o mesmo status que representam 9% do grupo das melhores escolas dali. Foram, então, os 67 colégios privados que se desempenharam melhor no ENEM 2005 nos tradicionais bairros suburbanos do Rio de Janeiro, com 86% de participação nesta faixa. Nesta área, os colégios privados estiveram também entre os colégios com os piores desempenhos, compondo 23% deste grupo, ao lado dos colégios estaduais que são sempre os recordistas nesta marca: com 127 instituições

estaduais (entre os 137 da região) contribuiu com 77% para o pior desempenho “suburbano” no ENEM 2005.

Assim, aqueles 137 mil estudantes na faixa etária apropriada, juntamente com aqueles que estão com idade acima de 18 anos e tantos outros casos têm que disputar pelas 11 melhores escolas públicas (estaduais e federais) ou se matricular em alguma das 67 escolas privadas “boas” daqueles bairros. Podem também se juntar aos alunos da Região 3 e viajar (um pouco menos) cerca de 40 ou 50 minutos para estudar nas boas escolas públicas da Região 1 (também em número minguado). Mas, o que eu disse antes, vale aqui também: estes jovens e suas famílias têm os próprios julgamentos sobre o que é uma boa escola, uma boa formação. O fato mais intrigante é entender como que com uma única escola com desempenho muito ruim (abaixo de 30,0 pontos) - assim como ocorreu na Região 1 - os interessados classificam as demais 126 escolas estaduais, que nos critérios do ENEM ficaram com médias equivalentes (entre 30,0 e 40,0 pontos). Se há algum indicativo para pesquisas através destes dados é justamente sobre os critérios das famílias e sobre as suas listas de escolas. Há também muita pesquisa a se fazer sobre o que estas escolas agregam (efeito-escola) para que não fiquemos com a impressão equivocada de que elas não ensinam. No meu entendimento, não é fortuito que a grande maioria das escolas estaduais se encontre em uma mesma faixa de desempenho.

Sem pretender definir o perfil das clientela destas redes de forma rígida e inequívoca, suponho que 78 boas escolas (entre as públicas e privadas) dos subúrbios do Rio de Janeiro são freqüentadas pelas classes médias baixas destes bairros e que as escolas estaduais estão majoritariamente ocupadas por alunos das “áreas difíceis” da cidade. As regiões administrativas do município do Rio de Janeiro não são divididas a partir de critérios socioeconômicos que reúna nelas bairros com as mesmas características sociais. Em cada RA da cidade (e em cada bairro, via de regra) os privilegiados e os desfavorecidos convivem lado a lado. Isso é mais que uma “cidade partida” é uma trama de desigualdades – (lembrando que trama é o que forma o tecido, então, tecido social do Rio é composto por fios de desigualdades!).

Se parece cruel observar que as classes médias baixas locais abocanham as melhores escolas, por outro lado, elas pagam pesados tributos para financiar escolas públicas (que seus filhos não estudam) e também pagam mensalidades escolares de colégios, que se comparados aos da Região 3 são mais “fracos”, criando outro nível de desigualdade, desta vez entre “os que podem pagar”. Sumariando o “retrato” da Região 2 temos a Tabela 11:

**Tabela 11**  
**ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino\* do**  
**município do Rio de Janeiro, por rede de ensino/Região 2.**

<b>Região 2: Centro-Norte</b>	<b>Sem Classificação</b>	<b>Média abaixo de 50,0 (inclusive)</b>	<b>Média acima de 50,0</b>	<b>Total</b>
Privada	39	38	67	144
Federal	0	0	4	4
Estadual	3	127	7	137
<b>Total:</b>	<b>42</b>	<b>165</b>	<b>78</b>	<b>285</b>

Fonte: INEP/ENEM 2005. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)> , acesso em 05 out de 2006.

\*Foram incluídas apenas as instituições de Ensino Médio Regular e Profissionalizante.

Por fim, a Região 3, o sul da cidade. Esta é a região mais bem servida por escolas federais, com oito unidades, sendo que quatro delas estão entre as mais proficientes do município (com médias acima de 70,0 pontos), ao lado das 22 duas escolas privadas com o mesmo status no ENEM 2005. Isso é apenas um lado da situação privilegiada desta região em termos escolares, pois ela consegue oferecer aos seus 44 mil jovens com idade entre 15 e 17 anos (15% da população com esta faixa etária no município) 96 instituições com desempenho acima de 50,0 no ENEM 2005 – que perfazem 54% da oferta escolar da região. No ano de 2005, essas 96 instituições responderam por 43% do melhor desempenho escolar da cidade. O sul da cidade é a única região onde a oferta “boa” de ensino médio tem vantagem sobre a oferta “ruim” (29%), nos termos da avaliação do ENEM.

O problema observado aqui, é que sendo uma área também partida (com disparidades maiores do que nas duas outras regiões) há uma juventude numericamente grande que “não pode pagar” uma mensalidade dispendiosa para ter uma boa formação média – as escolas privadas desta região têm as mensalidades mais elevadas do município. Muito provavelmente, estes jovens disputam juntamente com os jovens da Região 1 e 2 uma das vagas nas oito escolas federais (8,3%) e quatro estaduais (4,2%) de qualidade da Região 3 (ou pelas quatro federais e sete estaduais da Região 2). Assim, os 84 colégios privados com qualidade de ensino e que responderam por 87,5% das “boas escolas” regionais mostram-se totalmente liberados para os alunos das classes médias (médias e altas).

Dentro do pior desempenho desta região, estão novamente as escolas estaduais, que com as suas 40 unidades respondem por 77% desta faixa, ao passo que os colégios privados, confirmando a disparidade interna da rede, participam com 23% do pior desempenho regional.

Ainda que dentro dos modelos estatísticos atuais seja possível mensurar a participação do nível socioeconômico sobre o desempenho dos alunos e oferecer imagens mais matizadas das desigualdades sociais sobre as escolares, não me parece demasiado afirmar que nas regiões administrativas (globalmente) mais privilegiadas da cidade estão as melhores oportunidades de educação escolar. Os dados estão mostrando isso.

Talvez o recurso digital moderno de tratamento das fotografias - o *fotoshop* - possa melhorar a imagem das diferenças educacionais intra e inter escola, rede, região, município, estado, região de novo, país, região de novo e globo. Não estou me referindo aos modelos estatísticos atuais, mas as grosseiras explicações que de tempos em tempos aparecem na voz de políticos que dizem: “não estamos bem, mas as coisas estão caminhando!”. No entanto, o silêncio dos usuários das escolas e de todos os demais interessados sobre o quadro do ensino médio em si, também é preocupante.

Em suma, o “retrato” (sem retoques!) da Região 3 temos, então, a Tabela 12:

**Tabela 12**  
**ENEM 2005: desempenho dos estabelecimentos de ensino\* do município do Rio de Janeiro, por rede de ensino/Região 3**

<b>Região 3 Centro-Sul Tijuca e Adjacências</b>	<b>Sem Classificação</b>	<b>Média abaixo de 50,0 (inclusive)</b>	<b>Média acima de 50,0</b>	<b>Total</b>
Privada:	27	12	84	123
Federal:	0	0	8	8
Estadual:	4	40	4	48
<b>Total:</b>	<b>31</b>	<b>52</b>	<b>96</b>	<b>179</b>

Fonte: INEP/ENEM 2005. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 05/10/2006.

\*Foram incluídas apenas as instituições de Ensino Médio Regular e Profissionalizante.

Para rever a situação geral do sistema escolar de ensino médio do município do Rio de Janeiro basta retornar à Tabela 8 deste mesmo capítulo que sumariza as Tabelas 10, 11 e 12.

O mapa que pedi para o leitor imaginar tem os seguintes traçados: lá no oeste da cidade aparece um pontilhado vermelho intenso representando as escolas que precisam alcançar níveis de qualidade maiores se têm por objetivo ajudar os seus alunos a melhorarem de vida ou aspirarem pelo ensino superior. Partindo em direção ao norte, temos mais pontilhados vermelhos, agora um pouco mais espaçados. Descendo ao sul temos um pontilhado azul bem distribuído de escolas que colocam os seus alunos em condições de competir no “campeonato escolar”, intercalado com um pontilhado vermelho mais disperso. Voltando para o norte, que é o inverso do que encontramos ao sul, o ralo pontilhado azul se intercala com os pontos vermelhos. No distante oeste, penalizado por sua urbanização tardia, encontramos um e outro pontinho azul de escolas que esperam investigações que depurem os seus “efeito-escola”<sup>86</sup>.

É preciso assinalar que todas as médias referidas neste capítulo excluem as notas dos participantes que fizeram a prova “para ter experiência” (alunos do 1º e 2º ano do ensino médio chamados de treineiros) e foram feitas sobre as médias dos participantes concluintes e egressos do ensino médio. Para se ter um retrato mais próximo do momento atual de cada escola seria melhor usar apenas as médias dos concluintes. Mas esta alternativa não estava disponível nas fontes consultadas. Acredito que levantando apenas as médias dos alunos concluintes talvez a diversidade da rede estadual se evidenciasse. As demais escolas também poderiam apresentar resultados diferentes, pois muitos egressos fazem cursinhos preparatórios para o vestibular – e mesmo que o ENEM tenha concepção diferente dos vestibulares, estes alunos levam a vantagem do treinamento contínuo.

O Quadro 5 é a última “fotografia” deste nosso “álbum e oferece uma síntese das desigualdades educacionais regionais, de acordo com o ENEM 2005. Para melhor proveito, recomendo comparação com o Quadro 3, exposto páginas atrás.

---

<sup>86</sup> Uma dificuldade que encontrei nos levantamentos bibliográficos desta pesquisa relaciona-se à produção sobre a expansão do sistema escolar de ensino médio no município do Rio de Janeiro (e no estado) não em termos quantitativos, mas, em termos geográficos e históricos, apontando como as escolas foram implantadas nas diferentes regiões da cidade (e estado) e em que contextos sociais e políticos referidos às três últimas décadas. Não encontrei nenhuma pesquisa com este objeto. Em 2000, houve um seminário interno no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ), organizado pela Profª Liana da Silva Cardoso, sobre a “Expansão do Ensino Médio no Rio de Janeiro”. Esta mesma pesquisadora levantou dados junto às Secretarias de Educação do Rio de Janeiro, mas estes dois investimentos não resultaram em publicações. Este tema é caro à socióloga inglesa Margaret Archer que se dedica às pesquisas sobre os Sistemas Escolares e suas expansões.



**Quadro 5**  
**ENEM 2005: desempenho médio dos estabelecimentos de ensino\***  
**do Município do Rio de Janeiro por Região**

<b>Região/Médias</b>	<b>Média abaixo de 50,0 (Inclusive)</b>	<b>Média acima de 50,0</b>
Região 1 Oeste	71 %	29%
Região 2 Centro-Norte	68%	32 %
Região 3 Centro-Sul/Tijuca e Adjacências	36%	64%

Fonte: INEP. ENEM 2005. Disponível em <[www.enem.inep.gov.br](http://www.enem.inep.gov.br)>, acesso em 05 out de 2006.

\*Foram incluídas apenas as instituições de Ensino Médio Regular e Profissionalizante. As instituições Sem Classificação foram subtraídas do total de cada rede de ensino para o cálculo das percentagens.

### 2.2.5 A “parábola” do alemão e do brasileiro

Para finalizar este capítulo, gostaria de levantar uma questão. O ENEM 2005 foi a oitava edição de uma avaliação nacional que, ano após ano, cresce em adesões institucionais - quer seja pelo número de escolas que têm seus alunos participando do exame ou através do número das instituições de ensino superior que o adotam como credenciamento de candidatos às suas vagas. Todos os anos os resultados são divulgados e as sete primeiras edições permitiam, mesmo sem a exposição nominal das escolas, comparações entre as redes de ensino e a verificação da situação educacional de cada município, estado e país. Se quisermos, podemos acrescentar as avaliações a que ficamos acostumados na última década como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Comparação de Alunos (PISA) que também de tempos em tempos nos dão notícias sobre a situação de nossos estudantes. Considerando que as mídias (principalmente a jornalística) têm muito prazer em divulgar os resultados destas avaliações, pergunto: por que os desempenhos baixos dos alunos e as médias das escolas não levaram os interessados até hoje a uma mobilização para reivindicar uma “escola de ensino médio de qualidade”? Como disse, parece

que há a desistência de um nível de ensino em favor do nível seguinte e que no atual momento o que está movendo a sociedade é o acesso ao ensino superior. Todavia, gostaria de insistir um pouco nesta questão a fim de buscar elementos além dos que encontramos em comum com a experiência de outros países (como a França). Deste modo, formulo a questão novamente: por que as expressões de insatisfação são pontuais? Por que os usuários das escolas públicas estão silenciosos? Desejar o ensino superior não é um motivo suficientemente forte para reclamar um ensino médio melhor?

Recentemente, em um congresso internacional sobre o ensino médio, um ilustre economista brasileiro se indagava a respeito do comportamento dos brasileiros diante dos resultados das avaliações sistêmicas e o comparava ao dos alemães. Em seus slides havia a informação de que o Brasil ocupava a última posição em uma das avaliações internacionais atrás de países que julgamos menos desenvolvidos. A Alemanha, se bem me recordo, estava bem posicionada. Ela havia caído de posição quatro ou cinco anos antes e não conseguira mais se recuperar. E ele dizia: “Por que após cinco anos do exame que tirou os alemães de sua posição eles continuam fazendo passeatas e nós brasileiros diante destas fotografias ‘chocantes’ apenas dizemos: ‘Eh... Tá ruinzinho, não’ e não passa disso?”

Para responder a esta indagação, os participantes do ENEM 2005 são chamados a nos ajudar...

### **2.3 Que nota você daria para a formação que você obteve no ensino médio?**

O ENEM é um desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que determinou a organização do processo nacional de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino, com o propósito de estabelecer prioridades e as metas para a melhoria da qualidade da educação. Portanto, é um exame que levanta elementos para a elaboração de políticas públicas apropriadas para os sistemas escolares municipal, estadual e

federal apresentando, também, um diagnóstico da formação média oferecida nas instituições privadas de ensino<sup>87</sup>.

Duas razões para a criação do ENEM mostram que este instrumento foi constituído para provocar mudanças na sociedade e na educação antes mesmo que alguma política pública educacional, resultante do processo de avaliação, fosse implementada. Ele pretende, em primeiro lugar, quebrar o vínculo entre o ensino médio e o vestibular, colocando-se como uma alternativa de avaliação e de credenciamento dos candidatos ao ensino superior. Esta primeira característica do ENEM visa forçar mudanças pedagógicas e programáticas no ensino médio, até hoje reféns dos programas curriculares dos vestibulares das universidades públicas e dos cursinhos preparatórios. Em segundo lugar, ele se oferece como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho – uma espécie de “carta de recomendação” de candidatos a empregos. Aqui, talvez não seja propriamente uma mudança, mas, um reforço prático do sistema meritocrático.

As informações de base para as políticas públicas são provenientes das provas e dos dados extraídos do questionário socioeconômico com perguntas objetivas sobre a vida dos participantes e seus hábitos e disposições (práticas culturais, lazer, estilo de vida, grupos de referência), suas percepções (opiniões sobre vários temas, valores, avaliação da escola, sentido atribuído à educação) e suas aspirações (projetos de vida, expectativas sobre o futuro). Os cruzamentos são feitos entre os resultados das provas e as respostas ao questionário a fim de encontrar as razões que expliquem melhor os desempenhos dos participantes. Ao correlacionar as variáveis, as razões das disparidades ficam estatisticamente mais delineadas e, com as “novas descobertas” sobre as desigualdades de desempenho em mãos, estuda-se uma saída política para corrigir as distorções e melhorar a qualidade da educação.

Do ponto de vista do participante, o ENEM, além de auxiliar o candidato no acesso ao ensino superior e no mundo do trabalho, se apresenta como um espelho para que ele se mire e se auto-avalie e, ainda serve de referência para ajudá-lo a pautar as suas escolhas futuras. Nas palavras do Documento Básico do Exame:

O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>87</sup> Uma das incumbências da União no que diz respeito a Organização da Educação Nacional é, segundo o Artigo 9º da LDB de 20/12/1996: “VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a **definição de prioridades** e a **melhoria da qualidade do ensino**”.

- (a) oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- (b) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- (c) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior<sup>88</sup>.

Alguns críticos vêem em avaliações como o ENEM mecanismos muito duros que acabam ferindo a auto-imagem do estudante. Ao final de um longo percurso de estudos surge uma “avaliação externa” que desfaz o castelo de cartas: o tempo divertido no colégio, as lembranças dos professores, as aulas de cada dia – onde isso tudo foi parar? Somente sobraram notas baixas e desilusão.

A proposta do ENEM não é culpabilizar os candidatos pelos resultados ruins que porventura apresentem. Um dos objetivos para estas avaliações existirem é municiar a sociedade com informações para que ela abrace a causa da qualidade de ensino e coopere no trabalho de correção de uma situação crítica dentro do sistema escolar que produz desigualdades. A este respeito, Bernard Lahire comenta a situação desconcertante que os sociólogos ficaram quando os discursos políticos se apropriaram do tema das desigualdades:

Se, alguns anos antes, o sociólogo teria ficado espontaneamente do lado da análise das desigualdades para mostrar sua distância crítica para com os discursos sobre igualdade de cada um perante a educação e a cultura, ele se vê então obrigado a tornar-se analista crítico dos discursos públicos de luta contra desigualdades. Quando o Estado falava a linguagem da ‘igualdade formal’, o sociólogo crítico saía em busca das provas da desigualdade real; quando o Estado passa a falar a linguagem da ‘desigualdade’, perturbado, esse mesmo sociólogo crítico é forçado a indagar-se sobre qual pode ser o interesse de um Estado em legitimar publicamente sua ação política em nome da luta contra desigualdades. (LAHIRE, 2003, p. 990).

Em suma, o ENEM foi criado para introduzir uma nova cultura no sistema escolar passando pelos conteúdos das disciplinas e pela forma de avaliá-los. Constituiu-se como novo mecanismo de seleção escolar e profissional, diagnosticador do trabalho das escolas, suporte para políticas públicas e instrumento de denúncia daquelas instituições privadas que usam de má fé para com seus alunos prometendo ensinar e não ensinam.

---

<sup>88</sup> Documento Básico do ENEM. Disponível em <[www.enem.inep.org.br](http://www.enem.inep.org.br)>, acesso em 17 jul. 2007.

Durante quase uma década<sup>89</sup>, todo mês de agosto o Brasil tem nos seus jornais de maior circulação notícias sobre a movimentação dos estudantes por causa das provas do ENEM e, posteriormente, notícias que divulgam e exploram os resultados finais.

Em dez anos muita coisa muda: são mais de 600 instituições de ensino superior em todo país que adotam o ENEM nos seus processos de seleção, incluindo as universidades públicas mais prestigiosas e, assim, o “ENEM” vai mostrando uma capacidade impressionante de conquistar parceiros para as suas causas – sem falar no número de inscritos e participantes que a cada edição supera a marca anterior.

Tudo indica que o “ENEM” deseja ver a sociedade mobilizada pela causa da qualidade do ensino médio e, por isso, vem tornando público os resultados através das médias das escolas, redes, municípios, estados e do país. Para isso, conta com amplo sistema de difusão dos resultados de cada exame. Além disso, é do maior interesse dos avaliadores saber como os concluintes e egressos estão vivendo estas mudanças, quais as suas expectativas, como as suas escolas reagiram aos exames passados. Um levantamento minucioso é feito através do questionário socioeconômico sobre a vida do estudante na escola, sua família, sua sociabilidade, suas crenças, valores, hábitos etc. E, depois de descrever com detalhes toda a sua trajetória escolar, o participante depara-se com a seguinte questão que lhe indaga:

Que nota você daria para a formação que você obteve no ensino médio?

Para responder esta pergunta o participante deveria assinalar um dos itens de 0 a 10 (que representam as notas) ou a opção “Não Sei”. Essa foi uma das poucas questões de percepção sobre a formação dos estudantes analisadas pelo Relatório do ENEM 2005 (INEP, 2006) que oferece apenas dados agregados do Brasil e das regiões brasileiras.

Apenas 0,5% do total de respondentes no Brasil atribuíram nota zero a sua formação. Das notas 1,0 até 8,0 o número de indicações cresce de nota em nota, sendo que o total dos participantes que avaliaram suas formações com nota 8,0 é 45 vezes maior do que o número dos que avaliaram com nota 1,0. Na nota 9,0 o número de indicações cai para menos a metade em relação à nota 8,0 e na nota 10,0 ocorre outra redução. Contudo, as notas 9,0 e 10,0 somadas recebem mais que o dobro de indicações do que as notas de zero a 4,0 juntas. Os que optaram por “Não Sei” e aqueles que não registraram sua opinião se somados representam apenas 3,5% dos respondentes. Em todas as regiões brasileiras o comportamento das avaliações foi parecido: crescendo até a nota 8,0 e nas notas 9,0 e 10,0 diminuindo, porém, com muitas indicações. A Tabela 17 apresenta as respostas do Brasil e da Região Sudeste:

---

<sup>89</sup> A 10ª Edição do ENEM ocorreu em agosto de 2007.

**Tabela 13**  
**ENEM 2005: Notas dadas pelos respondentes do questionário socioeconômico a sua formação no ensino médio/ Brasil e Região Sudeste**

<b>Notas</b>	<b>Brasil</b>	<b>Região SE</b>
0	10.248	6.437
1	12.096	7.553
2	14.218	9.619
3	27.044	17.507
4	60.706	37.987
5	183.166	105.870
6	251.031	130.498
7	481.427	243.093
8	560.005	274.273
9	206.536	102.990
10	71.230	40.567
Não Sei	42.743	20.043
Não Informou	24.609	12.816
<b>Total</b>	<b>1.945.059</b>	<b>1.009.253</b>

Fonte: INEP, 2006.

Usando as faixas de desempenho do ENEM (excluindo “Não sei” e “Não informou”) no Sudeste os participantes avaliaram a formação obtida predominantemente de “regular a bom” apresentando uma pequena margem de vantagem sobre a faixa de “bom a excelente”. Adotando o critério acima de 50% e abaixo de 50% a distribuição fica bastante marcada.

**Quadro 6**  
**ENEM 2005: Percentual das notas atribuídas pelos respondentes do questionário socioeconômico a sua formação no ensino médio /Região e Brasil -1**

<b>Faixas de desempenho/ Região</b>	<b><i>Insuficiente a regular (de zero a 4,0)</i></b>	<b>Regular a bom (de 5,0 a 7,0)</b>	<b>Bom a excelente (8,0 a 10,0)</b>
Região Sul	4,5%	47,9%	47,6%
Região Sudeste	8,10%	49,10%	42,80%
Região Norte	5,1%	44,5%	50,4%
Região Nordeste	5,3%	48,6%	46,1%
Região Centro-Oeste	5,0%	51,7%	43,3%
Brasil	6,6%	48,8%	44,6%

Fonte: INEP (2006).

**Quadro 7**  
**ENEM 2005: Percentual das notas atribuídas pelos respondentes do questionário socioeconômico a sua formação no ensino médio / Região e Brasil - 2**

<b>Notas/ Região</b>	<b>0 a 5,0</b>	<b>6,0 a 10,0</b>
Região Sul	12,2%	87,8%
Região Sudeste	19%	81%
Região Norte	14,1%	85,9%
Região Nordeste	14,2%	85,8%
Região Centro-Oeste	13,6%	86,4%
Brasil	16,4%	83,6%

Fonte: INEP (2006).

As notas que os participantes do ENEM 2005 deram às suas formações seriam compreendidas melhor se fosse possível traçar comparações com as suas percepções sobre os seus professores, a direção e as atividades oferecidas na escola. Sem falar que a análise dessas respostas levando em conta os grupos de idade, sexo, estado civil, modalidade de ensino, condição de egresso ou de concluinte etc. poderia oferecer pistas sobre os participantes e suas avaliações sobre a formação escolar. Por motivos apresentados anteriormente, só tenho acesso às tabelas do Relatório oficial. Contudo, da forma como as respostas se configuraram é possível supor que a maioria entre os homens e entre as mulheres, a maioria de qualquer faixa etária, de qualquer modalidade de ensino, de qualquer rede etc. atribuiu alguma nota entre regular e excelente às suas formações (Quadro 6).

### 2.3.1 Retrato ou auto-retrato? Algumas interpretações para uma resposta inusitada

Depois de tantos investimentos ao longo de quase uma década para esclarecer os estudantes e suas famílias que as escolas brasileiras, governos e sociedade precisam se comprometer mais com a qualidade da educação porque os concluintes e egressos do nível médio apresentam níveis inadmissíveis de desempenho e, depois que os próprios respondentes descreveram suas escolas no questionário socioeconômico e, quem sabe, com certo teor crítico, o ensino médio brasileiro sai da avaliação feita pelo total dos participantes do ENEM 2005 com média 7,0. Os dois critérios de classificação das respostas mostram que a avaliação dos participantes foi positiva. Afinal, entre os participantes, 81% e 83,6% atribuíram notas iguais e acima de 6,0 e apenas 8,1% e 6,6% avaliaram suas formações como insuficiente na Região Sudeste e Brasil, respectivamente.

Esse dado de percepção poderia desanimar qualquer instituição, órgão ou repartição que dependesse tantos esforços para mostrar ao povo brasileiro a baixa qualidade de um serviço público disponível e que conta com a sensibilidade deste povo para mudar o quadro “fotografado”. Contudo, o “ENEM” não desanima. Não é porque concorde com a avaliação dos participantes - definitivamente, o ensino médio brasileiro não merece esse crédito todo. Os autores do Relatório interpretaram este resultado da seguinte maneira: se a percepção dos concluintes e egressos fosse suficiente para diagnosticar a condição do ensino médio não haveria sobre o que se preocupar; os participantes, entretanto, tendem a avaliar positivamente suas formações porque querem resguardar as suas auto-estimas e valorizarem-se. A impressão



que estas palavras causam é que essa pergunta de percepção - com tão baixo poder elucidativo sobre o que os participantes “realmente” pensam - apenas figura no questionário para ter suas respostas comparadas com os resultados objetivos dos participantes nas provas, esses sim, é que falam mais sobre o tipo de formação que eles receberam<sup>90</sup>.

De fato, diante de um questionário racional, impessoal e com respostas prontas para escolher é mais difícil para um respondente expressar-se de forma fiel ao que pensa e sente. Sem falar que outros fatores podem enviesar suas respostas, como os que declararam que o motivo para participar do ENEM era conseguir trabalho - esses podem ter se protegido mais. Sendo assim, o índice de 16,4% (Brasil) de participantes honestos que responderam “não tivemos boa formação acadêmica no ensino médio e ponto final” são os únicos em que se pode confiar. Só é lamentável que esses não tenham se valorizado e nem protegido as suas auto-estimas.

Algumas páginas atrás eu procurei mostrar o vínculo existente entre o estudante e a sua escola. Da mesma forma que derivamos do desempenho do aluno a média da escola, o respondente do questionário poderia ter pensado: “ao avaliar a minha escola eu estou me avaliando”. Deste modo, seguindo a linha de interpretação do Relatório, o indivíduo tenderia a se proteger, protegendo a escola. Com base nisso, devemos entender que é por causa da relação subjetiva que liga o estudante a sua escola que muitos avaliaram positivamente suas formações.

Em uma pesquisa nacional realizada em 2004 e desenvolvida dentro do Projeto Juventude do Instituto Cidadania<sup>91</sup>, portanto, pouco antes da edição do ENEM em tela, jovens de 15 a 24 anos de idade responderam pergunta semelhante sobre o nível de satisfação com a educação escolar recebida<sup>92</sup>. Ali não havia algum tipo de interesse imediato que contribuísse para enviesar a resposta dos participantes. O resultado está ilustrado na tabela abaixo:

---

<sup>90</sup> No questionário socioeconômico havia uma pergunta acerca da percepção do participante sobre a sua preparação para o mercado de trabalho e as respostas indicaram mais de 50% de declarações afirmativas (se sentiam preparados). O comentário do Relatório do ENEM 2005 foi o seguinte: “É importante notar que a resposta a esse tipo de questão tem um claro viés, pois os indivíduos tendem a fazer uma avaliação mais favorável da sua formação e das suas qualificações, até como forma de promover a própria auto-estima e de se valorizar. Conforme ficará evidenciado na próxima seção, porém, não há correspondência entre os participantes que se consideram preparados e os seus desempenhos no exame.” O parágrafo seguinte a este comenta as respostas dos participantes à pergunta sobre a nota que daria à formação obtida: “A atribuição de **nota à qualidade da formação obtida no ensino médio evidencia o que acaba de ser observado (...)**” Após a exposição dos percentuais das respostas segue o seguinte comentário: “Se esses resultados pudessem ser assumidos como indicadores objetivos da **qualidade do ensino médio**, a situação poderia ser considerada bastante satisfatória, mas, conforme o resultado do próprio ENEM se encarregou de mostrar, a formação obtida pelos egressos e concluintes está longe de alcançar **padrões compatíveis de qualidade**” (INEP, 2006, p. 32, grifo nosso).

<sup>91</sup> Pesquisa “Retratos da Juventude Brasileira”. O levantamento contou com uma amostra de 3.501 jovens de 15 a 24 anos de idade de todo Brasil que responderam 160 questões subdivididas em dez temas: ser jovem; escola; trabalho; valores e referências; sexualidade; drogas; cultura e lazer; mídia; violência; política; participação e direitos (ABRAMO e BRANCO, 2005).

<sup>92</sup> A pergunta não foi formulada da mesma forma e nem as alternativas de resposta eram as mesmas que as do questionário do ENEM 2005. No entanto, por se tratar da mesma temática vou levar adiante a comparação dos resultados da pesquisa

**Tabela 14**  
**Nível de satisfação com a educação escolar recebida/**  
**Escolaridade do participante**

<b>Avaliação</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Superior</b>
Nada satisfeito	5%	3%	1%
Pouco satisfeito	7%	7%	2%
+/- satisfeito	31%	33%	23%
Muito satisfeito	57%	57%	74%

Fonte: Perfil da Juventude Brasileira, 2004.

Marília P. Sposito (2005) ao analisar este quadro, chama atenção para o fato dos participantes com menor escolaridade indicarem mais insatisfação com suas formações do que os mais escolarizados. Reunindo os “nada satisfeitos” com os “pouco satisfeitos” entre os jovens do ensino fundamental o índice é de 12% (lembrando que a faixa etária apropriada para esse nível é de 6 a 14 anos e o grupo pesquisado é de 15 a 24 anos, portanto são alunos com atraso escolar); no ensino médio é de 10% (no relatório do ENEM as indicações de notas de zero a cinco foram de 16,4% no Brasil) e 3% dos universitários que indicaram baixo contentamento com suas formações escolares. Olhando pelo ângulo mais positivo, ao somar os “mais ou menos satisfeitos” com os “muito satisfeitos” são 88% do ensino fundamental, 90% dos secundaristas e 97% dos universitários contentados com o que receberam de suas escolas. Temos muita gente satisfeita!

A autora levanta a hipótese de que os respondentes, a partir de suas experiências escolares, conhecem as suas condições acadêmicas, portanto, não são inocentes quanto aos seus desempenhos. Ao contrário do que Relatório do ENEM defende, se estes estudantes expressaram-se mais satisfeitos do que insatisfeitos com a educação escolar recebida não o fizeram por se sentirem vinculados as suas escolas subjetivamente usando a boa avaliação como subterfúgio ou proteção de suas auto-estimas. Assim o fizeram porque consideram que aprender ou não aprender constitui um problema de natureza pessoal, que decorre do próprio esforço e não das condições em que se realiza o processo de ensino aprendizagem, das desigualdades sociais e das desigualdades escolares. Ao responder, o jovem não se viu ligado subjetivamente à sua escola – como se a sua insatisfação para com ela refletisse a insatisfação

para consigo - mas respondeu satisfeito ou insatisfeito (serve para as duas situações) porque subjetivamente está desvinculado dela a ponto de responsabilizar-se por sua própria formação. Assim, os poucos que se mostraram insatisfeitos são tidos como os indivíduos críticos em relação às suas escolas.

A interpretação do Relatório do ENEM e a de M. P. Sposito embora distintas não são excludentes se os indivíduos forem considerados, pois, dentro daqueles índices todos de satisfação ou de boa avaliação há espaço para indivíduos mais protetores de suas auto-imagens e os que cobram mais de si; há espaço para os mais críticos das suas escolas e aqueles que as escusaram. É muito difícil captar o que está implicado em cada nota dada pelos participantes do ENEM, pois, debaixo de uma mesma resposta há uma série de informações que podem ser captadas por um questionário específico ou através de pesquisas qualitativas. Contudo, se a idéia é analisar a pergunta e a resposta tal como elas se apresentam e seguindo as duas linhas de raciocínio apresentadas, tendo a concordar tanto com a análise de M. P. Sposito quanto com a do Relatório do ENEM porque em meu trabalho de campo pude ver os estudantes criando vínculos subjetivos com as suas escolas a ponto de afirmarem que não seriam os mesmos se estudassem em outros colégios, porém, quando a esses mesmos convinha, esse vínculo era posto de lado para criticar ou elogiar o trabalho da escola.

Marília Sposito abre o texto em que analisa as relações entre juventude e escola no Brasil (de onde extraí a Tabela 18) com uma frase de Pierre Bourdieu: “As verdades primeiras são os erros primeiros”. Bourdieu expressou-se desta forma sobre as respostas rápidas, simples e cifradas e cheias de ilusão das sondagens de opinião. Entretanto, ele mesmo considerava que quando as “perguntas primeiras” se inspiram em conhecimentos e preocupações práticas e quando são reinterpretadas em função de uma problemática teórica elas aportam informações valiosas. Concordo com Bourdieu.

Presumo que o pedido de avaliação da formação escolar, contido no questionário socioeconômico do ENEM, não foi para aprofundar o conhecimento a respeito das percepções dos respondentes sobre suas escolas ou suas formações escolares em si. Se os estudantes tivessem respondido o inverso (83,6% de notas abaixo de 5,0) ou pelo menos com mais equilíbrio entre notas altas e notas baixas a pergunta não seria desconsiderada por algum “efeito de legitimidade”<sup>93</sup>. No meu entendimento, ela foi formulada para dimensionar a capacidade crítica dos participantes sobre a experiência escolar que tiveram; como avaliariam

---

<sup>93</sup> Essa expressão foi empregada por Bernard Lahire (2004) referindo-se as respostas que os entrevistados dão às perguntas dos pesquisadores que não retratam os seus pensamentos – eles respondem aquilo que supõem que o entrevistador deseja ouvir, desviando-se da sua “verdade”. Em relação ao questionário do ENEM estou usando a expressão para falar de um desvio da resposta para uma direção que convém ao próprio entrevistado.

a qualidade da educação de suas escolas e se, ainda, seria possível identificar através das suas respostas uma vontade de mudança do quadro cristalizado e, quem sabe, poder escrever no Relatório: “As escolas precisam saber que os estudantes querem mudança. Elas têm que se empenhar porque os estudantes estão insatisfeitos e se sentem lesados com a formação que receberam. Os estudantes sentem em suas costas o peso das desigualdades sociais e querem uma educação mais digna e mais igualitária e de qualidade!” Diante das respostas dos participantes, tal relato fica inviabilizado. E é em momentos como este que os sociólogos não precisam ficar desconcertados sozinhos, pois, podem dividir com os órgãos públicos - que assumiram os discursos sobre as desigualdades sociais - as suas perturbações e perplexidades por saírem em defesa de vítimas que não se sentem vítimas de nada (pelo menos, aparentemente).

Entendo que uma análise apropriada das respostas dos participantes deve levar em conta que eles responderam de acordo com suas concepções de “formação obtida” e não com as do ENEM e que suas respostas decorreram tão somente da forma como compreenderam a pergunta. Dito de outra forma, o entendimento da pergunta liga-se às suas concepções de educação e das suas concepções os participantes extraíram os critérios de avaliação da “formação obtida”.

Esse pressuposto é um tanto óbvio, contudo, cabe frisar que difere da abordagem do Relatório do ENEM porque não pressupõe o vínculo subjetivo dos estudantes com suas escolas e difere da abordagem de M. P. Sposito porque não pressupõe o distanciamento subjetivo que os estudantes mantêm com suas escolas, pois, a questão não é nem o envolvimento nem o distanciamento (tomados isoladamente), mas o fato da pergunta ter sido formulada dentro de um registro valorativo e a resposta ter sido dada em outro(s), em muitos casos. Um fator que envia a interpretação das respostas é supor que os respondentes estavam se remetendo exclusivamente aos seus desempenhos acadêmicos quando avaliavam a formação que a escola ofereceu. Esta suposição atrapalha mesmo quando se conclui que os participantes distanciados subjetivamente das suas escolas assumem para si a responsabilidade sobre os seus resultados acadêmicos, desculpando ou retirando a responsabilidade da escola.

Entendo que existem pelo menos duas concepções de educação interagindo entre a pergunta do ENEM e a resposta dos participantes. A concepção de educação (ou de “formação escolar”) do ENEM é a idéia de qualidade do ensino. Dentro desta concepção a educação está referida a determinados conteúdos e programas, deve tornar o estudante munido de condições para enfrentar as provas da vida, traduzidas na possibilidade de prosseguir com

os estudos, disputar empregos e, ainda, para o exercício da cidadania (inclusão social plena). Ao formular a pergunta, o ENEM pretendia saber do participante se em sua percepção a escola o havia “empoderado” ou que nota - de zero a dez - o participante daria ao empowerment que a escola lhe proporcionara. Num certo sentido, a pergunta do ENEM pedia ao participante uma avaliação sobre o “efeito-escola”, sobre o quanto a sua formação agregou academicamente e se ela o havia deixado em boas condições tornando-o um bom competidor.

Por sua vez, na pergunta “Que nota você daria para a formação que você obteve?” a expressão “a formação que você obteve” teve para muitos participantes uma conotação diferente da atribuída pelos avaliadores do ENEM, a saber, muitos leram pergunta da seguinte maneira: “que nota você daria para o grau que você obteve?”. Presumo que isto ocorreu por causa do verbo “obter” relacionado à palavra formação, pois, existem dois tipos de benefícios que podem ser obtidos em uma formação escolar, que são o diploma, que é um benefício palpável e, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as experiências que são benefícios intangíveis.

Sendo assim, presumo que foi relacionando o conjunto de valores e idéias a respeito do ensino médio ao benefício auferido, à maneira como o processo de formação e obtenção desse benefício se deu e, por fim, às expectativas de recompensas que espera obter, que apreciação da “formação obtida” foi feita pelo participante do ENEM. Assim, alguns deram nota ao diploma obtido e outros deram nota ao “processo de formação” imaterial (aquisição de benefícios imateriais), por fim, outros deram notas a ambos. Observe que o desempenho do estudante não aparece isolado neste procedimento de avaliação e nem a relação que ele manteve com sua escola ao longo do processo. A operação que suponho que o participante fez para escolher uma nota de zero a dez levou em conta os aspectos que estão reunidos no quadro a seguir:

**Quadro 8**  
**Percepção da formação escolar obtida (Critérios de Avaliação)**

<p><b>O que é obtido:</b> (o que leva para vida/ o que é incorporado)</p>	
<p>Certificado</p> <p>O que está <u>diretamente</u> envolvido:</p> <p>“Oportunidade de Acesso” Cumprimento das Exigências Cumprimento das Etapas</p>	<p>Conhecimento Competências Habilidades Experiência Amadurecimento</p> <p>O que está <u>diretamente</u> envolvido:</p> <p>“Qualidade da Educação” Processo Ensino e Aprendizagem</p>
<p><b>Divisão das responsabilidades no processo (“formação obtida”):</b></p>	
<p>Atribuição do aluno: Investimento Pessoal</p> <p>Para o cumprimento das etapas: Perseverança Força de Vontade</p> <p>Para o cumprimento das exigências: Autodisciplina Interesse Dedicação Esforço Desempenho mínimo</p>	<p>Atribuição da Escola: Proporcionar a experiência Escolar</p> <p>Quadros de Funcionários completos Aulas e atividades diariamente Interação boa com os: Professores Colegas de Turma Direção e demais funcionários Espaço Escolar: Organizado Disciplinado Estimulante Exigente (cobrança acadêmica) Agradável Infra-estrutura ideal Recursos Didáticos</p>
<p><b>Recompensas:</b> Realização Pessoal Emprego Acesso ao Nível Superior Mobilidade Social (“melhorar de vida”)</p>	

Outros itens podem ser acrescentados neste quadro e os termos empregados podem ser diferentes, contudo, os três “momentos” da avaliação são os de interesse fundamental aqui: quando se decide o que é importante obter; quando se distribui a responsabilidade pela “formação obtida” e o momento do “desconto”, ou seja, quando é analisado se o que foi adquirido aproxima ou afasta o participante das recompensas que definiu para si.

Fazendo um pequeno exercício com as informações do quadro temos que os 93,4% de participantes do Brasil que responderam a esta questão atribuindo notas iguais ou acima de cinco procederam da seguinte forma quando responderam o questionário na véspera do ENEM: eu quero muito fazer o ensino superior e conseguir um emprego. Então, o mais importante na formação escolar é adquirir as tais “competências e habilidades”. Mas eu estudei em uma escola de “baixa qualidade” e o meu investimento... ué, cadê o meu investimento? Ah, está aqui, achei o meu boletim escolar. Deixa eu ver... ih eu não tive a matéria “competências e habilidades”... as minhas notas para as outras matérias são uma vergonha. Então eu dou uns 3 ou 4 para a minha formação. Pensando bem, vou dar uns 7 ou 8, porque eu me esforcei muito, apesar da “educação de qualidade” que eu não tive.

Imaginação (sociológica) aparte, o que estou querendo dizer é que por mais familiar que uma idéia seja, ela pode não fazer parte do arsenal cultural de subgrupos presentes em uma mesma sociedade. Em minha opinião, a concepção de educação de qualidade é uma dessas idéias aparentemente difundidas<sup>94</sup>. E no que diz respeito à situação caricata acima temos um estudante avaliando a “formação obtida” com o critério da qualidade do ensino (algo que dizem que é importante) e no momento de lançar a nota ele se rendeu ao seu próprio critério (avaliou o próprio esforço). Não é mais razoável supor que a avaliação do participante do ENEM foi realizada dentro dos seus próprios critérios de julgamento, do início ao fim?

Usando novamente o quadro anterior como auxílio, chamo atenção para a interpretação que M. P. Sposito deu às respostas do *survey* “Retratos da Juventude Brasileira”. Considerando os três momentos da avaliação da formação escolar, a saber, avaliar o que foi conquistado, avaliar o trabalho de quem tinha a responsabilidade pela formação e avaliar se esta conquista aproxima ou afasta o participante da recompensa (obviamente que esses “três momentos” foram artificialmente construídos e isolados para tornar a análise da questão um pouco mais produtiva), M. P. Sposito só considerou o momento da divisão de responsabilidades – os estudantes entenderam que a formação cabe à escola e ela desempenhou bem o seu papel, enquanto que ele responde por seu desempenho acadêmico.

---

<sup>94</sup>No capítulo seguinte exploro o percurso da idéia de qualidade de ensino no Brasil nas últimas décadas.

Essa análise não está distante da percepção que muitos estudantes de fato têm (que se confirma pelos resultados de várias pesquisas de campo), contudo, ela não atentou para dois momentos importantes da avaliação que é a definição do benefício que o participante julgou ter obtido – se o tangível ou os intangíveis (ou ambos) e o do desconto sobre a aproximação ou o afastamento da recompensa desejada.

### 2.3.2 Algumas hipóteses

Feitos esses comentários, o que vem a seguir é um conjunto de hipóteses que levanto sobre as respostas que os participantes deram à pergunta (Que nota você daria a formação que você obteve no ensino médio?). Melhor dizendo, é um conjunto de situações hipotéticas que tem por objetivo auxiliar a formulação da hipótese explicativa para a elevada apreciação positiva que a formação média obteve dos participantes do ENEM. Para isso construírei alguns tipos-ideais de repostas que os participantes poderiam ter dado naquele questionário, baseando-me em alguns “personagens” que aparecem na literatura acadêmica nacional e internacional sobre educação. A intenção é matizar um pouco mais os dois grupos que avaliaram positivamente e negativamente a “formação obtida”.

Parto dos dois tipos de benefícios auferidos com a formação escolar – os saberes e o certificado. Assumo que para aqueles que avaliaram positivamente tanto quanto para os que avaliaram negativamente suas formações escolares, estes dois benefícios foram considerados, ou seja, para a avaliação positiva da formação escolar há um grupo que partiu do benefício do diploma e outro dos benefícios imateriais da educação. O mesmo ocorre com a avaliação negativa. Com quatro tipos-ideais delineados, passo a defini-los segundo possíveis distribuições que fizeram das responsabilidades pela formação escolar e dos possíveis descontos que deram em suas avaliações sobre o que receberam (benefícios) e os seus efeitos frente às recompensas que aguardam. Cabe ressaltar que esses tipos-ideais são dos participantes do ENEM – que em sua maioria esperam como recompensa o credenciamento para o ensino superior e a inserção no mercado de trabalho<sup>95</sup>. Sabemos que dos respondentes

---

<sup>95</sup> Há dentro da população geral de concluintes e de egressos do nível médio casos de “não-participantes potenciais do ENEM”, como por exemplo, aqueles que não têm interesse em fazer curso superior ou os estudantes super-preparados para os vestibulares das escolas superiores militares de alto prestígio que não adotam o credenciamento do ENEM. Há também os casos de estudantes que estão numa zona de quase-negação do valor da educação, como aqueles que vão à escola para praticar vandalismo ou cometer atos de violência. O leitor pode adicionar outros casos de “não-participantes potenciais do ENEM”.



do questionário, 81% e 83,6 % avaliaram positivamente e 19% e 16,4% avaliaram negativamente suas formações escolares, na Região Sudeste e Brasil, respectivamente, mas, vamos esquecer isso por enquanto, pois as situações hipotéticas têm por objetivo identificar os critérios de avaliação e não como eles foram estatisticamente distribuídos.

As crenças coletivas que guiam os tipos-ideais, tanto nas avaliações positivas quanto nas negativas, são as duas formulações da educação moderna:

- a) o Estado, o provimento da igualdade de oportunidades e de condições;
- b) a meritocracia, as condições para a disputa pelas posições sociais e seus desafios frente às desigualdades de oportunidade.

As particularidades das concepções de educação podem ser deduzidas não somente da existência de grupos polares que avaliaram a formação como positiva ou negativa, mas também do fato de que se todos os participantes estivessem satisfeitos ou insatisfeitos com suas formações continuaríamos tendo pelo menos dois grupos distintos que combinam as formulações da educação de forma peculiar, colocando ênfase em aspectos que valorizam mais - uns na igualdade de oportunidade e outros na igualdade de condições, por exemplo.

O primeiro tipo-ideal, a que chamarei de Participante 1, avaliou a sua formação nos termos do acesso que teve a este nível de ensino. Portanto, ele olhou para a oportunidade de fazer o ensino médio e para o diploma que ele obteve e não levou em conta os critérios acadêmicos. Atribuiu nota negativa à sua formação porque acha que este nível de ensino está totalmente desvalorizado por causa de sua massificação – “agora todo mundo tem” - e por isso o diploma não representa muita coisa, não confere status, não garante emprego, independentemente do esforço, da performance, e da dedicação para cumprir as etapas e as exigências do ensino médio que ele ou qualquer outro faça. Para ele, também não adianta estudar no melhor estabelecimento de ensino possível porque problemas graves e fora do alcance das escolas e indivíduos (como o desemprego que grassa, a terceirização, a precarização do trabalho e a reestruturação produtiva) tornaram o nível médio sem efeito prático. Assim, a escola não tem responsabilidade sobre os efeitos da formação acadêmica, faça o que ela fizer. O diploma não resulta em emprego porque não há postos de trabalho e quando há os candidatos com diploma médio têm que competir entre si e com os diplomados de ensino superior que também estão desempregados. Isso torna a disputa muito acirrada e quem acaba se empregando é quem está mais graduado, por isso se sente em desvantagem. A única forma de voltar a ser competitivo é através de um diploma que valha mais, e por esta razão o ensino superior tornou-se uma etapa obrigatória para ele (mais uma). O jeito é seguir

em frente e fazer uma faculdade para aumentar as oportunidades. Ele enxerga a “formação obtida” como passaporte para o ensino superior. Sua avaliação foi negativa, mas poderia variar um pouco entre insuficiente e regular dependendo das condições que ele acha que tem para prosseguir com os estudos. O Participante 1 pode ter qualquer nível de desempenho acadêmico segundo a avaliação da sua escola (a do ENEM ele não conhece ainda); pode ter estudado em escola pública ou particular e pode ter feito o ensino médio regular ou profissionalizante.

Uma última observação: o Participante 1 tem o perfil dos estudantes que figuram nas pesquisas sobre educação e trabalho e daquelas pesquisas que apostam no “fim do valor da educação”<sup>96</sup>. Esse tipo-ideal pode trabalhar com os seguintes critérios de julgamento para avaliar a sua “formação obtida”: um que atribui valor mínimo ou duvidoso à educação e outro que valoriza muito o certificado – pode até combinar estes dois aspectos. Ele está um tanto apático diante da educação chegando a duvidar da meritocracia como critério para conseguir emprego e “melhorar de vida”, pois, não sabe, ao certo, se são os diplomas ou se são os capitais sociais (redes) que introduzem alguém no mercado de trabalho apertado e reestruturado. Mas ele também pode ser um grande admirador de diplomas, pois investe em tudo o que possa lhe dar algum certificado (curso profissional, cursos de idiomas, curso de informática, intercâmbios etc.) e faz isso porque desconhece, ou melhor, não tem clareza sobre as regras do mundo produtivo e o que inclui alguém dentro do mercado de trabalho - se é o mérito, se é o “conhecido da família” ou se é desenvolvimento econômico do país. Por falta de sinais claros sobre o que é realmente importante em termos de educação para o trabalho ele consome diplomas para não ficar de fora (excluído). Tamanho investimento em educação pode causar a impressão que ela é amplamente valorizada por ele nos seu sentido formativo, mas ele só está se “certificando” de que não ficará excluído (de fora) por falta de credenciais. As palavras-chaves do Participante 1 são oportunidade (aproveitar), acesso (à educação superior) e inclusão (no mundo do trabalho).

O Participante 2 colocou os aspectos escolares no centro da sua avaliação. Muito mais do que a oportunidade que teve de frequentar este nível de ensino, muito mais do que o diploma, ele pesou a qualidade desse acesso – se a educação foi boa, se a preparação lhe deixou em condições de prestar vestibular ou ENEM, se os saberes foram sedimentados e, por fim, pesou a sua experiência escolar como um todo. Atribuiu nota negativa à sua formação porque acha que ela não foi condizente com o nível de ensino frequentado e por esta razão o

---

<sup>96</sup> Refiro-me aqui ao objeto pesquisado. Dentro destas abordagens a escola não é desculpada pelo processo de desvalorização do diploma escolar.

participante não se sente em condições competitivas no mercado de trabalho ou de ter acesso ao nível superior. Ele imagina que vai demorar muito para melhorar de vida, mesmo tendo feito a sua parte como estudante, pois, esforçou-se, interessou-se e cumpriu o seu dever de estudante. Mas, se por outro lado foi negligente, bagunceiro ou repetente, ele acha que não foi o único culpado, pois a sua escola não era estimulante e nem o preparou adequadamente. Além disso, tendo ou não cumprido a sua parte com o máximo de diligência, não carrega boas lembranças da escola - ele pode ter passado por greves de professores, ele pode ter estudado em uma área perigosa, pode ter visto colegas serem aprovados só porque pagaram as mensalidades em dia, pode não ter tido os professores de todas as matérias, pode não ter sido cobrado, pode ter tido um relacionamento ruim com a escola, pode não ter tido boas aulas, enfim, foram anos escolares difíceis e desagradáveis, que lhe causaram muito mal-estar. Por tudo isso, acha que a qualidade da sua formação foi ruim. Sendo assim, seu diploma não representa muita coisa. Contudo, continua acreditando que a educação é importante para a cidadania, para a inclusão social e para formar a sua identidade. Para ele a saída é recuperar o tempo perdido, entrar no mercado de trabalho (precário, talvez), pagar um curso (ou tentar um pré-vestibular gratuito) e estudar mais, pois, pretende se preparar e tentar uma faculdade de qualidade (se possível), ainda mais porque algumas oportunidades de acesso ao ensino superior foram abertas recentemente.

Esse participante pode ter tido qualquer tipo de desempenho acadêmico (segundo a avaliação da sua escola), pode ter estudado em qualquer rede de ensino (privada ou pública) ou cursado qualquer modalidade (regular, profissionalizante ou EJA). Contudo, seu perfil lembra bastante o dos estudantes das pesquisas sobre projetos sociais e educação – aqueles projetos que concedem apoio escolar para alunos da rede pública. O Participante 2 aposta na idéia de que a educação é importante para a cidadania e para a inclusão social. Contudo, as suas expectativas não foram correspondidas devido à baixa qualidade da educação – ele sabe como foi a sua formação, sabe que as condições que a escola o deixou o prejudicam em relação aos demais estudantes, sente-se indignado pelo serviço e pela qualidade escolar a que ele teve acesso. Ele se sente um “quase excluído” da educação, ou como Bourdieu e Champagne (1998) diriam: esse participante foi vítima de uma seleção branda que tarda para acontecer, mas não falha. Ele teve uma trajetória escolar longa, mas para ele foi como se não tivesse tido nada. Se o Participante 1 corre atrás de oportunidades, o Participante 2 corre atrás do tempo perdido e contra os males que a oportunidade precária lhe causaram. Por último, ele tem uma percepção que o ENEM esperava que fosse a majoritária entre os participantes – pois

avaliou a formação escolar pelo critério da qualidade e lhe deu nota baixa, mostrando-se afinado com a realidade objetiva.

Ninguém está mais “contente”, “satisfeito” e “realizado” com a sua formação escolar do que o Participante 3 que avaliou o acesso que teve a esse nível de ensino de forma muito positiva. Para ele a oportunidade de estudar foi válida, afinal não é todo mundo que ele conhece que conseguiu essa proeza. Para dizer a verdade, ele estava ansioso pela hora do curso acabar. Seu maior investimento se deu através da sua força de vontade, de sua autodeterminação e de sua persistência para cumprir todas as etapas e exigências daqueles três anos de curso (noturno ou diurno) que pareciam uma eternidade (e para alguns foi literalmente). Deste modo, ele se sente aliviado e feliz com “a formação obtida”. Para ele o diploma de ensino médio foi uma grande conquista e após essa etapa vencida ele se vê liberado para tentar “alguma coisa” (trabalho).

O conhecimento obtido na escola, enquanto ele lembrar qual foi, terá sido muito bom. Ao responder a pergunta do questionário que lhe pedia uma nota para a sua formação escolar ele parou por um instante e pensou se poderia ter sido melhor. Então “olhou para o lado” e viu as escolas dos seus colegas e não notou muitas diferenças em relação a sua. Até os prédios se parecem. Mas é claro que a sua escola é melhor que as outras, pois os professores que ele tem não são como os professores de lá e a turma que frequenta nem se compara com as turmas de lá! Sua escola não é tão organizadinha, mas mostra interesse por ele e quer que ele melhore. Ele sabe que existem escolas muito boas, mas não tem como pagar as mensalidades. E sabe que tem escolas públicas muito “puxadas”, mas tem muita gente para fazer a prova e aí só os nerds passam no concurso e conseguem a vaga. Essas são escolas para pessoas inteligentes (os “superdotados”) e ele é um modesto aluno interessado que precisaria ter se esforçado um pouco mais para conseguir passar naquela prova difícil. Ele julga que a escola cumpriu a parte dela, mas podia ter sido um pouco melhor se não fosse o governo que não paga direito os professores, que não pinta a escola, que não coloca o computador e nem monta o laboratório de ciências. Contudo, a diretora da escola é muito boa e a fez campanha para organizar a biblioteca. O que não deixou a sua formação ser melhor foram os colegas que “não queriam nada com os estudos” e que não souberam aproveitar a oportunidade que tiveram. Lamenta não ter tido mais atenção do professor, pois sua turma tinha uns 40 alunos. Acredita que ele e os demais estudantes estão todos mais ou menos parecidos (menos os nerds e os ricos, que são diferentes) - uma vez que a pessoa tem oportunidade para estudar o mais importante é não desistir. Sente que há maiores chances de trabalho pela frente por ter o certificado do ensino médio, pois quem só tem o fundamental faz trabalho pesado. Ele está prevenido que só este

nível de ensino não basta por causa do aumento do número de diplomados e por causa da falta de emprego. Como não quer “ficar parado”, acha que precisa continuar estudando e procurando emprego. Por essa razão, acha que precisa aproveitar as oportunidades de acesso ao ensino superior anunciadas recentemente e garantir novas chances à frente. Se ele fizer a parte dele e quiser muito ele acabará conseguindo a sua vaga.

O Participante 3 é a criação mais paradigmática da expansão escolar. A Sociologia da Educação o estuda desde os seus primórdios, porém ele permanece uma incógnita sociológica. Esse aluno percebe, ainda que vagamente, as desigualdades escolares e não as deslegitima e nem contesta a ordem vigente, e ainda por cima é capaz de dar nota positiva para a sua formação escolar, esboçando uma outra face da “exclusão branda” que é a adesão ao jogo da seletividade escolar. Quem falou mais a respeito dele foram os teóricos críticos da reprodução social.

Por fim, temos o Participante 4 que é uma relíquia do velho e bom ensino médio. Ele avaliou muito bem a sua formação nos termos da qualidade do ensino, ou melhor, da “excelência acadêmica”. O ensino médio em si não o encanta muito, pois, todo mundo que conhece em sua família e vizinhos têm esse diploma e para ele é natural ter essa escolaridade. Esse diploma foi merecido, mas em termos práticos não vale muito. O que vale é o próximo diploma a que se sente predestinado: o de nível superior. O que de fato ele tira de proveito do ensino médio é a preparação obtida, as experiências vividas, as boas lembranças e as convivências com os colegas, enfim, o seu percurso. Não avaliou a sua formação em termos de inserção no mundo do trabalho, mas, presume que se tivesse que imediatamente procurar emprego teria oportunidades abertas, pois é do bom preparo que surgem as melhores chances (como o concurso público) e, isso ele teve. Avalia bem sua formação porque sua escola lhe deu “base”. Frequentou a melhor instituição de ensino médio que pôde e se sente preparado para frequentar a instituição de ensino superior que desejar e que puder. Por todas estas razões não tem dúvida de que obteve uma boa formação escolar. Esse estudante é muito exigente e sempre acha que podia ter feito mais e também é exigente com a sua escola – ela poderia ter cobrado mais da turma e, acha que os colegas que “não queriam nada com os estudos” atrapalharam um pouco a sua vida escolar. Ele se sente muito bem por sua condição acadêmica (pelo menos dentro da sua escola ele tem destaque, pois, no ENEM ele não sabe como está) e é solícito com os colegas com dificuldades acadêmicas. Quando se sente em dificuldade aceita a ajuda dos colegas e dos professores porque para ele é muito importante aprender. Mas é do tipo competitivo: se olha para o lado e cisma que os outros estão em melhor condição do que ele, aí reclama muito. Acha que são poucas vagas na universidade e

tem gente entrando sem merecer e, isso, definitivamente, não é justo. Fica muito inseguro por achar que as suas recompensas podem ser adiadas se ele não se cuidar ou se continuar essa tal política de cotas.

Esse participante respira o ar da meritocracia – está convencido que não é o diploma que vale, porém, um diploma diferenciado tem outro peso, e, por esta razão a escolha que fez de sua escola foi muito judiciosa, observando o ambiente escolar e a qualidade do ensino. Esse participante não atraiu muito o interesse dos sociólogos tanto quanto os três participantes anteriores. Mas algumas pesquisas recentes quebraram o silêncio e investigam quem é o “eleito”, como diria Bourdieu, do início do século XXI.

Agora que os participantes estão tipificados o que segue é um sumário das avaliações em um quadro que permite comparações horizontais (linhas), verticais (colunas) ou diagonais. Em cada quadrante há uma sentença que resume o critério de avaliação acionado por cada tipo-ideal para apreciar a “formação escolar obtida”. Vale lembrar que são tipos-ideais, portanto, não há exemplares concretos deles no mundo real onde encontramos indivíduos e grupos que se aproximam ou se afastam dessas características ou que as recombina. Esse recurso metodológico ajuda a suprir certas limitações das ciências sociais que não dispõem de instrumentos como microscópios ou telescópios para observarem seus objetos. O tipo ideal serve para ampliar (exagerar) alguns traços, facilitando a formulação da hipótese sobre o problema em questão. O que é de interesse fundamental não é saber a quantidade de indivíduos semelhantes ao tipo-ideal que existem no mundo real, mas se a hipótese levantada ajuda ou não a compreender o problema em questão, portanto é ela que precisa ser verificada.

**Quadro 9**  
**CrITÉrios de avaliaÇão sobre a “a formaÇão obtida” em quatro tipos-ideais de participantes do ENEM**

<p style="text-align: center;"><b>Participante 1: Avaliação Negativa</b></p> <p>O “bem” em questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautou-se na “oportunidade do acesso”</li> <li>- Benefício focado: o diploma (externalizado)</li> <li>- Avaliação do benefício: vazio (de valor).</li> <li>- Critica a educação pelo status que não conquistou</li> <li>- Oportunidade: pouco efeito</li> <li>- Condição: continua em desvantagem</li> </ul> <p>Divisão das Responsabilidades pela formação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola: sua responsabilidade foi desconsiderada</li> <li>- Indivíduo: sua responsabilidade foi desconsiderada</li> <li>- As crises estruturais são responsáveis pela exclusão do mercado de trabalho e pelo esvaziamento da meritocracia. É preciso mais oportunidade de trabalho e de acesso ao nível superior.</li> </ul> <p>Recompensas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estão cada vez mais distantes (sente que precisa de mais uma etapa). O nível superior se torna uma necessidade.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Participante 3: Avaliação Positiva</b></p> <p>O “bem” em questão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautou-se na “oportunidade do acesso”</li> <li>- Benefício focado: o diploma (externalizado)</li> <li>- Avaliação do benefício: pleno (de valor).</li> <li>- Elogia a formação pelo status que conquistou</li> <li>- Oportunidade: muito efeito</li> <li>- Condição: acrescentou bastante vantagem</li> </ul> <p>Divisão das Responsabilidades pela formação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola: tem responsabilidade (foi diligente/ mais ou menos diligente)</li> <li>- Indivíduo: tem responsabilidade (foi diligente/mais ou menos diligente)</li> <li>- Quando não há oportunidade de trabalho o melhor a fazer é aproveitar a oportunidade para estudar (a escola é o lugar que o jovem tem enquanto não consegue emprego). A oportunidade de ir a escola ajuda melhorar de vida.</li> </ul> <p>Recompensas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetadas para mais para perto - já se sente um pouco realizado (conseguiu o diploma médio).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Participante 2: Avaliação Negativa</b></p> <p>O “bem” em questão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautou-se na “qualidade do ensino”</li> <li>- Benefício focado: os saberes (incorporado)</li> <li>- Avaliação do benefício: vazio (de valor)</li> <li>- Crítica a formação por causa do indivíduo que não se tornou (cidadão pleno)</li> <li>- Oportunidade: não teve efeito</li> <li>- Condição: muita desvantagem</li> </ul> <p>Divisão das Responsabilidades pela formação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola: tem responsabilidade (negligenciou)</li> <li>- Indivíduo: têm responsabilidade (foi diligente ou mais ou menos diligente e teve que assumir a parte que a escola negligenciou)</li> <li>- A igualdade de oportunidade (acesso) sem oferta adequada de educação produz a exclusão escolar tardia.</li> </ul> <p>Recompensa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeta para mais longe, pois, nada aconteceu de fato.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Participante 4: Avaliação Positiva</b></p> <p>O “bem” em questão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautou-se na “qualidade do ensino”</li> <li>- Benefício focado: os saberes (incorporado)</li> <li>- Avaliação do benefício: pleno de valor</li> <li>- Elogia a formação por causa do indivíduo que se tornou</li> <li>- Oportunidade: teve efeito</li> <li>- Condição: muita vantagem</li> </ul> <p>Divisão das Responsabilidades pela formação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola: tem responsabilidade (foi diligente, mas podia ter feito mais).</li> <li>- Indivíduo: tem responsabilidade (foi diligente, mas podia ter feito mais)</li> <li>- Igualdade de oportunidade escolar (acesso e qualidade) reforça a meritocracia e produz desigualdades justas, com todos incluídos e dispensa a igualdade de condições (políticas compensatórias).</li> </ul> <p>Recompensas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estão cada vez mais próximas – estão à mão e é só questão de tempo para tangenciá-las.</li> </ul>

### 2.3.3 Coração de Estudante

Para entender porque que as boas avaliações predominaram maciçamente não importa saber qual a contribuição (relativa e absoluta) que os Participantes de tipo 1 e 2 tiveram individualmente nas avaliações. Com esses dois tipos-ideais estou apenas sugerindo algumas formas possíveis de avaliar negativamente as “formações obtidas”, levando em conta os dois tipos de bens obtidos nesse nível de ensino e tomando (indiretamente) por base a literatura que aponta aspectos críticos do nível médio e suas repercussões nas percepções dos estudantes. Se levantei dois conjuntos de explicações para as avaliações negativas foi para não reforçar a interpretação de que elas estariam correlacionadas tão somente ao desempenho dos estudantes, e matizar esse grupo, porém, não muito. Por esta razão, assumi que esses estudantes poderiam ser de qualquer rede de ensino e de qualquer modalidade, e ter qualquer desempenho acadêmico segundo as suas escolas. Agindo dessa forma espero não estar causando a impressão de que não é importante aprofundar o conhecimento sobre esses não desprezíveis 19% de participantes insatisfeitos na Região Sudeste e 16,4% no Brasil. A importância deste grupo é de tal ordem que fiz questão de mencionar linhas de pesquisa que procuram entender a problemática envolvida entre aqueles que vivenciam o “mal-estar nos liceus” e como os problemas estruturais interferem no ânimo e nos sentimentos dos indivíduos. Contudo, o problema aqui escolhido é entender o que pode ter levado os estudantes a avaliarem positivamente suas formações escolares e por isso não aprofundarei discussões a respeito do grupo mais insatisfeito.

Deixando um pouco de lado os tipos-ideais construídos, quero chamar a atenção para um dado que não destaquei até aqui por ser quase-evidente, porém, por “precaução acadêmica”, prossigo passo a passo. Conforme já disse não disponho dos microdados do ENEM para construir novas tabelas sobre quem teria avaliado positivamente sua formação. Contudo, mesmo sem estes dados é possível deduzir quem foi.

A maior participação no ENEM foi dos concluintes e egressos da rede pública<sup>97</sup> e a modalidade de conclusão do curso para a maioria dos participantes foi o ensino médio regular<sup>98</sup>. Quanto ao turno, a maioria dos respondentes estudou durante o dia ou fez a maior

---

<sup>97</sup> Pergunta: que tipo de escola cursou ou está cursando o Ensino Médio: 80,7% e 78,1%, Brasil Região Sudeste, respectivamente, responderam que fizeram o ensino médio somente em escola pública.

<sup>98</sup> Pergunta: que modalidade de ensino que concluiu ou vai concluir o ensino médio: 80% e 80,2% no EMR, Brasil e Região Sudeste, respectivamente; 8,6% no EJA e 10% no EMP (Brasil e Região Sudeste).



parte do ensino médio em horário diurno<sup>99</sup>. Dos respondentes do questionário 38% eram egressos e 40,2% eram concluintes de 2005. Se somente os estudantes das escolas públicas tivessem dado notas baixas às suas formações, ou, dito de outra forma, se 100% dos estudantes da rede particular tivessem avaliado positivamente as suas formações escolares, ainda assim, haveria um índice muito alto de estudantes da rede pública afirmando que suas formações escolares foram boas. Mas provavelmente não foi isso o que aconteceu, pois é razoável supor que estudantes da rede privada contribuíram para formar o conjunto das avaliações negativas e isso aumenta o índice de participação dos estudantes da rede pública na avaliação positiva. O relatório não desagrega a informação dos respondentes que pertencem a rede federal, estadual e municipal, mas não é incorreto supor que a maioria dos estudantes da escola pública são de escolas estaduais – a dependência administrativa que é responsável pelo ensino médio<sup>100</sup>.

Então, para compreender os 93,4% de participantes que avaliaram (com notas iguais ou superiores a cinco) a “formação escolar obtida” (Brasil, ver Quadro 6) é necessário, primeiramente, admitir que esse percentual foi formado por estudantes de qualquer rede e modalidade de ensino, porém, foram os estudantes da rede estadual de ensino regular os que mais indicaram (em termos absolutos) notas positivas em suas avaliações, pois são estes que prevalecem numericamente entre os participantes do ENEM e, para que essa avaliação atinja a proporção que atingiu ela teve que contar numericamente com o perfil de maior peso na composição do conjunto dos participantes da prova. Contudo, esse raciocínio só me leva a quem contribuiu mais para a avaliação positiva e não sobre o motivo que teve para avaliar dessa forma. Por isso, precisei construir hipóteses através dos tipos-ideais e supor alguns critérios de avaliação que passaram pela mente, ou melhor, pelo “coração” desses estudantes.

Ora, se estudantes de escolas presumivelmente boas afirmam que tiveram boas formações escolares isso não causa surpresa a ninguém. O que surpreende é quando dizem que não tiveram. Entretanto, estamos diante de uma massa que avalia a formação escolar positivamente, mas que está submetida à baixa qualidade de ensino nos termos que o ENEM prescreve e nos termos de uma percepção generalizada sobre as escolas públicas da rede estadual. Isso, sim, é surpreendente, é inesperado. Ainda que em termos relativos os

---

<sup>99</sup> Pergunta: qual o curso que cursou o está cursando o ensino médio: 61% e 60% no Brasil e SE, respectivamente, frequentaram somente o curso diurno ou a maior parte do curso diurno.

<sup>100</sup> Peço desculpas ao leitor por estar fazendo deduções a respeito de dados que poderiam ser conferidos diretamente em uma tabela. Entretanto, o material do ENEM 2005 que disponho não faz o cruzamento entre as avaliações das formações com outras variáveis – apenas ofereceu os dados no Brasil e nas regiões. Por isso, ainda que óbvio, acho prudente apenas conjecturar que foram os alunos das redes públicas estaduais que predominaram em números absolutos entre os que avaliaram positivamente a formação escolar.

estudantes da rede privada e federal venham a apresentar maiores participações na avaliação positiva, a participação dos estudantes da rede estadual na avaliação positiva é suficientemente alta para impressionar quem considera os aspectos citados acima.

Quem põe foco nos resultados das provas que esses estudantes fizeram, atentando para os seus baixos desempenhos, não compreende porque na percepção da grande maioria dos participantes das escolas públicas estaduais a “formação obtida” foi avaliada positivamente, afinal as médias das escolas - deduzidas da baixa performance dos estudantes - depõem contra a qualidade de ensino que elas oferecem. Mesmo aquele que não procedeu a um raciocínio anacrônico como o referido acima, desconsiderando que a “nota” dada pelo participante à sua formação foi anterior à prova do ENEM ser realizada e do resultado ser divulgado, poderia ter ficado perplexo com essas respostas, se julga que todas as escolas públicas são iguais devido às carências visíveis que elas apresentam, e mais que isso, se imagina que na percepção dos estudantes todas as escolas públicas são iguais. Quem assim pensa e presume que os estudantes pensem, acaba tornando a equivalência entre as escolas públicas um motivo forte para que os estudantes avaliem suas formações negativamente.

Ao construir os tipos-ideais, tomei como hipótese que os participantes da rede pública estadual, beneficiados com a expansão escolar desse nível de ensino, se aproximam do tipo-ideal do Participante 3. Assim a avaliação desses estudantes resulta da percepção dos efeitos positivos que a expansão do ensino médio teve sobre as suas vidas. Juntamente com isso vem a percepção do status que o novo diploma lhe confere e o valor que atribuem à igualdade de oportunidade para estudar. Esses estudantes não fizeram suas apreciações à formação escolar referindo-se à qualidade do ensino nos termos que o fictício Participante 4 poderia ter feito, mas as suas apreciações, em termos de qualidade, foram direcionadas para a qualidade do serviço/acesso: se tiveram aulas todos os dias, professores para ensinar, se responderam a alguma cobrança e se a experiência escolar ocorreu dentro de certa regularidade (etapas e exigências cumpridas). Eles não se indagaram se os “saberes” aprendidos nas escolas são apropriados ou não para a vida porque para esses participantes eles são, embora não gostem de algumas disciplinas. Esses estudantes lamentam mais pelos conteúdos escolares que não chegaram até eles, por falta de professores e outros percalços, do que com a qualidade dos conteúdos que chegaram.

Os que tomaram como critério as médias de desempenho do ENEM e o critério da equivalência entre as escolas estaduais para presumir que esses estudantes estariam insatisfeitos com suas formações escolares, desconsiderou um momento fundamental da avaliação desse participante que o remeteu ao dia em que escolheu (dentro do seu campo de

possibilidades) a escola que estudou porque a considerou melhor do que todas as demais (mesmo que a diferença pareça sutil). Quero com isso dizer, que o participante começou a avaliar a sua formação escolar no dia que fez a escolha da sua escola e não apenas no momento que respondeu ao questionário socioeconômico do ENEM. Mesmo aqueles que não tiveram a chance de escolher a escola têm algum padrão de “boa escola” para comparar com a escola que teve acesso e por isso a avaliação não aconteceu apenas no momento que preencheu o questionário.

Além disso, os que se surpreenderam com as respostas não levaram em conta os benefícios simbólicos que o diploma conferiu aos recém incluídos no sistema escolar<sup>101</sup> deste nível e nem os descontos que possivelmente deram à qualidade do serviço encontrado na escola - se eles tivessem considerado apenas o benefício do diploma suas notas teriam sido ainda mais altas – e que mesmo levando em conta a “qualidade do serviço” o desconto dado não foi a ponto de tornar a avaliação da formação escolar negativa. Os surpresos com as respostas não levaram em conta, também, a percepção de que a aquisição do diploma diminuiu a distância entre eles e as recompensas que definiram para si - ter uma escolaridade maior do que os pais tiveram (realização pessoal)<sup>102</sup>; ter melhores condições para sobreviver (ter mais chances de conseguir trabalho do que teriam apenas com o ensino fundamental); não deixar de fazer algo que grande parte de sua geração está fazendo. Tais recompensas não estão necessariamente relacionadas à idéia de mobilidade social ou acesso ao nível superior ou conseguir trabalho qualificado – essas últimas são recompensas desejáveis, porém “de luxo”. As aspirações para tais recompensas estão presentes (por isso fizeram o ENEM), mas, na hora de avaliar a “formação obtida”, elas foram postas em segundo plano. Com certeza, eles valorizaram mais aquilo que ficou tangível, mais próximo e mais concreto.

Não devemos nos esquecer que a expansão do ensino médio no Brasil ainda é muito recente. A “chegada” em grandes proporções de estudantes que anteriormente estavam excluídos deste nível por falta de vagas nas escolas e por causa da seletividade que eliminava os mais desfavorecidos socialmente tem menos de duas décadas. Para um número grande de estudantes que chegaram ao ensino médio, ainda não é possível vê-lo como algo “natural”, principalmente entre aqueles que deixaram para trás alguns colegas que ficaram reprovados ou saíram da escola para trabalhar; para aqueles que ultrapassaram a escolaridade dos pais e

---

<sup>101</sup> O “recém incluído” a que me refiro não é o aluno-novo do ensino médio (os participantes do ENEM são em sua maioria concluintes ou egressos), mas o aluno que não chegaria a este nível se a expansão escolar não tivesse ocorrido. Estou me referindo aos grupos diretamente beneficiados pela expansão escolar – estudantes de camadas populares que frequentam a rede estadual de ensino médio.

<sup>102</sup> 64,4% e 64,3% dos participantes no Brasil têm pai e mãe, respectivamente, com escolaridade inferior ao ensino médio completo e na Região Sudeste são 62% e 63% de pai e mãe, respectivamente, dentro desta mesma situação escolar.

dos irmãos mais velhos; para aqueles que retornaram para a escola com idades mais avançadas e para aqueles que viram escolas médias “nascerem” em lugares onde elas não existiam. Então, como poderiam estar insatisfeitos com a formação (leia-se acesso) que tiveram? Dada à larga vantagem que a “boa avaliação” teve sobre a “má avaliação” - vantagem, diga-se de passagem, com proporções massificadas - posso supor que as respostas levaram em conta as percepções dos respondentes sobre o processo de massificação do ensino médio (acesso) e principalmente o que isso representou para cada um.

Se eu não tive pai e mãe que foi além do ensino médio e eu consigo chegar até ele, se à minha volta ocorre uma “explosão escolar” onde as pessoas que conheço estão passando por situação semelhante a minha, se a escola que estudo é a “melhor” dentre todas as outras (que paradoxalmente se parecem com a minha) e, no final das contas, recebo sinais de que adiante encontrarei uma porta franca que me convida a entrar e ter mais um nível de escolaridade (enfim, outra oportunidade), por que avaliaria a minha formação escolar (oportunidade, acesso, inclusão, diploma) negativamente?

Posso, agora, concordar com a análise de M. P. Sposito quando ela afirma que os participantes distribuíram as responsabilidades sobre a formação escolar inclinados a achar que depois do acesso ao ensino médio o processo de formação depende muito mais deles do que das escolas, pois, quem de fato pode fazer diferença é o estudante, uma vez que as escolas da “expansão escolar” se parecem muito entre si. Contudo, volto a enfatizar que eles não deixaram de avaliar as suas escolas desde os dias das suas matrículas até o término de suas formações. Esse é um ponto crucial (uma outra hipótese, talvez) porque retrata uma ambigüidade vivida pelos estudantes dessa rede e que julgo ter influenciado bastante as suas percepções sobre a “formação obtida”. Esse estudante avalia e seleciona uma escola que julga melhor do que as outras para frequentar, mas, a partir de certo conjunto de características ele sabe que todas as escolas são muito parecidas entre si e que há uma multidão de estudantes em condições próximas a sua estudando em escolas semelhantes – com problemas parecidos, com ofertas parecidas. Se ele percebe que existem diferenças entre as escolas, não ignora as semelhanças existentes<sup>103</sup>.

Suponho que a percepção que eles têm da semelhança da qualidade da oferta entre as escolas tenha neutralizado as impressões muito negativas sobre a oferta escolar a que estão

---

<sup>103</sup> A possibilidade de escolha decorre das listas de escolas que os estudantes fazem indicando as que gostariam de estudar. Isso é uma prática no estado do Rio de Janeiro e nos demais estados a distribuição dos estudantes pelas escolas da rede estadual pode obedecer a outros critérios. Mas isso não interfere na formulação da hipótese, porque o que estou pressupondo é que mesmo quando um aluno estuda em uma escola que não escolheu ele tem um julgamento qualquer sobre o que é uma boa escola e qual a que ele gostaria de estudar e isso funcionou como parâmetro no momento de avaliar a “*formação escolar obtida*”.

submetidos, principalmente entre os recém chegados ao ensino médio (os novos incluídos). A percepção da semelhança da oferta contribui para sedimentação da idéia de que “estão todos no mesmo barco” colocando em suspenso os pontos críticos das escolas - mesmo quando se trata da falta de professores para todas as matérias e outras condições mínimas de estudos (e sequer estou aventando as desigualdades de conhecimento ou a qualidade do ensino). As semelhanças da oferta funcionam como um atenuante das exigências e dos rigores das avaliações dos participantes. Ela diminui a sensação de risco de “estar de fora”, de estar “excluído” de um benefício social que pode até não ser o ideal, mas, oferece a segurança de que todos estão em “pé de igualdade”. Assim, a sensação de ter sido prejudicado com a oferta a que teve acesso fica suspensa. A indignação existe, mas fica contida e é compensada no momento da avaliação porque:

- a) constataram que houve a obtenção de algo valorizado - a certificação;
- b) observaram os limites individuais e das escolas sobre a formação escolar que tiveram;
- c) julgaram que os benefícios auferidos os deixaram em condições melhores do que as iniciais.

Estou colocando ênfase nos recém incluídos da expansão escolar e no fato deles valorizarem o acesso (igualdade de oportunidade em si) me baseando também nos resultados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” que permite comparar a opinião de estudantes com diferentes escolaridades. Essa pesquisa reforça o meu argumento sobre a importância que o acesso à educação tem na avaliação dos participantes por indicar que indivíduos dentro de uma mesma faixa etária (15 a 24 anos) mostraram-se mais satisfeitos com a educação escolar recebida nos níveis de escolaridade mais avançados. Não seriam os universitários os intelectualmente “mais capazes” de elaborar críticas às suas formações? Porque são os mais satisfeitos? Não seria por causa do acesso que tiveram a um nível de escolaridade que ainda oferece um diploma distinto aos olhos da maioria da população brasileira? Suponho que os pesquisados com menor escolaridade expressaram maior insatisfação com suas formações porque não puderam até agora “acessar” os níveis escolares à frente (ou ao menos conquistar o diploma do nível que frequenta) - e mesmo dentro deste grupo o percentual de insatisfação é pequeno, pois se há um nível cujo acesso está universalizado no Brasil há mais de uma década é o fundamental.

### 2.3.4 O efeito-túnel

Embora Albert Hirschman (1975) tenha usado a metáfora dos carros dentro do túnel para se referir a mobilidade social acho que ela é interessante quando aplicada ao ensino médio. Hirschman conta que dentro de um túnel estão os carros em duas fileiras paradas (no mesmo sentido) – os motoristas das duas fileiras estão desanimados com a demora do engarrafamento. Com o passar do tempo uma das fileiras se move e a outra continua parada. Então os carros parados ficam na expectativa que a sua fileira irá fluir em seguida, pois o que obstruía a passagem de ambas, aparentemente, foi eliminado. Lidam bem com o movimento da outra fila e a expectativa do movimento da própria fila acalma a espera – a situação parece estar melhorando. Com o passar do tempo, a fileira que não andou percebe que algo está errado e aí os ânimos dos motoristas começam a se alterar, alguma coisa suspeita está acontecendo. Alguns motoristas, aborrecidos com a espera demorada tomam providências para que a situação mude. Moral da história: o tempo contribui para mudar as percepções dos motoristas sobre as suas desvantagens. Essa ilustração ficou conhecida como efeito-túnel:

Em sociologia o tópico tem sido estudado abundantemente sob o título de “privação relativa”. Essa expressão é algumas vezes usada para denotar qualquer hiato entre as expectativas de um indivíduo e as suas realizações concretas; seu sentido predominante, porém, refere-se aos sentimentos experimentados por uma pessoa ou grupo de pessoas que estão sendo deixados para trás, ou que vêem outros alcançá-los, no que se refere à renda, à influência e ao status. (HIRSCHMAN, op cit, p. 33)

Comentando o trabalho de campo de uma antropóloga norte-americana na Venezuela, onde ela dizia: “Verifiquei que para os venezuelanos, para os quais o desenvolvimento econômico apenas começara... a democratização do consumo material e a abertura de novas oportunidades – para aqueles capazes de aproveitá-las – consistiam numa idéia verdadeiramente excitante e libertadora”, Hirschman chama atenção para a relutância com que os intelectuais encaram o efeito-túnel por suas justificadas preocupações com a justiça social:

vai muito contra sua inclinação à exceção dos mais honestos, referir-se a essa deplorável ‘falsa consciência’ ou a essa vulgar atmosfera fronteiriça como sendo algo ‘excitante e libertador’!(...) Apesar de mencionar tais particularidades com relutância, elas podem ajudar a explicar porque o efeito-túnel, apesar de abundantemente observado, não tem sido tratado de modo sistemático pela teoria econômica e sociológica. (HIRSCHMAN, op cit., p. 36)

Seu texto, que não se chama “efeito-túnel”, é um convite à reflexão sobre as “Mudanças na tolerância com a desigualdade de renda no curso do desenvolvimento econômico”. Tomando uma expressão pouco usual em ambientes acadêmicos, ele aborda o “fator esperança” (expectativa de futuro) como um componente importante para compreender a estabilidade política, a integração social e a manutenção do status quo. Se a expectativa não se concretiza, o indivíduo se enfurece e pode se transformar em um inimigo da ordem estabelecida. Daí ele se indaga:

Em que tipo de sociedade surge e ganha força o efeito túnel? Quais são as condições que garantem a sua persistência durante um período de tempo substancial ou, ao contrário, determinam sua rápida decadência e transformação no oposto, isto é, desapontamento, alienação, indignação diante da injustiça social? (HIRSCHMAN, 1975, p. 39)

Voltando a reflexão sobre a avaliação positiva dos estudantes sobre a “formação obtida”, eu diria que os estudantes recém incluídos no ensino médio ainda estão digerindo o grande avanço que a sua fileira deu até a porta do túnel. Se o túnel é uma via que economiza tempo de viagem, esses estudantes sequer tinham acesso a essa via. Precisavam de um viaduto ou de uma ponte para chegarem até a sua entrada. Assim, a engenharia que os introduziu dentro do túnel foi a expansão escolar. Na verdade esse túnel não está engarrafado e todos estão em movimento: uns a 40 Km/h e outros a 120 Km/h (que com suas máquinas possantes passam como flechas pelos três anos de formação escolar). Por dentro, esse túnel se parece com um labirinto, pois, há algumas vias diferenciadas de acesso às recompensas, porém, o túnel é mal sinalizado. Há alguns motoristas que percebem que estão cruzando uma pista circular e que a “luz no final do túnel” é a própria entrada do túnel. Esses têm uma forte sensação de que não há vantagem em passar por um túnel que não ajuda a economizar tempo. Aí entram no túnel ao lado (o ensino superior, outra modalidade, outra escola etc.) para encontrar a via correta até as suas recompensas. Todos os demais motoristas, em algum momento saem do túnel, entretanto, cada um está em uma pista diferente: uns pegaram a via expressa e outros a estrada de chão. Por terem visibilidade de curta distância, pois o túnel é escuro e o farol não é bom, os estudantes recém incluídos não percebem nenhum movimento diferenciado entre os que dividem com ele as fileiras da expansão escolar, não criam expectativas de que o fluxo irá melhorar e nem se aborrecem com a velocidade dos demais motoristas, pois, o ritmo dos outros é opaco para eles por estarem em outras “redes escolares” dentro do labirinto. Como não estão parados, não vêem negativamente as suas condições dentro do túnel.

A diferença entre o túnel de Hirschman para o túnel do ensino médio é que o de Hirschman é um túnel convencional – tem entrada, tem saída e é dividido por duas fileiras

paralelas. O túnel do ensino médio pertence a um “universo paralelo”, pois, quando se imagina que a pista conduzirá a um lugar, ela desemboca em outro; além disso, esse túnel não permite enxergar quem está ao lado porque há vias de acesso diferenciadas e a sua arquitetura interna é como a de um labirinto. Pode parecer que esta metáfora é outro exagero dessa tese para dizer o que é a educação em um país de modernização tardia, mas os sociólogos da educação na França, por exemplo, também têm as suas metáforas para expressar a opacidade da expansão do ensino médio e o quanto ela esconde as suas bifurcações e as suas disparidades, o “mal-estar nos liceus” é uma.

Entendo que as respostas dos participantes estão relacionadas ao acesso à formação. O ENEM pediu uma avaliação nos termos da qualidade da educação e os respondentes avaliaram o acesso e a qualidade do acesso. A uniformidade de suas respostas em uma grande zona de avaliação positiva (6,0 a 10,0) remete àquilo que dá substância ao acesso – a matrícula em uma escola e um certificado no final do ciclo – dois aspectos tangíveis, que se obtém concretamente. O benefício considerado, portanto, foi estar incluído entre aqueles que têm um “bem” da sociedade ou civilização. Por essa razão, entendo que o maior peso das notas foi para a oportunidade que tiveram de se formar. As variações das respostas dos estudantes (5,0; 6,0; 9,0 etc.) estão ligadas a qualidade do acesso oferecido: se havia professores para darem aulas, se a escola era equipada, limpa, próxima de casa, se tiveram aulas todos os dias, cadernos e livros, se a escola era organizada, se cobrava disciplina do aluno, enfim, isso foi o que fez com que as notas não fossem exatamente iguais. Estas condições do acesso tiveram peso secundário na avaliação dos estudantes assim como as recompensas “de luxo”. Esses critérios representam aquilo que cada um teve de forma diferenciada fazendo com que a inclusão/oportunidade de acesso merecesse maior ou menor apreciação.

Suponho que não seja sustentável racionalmente a simples dicotomia como os políticos gostam de dizer, entre quantidade versus qualidade. Presumo que o valor dado ao acesso é muito mais latente do que o valor dado às condições do acesso e da educação e estendo isso para a ótica dos estudantes. Entretanto, tal presunção requer uma investigação muito densa, pois esbarra na noção de igualdade com que esses estudantes da expansão escolar estão operando, bem como da noção de cidadania e a da inclusão social. Além disso, é preciso levar em conta os sinais confusos que provêm da esfera pública (Estado) que num primeiro momento diz que mais importante do que a inclusão escolar é a condição em que ela se dá (qualidade de ensino) e, no entanto, suas ações práticas mais visíveis e enfatizadas são as da abertura cada vez maior do acesso a todos os níveis de ensino com a qualidade que for.



Como o Estado é o maior disseminador da noção de cidadania (é o educador em primeira mão deste “conteúdo”) ele acaba causando a impressão de que o maior valor ligado à educação não é a sua qualidade, mas ter uma oportunidade de se matricular em alguma instituição de ensino. E isso leva à conclusão de que basta estar incluído (leia-se matriculado) para auferir benefícios da inclusão, apesar de todos os discursos públicos em prol da qualidade.

Vejo nas respostas dos participantes do ENEM, em especial nas dos alunos da expansão escolar uma das encruzilhadas das diferenças culturais. Se o modelo de educação de qualidade não fizesse diferença na vida dos estudantes, pouco importaria os critérios que eles usam para julgar suas escolas. Contudo, fica patente que até as crenças particulares são capazes de gerar desigualdades (e não diferenças, simplesmente), pois, enquanto esses estudantes e suas famílias se esforçam para escolher escolas que ofereçam uma qualidade maior de acesso – funcionando “direitinho” – as famílias culturalmente privilegiadas já se lançam à procura de escolas que se conformaram aos padrões oficiais de qualidade de ensino. Essa “qualidade” ainda que não seja uma crença coletiva, ou valor compartilhado, é moeda valorizada para acessar com maior vantagem outros bens sociais, como o nível superior.

Ao formular a questão analisada neste capítulo, o ENEM pretendia conhecer a opinião dos participantes sobre a “qualidade de suas formações escolares” (nos termos do próprio Relatório). Havia uma expectativa de que os respondentes se mostrariam mais críticos do que as suas respostas evidenciaram. Os relatores não aceitaram que os estudantes estivessem realmente satisfeitos com suas formações escolares e por isso foram buscar um motivo que explicasse por que a crítica não veio à tona. O que está subentendido na interpretação do Relatório é que avaliar positivamente a “formação obtida” é uma forma de dizer que o status quo é desejável, que a educação precária não incomoda, não choca, não aborrece e não cria a sensação de injustiça e de desigualdade. Por esta razão, não admitiram a possibilidade dos estudantes terem sido “sinceros” em suas respostas. Com essa pergunta tentava-se dimensionar a percepção crítica dos respondentes, pois, a crítica é um importante elemento de desestabilização ou deslegitimação de um estado de coisas que se pretende modificar. Algumas idéias estavam subentendidas na pergunta:

1. A desigualdade da oferta escolar é um dado irrecusável – estudantes têm acesso à escola, mas a educação que recebem é de baixa qualidade, por isso não aprendem e têm desempenhos baixos nas avaliações.
2. Isso é injusto, pois somente uma minoria usufrui de fato dos benefícios do acesso ao nível médio de ensino.

3. Como as desigualdades escolares são evidentes, um profundo sentimento crítico deve estar latente entre os estudantes, deslegitimando esse estado de coisas.

A primeira vista, este terceiro item, o que se tentava identificar com a pergunta, não foi confirmado pelas respostas dos participantes. Por esta razão, entendo que entre a interpretação dada as respostas no Relatório do ENEM 2005 e a “queixa” feita pelo renomado economista sobre o comportamento dos brasileiros diante dos resultados das avaliações sistêmicas (mencionada no final do capítulo anterior) existe muita familiaridade. Ambos procuram explicações para o comportamento não crítico dos estudantes e da sociedade brasileira frente a um estado de coisas evidente, desigual e injusto que é a baixa qualidade do ensino.

\*\*\*

Uma vez que compreendemos que, no momento, a “questão educacional” em torno da qual há consenso é a qualidade da educação, mas há uma diversidade de concepções sobre essa matéria, podemos compreender porque a luta para superar as desigualdades escolares não desemboca na luta pela qualidade do ensino e porque os participantes do ENEM não se referiram a ela quando avaliaram a “formação obtida”.

Não é possível comprovar, no momento, de forma empírica, que os estudantes, em suas respostas altamente positivas, avaliaram o acesso que tiveram ao ensino médio e não a qualidade da formação obtida (nos termos do ENEM), mas é possível fundamentar o argumento. Para isso, tenho como recurso a história do ensino médio no Brasil.

#### **2.4 Expansão e qualidade do ensino em perspectiva histórica**

No presente capítulo, pretendo recuperar alguns momentos da história da educação brasileira, em especial do nível de ensino subsequente à escolarização obrigatória, que no Brasil recebeu diversas denominações e atualmente é chamado de ensino médio. Julguei importante fazer a recuperação desse debate, porém, não como uma contextualização histórica, um “pano de fundo”. Visitei o passado a fim de discutir a expansão escolar e,

especificamente, observar como diferentes grupos sociais interpretam o acesso a determinados bens da civilização. O capítulo não segue a cronologia exata dos acontecimentos. O texto avança e recua, com o objetivo de compor o argumento que iniciei no capítulo anterior. Esse aspecto pode tornar o eixo da discussão difuso e por essa razão gostaria que o leitor acompanhasse esse capítulo tomando como bússola a seguinte idéia: a grande questão educacional nos dias de hoje, definida pelo discurso oficial, é a qualidade do ensino. Essa questão emerge em determinado momento histórico, contudo, não é percebida de forma unívoca pelos atores sociais, não somente em termos conceituais (sobre o que é qualidade), mas, também em termos de prioridade dada a essa questão pelos grupos sociais envolvidos com o ensino médio. No meu entendimento, as percepções sobre qualidade do ensino não são meros reflexos das preferências que os particulares constroem para si sobre o que é uma boa educação, boa escola, bons professores e bons alunos, mas, essas percepções relacionam-se intimamente com as idéias de inclusão social e cidadania que são compartilhadas pelos grupos sociais.

Educadores, intelectuais e planejadores, dentre outros, compartilham a impressão de que a educação é um bem altamente estimado pelos brasileiros e isso, em alguns momentos, obscurece o fato da educação ser percebida de forma distinta pelos segmentos da sociedade. De fato, a educação é amplamente valorizada, mas, por razões diferentes, ocupando posições diferentes nas escalas de prioridades dos indivíduos. Todos desejam uma escola melhor, mas, de formas diversas. Esse dado singelo quando negligenciado cria expectativas de que é possível a construção de um amplo “pacto nacional” ou de um grande movimento em prol da educação porque todos querem uma educação melhor. Não estou afirmando a impossibilidade política de construir consensos, contudo, para que eles aconteçam é preciso adentrar na dimensão do diálogo e, diálogo envolve a escuta do outro e a compreensão da diversidade. Se no ponto de partida há a pressuposição de uma unidade de pensamento e uma leitura unívoca do mundo, o que se deve esperar diante das respostas colhidas em “questionários socioeconômicos” ou da “inércia” da sociedade frente as grandes questões sociais (como é o caso da educação) é o espanto. Enfim, o diálogo é o caminho para o conhecimento do outro (sem ilusões) e por essa razão é o melhor caminho para o consenso e, também, para a descoberta de “questões” tão importantes quanto aquela que se pretende “compactuar”.

Partindo da premissa de que convivemos ainda com a dualidade e seletividade no nível médio, não tanto em termos de acesso, como foi até a década de 1990, ou do prestígio das modalidades de diploma, mas uma dualidade de percurso e de saída, esse capítulo e o seguinte encaminham a discussão para o universo escolar daqueles que ocupam um dos extremos do

eixo das desigualdades escolares contemporâneas: estudantes com alto desempenho acadêmico que desfrutam da melhor oferta escolar de ensino médio do município do Rio de Janeiro. Início o percurso década de 1930...

#### 2.4.1 A primeira avaliação sistêmica no município do Rio de Janeiro

Não basta haver escolas para os mais capazes, é indispensável que haja escolas para todos.  
 Não basta haver escolas para todos, é indispensável que todos aprendam  
 (TEIXEIRA, 1932, p. 328).

A partir de meados da década de 1990 os sistemas escolares do país foram se habituando às avaliações externas promovidas em âmbito estadual, federal e internacional, em todos os níveis de ensino, com exceção da pós-graduação que ficou ao encargo da CAPES<sup>104</sup>. Algumas dessas avaliações estão submetidas à coordenação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse convívio imposto, de certa forma, não foi fácil e após uma década ainda atrai desconfiança de muitos que consideram essas avaliações frutos de políticas neoliberais, da globalização, da reestruturação produtiva e da intervenção de agências internacionais de fomento na educação. No entanto, a primeira avaliação sistêmica realizada no município do Rio de Janeiro ocorreu em 1931, portanto, antes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), antes do Relatório Coleman (1966) e bem antes do Consenso de Washington (1989). É verdade que as teorias do capital humano estão em gestação nos Estados Unidos desde a década de 1920, porém, elas só se tornaram conhecidas nos anos de 1950 e somente na década de 1960 foram amplamente difundidas através dos escritos de Theodore Schultz<sup>105</sup>. Os “tests [sic] de aferição da eficiência da escola pública” foram conduzidos por Anísio Teixeira, Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, que deu início a esse projeto no mesmo ano em que assumiu esse cargo.

Acontecimentos marcantes na história da educação antecederam essa experiência: em 1930, ano da Revolução, o Ministério da Educação e Saúde foi criado. No ano seguinte, e o mesmo dos testes, o Ministro Francisco Campos empreendeu a primeira grande reforma educacional de caráter nacional, criando o Conselho Nacional de Educação e procedendo à organização do ensino secundário e comercial. No período entre 1927 e 1930, o Distrito Federal passou por um “surto renovador” - palavras de Anísio Teixeira referindo-se à

<sup>104</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

<sup>105</sup> Saul (2004) oferece um panorama das teorias do capital humano desde sua gênese até os dias de hoje.

Reforma da Instrução Pública promovida por Fernando de Azevedo. O objetivo da reforma era estruturar o campo educacional conferindo-lhe autonomia e a universalização do acesso à educação pública gratuita ao conjunto da população, sendo encabeçada por um grupo de intelectuais envolvidos com a causa da renovação do ensino e da promoção de um sistema escolar aberto, em moldes modernos e fundado em padrões racionais de organização e de funcionamento (XAVIER e FREIRE, 2005). O fato é que o Distrito Federal e outros centros urbanos já vinham passando por reformas educacionais desde o início da década de 1920<sup>106</sup>. Carneiro Leão (1922-1926) se encarregou de iniciar esse “surto renovador” na capital federal e juntamente com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira procederam a um amplo conjunto de reformas. Apesar de adotarem concepções doutrinárias nem sempre coincidentes os três reformadores construíram uma linha de continuidade dentro dos projetos de políticas educacionais da capital federal<sup>107</sup>. Assim, do início da década de 1920 até o início do Estado Novo, em 1937, os educadores enfrentaram uma tradição social e política que tornava privada a ordem pública, fato que se refletia na educação através da dualidade do sistema escolar (PAULILO, 2003, NUNES, 2001).

Como manda o figurino, o relatório de Anísio Teixeira, publicado em 1932, proporciona a “*photographia do nosso systema escolar*” através dos números da educação, juntamente com um diagnóstico da situação encontrada em sua administração, o desempenho dos estudantes nos *tests* de aferição da aprendizagem, comparações com os resultados de outros países e comentários sobre as tendências da educação no mundo. Relatava, ainda, as “políticas públicas” voltadas para a melhoria da eficiência do sistema escolar, mas que fique claro que o autor não empregou a expressão “políticas públicas” no relatório: a palavra era reforma, muito mais condizente com o espírito da época. O relatório também apresentava os aspectos doutrinários que orientavam as ações empreendidas e, por fim, encaminhava uma reestruturação do setor sob sua direção. O diferencial do relatório de Anísio Teixeira para os que encontramos nos dias de hoje é que além de uma redação muito agradável, nota-se a utilização rarefeita da expressão qualidade do ensino, presente uma única vez em suas 63 páginas.

---

<sup>106</sup> Os movimentos de reformas educacionais aconteceram em diversos estados brasileiros. Segundo Clarice Nunes (2001), esses movimentos difundiram a lógica de institucionalização do modelo paulista de escolarização. As equipes saíam de São Paulo e lideravam as equipes locais de governo e disseminavam uma escola que se caracterizava por certas práticas pedagógicas e mecanismos de inspeção, na tentativa de criar sistemas de ensino. Os grupos escolares foram o maior símbolo desses movimentos - prédios construídos especialmente para atenderem finalidades pedagógicas.

<sup>107</sup> Anísio Teixeira encabeçou a reforma da instrução pública da Bahia no ano de 1925 e, em 1931 foi chamado a dar continuidade às reformas do Distrito Federal. Contudo, desde a primeira experiência na Bahia, já se mostrando muito impressionado com os sistemas escolares norte-americanos e europeus, Anísio esboçava as suas primeiras críticas ao modelo paulista por se limitar à escolaridade primária e à formação docente. Foi no Distrito Federal que o afastamento das demais concepções da Escola Nova se desenvolveu de forma mais substantiva (NUNES, 2001).

Para Anísio Teixeira o aspecto mais impressionante dos problemas da educação pública do Distrito Federal era a insuficiência das escolas para atender as crianças em idade escolar. Isso justificava toda a impaciência das reclamações do público, pois as crianças da capital do país deveriam ter o direito às oportunidades elementares da educação primária e, não tinham a contento. O Rio de Janeiro havia atendido em 1931 apenas a 45% das crianças de 6 a 12 anos de idade que formava um conjunto de 196 mil indivíduos<sup>108</sup>. Contudo, Anísio não era adepto da expansão do sistema escolar tal como ele se encontrava, mesmo que as escolas apresentassem a melhor infra-estrutura possível. O problema para ele envolvia o ajustamento da escola às necessidades dos brasileiros de modo que ela se tornasse “útil, eficaz e proveitosa” aos que buscavam educar-se. Fazendo coro com aqueles que condenavam a dualidade no sistema escolar - que reservava os níveis escolares mais altos para os privilegiados e os mais baixos para os desfavorecidos - Anísio expressava-se aliviado por tal escola (a da elite) não ter se expandido ainda e, o fez em referência aos resultados colhidos nos testes de desempenho dos estudantes.

A fotografia que Anísio e seus contemporâneos viram foi:

**Tabela 15**  
**Número de matrículas no ensino primário no Rio de Janeiro (DF) em 1931**  
**por ano [série] escolar**

<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>Total</b>
40.462	19.496	13.925	7.703	4.172	85.785

Fonte: Relatório da Instrução Pública de 1931 (TEIXEIRA, 1932).

Os recursos disponíveis na época não permitam Anísio Teixeira definir prontamente se a queda brusca de matrículas de um ano para outro, pior do 1º para o 2º (caindo para menos da

<sup>108</sup> Segundo Horta (1998), a Constituição Imperial de 1824 afirmou a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos como uma das formas de garantir a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Em 1827, a gratuidade foi reafirmada, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Em 1834, o Ato Adicional transferiu para as províncias a competência de legislar sobre a instrução pública e sobre estabelecimentos próprios para promovê-la. No Rio de Janeiro o Regulamento de 1854 estabeleceu a instrução obrigatória para todas as crianças acima de sete anos com a prescrição de penalidades ao descumprimento dessa norma. Em 1879, com a reforma do ensino primário e secundário do município do Rio de Janeiro, essas modalidades passavam a ser livres, porém tornava obrigatória a instrução das crianças de ambos os sexos até quatorze anos de idade que morassem a uma determinada distância da escola pública. A defesa da obrigatoriedade escolar, presente entre os intelectuais do final do Império, não foi suficiente para consagrá-la como princípio federativo no início da República. A Reforma Benjamin Constant de 1890 definiu a instrução primária como livre, gratuita e leiga, deixando a obrigatoriedade de lado. O mesmo ocorreu com a Constituição de 1891 - como os estados teriam dificuldades de arcar sozinhos com a expansão quantitativa das escolas, a educação primária foi assumida pelas Constituições Estaduais como tarefa pública não obrigatória, com exceção dos estados de São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais. A obrigatoriedade também foi debatida nas diferentes reformas estaduais da década de 1920, mas não havia nenhum dispositivo que garantisse a oferta da instrução primária para todos. Antes de 1930, a obrigatoriedade escolar dos pais e do poder público não encontrou lugar e foi, somente, na Constituição de 1934 que ela foi consagrada na forma legal, juntamente com a gratuidade escolar.

metade), era decorrente da evasão ou da repetência escolar. Mas o Diretor Geral acreditava que essa escola não tinha capacidade de reter seus alunos e, ironizou afirmando que os dois últimos anos do ensino primário eram preparatórios para o “doutorado”, pois, desde já, esses sobreviventes estavam predestinados para o ensino superior - essas séries, em condições ideais, estavam reservadas para as crianças de 10 e 11 anos de idade.

Anísio Teixeira, observando que as crianças, em sua maioria, freqüentavam apenas os três anos iniciais da escola primária, criticou o sistema escolar brasileiro em comparação com os sistemas em expansão nos “países civilizados”:

Os sistemas escolares modernos, para darem o mínimo de educação indispensável à vida civilizada, despendem seis a oito anos em cursos de mais de 180 dias, com dias escolares de seis horas em média. Nós, com três anos de curso, períodos anuais de 160 dias em média e dias escolares de quatro horas, não poderemos fornecer, salvo milagre, o mínimo equivalente aos das nações civilizadas. Para o brasileiro, porém, se diz que é bastante “saber ler uma notícia de jornal, o nome das ruas nas esquinas e fazer certo a conta com o vendeiro”. Será preciso um curioso poder de imaginação para julgar que isso salva o Brasil e resolve os problemas da educação nacional. (Teixeira, 1932, pp. 308-309)

O ideal de Anísio - quem sabe, a sua concepção de qualidade de ensino - era uma escola que além de alfabetizar, ensinasse a “viver melhor”. Além de não se contentar com a tríplice função atribuída ao ensino primário - ensinar a “ler, escrever, contar” - Anísio Teixeira julgava que a escola sequer cumpria esse papel. Dizia que não era por “luxo de pedagogia” que ele se debatia por melhorar os programas, os métodos, os prédios e a formação dos professores. Se isso não fosse feito, a modestíssima missão de alfabetizar fracassaria em vista do quadro apresentado acima<sup>109</sup>.

O ensino “a toque de caixa de leitura, escrita e contas” não ajudaria em nada as crianças do povo, pois, elas precisavam encontrar algo mais na escola que fosse semelhante ao que os alunos “aquinhoados da fortuna” tinham em suas casas, ou seja, um “ambiente civilizado, com sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados” (Teixeira, op. cit, p. 310). Isso tudo indica que Anísio Teixeira reconhecia as desigualdades sociais como um forte embaraço para o progresso escolar das crianças pobres e a escola deveria compensar essas desigualdades. Um dos argumentos que usava para isso era que além dessas crianças não terem em casa livros e nem hábitos de leitura, nem pais que lessem, não tinham

---

<sup>109</sup> Desde a reforma educacional na Bahia (1925), Anísio Teixeira criticava o modelo de Sampaio Doria que no início dos anos 20, em nome da erradicação do analfabetismo, propôs a reforma da escola primária reduzindo a escolaridade de quatro para dois anos. Esse modelo foi revogado em 1925 e passou a ser evitado, porém o “aligeiramento” da escolaridade era um padrão que agradava a muitos e contrapunha-se ao modelo do ensino integral que Anísio abraçava como o melhor padrão de educação popular (Ver NUNES, 2001).

sequer a necessidade de ler, pois, para a vida que levavam isso era dispensável. A missão escolar era maior do que se imaginava porque não envolvia apenas a expansão das vagas, a eficiência do sistema, a mudança de conteúdo e de programa escolar e nem mesmo a alfabetização. Envolvia uma escola capaz de converter os seus usuários à sua causa, aos seus princípios, à sua finalidade. Havia um problema cultural muito grande a ser suplantado. E o problema maior era a percepção que o povo alimentava de que o acesso à instrução era um instrumento suficiente para dar a passagem para a classe privilegiada dos “funcionários e doutores”. A educação que o povo almejava, segundo Anísio Teixeira, não elevava os “hábitos de vida”. Aqui abro um parêntese: é que a escola em um centro urbano deixava de ser uma extensão do campo familiar (privado) e religioso, pois, integrava-se a uma rede ampla desenhada pelos poderes públicos. Assim, o espaço escolar (material e simbólico) tinha que se relacionar com uma mentalidade moderna. Toda a política educacional de Anísio Teixeira envolvia intervenções que pretendiam alterar profundamente o *habitus* pedagógico da população, visando reformar também os costumes das famílias. Segundo Clarice Nunes:

A formação desse espírito público exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar, superando-se o tradicional domínio do oral e do escrito para construir todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa. Assim, onde e quando isso foi possível, os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas na sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças, os estádios esportivos (NUNES, 2001, p. 105).

O padrão de atendimento escolar ideal para o Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal era aquele que oferecesse mais do que a alfabetização, que permitisse a superação do problema da seletividade e, que oferecesse o maior número possível de anos de escolarização (produtiva). Mas isso não deveria ser feito com a simples transposição de um sistema escolar de uma cultura para outra porque a educação não se presta a produzir uma civilização. Ela é fruto de uma civilização. Exemplificando com casos ocorridos no Caribe, onde o sistema escolar norte-americano foi transposto a ponto de haver escolas em excesso, Anísio mostra que essas escolas eram “inadaptadas” ao povo a que serviam, daí concluiu que “a educação implantada veio a ser um problema e o maior deles, ao invés da prometida redenção”. Talvez aqui encontremos outra singularidade na concepção de educação desse relatório: “É que a educação é a função normal e regular da vida das sociedades e não um instrumento especial, que, como uma alavanca, eleve-lhes o progresso a alturas predeterminadas” (TEIXEIRA, 1932, p. 311).

No relatório, Anísio Teixeira critica não somente as condições encontradas no sistema escolar que dirigia, mas também o fato dele não oferecer uma estrutura que permitisse a sua



avaliação permanentemente e, por essa razão, o diretor empenhou-se, desde que assumiu o cargo em outubro 1931, na reestruturação da Diretoria Geral, propondo a criação de vários serviços especializados a fim de acompanhar o progresso alcançado pelo sistema escolar. Até então não era possível saber se as crianças freqüentavam diariamente a escola, aspecto fundamental para a segurança dos resultados escolares, e não se sabia em que momento a criança a abandonava<sup>110</sup> - não se sabia muito sobre o acesso e a freqüência escolar. A não realização do censo escolar e o desconhecimento geral do sistema tornavam impossível aferir a sua eficiência<sup>111</sup>. Os números do levantamento das matrículas apresentavam indícios de que a “repetição de ano” era bastante alta. Cada ano escolar, segundo o diretor, representava um sistema escolar inteiro em função da forma anárquica da relação idade-série. Ao observar os dados disponíveis, Anísio Teixeira constatou que alguns alunos poderiam ter feito até seis vezes a primeira série por causa da idade que apresentavam. Dos alunos no 1º ano apenas 30% não indicavam atraso escolar (freqüentando a série com a idade correspondente), do 2º ao 4º ano por volta de 17% e no 5º ano o percentual era 18,5%. A dificuldade era saber se por causa do acesso limitado à escola (falta de vagas ou distância de casa) os alunos entravam com idade avançada no sistema escolar e isso se refletia na distribuição dos alunos pelas séries escolares ou o que estava retratado era reprovação, propriamente.

**Tabela 16 - Distribuição dos alunos das escolas primárias do Distrito Federal por unidade e por ano escolar (Março de 1932)**

<b>Idade</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>	<b>4º Ano</b>	<b>5º Ano</b>	<b>Total</b>
7	12.089	677	53	-	-	12.819
8	11.028	2.783	581	23	1	14.416
9	7.698	4.137	1.689	289	15	13.828
10	5.206	4.578	2.855	986	165	13.790
11	2.766	3.990	3.707	1.717	592	12.792
12	1.347	2.542	3.362	2.292	1.129	10.672
13	267	653	1.318	1.681	1.235	5.154
14	45	122	311	600	768	1.846
+ 14	16	14	49	115	267	461
<b>Total</b>	<b>40.462</b>	<b>19.496</b>	<b>13.925</b>	<b>7.703</b>	<b>4.172</b>	<b>85.758</b>

Fonte: Relatório da Instrução Pública de 1931 (TEIXEIRA, 1932).

<sup>110</sup> José Horta (1998) comenta que a Emenda Constitucional n. 12/1926 acrescentou ao artigo 72 da Constituição a afirmação da obrigatoriedade escolar para o ensino primário, cabendo a União e aos estados a decretação das medidas compulsórias. Mas esse direito só se consolidou com a Constituição de 1934. No âmbito sociocultural, havia um entendimento que a formação elementar, em termos de alfabetização, era um direito educacional que atendia as necessidades mínimas da população.

<sup>111</sup> Na proposta de Anísio Teixeira estava prevista a criação de 14 novas subseções na inspeção escolar, dentre elas as seções de: matrículas e freqüência escolar; classificação e promoção dos alunos; programas escolares; prédios e aparelhamentos escolares; estatística e cadastro; além do Serviço de Testes e Escalas.

Há certos escritos em relatórios que são muito comuns, como por exemplo: “Fato mais significativo, porém, desejo retirar dos dados estatísticos. E é que, se eles permitem diagnóstico geral dos erros e males, são, entretanto, lamentavelmente precários para guiar a terapêutica” (TEIXEIRA, 1932, p. 322). O diagnóstico referido foi a primeira aferição objetiva de desempenho dos alunos do ensino primário do Distrito Federal. Para Anísio Teixeira a justificativa para essa medida - tornando indispensável a sua incorporação às práticas corriqueiras de um sistema escolar - era o fato irreversível da expansão do ensino e do regime compulsório de escolaridade (que começava a se delinear). O Diretor Geral explicava no relatório que enquanto a escola se apresentava como um aparelho seletivo destinado a poucos a sua ineficiência era irrelevante – pouco importava saber sobre quem falhava. A “mortalidade” era o espírito dessa escola e, por isso, naturalmente aceita por todos. A seletividade visava recrutar os mais capazes para prosseguir com os estudos. O problema é que a “civilização contemporânea” alterou o papel da escola tornando-a uma necessidade universal e absoluta. O fato que comprovava essa mudança, conferindo centralidade à escola, cita o autor, era a discussão da elevação da escolaridade até o nível secundário ou até os 18 anos de idade em algumas nações.

Anísio Teixeira defendia a idéia de que a massificação do ensino modificava o conceito de rendimento escolar. No primeiro momento, a cultura da seletividade transformava a reprovação em “índice da qualidade do ensino” (TEIXEIRA, op. cit., p. 328) e, ainda que os critérios de julgamento dos professores fossem falhos, eram eficazes, pois, atendiam ao propósito de depurar a elite intelectual e os profissionais da sociedade - “a fina flor da população”. E é aqui que pela primeira e única vez aparece no escrito de Anísio Teixeira a expressão “qualidade do ensino” – como característica da instituição escolar que não se constrangia e nem se negava a filtrar a sua clientela. No momento em que a escola passou a ter a obrigação de ensinar a todos, porque os elementos da cultura se tornaram indispensáveis para se viver na sociedade moderna, o problema se inverteu, pois, o aluno reprovado atestava o fracasso da instituição e não mais a sua excelência. O aparelho selecionador perdia a sua razão de ser. A qualidade estaria na instituição capaz de ensinar a todos. Com isso, o desafio da educação moderna consistia em ser eficiente com o sistema escolar massificado.

Desde o início do século XX os processos de verificações objetivas dos resultados escolares vinham se desenvolvendo em países como os Estados Unidos e no momento que foram adotados por Anísio Teixeira eles se encontravam graduados em escalas que permitiam a apuração da eficiência do sistema e do rendimento escolar dos alunos. Mesmo sendo difícil realizar este tipo de exame com “grandes massas de alunos”, Anísio Teixeira entendia que a

tarefa de “familiarizar o meio escolar do Rio de Janeiro com tais fatos necessários para uma avaliação, em grosso, da uniformidade e rendimento das escolas públicas do sistema” era urgente (TEIXEIRA, 1932, p. 328). Assim, os testes aplicados pretendiam avaliar como as escolas ensinavam as “artes escolares” essenciais de ler e contar<sup>112</sup>:

**Tabela 17 - Número de participantes no teste de desempenho do ensino primário de 1931, segundo o tipo de prova realizada e o ano escolar.**

<b>Ano escolar:</b>	<b>Teste de leitura e compreensão de sentenças</b>	<b>Eficiência do ensino de operações fundamentais de aritmética</b>	<b>Eficiência no ensino de frações e raciocínio</b>
1º ano	7.086	-	-
2º ano	6.488	6.501	-
3º ano	4.798	4.968	-
4º ano	-	-	3.291
5º ano	-	-	2.072

Fonte: Relatório da Instrução Pública de 1931 (TEIXEIRA, op. cit.).

No 1º ano foram avaliados apenas os alunos que tinham sido aprovados para o 2º ano escolar. Das 24 questões do teste os alunos acertaram 4,64 em média. Anísio destaca que um número grande (1.965 alunos) não conseguiu responder a uma única questão que envolvia ler a sentença explicativa e completar a frase. Já no 2º e 3º ano a média foi próxima e superior a 50% de acertos. Levando em conta que esses três anos de escolaridade eram os mais freqüentados na escola pública da cidade (perto de 90% das matrículas se concentravam nessas séries) e que os alunos tinham mais de quatro anos de estudos (dado derivado das idades que apresentavam) Anísio Teixeira concluía que as crianças deixavam a escola com capacidade de leitura muito baixa e que isso era um retrato da ineficiência do sistema escolar carioca. Anísio Teixeira também criticava outras concepções de educação que circulavam naquele período:

O equívoco dos pregadores de mentalidade simplista, que acreditam no milagre das ‘campanhas alfabetizadoras’, está sempre em nunca terem tido experiência de ensino para todos e basearem seus julgamentos sempre em casos individuais de exceção ou na reminiscência das antigas escolas primárias selecionadas, onde estudaram e onde se matriculava a pequena elite social e mental do país. Todavia, ensinar um povo inteiro a ler é coisa muito diversa. A medida que se estende a obrigação, a medida que é menos selecionado

<sup>112</sup> Os resultados dos testes foram explorados no Relatório Isaías Alves, publicado no *Boletim de Educação Pública*, Anno II, n. 1 e 2, jan-jun de 1932, p. 147-201.

o grupo que vai aprender, paralelamente crescem as obrigações de organização e método, se desejamos ser eficientes com todos (TEIXEIRA, 1932, p. 331).

Nos testes de matemática realizados com os alunos do 2º e 3º ano e com os alunos do 4º e 5º ano, os resultados foram:

**Tabela 18 - Desempenho dos alunos nos testes de operações fundamentais de aritmética (2º e 3º ano do ensino primário)/ 1931**

<b>Tipos de testes</b>	<b>Nº de questões</b>	<b>Média de acertos no 2º ano</b>	<b>Média de acertos no 3º ano</b>
Adição de dígitos	24	9,95	12,384
Subtração de um dígito a um nº de 2 algarismos	24	3,66	6,63
Multiplicação de nº de 4 algarismos por nº de 1 algarismo	20	1,98	3,78
Divisão, com um divisor dígito	20	1,0	2,32
Adição de números de mais de um algarismo	24	1,22	2,14
Divisão de quatro por dois algarismos	24	0,20	1,43

Fonte: Relatório da Instrução Pública de 1931 (TEIXEIRA, op. cit.).

**Tabela 19**  
**Desempenho dos alunos nos testes de operações fundamentais de frações (4º e 5º ano do ensino primário)/1931**

<b>Tipos de testes</b>	<b>Número de questões</b>	<b>Número de questões acertadas no 4º ano</b>	<b>Número de questões acertadas no 5º ano</b>
Operações de frações	16	0,65	1,28
Raciocínio	16	5,43	6,78

Fonte: Relatório da Instrução Pública de 1931 (TEIXEIRA, op. cit.).

Anísio Teixeira observou que em todos os anos escolares o desempenho dos estudantes foi muito baixo. Mesmo aqueles que alcançaram maior longevidade escolar - os mais privilegiados que seguiriam para a escola secundária - mostravam dificuldades na aprendizagem. Sendo esse o diagnóstico do ensino primário do Rio de Janeiro ele encaminhava como “terapêutica” a criação de classes diferenciadas de aprendizagem (avanzadas, normais, retardadas e especiais) a elaboração de melhores oportunidades educativas dentro da escola através de atividades e projetos, além de oficinas para a prática de artes domésticas, industriais e agrícolas. Para Anísio não adiantaria expandir a escola que foi retratada nos testes. Ele era um dos poucos que não acreditava na excelência da escolarização das elites, não via vantagem na expansão desse tipo de escola e não acreditava em sua eficácia. Por essa razão, Anísio dizia de forma categórica: “... o mal brasileiro é a falta de escolas, mas é também a própria escola existente” (TEIXEIRA, 1932, p. 309)<sup>113</sup>.

Anos depois, fazendo um retrospecto da educação primária naqueles anos de 1920 e 1930, Anísio Teixeira contou que foi nessa época que a educação primária se popularizou no Brasil. Em função do processo de industrialização o povo pressionava para participar das escassas facilidades escolares. Juntamente com essa busca do povo pela escola primária, as classes médias pressionavam para que houvesse a abertura dos ginásios e das escolas superiores. Assim, a escolarização curta e ministrada em diversos turnos foi se destinando ao povo. Isso criava um sério problema para o magistério, com muitos professores e professoras formados nos tempos imperiais que desconheciam as crianças das camadas populares. Todos esses aspectos tornavam a reforma da escola primária urgente. Um fato curioso acontecia naqueles tempos e que hoje julgamos ser uma especificidade do nível médio frente ao imperativo do vestibular:

Embora também a classe operária se esteja expandindo, ela não tem ainda consciência suficientemente clara de suas necessidades educacionais para impor uma boa escola primária. Esmagada entre a classe média ascendente e a classe operária ainda confusa e perplexa, a sonhar levar os seus filhos aos caminhos de ascensão à classe média, a escola primária não consegue se firmar e tende, cada vez mais, a se fazer simples preparação ao exame de admissão, embora caracterizado por certas dificuldades técnicas de conhecimento, está longe de representar os verdadeiros objetivos do ensino primário. (TEIXEIRA, 1996, p. 93).

---

<sup>113</sup> Anísio Teixeira não deixou de ampliar a rede de ensino primária em função da constatação da baixa eficiência das escolas. Ele procurou conciliar a melhoria do ensino com a expansão escolar. Em sua gestão de quatro anos, que durou de 15/10/1931 até 02/12/1935, foram construídos 35 novos prédios escolares e foram realizadas reformas em alguns prédios existentes. Essas medidas foram tomadas após o inquérito realizado em 1932, que revelou que dos 19 prédios municipais apenas 12 estavam em condições satisfatórias de funcionamento. Em sua gestão, pela primeira vez, foi realizado um plano decenal para construção de escolas (SANTOS, 2000).

As dificuldades para definir o teor do ensino primário aumentaram quando legalmente o 5º ano foi transformado em estudos preparatórios para o exame de admissão. A filosofia educacional que movia o país privilegiava o crescimento brutal da escola secundária e superior, invertendo a equação. Assim, a partir dos anos de 1920 o ensino primário foi encurtado para quatro anos, com seu tempo diário reduzido a metade, a terça ou a quarta parte, conforme o número de turnos que as escolas ofereciam. A escola média sofreu expansão desmedida usando as instalações das escolas primárias e com professores improvisados e o ensino superior também se expandiu, mas o de tipo verbalístico (Anísio Teixeira referia-se às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras). Nenhuma dessas propostas podia dar conta de formar o brasileiro médio, o cidadão comum, pois a escola que deveria fazê-lo (primária) era negligenciada por causa de uma filosofia educacional às avessas.

Quanto à escola secundária, não houve aferição do desempenho dos alunos naquele ano de 1931. A atuação de Anísio Teixeira como Diretor Geral da Instrução Pública do D. F. foi iniciar um programa de expansão desse nível de ensino - que para ele era deficiente. A proposta de Anísio foi inovadora em dois sentidos. Primeiramente, porque até então só existiam poucas escolas secundárias públicas (algumas estaduais e o Colégio Pedro II, federal) e uma grande quantidade de instituições privadas (de propriedade individual; sociedades por cotas e ações e ainda as confessionais católicas e protestantes). Para o Diretor, aquele momento parecia ser a chance do Distrito Federal implantar escolas secundárias do “ponto zero” e recriar a idéia de escola voltada para adolescentes de 11 aos 18 anos de idade. Em segundo lugar, porque a incorporação desse nível de ensino ao Distrito Federal foi na contra-mão das propostas da Reforma Francisco Campos, empreendida naquele mesmo ano, quando se instituiu a seriação e sua caracterização como educação pós-primária<sup>114</sup>. A experiência implantada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro diferia da proposta do Ministro da Educação e Saúde porque pretendia romper com a tendência de “estabelecer no Brasil dois sistemas escolares paralelos, fechados, compartimentados estanques e incomunicáveis”. Além da dualidade entre a escola primária para os pobres e a escola secundária para as crianças de origem abastada, Anísio pretendia acabar com o divórcio existente entre as dependências administrativas. Entendia que a diferenciação entre as redes escolares poderia representar uma ameaça à democracia. Em suas palavras:

Em uma sociedade em que o princípio fundamental é o da igualdade de oportunidades, princípio a que deve estar organicamente subordinado ao sistema a educativo nacional,

---

<sup>114</sup> O modelo da reforma de Campos foi ratificado na Constituição de 1934. Nele era impossível a transferência de um aluno dos cursos secundários profissionais para o curso secundário geral - o único que conduzia até a universidade. Esse era o âmago da dualidade do ensino - a construção de duas vias escolares incomunicáveis. Sem falar que as vagas das escolas secundárias de formação geral eram muito restritas, dificultando ainda mais o acesso ao ensino superior (ROCHA, 1995).

estamos sem o sentir, a estabelecer dois sistemas educacionais, diferentes nos seus objetivos sociais e culturais e, por isso mesmo, instrumentos de uma estratificação social e uma separação de classes visceralmente anti-democráticas (TEIXEIRA, 1932, p. 344).

A divisão de tarefas entre governo central e o distrital não era positiva aos olhos do Diretor (SANTOS, 2000). Deste modo, Anísio Teixeira atribuiu ao município à tarefa de oferecer o ensino secundário em novos moldes, com um cardápio de oportunidades variadas para os alunos se desenvolverem. Esse era um empreendimento grande porque o nível escolar reconhecido como universal era o primário e assumir a tarefa de democratizar a escola secundária desafiava a concepção das elites que definia o nível de inclusão escolar a que o povo tinha direito. Trazer para o Distrito Federal a educação secundária significava ampliar oportunidades até então muito restritas.

Ao lado do desafio de enfrentar um modelo cultural e legal que restringia o direito à educação em um patamar baixo, Anísio Teixeira não acreditava na eficiência da escola existente e seu objetivo era recriar esse nível de ensino. Por isso implantou um ensino secundário com novas bases, levando em conta a tendência educacional internacional do pós-guerra sinalizando para a precedência dos indivíduos sobre o Estado. Anísio imaginava uma escola secundária com diferentes oportunidades, porém equivalentes para não repetir a segregação social<sup>115</sup>.

A “terapêutica” do diretor para a dualidade dos sistemas envolveu o incremento e alterações de dez instituições escolares do Distrito Federal que foram convertidas em escolas técnicas secundárias, constituindo-se em alternativas pedagógicas inovadoras de superação do projeto repartido de educação, pois como escolas secundárias não seriam eminentemente propedêuticas e como escolas técnicas não adestrariam exclusivamente para o exercício de uma determinada atividade profissional. Elas passaram a conjugar a cultura geral com a formação para o trabalho onde essas duas linhas condutoras configurariam experiências abertas sem o compromisso de conduzir obrigatoriamente para o ensino superior, mas com a possibilidade aberta para seguir nessa direção, caso o aluno desejasse. Nos moldes estabelecidos por Francisco Campos as escolas profissionalizantes pertenciam a vias separadas que não davam acesso à universidade. Elas eram consideradas escolas médias, mas, não secundaristas<sup>116</sup>. A solução da reforma de Francisco Campos visava formar uma elite única através das escolas secundárias gerais. Para Anísio Teixeira o ideal não era a formação de uma elite, mas de elites parciais em todas as camadas sociais. Por essa razão, ele incluiu no

---

<sup>115</sup> Ver Exposição de Motivos do Decreto 3.763 de fevereiro de 1932 e o Decreto 3.804 de abril do mesmo ano – abordam a reorganização das escolas existentes.

<sup>116</sup> A radicalização dessa separação ocorre com a Lei Orgânica de 1942, através do Ministro Gustavo Capanema.

ensino técnico de nível secundário cursos de cultura geral exigidos pela legislação federal para que elas viessem a ser consideradas escolas secundárias. Com essa providência tornava o diploma dessas escolas equivalentes aos do Colégio Pedro II, possibilitando o acesso ao ensino superior. Ao lado disso, os programas escolares foram desdobrados em mais de um ramo, mas conjunto apresentava unidade. Desse modo, o diretor geral iniciou um processo de secundarização dos cursos profissionais, desfazendo-se da preocupação de organizar escolas com fins utilitários. Seu objetivo era alargar os conteúdos culturais dessas escolas, onde a preparação para o trabalho era um complemento às práticas de classe e de laboratório. Os alunos que não fossem aprovados nos exames de admissão para as escolas técnicas não ficariam sem estudar, pois, a Divisão Obrigatoriedade Escolar e Estatística autorizava a matrícula, por um ano inteiro, nas turmas criadas em certas escolas da prefeitura com a finalidade específica de atendê-los. Nas novas escolas técnicas os jovens teriam as jornadas ampliadas e contariam com ofertas variadas para atender as diferentes capacidades e interesses, com a abertura facilitada para os alunos mais talentosos se desenvolverem. Seriam instituições que constantemente buscariam a aproximação com as famílias e com ênfase na saúde dos educandos (NUNES, 2000).

O número de alunos das escolas técnicas secundárias cresceu significativamente após três anos de funcionamento entre 1931 a 1934 passando de 2.310 para 5.026 alunos. Clarice Nunes menciona o orgulho que os estudantes sentiam por estudarem em tais estabelecimentos, mesmo aqueles localizados na periferia, como a Escola Técnica em Santa Cruz, instalada junto ao matadouro público da cidade. Alguns ilustres professores da época davam aulas nessas escolas, como Heitor Villa-Lobos e Cândido Portinari.

Em 1937, no início do Estado Novo, as escolas técnicas secundárias foram reorganizadas por Joaquim Faria Góes Filho que as transformou em cursos intensivos de treinamento profissional para as classes populares. Assim, essa rica experiência que visava combinar a ampliação da oferta escolar com uma nova concepção de escola, desvinculada da idéia de educação de elite como padrão de excelência, foi extinta. Contudo, a idéia de superar a dualidade do ensino médio através da equivalência dos diplomas profissionalizantes e secundários não desapareceu – ao longo das décadas de 1940 e 1950 essa questão teve avanços e retrocessos. Foi com a LDB de 1961 que a equivalência dos diplomas foi regulamentada, permitindo que todos os concluintes das escolas secundárias prestassem vestibular para qualquer curso superior (sem necessidade de complementação). Com a lei n. 5.692 de 1971 (reforma do ensino de primeiro e segundo graus) o debate sobre o segundo grau (nova nomenclatura da educação pós-fundamental) permaneceu aceso em relação a sua



definição - tanto o de formação geral quanto o profissionalizante, uma vez que a grande maioria dos egressos das duas modalidades passou a pleitear vagas no ensino superior. Desse modo, o que Anísio viu acontecer com as escolas primárias após a sua expansão, veio acontecer com o ensino médio, tornando-se, como um todo, uma via de passagem para o nível superior, sem identidade definida. Nos vinte anos seguintes a essa reforma, as disputas pela definição desse nível de ensino permaneceram. Mas a grande conquista do ensino secundário, a despeito de sua identidade confusa, certamente foi a equivalência dos diplomas. Se hoje existem vias paralelas e diplomas que valem mais ou menos, isso é oficioso (e por essa razão, mais difícil de enfrentar).

Ao recuperar esse momento da história da educação da cidade do Rio de Janeiro, quis fazer uma ligação entre expansão escolar, avaliação de sistemas, equivalência de diplomas e definições de direito à educação. Anísio Teixeira foi um educador que teve que lutar em duas frentes e ele estava consciente disso. Primeiramente, teve que convencer a elite de que o povo tinha direito a ter acesso às escolas, que a educação tinha que ser renovada e que a própria elite precisava de uma escola melhor porque a educação de seus filhos não estava sintonizada com o que o mundo moderno pedia. Em segundo lugar, tinha que convencer o povo do seu direito de frequentar uma escola, que essa escola não podia ser de qualquer jeito porque qualquer formação não realizaria o sonho do prestígio social e, por fim, que a educação deveria ser vista não apenas pelo foco do diploma, mas como condição necessária para participação na vida democrática. Para Anísio Teixeira a educação, não era privilégio, era direito, contudo, o acesso tinha que ser pleno. Em sua forma de enxergar a questão, o educador baiano dizia que o problema educacional consistia em uma escola de qualidade duvidosa (pseudo-excelente) selecionar os seus escolhidos (repetência) e, também, por excluir a muitos pela falta de acesso. Os de fora e os de dentro do sistema escolar acreditavam que bastava aquele modelo de educação que atendia a elite – que confiava em seu padrão de escola.

Sendo liberal Anísio Teixeira acreditava piamente que oportunidades escolares verdadeiramente iguais colocariam os indivíduos em condições de igualdade para disputarem suas posições na estrutura da sociedade e por essa razão, não poderia haver vias interditadas. Seus contemporâneos acreditavam na formação de um cidadão para a Pátria, Anísio, porém, falava na formação de uma sociedade civil. (NUNES, 2001).

Em seu livro *Educação não é privilégio*, publicado originariamente em 1957, Anísio Teixeira expôs a singularidade de seu pensamento, custando-lhe alguns desafetos entre os conservadores e os progressistas, grupos em constantes embates por causa de seus projetos

antagônicos de escola. É que Anísio a ninguém perdoava pelo estado que a educação chegara. Se às elites cabia a responsabilidade pela expansão de um sistema dualista de educação, aos populares cabia a responsabilidade por tê-lo aceito. A perda do prestígio social do diploma do ensino primário fez com que os pobres pressionassem por mais escolas secundárias. Segundo Teixeira, esse movimento acontecia nutrido pela exacerbação da busca de “prestígio social” e não de eficiência da educação. Eis as palavras contundentes usadas pelo famoso intelectual da educação pra expressar as suas impressões sobre a expansão escolar:

O nosso sistema arcaico de educação... podia ser puramente ‘decorativo’ e, ainda assim, atingir seus objetivos... O primeiro movimento do povo brasileiro está sendo o de conquista dessa educação decorativa, antes destinada à elite. A chamada expansão educacional brasileira nada mais é do que a generalização para todos da educação da elite. Como muitos que a estão buscando, não podem ter padrões mais lúcidos do que os da própria elite, eles ainda a aceitam, mais que a própria elite, decorativa e simulada. (TEIXEIRA, 1994, p. 58)

Se nos basearmos nas palavras de Anísio Teixeira para definirmos a expansão escolar, ela poderia ser descrita como a difusão de um padrão degenerado de educação da elite ao povo. Um direito social conquistado, porém, capenga e ilusório. O pior de tudo para o educador baiano era a adesão sincera do povo a esse padrão de educação...

#### 2.4.2 Qualidade de ensino: o percurso de um conceito

Antes de prosseguir, julgo que recuperar a forma como Émile Durkheim encarava a educação seja útil neste momento. Em sua concepção, embora a educação tenha componentes coletivos, calçados em valores, crenças, conhecimentos e práticas legitimados por todos os membros da sociedade, ela também é múltipla e diversificada, tanto nos fins quanto nos meios. Durkheim pressupunha a existência de crenças coletivas circulando em uma mesma sociedade (o seu cimento) concomitantemente com crenças particulares ou subculturas acerca da educação. Além dessa sincronia entre coletivo e particular é bom lembrar que Durkheim alertava para aspectos diacrônicos dos valores, idéias e crenças.

Retornando à idéia de qualidade de ensino, tenho em mente que ela não é muito antiga entre nós e que está relacionada aos processos recentes que alteraram os currículos dos diferentes níveis de ensino. No passado, falava-se mais em “excelência acadêmica”. A mudança dos termos é importante para entendermos alguns fatos: eu diria que a expressão qualidade de ensino é filha da expansão escolar enquanto que a expressão excelência acadêmica é filha da seleção escolar - daqueles tempos, não muito remotos, em que determinados níveis de ensino estavam reservados apenas às minorias privilegiadas (cultural e

economicamente), que ocupariam os cargos de lideranças reservados às elites da sociedade - os tempos dos reformadores da educação dos anos 20, 30, 40, 50, 60...

Presumo que a gênese da expressão qualidade de ensino, que posteriormente se tornou uma concepção de educação, está atrelada a dois acontecimentos: o primeiro é a expansão do sistema escolar e o segundo é a reforma curricular recente. Em primeiro lugar, a expressão foi introduzida no discurso público em oposição à idéia de “quantidade de educação”, ou seja, à democratização do ensino ou, como os críticos preferem, à massificação do ensino. Após a expansão do ensino fundamental, especialmente do seu segundo segmento (quinta a oitava série) nos idos dos anos de 1970, ficou constatada, por razões que não abordarei no momento, a diminuição da “excelência acadêmica” das escolas e, em função disso, o aspecto quantitativo passou a ser visto em oposição ao aspecto qualitativo. Em segundo lugar, quando ocorreram as reformas educativas recentes (a partir dos anos de 1990) os documentos produzidos incorporaram a expressão qualidade de ensino para se referir a um novo currículo escolar que se pautaria nas demandas contemporâneas por formação de “competências” e “habilidades” nos indivíduos. Daí que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os documentos das reformas educativas, os relatórios, as avaliações, as escolas, os professores, muitos intelectuais e formadores de opinião passaram a utilizar largamente esta expressão e que por estar em nossa legislação tem o status de concepção oficial de educação básica<sup>117</sup>. Portanto, é compreensível a pressuposição de que a concepção de qualidade de ensino seja compreendida da mesma forma por toda a sociedade brasileira e que seja acionada nas avaliações que estudantes e indivíduos fazem sobre a educação.

No capítulo em que abordei o tema do efeito-escola mostrei como a literatura acadêmica vem trabalhando com os subgrupos e suas concepções e expectativas sobre a educação. Mostrei, ainda, que aquilo que é chamado de qualidade de ensino se aproxima do que as famílias freqüentemente chamam de “escola puxada”; “escola que prepara”; “escola boa” dentre outros. Contudo, a tradução de um termo pelos outros não deve ser feita diretamente.

Ainda que qualidade do ensino seja uma concepção oficial de educação e uma expressão que circula pelos papéis do Ministério e Secretarias de Educação, a sua ausência (nos termos em que oficialmente é concebida) só será percebida negativamente se ela fizer

---

<sup>117</sup> A Constituição de 1988 também incorporou a idéia de qualidade de ensino em seu texto. No inciso VII do artigo 206 temos a garantia de padrão de qualidade do ensino como um dos princípios em que se a educação brasileira deve ser estruturada.

parte do arsenal de crenças compartilhadas. Enquanto for um valor apenas para grupos particulares (órgãos públicos e segmentos da sociedade, por exemplo) a ausência de qualidade só será vista negativamente por tais grupos, ao passo que para os demais o que provocará uma percepção negativa da “formação obtida” (pergunta do questionário do ENEM) é a privação daquilo que está subjacente à crença que têm sobre educação. Com isso, quero dizer que hoje convivemos com uma concepção de qualidade de ensino que encontra suas origens nos efeitos da expansão e da reforma escolar, mas que desemboca em percepções diferentes entre usuários, professores, técnicos e avaliadores de sistemas, por exemplo. Esse é o aspecto sincrônico da concepção de educação – o que leva os diferentes grupos a pensarem a educação dentro de um ponto de vista particular.

Dentro de uma perspectiva histórica é possível notar também as alterações das idéias sobre qualidade de ensino, como me referi anteriormente. Em um instigante artigo, Oliveira & Araújo (2005) recuperam algumas percepções de qualidade da educação presentes no debate público educacional no Brasil desde a Primeira República, especialmente sobre o ensino fundamental, escopo da abordagem que fazem. O objetivo dos autores é mostrar que a despeito da coexistência de percepções distintas sobre qualidade da educação, durante três períodos da história da educação brasileira os atores sociais tomaram como referência para suas concepções as questões educacionais em torno das quais havia um consenso mínimo.

A primeira percepção entendia a qualidade da educação como a resposta à oferta insuficiente de matrículas. Não é propriamente a oposição quantidade versus qualidade a que me referi acima, mas a oposição entre escassez (matrículas insuficientes) e a necessidade de oferta adequada (oportunidade de acesso). Nessa primeira percepção a qualidade da educação significava a presença de todos os segmentos sociais, indistintamente, dentro da escola e não somente os grupos privilegiados. Com a questão definida em termos de acesso, a saída política adotada para resolver o problema da falta de qualidade da educação foi a construção de prédios escolares e a ampliação das matrículas (acesso). Assim expansão escolar era o remédio necessário para promover a qualidade do ensino.

No meu entendimento, as percepções que Oliveira e Almeida (2005) identificaram sobre qualidade da educação são os problemas tratados como questão educacional durante determinados períodos da história da educação brasileira. Os autores traduziram o que estava no centro do debate educacional, em cada época, como percepções sobre o que era a qualidade da educação nesses momentos. Usaram uma expressão contemporânea a fim de dar maior inteligibilidade aos seus argumentos e mostrar as alterações ocorridas nesses intervalos de tempo. Embora o recurso à expressão qualidade da educação seja didaticamente válido,

entendo que também é anacrônico, uma vez que entre os atores sociais das décadas de 1920 até 1970 dificilmente a questão educacional se traduziria como qualidade da educação. Nesse período, falava-se na necessidade de construir uma “escola democrática” ou tinha-se a idéia de que a “Educação não é privilégio” na expressão de Anísio Teixeira. Isso, de fato, não deixa de ser uma concepção de qualidade educacional, contudo, deve-se ter em mente que essa expressão não estava em voga naquele período. Além disso, o próprio Anísio Teixeira desconfiava do padrão de excelência (qualidade) largamente aceito. De qualquer forma, Oliveira & Almeida têm razão quando mostram que a idéia de qualidade é polissêmica – basta atentar para o confronto entre Anísio Teixeira e Francisco Campos, Gustavo Capanema e os intelectuais católicos e perceber como definiam a “escola democrática” – o cerne da idéia de “qualidade” desse período.

Juntamente com a expansão escolar veio a segunda percepção de qualidade da educação. Para atender a necessidade de mais matrículas muitas escolas foram construídas, a carga horária dos alunos foi reduzida para comportar novos turnos de aulas (assim, cada escola podia matricular mais alunos) e professores foram contratados de improviso. Com isso, a associação histórica entre escola de privilegiados e excelência acadêmica foi rompida por fatores produzidos dentro do sistema escolar. Além desses aspectos intra-escolares, a entrada de alunos social e culturalmente desfavorecidos evidenciou o despreparo do sistema escolar para recebê-los. Isso foi indicado, na prática, pelas altas taxas de reprovação e evasão escolar, pois, a escola democrática era acessível, contudo, era de difícil permanência e êxito<sup>118</sup>. Se a primeira percepção trouxe o debate sobre a seleção externa da escola, a segunda percepção focalizou a seleção interna dos sistemas escolares. Assim, a partir dos anos de 1970, especificamente após a reforma do ensino de primeiro e segundo graus com a lei 5.692/71, a percepção de qualidade do ensino se fundamentou na eficiência da escola atestada pelo fluxo dos alunos.

Aqui cabe uma observação. Sérgio Costa Ribeiro (1991) e seus colaboradores, com seus estudos sobre fluxo escolar, desvendaram o mistério que Anísio Teixeira suscitara no relatório de 1932. As quedas nas matrículas de uma série escolar para outra, principalmente da 1ª para a 2ª série, durante anos, foram atribuídas à evasão escolar. Imaginava-se que a

---

<sup>118</sup> A extinção do exame de admissão na passagem do ensino fundamental para o ginásio (primeira etapa do ensino secundário) foi um dos mecanismos que contribuiu para a diminuição da seletividade escolar. A lei 5.692/71 alterou o desenho do sistema de ensino, pois a partir dela o ensino fundamental passou a ter oito anos de duração sem nenhum processo seletivo na passagem do primeiro segmento para o segundo segmento. O ensino médio passou a contar com três ou quatro anos de formação, mas continuou sendo etapa não obrigatória. O fato da seletividade escolar ter sido reduzida na passagem de um segmento ao outro não significava a ausência da prática da retenção escolar. Até 1980 de 100 crianças que entravam na escola primária, 48 eram reprovadas e duas evadiam do sistema da 1ª para a 2ª série. Isso confirmava a dificuldade que os estudantes tinham de completar o percurso escolar.

criança permanecia pouco tempo na escola e saía porque precisava trabalhar e ajudar na renda da família. Ao recuperar as estatísticas de Teixeira de Freitas (FREITAS, 1989 [1947]; KLEIM, 1995), ignoradas durante anos, ele observou que elas já indicavam que o problema era a repetência escolar e não a evasão. Em seus estudos com o modelo Profluxo, Costa Ribeiro constatou que a evasão nas séries iniciais era ínfima (2,3%) e que o problema importante era a taxa de 52,5% de reprovação no total das matrículas. Outro problema estatístico foi também desvendado – quando a criança ficava reprovada na 1ª série, ela não era registrada como repetente, mas como “novo aluno”. Assim, a idade distorcida da criança sugeria uma dificuldade de acesso ao sistema escolar, fato que não ocorria na realidade. O encaminhamento prático para sanar essa situação era a construção de novos prédios escolares. Costa Ribeiro estava ciente da distribuição irregular das matrículas pelas regiões brasileiras, mas alertava que o sistema escolar primário estava praticamente universalizado no início dos anos de 1990<sup>119</sup>. Com base nessas informações Costa Ribeiro indagava se no Brasil a pedagogia praticada era a “da repetência” escolar.

Costa Ribeiro não se limitou a usar números para diagnosticar a situação, ele tocou em algo que entendia ser um consenso cultural em matéria de educação – a pedagogia da repetência. Não se limitou a lançar dardos em uma única direção. Acusou toda a sociedade por este estado de coisas. Tocou, especialmente, no sagrado social que o magistério representava e também nos pendores escolares do povo, justamente quando os movimentos sociais começam a chamar a atenção dos pesquisadores das ciências sociais. Como poderia afirmar que o povo não se mobiliza por uma educação de qualidade? E o que foi toda a mobilização da sociedade nos anos de 1950 para ter acesso à escola? Isso não mostra o quanto o povo valoriza a educação e que deseja ter acesso a melhor oferta escolar?

É importante ressaltar que Costa Ribeiro não foi o primeiro pesquisador a chamar atenção para a repetência escolar. A repetência foi muito estudada e na linguagem acadêmica era tratada como “fracasso escolar”. Os segmentos mais visados nesses estudos eram as camadas populares. A multiplicação de trabalhos sobre o fracasso escolar era de tal ordem que ninguém estudava o contrário – o sucesso escolar. Talvez, houvesse um entendimento tácito de que o fracasso predominava nas escolas. Juntamente com o interesse sobre a escolarização das camadas populares, o tema do fracasso escolar se mostrava muito atrativo aos pesquisadores.

O que talvez tenha dado às revelações de Costa Ribeiro um caráter mais contundente

---

<sup>119</sup> Parte da crítica de Costa Ribeiro está dirigida ao projeto de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro de construção de 500 novos prédios escolares no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

foi afirmar o fracasso escolar das elites. Depois de décadas falando sobre as desigualdades escolares os educadores estão pela primeira vez diante de alguém que mostra com números que a educação era igualmente ruim para todos – a essa altura, as críticas de Anísio Teixeira já tinham sido esquecidas...

Enfim, Costa Ribeiro encerra sugerindo o método de Anísio Teixeira – avaliar o sistema escolar para diagnosticar suas mazelas e divulgar os resultados para tratá-las, pois, julgava que era o desconhecimento da situação que criava a inércia entre os atores sociais. Apostava que diante de uma fotografia (sem *fotoshop*) o povo podia se mobilizar para a luta pela “competência do sistema escolar”, ou seja, uma escola que levasse a sério a sua missão de ensinar o aluno.

Volto a dizer que esse período - que não tem uma delimitação cronológica precisa, mas tem nos anos de 1980 uma forte referência - representou o ápice dos debates sobre fracasso escolar, quando a idéia de que o acesso à matrícula começou a ser desmistificada por não ser garantia de inclusão escolar plena<sup>120</sup>. Mas a “terapêutica” da avaliação sistêmica teve que esperar um pouco mais. O remédio (ou panacéia) para promover “competência do sistema escolar” teria que solucionar o problema da retenção dos alunos. As medidas implementadas foram os ciclos de escolarização, a promoção continuada e os programas de aceleração da aprendizagem - difundidos com a lei n. 9.394/96 (LDBEN), mas que desde os anos de 1980 foram adotados por alguns estados e municípios<sup>121</sup>.

Com a aplicação de medidas de superação do fracasso escolar, em seguida surge uma nova percepção da qualidade do ensino. O fato é que as medidas adotadas evidenciaram novas formas de seletividade que diferiam da seletividade de acesso e da seletividade de permanência. A constatação de que os alunos não atingiam patamares mínimos de desempenho nas diferentes áreas de saber apontava para uma seletividade que se acumulava dentro do próprio sistema escolar e se agravava no final da escolarização. No momento em que os alunos têm acesso à escola e permanecem mais tempo nela constata-se que eles não

---

<sup>120</sup> Um livro que se tornou referência para os estudos da repetência escolar foi o de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, publicado originalmente em 1987, amplamente lido pelos pesquisadores da educação. O primeiro estado de arte sobre o tema da reprovação e fracasso escolar produzido no Brasil (com levantamento da produção nacional e do exterior) alertava, com base em literatura internacional, que nos países em desenvolvimento as variáveis da escola explicavam mais a discrepância do rendimento dos alunos do que em países desenvolvidos. Desse modo, uma boa escola favoreceria mais aos alunos de camadas populares do que os de ambientes privilegiados, indicando um caminho de controle dos efeitos socioeconômicos das desigualdades escolares. Esse estudo configurou-se em uma primeira orientação de estudos da escola não por seus aspectos reprodutores, mas por seu efeito de alterar a trajetória dos alunos – o efeito-escola (BRANDÃO et alli. 1986).

<sup>121</sup> Para um aprofundamento do tema, recomendo a leitura de recentes revisões bibliográficas sobre o sistema de ciclos no Brasil: SOUZA (2003), BARRETO e SOUZA (2004), GOMES (2005b) e MAINARDES (2006); sobre aceleração da aprendizagem: SOUZA (1999). O artigo de GLORIA (2003) refere-se a uma recente pesquisa de campo que abordou o posicionamento dos alunos e famílias sobre a prática da não-retenção escolar – a pesquisadora abre uma discussão sobre as implicações do princípio da não-retenção escolar e as probabilidades de uma sobrevivência escolar mais prolongada.

estavam submetidos a ofertas igualitárias de ensino, pois, o aprendizado dos conteúdos escolares não era acessível a todos da mesma forma. Foi a partir da difusão das avaliações sistêmicas, na segunda metade da década de 1990, que a percepção da qualidade da educação ficou atrelada a um conjunto de competências e habilidades que os estudantes deveriam demonstrar em cada fase da escolarização<sup>122</sup>.

Deste modo, Oliveira e Almeida identificam três indicadores de qualidade ao longo da história da educação brasileira que na verdade são três “questões educacionais” grandes:

**Quadro 10**  
**Problemas e respostas dadas à educação brasileira**

<b>Questão Educacional</b>	<b>Modelo de Qualidade da Educação</b>
Acesso à escola: seletividade na entrada	1. Escola democrática. 2. Medida: Expansão escolar. 3. Instrumento: estudo da oferta de matrícula; censo escolar.
Reprovação/ Evasão: seletividade no percurso	1. Eficácia do Sistema. 2. Medidas: ciclos, aprovação continuada, aceleração da aprendizagem. 3. Instrumento: estudo do fluxo escolar
Disparidades de desempenho entre os alunos: seletividade na saída	1. Aquisição de competências e habilidades. 2. Medida: reformas curriculares, melhoria do processo de ensino-aprendizagem. 3. Instrumento: avaliações sistêmicas.

<sup>122</sup> A predominância de uma concepção de *qualidade de educação* em determinado momento não significava a superação dos problemas identificados na fase anterior e nem em sua desconsideração pelas políticas públicas. A descrição proposta por Oliveira & Almeida (2005) sugere a percepção de problemas sobrepostos – antes de resolver uma questão uma nova questão se apresenta aumentando a necessidade de intervenção. Um exemplo recente de abordagem que lida com as três concepções de qualidade de ensino mencionadas pelos referidos autores são os Boletins da Educação na América Latina do PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe). No boletim de 1998 (*O futuro em risco*); no de 2001 (*Ficando para trás*) e no de 2006 (*Quantidade sem qualidade*) foram abordadas as três questões educacionais que orientaram as ações governamentais nos últimos 50 anos na Região - acesso à matrícula, repetência escolar e *qualidade do ensino* - como necessidades que convivem juntas e mesmo constatando melhorias em alguns indicadores, essas três questões constituem-se ainda em desafios. Os indicadores de aprendizagem dos alunos, por exemplo, se mostraram inalterados entre 2001 e 2005.



Oliveira e Almeida chamam atenção para o fato de que foram as demandas da sociedade pelo acesso à escola (e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem) que efetivaram a ampliação quantitativa da escolarização. Eles acentuam, ainda, que a demanda por vagas sempre foi mais latente na sociedade do que a reflexão sobre o processo educativo em si e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Ao que parece, a mensagem de Anísio Teixeira e de Costa Ribeiro ecoou entre eles.

Ao abordarem o tema da qualidade da educação e as “terapêuticas” sugeridas, Oliveira e Almeida pretendiam encaminhar soluções para a baixa qualidade da educação. Para eles o caminho não é levar ou não levar o povo para as ruas para protestar, mas, promover um debate sobre indicadores de qualidade para o ensino fundamental - definido pela Constituição como etapa obrigatória entre sete e 14 anos de idade. A Carta de 1988 garante o acesso e a permanência dos estudantes nessa etapa da escolarização e através da emenda constitucional n. 14 de 1996 ficou estabelecido que o ensino fundamental deve ser oferecido dentro de padrões de qualidade. Embora essa seja uma conquista sem precedentes ela não se efetiva na prática por falta da formulação legal do que é esse padrão de qualidade que teoricamente pode ser exigido na justiça. O objetivo dos autores é refletir sobre a formulação de padrões que possam ser compreensíveis à população de modo que ela se utilize deles para reclamar perante um juiz a qualidade de ensino que não for verificada nas escolas públicas. A proposta do texto é, portanto, a construção de uma linguagem comum para aferir a qualidade de escolas e dos sistemas de ensino. Outros autores também propuseram a construção de padrões de qualidade como, por exemplo, Antonio Xavier (XAVIER, et al., 1992) e Vera Ribeiro (RIBEIRO et al., 2005).

Concordando com Oliveira e Almeida, suponho que dentro desses três momentos citados, o que teve maior consenso entre todos os atores sociais foi o primeiro (luta pelo acesso à escola), tanto em termos de identificação da questão educacional quanto na abrangência das reivindicações e na resposta dada pelo poderes públicos. A ausência de vagas levou as famílias às ruas (no final da década de 1950) para exigirem dos políticos a ampliação do acesso à escola. Essa foi a questão educacional que mobilizou a sociedade nesses termos. Coisa parecida não se deu quando os problemas educacionais passam a ser internos ao sistema escolar. Certamente, temos nos dias de hoje uma sociedade mobilizada em termos de Amigos da Escola, empresários que fazem investimentos sociais em educação, organizações da sociedade civil atuando dentro e fora das instituições escolares com o objetivo de apoiar os seus trabalhos e temos também os já referidos pré-vestibulares comunitários, dentre outras

iniciativas. Essas ações sociais não são contraprovas do que está sendo sustentado aqui. Provavelmente estamos caminhando para um tipo de movimento social em prol da educação que não acontece em passeatas, mas que se dá entre o cidadão (ou um conjunto) e o Estado mediado pelo sistema judiciário – através de ações individuais ou coletivas. Por outro lado, a sociedade civil tem assumindo novas formas de envolvimento com a *res*-pública e o Estado não tem se oposto a isso, principalmente, por causa das recomendações internacionais que pedem a participação da comunidade na vida da escola.

Resta saber se essas alterações todas se refletem nas percepções dos estudantes sobre a qualidade do ensino. Os participantes do ENEM não sinalizaram para uma insatisfação com a “formação obtida”. Ficou registrada no questionário uma visão positiva da escola que freqüentam. O que isso significa diante das questões educacionais mencionadas?

#### 2.4.3 A luta dos intelectuais da educação e a luta popular pela expansão do ensino público

Jean-Louis Derouet (2002) para definir dois momentos de expansão escolar na história da educação francesa usou as expressões primeira e segunda “explosão escolar” - cada uma com os seus desafios e desdobramentos. Tomando de empréstimo estas expressões para designar os períodos de expansão do ensino secundário no Brasil, temos entre 1933-1954 uma ampliação significativa das matrículas crescendo 490% (especialmente dentro do setor privado), ao passo que o ensino primário e o superior cresceram no mesmo período 90% e 80%, respectivamente (NUNES, 2000). Porém, o crescimento absoluto das vagas nas escolas não foi capaz de propiciar a inclusão de alunos das camadas populares, fato que só começou a acontecer no período entre 1955 e 1970 que deu origem a “primeira explosão escolar” do ensino secundário. Após 1971, com a mudança na estrutura do ensino brasileiro, a expansão do ensino secundário sofreu uma inflexão, pois, o seu primeiro segmento (antigo ginásio) foi “primarizado”, incorporando-se ao primeiro grau (ensino fundamental de hoje). De qualquer modo, após 1971 o direito a uma escolaridade prolongada, com oito anos de escola obrigatória a partir dos sete aos 14 anos de idade foi estendido a todos. Nos anos de 1990 ocorreu a “segunda explosão escolar” (não mais denominado ensino secundário ou segundo grau) relativa aos três ou quatro anos de escolarização pós-fundamental. Desse modo, dentro da história recente da educação brasileira, no que diz respeito ao ensino médio, o momento crucial para definir a sua alta desejabilidade e demanda pelas camadas populares foi a década

de 1950, mas o acesso a 12 anos de escolarização, envolvendo a antiga classe de alfabetização (C.A.), os oito anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio só começou a se tornar realidade concreta para esses segmentos a partir dos anos de 1990 - sendo que a matrícula ao nível pós-fundamental ainda não está universalizada<sup>123</sup>.

No artigo “O ‘velho’ e ‘bom’ ensino secundário: momentos decisivos”, Clarice Nunes conta sucintamente a “saga” do nível secundário no Brasil desde a chegada dos colonizadores até a década de 1970 quando houve a Reforma do Primeiro e Segundo Graus com a lei n. 5.692/1971. A marca principal de toda a trajetória do ensino secundário brasileiro, desde as escolas jesuítas implantadas no século XVI até os anos de 1970, foi a sua seletividade que criava a dualidade da educação brasileira. Poucos conseguiram cursar e aqueles que o faziam eram de origem social privilegiada. Assim, a escola primária era o limite da educação do povo e, a escola secundária e os demais níveis destinavam-se às elites. Uma segunda característica pode ser acrescentada ao ensino secundário: ele esteve por longo período submetido à iniciativa privada, principalmente a dos religiosos católicos (jesuítas, franciscanos, beneditinos, maristas) e alguns grupos protestantes.

Com a expulsão dos jesuítas (meados do século XVIII) o ensino secundário passou a ser ministrado em aulas particulares nas residências, salvo em iniciativas como a do Seminário de Olinda (final do século XVIII). Durante o Império (século XIX) foram criados os primeiros liceus públicos nas capitais das províncias, mas se destinavam a mesma clientela dos colégios particulares, ou seja, os filhos das camadas privilegiadas. O Colégio Pedro II, por exemplo, tinha como missão preparar os quadros do Estado Imperial na província do Rio de Janeiro. Esse colégio era o equivalente público dos estabelecimentos privados de excelência acadêmica, pois, formava as elites “ilustres e ilustradas” do pequeno círculo que participava do poder do Estado, tanto no nível local quanto no nível mais amplo do Império. Outros colégios secundários públicos foram criados a partir de meados do século XIX como o Ateneu do Rio Grande do Norte, o Liceu da Bahia e o Liceu da Paraíba e, juntamente, com os colégios particulares representavam uma forma escolar definida como educação de elite (Nunes, 2000).

Nos anos iniciais da República (e da abolição da escravatura) a educação ganhou destaque no âmbito político e social em função das transformações da sociedade. A luta entre

---

<sup>123</sup> A partir da Resolução n. 3 de 03 de agosto de 2005 e com a alteração na LDB de 1996 pela lei n. 17.274 de 06 de fevereiro de 2006, a obrigatoriedade de matrícula do ensino fundamental passou a ser aos seis anos de idade e esse nível de ensino passou a contar com nove anos de duração. A numeração das séries foi alterada com a antiga classe de alfabetização como o 1º ano e mantendo a seqüência até o 9º ano (antiga oitava série). Os anos iniciais do ensino fundamental têm a duração cinco anos (6 a 10 anos de idade) e os finais duram quatro anos (11 a 14 anos de idade).

o universo urbano e o rural (controlado pelas oligarquias) atravessava o espaço educacional: se aos coronéis interessava o analfabetismo do povo a fim de mantê-lo submetido, para os setores urbanos o analfabetismo era visto como um impedimento para o desenvolvimento de um projeto de nação. A reduzida demanda social por educação e a raridade de escolas são fatos que podem ser compreendidos pelo viés oligárquico da sociedade, afinal, “não há fracasso quando não se quer ganhar” (BOMENY, 2001d, p. 25). Entretanto, com as transformações referidas o analfabetismo passou a ser visto como a “mancha da nação” (BOMENY, 2001b). Esse novo olhar, tornou a educação elementar necessária, mas trouxe novas questões sobre o ensino secundário. Se levarmos em conta a centralidade da alfabetização nos debates políticos da Primeira República poderíamos incluí-la no Quadro 9 desse capítulo como a primeira grande questão educacional brasileira, certamente, relacionada ao acesso à escola.

Para um grupo de intelectuais o início do século XX trazia um grande desafio educacional: como se não bastasse o acesso ao ensino secundário ser restrito, a cobertura da educação primária era pífia. Os ex-escravos, os imigrantes que chegaram ao país em profusão na segunda metade do século XIX e os trabalhadores locais precisavam de um programa educacional que sanasse o analfabetismo. Contudo, para estes grupos, além de uma escolarização primária emergencial, foi desenhado um tipo de curso profissional técnico que mais se parecia com um plano assistencial. Por estar associado às classes pobres, aos meninos desvalidos e aos órfãos pretendia-se que o ensino profissionalizante fosse “regenerador” destinado “aos cidadãos de ‘segunda classe’” (BOMENY, 2001d).

Segundo Nunes (2000) o ensino secundário manteve a marca de educação exclusivamente de elite ao longo da República até meados da década de 1950. Mas, desde a década de 1920 algumas iniciativas importantes permitiram, ainda que timidamente, o acesso de indivíduos das camadas populares à escola secundária. Através da reforma Rocha Vaz de 1925, o ensino secundário foi pela primeira vez definido como prolongamento do ensino primário e deveria ser realizado em seis anos. Seu objetivo principal era oferecer um preparo geral e fundamental para a vida. Quem completasse os seis anos de estudos recebia o diploma de bacharel em ciências e letras e, com cinco anos de estudos já estava habilitado a realizar exames vestibulares para qualquer curso superior. Essa reforma contribuiu para a implantação do regime seriado de estudos nos colégios particulares.

Na década de 1930, além da luta contra o analfabetismo, desenvolveu-se na arena educacional uma luta entre os que queriam fortalecer as concepções do ensino de elite e entre intelectuais que procuravam romper com a dualidade da educação brasileira relativa ao acesso

à escola e à integração entre a cultura geral e profissional nos currículos das escolas secundárias. A incipiência dos sistemas de educação pública propiciou a formação de um amplo movimento nacional em prol da educação para o povo, desde os anos de 1920. O movimento da Escola Nova não foi um projeto totalmente definido, mas, havia alguns temas e nomes destacados. A bandeira desse movimento era a escola pública, universal, gratuita, baseada na igualdade de oportunidade, onde todos deveriam ter acesso ao mesmo tipo de educação, a “escola única” (SCHWARZTMAN et AL., 1984; XAVIER, 2002). Mas o fato que merece destaque aqui é que os atores envolvidos nos processos de reformas, debates e implementações de projetos de educação foram muitos, mas não se via a participação do “povo” ou de movimentos populares nesse momento. De certa forma, o elitismo da escola secundária parecia não inquietar a grande maioria dos brasileiros, mesmo porque o analfabetismo e o ensino primário eram questões mais urgentes.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), a educação como um todo teve novas orientações, havendo grande empenho de institucionalização política para o setor educacional. O ensino secundário, até então majoritariamente preenchido pela iniciativa privada, foi objeto de debates e de novas iniciativas. Em 1931 ocorreu a reforma Francisco Campos que acrescentou mais um ano ao ensino secundário e o subdividiu em dois ciclos: o curso secundário fundamental com cinco anos de duração e o curso complementar com dois anos e oferecido em modalidades correspondentes a três grupos de ensinos superiores (engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito). Mesmo com essas mudanças e incluindo um ciclo profissional, os currículos se mantiveram enciclopédicos (NUNES, 2000)<sup>124</sup>. Nesse mesmo período foram criadas as Escolas Técnicas Secundárias na cidade do Rio de Janeiro, por Anísio Teixeira, que ao lado de outras experiências renovadoras tentava superar o projeto repartido de educação e propiciar uma real abertura das chances educativas para a população – como foi visto na parte inicial desse capítulo.

Com a reforma Capanema, em 1942, o ensino secundário adquiriu um currículo com sólida cultura geral, apoiado nos estudos das humanidades antigas e modernas, juntamente com o ensino patriótico, a fim de preparar as “individualidades condutoras” que assumiriam as maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação. Na reforma ficou estabelecida distinção entre o ensino secundário e outras formas de ensino médio profissionalizante (industrial, comercial, agrícola e normal), sendo que o ensino secundário foi subdividido em

---

<sup>124</sup> A Exposição de Motivos da Lei de Reforma do Ensino Secundário de 1931 pode ser encontrada no livro de Adalberto Correia Sena, *Legislação Brasileira do ensino secundário*, Livraria Central, Rio de Janeiro 1939 (apud SCHWARZTMAN et alli., 1984).

dois ciclos: o primeiro era o ginásio e o segundo desdobrava-se entre o clássico e o científico - modalidades que conduziam os estudantes às universidades. A Lei Orgânica de 1942 intensificou a separação de vias da educação pós-fundamental através da proibição do uso da denominação “ginásio” ou “colégio” pelos estabelecimentos de nível médio que não oferecessem ensino secundário (SCHWARZTMAN et al., 1984). A marca mais profunda e duradoura deixada pelo ministro Capanema durante a sua gestão no Ministério da Educação e Cultura ficou inscrita nesse nível de ensino, pois, o formato desenhado na reforma perdurou até 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases<sup>125</sup>.

O exame de admissão era um dos fatores responsáveis pela linha divisória entre o ensino fundamental e o ensino secundário. Ele funcionava como um rito de passagem, tal como os vestibulares são hoje entre o ensino médio e o superior. A família que desejasse a continuidade dos estudos dos filhos precisava fazer alguns investimentos, envolvendo a preparação em cursos específicos e a aquisição de livros especialmente voltados para o exame de admissão. Além da seletividade social e da seletividade resultante da escassez de matrículas, o exame de admissão tornava a vida daqueles que conseguiam completar o primário uma verdadeira luta pela sobrevivência. Eles eram difíceis e muito disputados e eliminavam grande parte dos candidatos tanto das escolas públicas quanto das privadas. Os cursinhos preparatórios se aproveitavam economicamente da situação e acrescentavam mais um obstáculo ao acesso à escola secundária. Desse modo, o privilégio econômico contava duplamente – para facilitar a realização completa do curso primário e para garantir os meios de acesso ao ensino secundário. Pode parecer que os candidatos eram jovens de 15 anos de idade como são os que hoje ingressam no ensino médio, mas o ensino secundário era posterior a cinco anos de escola primária, portanto, eles tinham em torno de 11 e 12 anos de idade. Aqueles que não eram aprovados na admissão eram destinados para um daqueles cursos médios que não tinham o status de ensino secundário. Porém, se parasse de estudar, precisaria esperar até os 14 anos para começar a trabalhar – idade que a legislação permitia.

A procura pelo ensino secundário cresceu concomitantemente com a intensificação da industrialização do país e da adoção de políticas de desenvolvimento econômico. Nessa época surgiu o apelo para a formação de quadros profissionais, embasados nas teorias do capital humano difundidas no país. Além dos intelectuais da educação, que desde os anos 20 defendiam a causa da democratização do ensino, um novo ator social apareceu no cenário

---

<sup>125</sup> Para um aprofundamento sobre o ministério de Gustavo Capanema e sua vida e período político ver: Helena Bomeny (2001a) e Ângela Gomes (2000).

pedindo a abertura da escola secundária - as famílias das camadas populares das áreas urbanas.

A partir da expansão da escola primária, do êxodo rural e urbanização na década de 1950 e, ainda, da maior oferta de empregos nos novos setores da economia, generalizou-se entre as camadas populares a busca por maiores oportunidades educacionais, primeiramente na escola elementar e em seguida para os demais níveis e ensino. Com o aumento da demanda, medidas emergenciais foram tomadas pelos políticos para sanar o problema da falta de vagas nas escolas da periferia das grandes cidades. Muitas delas funcionavam em galpões de madeira que retratavam o imprevisto da expansão escolar.

Marília Pontes Sposito, em seu livro “O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo”, publicado em 1984, estudou os movimentos sociais urbanos de luta em prol do acesso à escola secundária na capital paulista. Esse foi um dos primeiros trabalhos sobre esse tema, antecedido pelo estudo de Celso Beisigel, em 1964, que também focou os movimentos sociais em São Paulo. Segundo a autora, a tradição da luta popular por acesso à escola pública foi ignorada pelos pesquisadores brasileiros por muito tempo e, uma das razões para o baixo investimento em pesquisas era o pressuposto de que as camadas populares eram conformadas, passivas e descomprometidas com as causas sociais. Esse pressuposto era o mesmo que norteava o Estado quando exercia controle sobre as iniciativas sociais e políticas desses segmentos<sup>126</sup>.

A reivindicação pela escola secundária ultrapassava os limites dos direitos sociais reconhecidos pelas elites dominantes. O direito à escola primária gratuita já havia sido incorporado nas orientações do Estado, porém, o acesso à instrução secundária, não. Assim, as pressões dos setores populares para a instalação de escolas ginasiais em bairros periféricos, provocavam reações desfavoráveis e significativas entre as elites. Um dos aspectos críticos que deu início à cobrança popular recaía sobre os padrões diferentes de escolas - a escola pública voltada para a formação dos segmentos privilegiados recebia atenção prioritária do governo federal ao passo que o ensino popular estava ligado às administrações regionais, contando com baixos recursos e voltada para a formação para o trabalho.

Enquanto a legislação preservava o caráter elitista da escola secundária e os educadores e administradores defendiam a sua seletividade e função propedêutica, as

---

<sup>126</sup>Para Maria Malta Campos (1991) houve pouco desenvolvimento de estudos sobre movimentos sociais voltados para a educação porque o pensamento educacional brasileiro dividia os temas em aspectos internos aos sistemas escolares e a educação popular (educação informal que acontecia fora do âmbito estatal). As lutas sociais por educação formal não eram enquadradas em nenhum desses dois campos de análise, por isso teriam sido negligenciadas das pesquisas.

populações urbanas deram início às mudanças pela força de suas reivindicações. Um dado que confirmaria os resultados dos movimentos sociais foi a expansão escolar: na década de 1940 haviam três ginásios públicos na cidade de São Paulo e na década de 1970 eles chegaram a quase 400.

Além das dificuldades escolares, a população da periferia convivia com problemas urbanos de infraestrutura (falta de transporte, de luz elétrica, água encanada, esgoto, postos de saúde etc.). Em função dessas carências urbanas, que afetavam a qualidade de vida das camadas populares, vários moradores dos núcleos periféricos organizavam-se formando movimentos reivindicatórios. A ausência do Estado na implantação e gestão de bens de consumo coletivos (dentre eles os educacionais) era questionada. Os recursos eram escassos, mas quem sempre tinha precedência era o cidadão privilegiado. Assim, os movimentos sociais forçavam a ação do Estado obrigando-o assumir decisivamente a organização das políticas sociais. As Sociedades de Amigos de Bairros (SAB) foram porta-vozes e mobilizavam as classes populares. Era nesse contexto que os políticos populistas entravam em cena, aproximando-se das SABs e fazendo a intermediação entre o povo e a elite - afinal, alcançar a apreciação popular era de grande interesse. Para Marília Sposito (1983) esse foi um momento de inversão, que não deve ser lido como manipulação dos populistas sobre as camadas populares, mas, a manipulação do povo sobre os populistas a fim de que atendessem as suas demandas educacionais.

Para os segmentos populares que conseguiam completar a escolarização primária, a educação secundária era desejável porque se mostrava o melhor caminho para a ascensão social. Os cursos secundários se mostravam mais atraentes e prestigiosos do que as outras modalidades de ensino médio, pois essa foi a sua marca ao longo de sua evolução histórica. Tudo indica que o momento de mudança na tolerância com as desigualdades escolares - retomando a expressão de A. O. Hirschman - aconteceu nessa época. O efeito túnel (da educação) começou a se delinear na sociedade brasileira e, em seguida, a se generalizar. Segundo Marília Sposito, a razão para a escola secundária tornar-se desejável ao povo devia-se à incorporação dos...

...modelos educativos que já encontravam formulados no projeto de vida das camadas sociais mais favorecidas. Tomando como ponto de partida o dado, o existente, a reivindicação popular caminhou no sentido de sua extensão, procurando apossar-se dos bens ou direitos até então restritos a segmentos minoritários da sociedade, tornando-os mais acessíveis. No quadro das escolhas possíveis, a escola secundária, caminho natural para a carreira de jovens de classes dominantes, acaba sendo desejada pelas famílias de jovens de outras classes sociais; os efeitos reais que a instrução secundária propiciava para certas parcelas da sociedade - o acesso a carreiras prestigiadas, o reconhecimento social, a boa remuneração - passam a ser reivindicados, cada vez mais nitidamente, por segmentos heterogêneos da coletividade. O reconhecimento das vantagens oferecidas pela instrução secundária a certas camadas sociais era inevitável, implicando a necessidade de sua conquista; contudo, seus



limites logo foram estabelecidos (SPOSITO, 1984, p. 19-20).

Essa escola - que não foi uma dádiva do Estado, mas, uma conquista árdua – caracterizava-se pelo aproveitamento dos estabelecimentos de ensino primário existentes onde os cursos secundários noturnos foram implantados. O número de vagas dentro dos estabelecimentos de ensino cresceu, houve o hiper-aproveitamento dos professores e contratações emergenciais para suprir a demanda. Não houve descanso para os populares apesar dessas conquistas, pois, precisavam se mobilizar para compra de material didático, material de secretaria, mobiliário e, também, para prestar serviços gerais à escola. Cada etapa conquistada era ameaçada por retrocessos como o fechamento de escolas e a extinção de cursos noturnos. Assim, precisavam lutar politicamente para a construção de novos prédios escolares, depois para que funcionasse, depois para ligar a água, para chegar a merenda nas escolas e para que os funcionários fossem contratados (CAMPOS, 1991). Esses ginásios noturnos, funcionando precariamente, representaram para os moradores dos bairros da periferia uma vitória muito importante, pois, cada ginásio criado era um dado irreversível: a escola secundária não estava mais restrita aos privilegiados. Por essa razão, a reação contra a expansão escolar também foi intensa: a UDN preocupou-se com o desequilíbrio das finanças públicas e condenou a ausência de um programa racional de expansão escolar. A imprensa criticou o “derrame de escolas”, “a perda de qualidade da cultura oferecida”, o “abastardamento” e a transformação desse nível de ensino em escola de massas. A expansão escolar foi condenada sob os aspectos técnicos, pedagógicos, administrativos e financeiros. A retórica intransigente dizia que sem condições adequadas, as escolas não deveriam ser criadas (HIRSCHMAN, 1992). No calor das lutas, mencionar a qualidade da educação era uma falácia conservadora contra o avanço da democratização do ensino, pois, as limitações pedagógicas ou técnicas desses projetos não eram consideradas per si, mas, percebidas pelos segmentos populares como argumentos político-ideológicos:

...para aqueles segmentos excluídos da escola, em particular a da escola ginásial, a opção pela manutenção da ‘qualidade do ensino’ impedindo, em troca, significativa abertura de novas oportunidades de acesso, nada mais seria do que a política de defesa dos direitos adquiridos por setores minoritários em detrimento dos direitos a serem conquistados pela maioria (SPOSITO, 1983, p. 28).

Cabe aqui uma observação. Ao analisar a bibliografia sobre movimentos sociais urbanos e educação, Maria Malta Campos (1991) afirma que dados empíricos contestam a visão corrente que desqualifica a demanda popular como se ela não reivindicasse educação de qualidade. Ela foi uma das autoras que reagiu à afirmação de Costa Ribeiro, ao escrever no texto “Pedagogia da repetência” (1991) que os pais dos alunos nutriam exclusivo interesse

pelo acesso à escola e não por sua eficiência. Para Campos, quando a escola foi aberta para a participação da sociedade, a insatisfação do povo é canalizada para os mutirões e campanhas para organizar fundos. Os novos tipos de auto-ajuda possibilitam novas relações sociais entre as comunidades e as escolas, com a vantagem de reforçar as identidades coletivas e o processo geral de conquista da cidadania.

O que se pode extrair do estudo de Marília P. Sposito é que o acesso à escola foi o ponto central para as famílias populares no final dos anos de 1950. Elas desejavam um bem coletivo, carregado de promessas. Aos olhos dessa população, o pouco que foi alcançado – unidades ginasiais funcionando em condições precárias – foi um marco importante que significou a sua inclusão escolar, a concretização da idéia de igualdade. Não se trata de negar a aspiração que as camadas populares tinham por uma escola melhor do que aquela que foi oferecida, contudo, diante do benefício alcançado com tantos sacrifícios a qualidade da oferta ainda não era percebida como um problema que pudesse ter conseqüências duradouras sobre a escolarização das crianças. A autora finalizou o seu livro com as seguintes palavras:

As condições políticas e sociais que determinaram o acesso de setores cada vez mais amplos da sociedade aos degraus mais avançados do sistema de ensino podem limitar, mas não desqualificam o processo de democratização das oportunidades educacionais: não retiram dessa conquista básica a sua legitimidade (SPOSITO, 1984, p. 141).

Além do acesso proporcionado pela expansão escolar decorrente dos movimentos sociais iniciados por volta de 1958, a LDB de 1961 adotou a equivalência dos diplomas dos cursos médios e, a reforma de 1971 extinguiu os exames de admissão. Deve-se ter em mente, que apesar da oportunidade efetiva aos doze anos de escolarização ter demorado a se concretizar, pode-se dizer que desde 1971 não houve mais quem defendesse a idéia de que o ensino médio deveria ser destinado tão somente às elites. Plagiando JK, foram 450 anos em 10 – uma década foi capaz de alterar mais o ensino secundário do que todo o período anterior de sua história. É difícil precisar o porquê, pois, muitas variáveis novas entraram em cena naqueles anos como o desenvolvimentismo, a urbanização, o populismo e, não somente os movimentos populares. Tendo em vista o embate político, podemos dizer que não foi um período de amplo consenso sobre os rumos da educação. Por isso, as lutas populares merecem crédito sobre o processo de abertura da escola secundária. No meu entendimento, exprime o poder que um “bem da civilização” (muito desejável) tem para romper com a inércia social.

Ao falar das percepções das camadas populares sobre a qualidade das escolas da expansão Marília Sposito pretendia chamar atenção para o significado que ela teve para esse segmento como abertura das oportunidades escolares. Esse é o meu ponto em relação aos

beneficiados da segunda explosão escolar do ensino médio (pós 1990). A autora também menciona que diante do benefício do acesso a precariedade das escolas foi atenuada - algo que entendo ter contribuído para a avaliação positiva sobre a “formação obtida” no questionário do ENEM. Mesmo do ponto de vista do acesso, a inclusão escolar iniciada no final dos anos de 1950 não foi total, ela vem num crescente, e nem todos de uma mesma geração tiveram acesso a esse nível de ensino ao mesmo tempo. A segunda explosão escolar (1990) teve a propriedade de trazer para as salas de aulas contingentes de alunos com tempos de espera diferentes dentro do “túnel” do ensino médio. Muitos vieram a experimentar a “idéia excitante e libertadora” que a antropóloga norte-americana observou na Venezuela dos anos de 1970. É provável que a convivência dentro da sociedade de grupos que alcançaram os bens da civilização em momentos diferentes explique porque em uns alguns momentos ocorre mudança na tolerância contra as desigualdades dando visibilidade maior às lutas sociais pela educação (acesso, qualidade ou que for) ou por outro bem.

### 3 EXPLORANDO O MUNDO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

*Qualquer criança, qualquer adolescente vive, pois, numerosos anos da sua vida numa organização que, pela sua complexidade e grau de burocratização, não deixa nada a desejar em relação à maior parte das organizações que oferecem empregos remunerados ou à maior parte das grandes associações políticas ou sindicais. (...) tudo leva a crer que diversos anos de prática num tipo definido de organização arrastam consigo a antecipação, daquilo a que se chama, em sociologia, um habitus. Estes esquemas, uma vez adquiridos, não se transformam facilmente de hoje para amanhã, e comandam uma parte das novas experiências do indivíduo, tanto na construção da imagem da realidade como nas condutas concretas que adota em relação ao seu trabalho, aos seus colegas, à sua carreira, à sua formação, às suas filiações políticas e sindicais. Se se aceitar esta análise, admitir-se-á que o tipo de funcionamento que favorece, durante tantos anos, a organização escolar condiciona profundamente as competências e as estratégias que os atores, ao tornarem-se adultos, mobilização no seio de outras organizações. Põe-se então a questão: que modos de relacionamento levará a organização escolar a interiorizar?*

Phillipe Perrenoud

#### 3.1 Oito colégios sob o olhar de seus melhores alunos: considerações sobre o método

Reservei para essa última parte a análise dos resultados da pesquisa de campo realizada em oito colégios de ensino médio do município do Rio de Janeiro. Ao longo do Capítulo 2 meu objetivo foi explorar algumas imagens de qualidade do ensino presentes em nossa sociedade e porque o ENEM 2005 foi o referencial da escolha das instituições para essa investigação empírica. Esse critério não foi usado por causa de sua precisão para apreender a realidade ou por sua infalibilidade, mas por sua abrangência que permite a comparação de uma grande quantidade de instituições através de um mesmo parâmetro. Com os resultados do ENEM 2005 em mãos, separei o conjunto das instituições privadas e públicas que tiveram desempenho na faixa entre 70,0 e 100,0 pontos (de bom à excelente). Nesse grupo havia 30 instituições privadas, 5 federais e 1 estadual - um total de 36 colégios que, na maioria dos casos, contam com grande reputação social independentemente do desempenho que tiveram na edição do ENEM em questão. O objetivo era fazer entrevistas em profundidade com alunos com alto rendimento acadêmico (elite escolar) a respeito da suas percepções sobre seus colégios. Pretendia conhecer algumas escolas de qualidade pela ótica dos seus “melhores alunos”.

Uma razão que dificulta a pesquisa em instituições escolares privadas é o acesso a elas por causa das suas políticas institucionais de proteção da privacidade - dos alunos e delas próprias. Sabendo que as escolas poderiam se opor a pesquisa, adotei o seguinte critério de aproximação: mencionei o interesse que tinha de conhecer uma instituição com alto

desempenho no ENEM 2005 e entrevistar três dos seus melhores alunos do 2º ano do ensino médio e um profissional da casa. Entrei em contato com as cinco instituições federais e com as instituições privadas pela ordem de classificação na avaliação. A única instituição estadual dentro da faixa de desempenho escolhida estava em greve quando iniciei os contatos com os colégios<sup>127</sup>.

Obtive a autorização em quatro instituições privadas e duas federais. Ao lado dessas instituições foram incluídos dois colégios que não atingiram a média entre 70,0 e 100,0 pontos no ENEM 2005. Um deles é um colégio federal com elevada reputação na cidade. Ele não fez parte do grupo das escolas com melhores desempenhos porque sua média foi 0,32 abaixo da pontuação mínima para ser considerado de bom a excelente (tipo de caso que reflete a arbitrariedade das notas). Então, eu combinei o critério do desempenho no ENEM 2005 com o prestígio institucional, pois, o seu concurso de acesso é muito disputado. A oitava escola pertence à rede estadual, com desempenho bastante inferior ao das demais instituições selecionadas (dentro da faixa de regular a bom). Esse colégio foi incluído na pesquisa porque teve a maior pontuação entre as instituições da rede estadual de ensino médio regular sob a administração da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e por ser um dos colégios implantados no contexto de expansão escolar recente.

Foi dito anteriormente que as médias dos colégios no ENEM poderiam sofrer alterações de um ano para outro a ponto de deslocá-los da faixa de desempenho para baixo ou para cima mesmo quando mantidas as características das provas. No ENEM 2006, 33 colégios que estavam na faixa de bom à excelente no ENEM 2005 desempenharam-se dentro da faixa de regular a bom. Em outras palavras, apenas 3 colégios se mantiveram dentro da faixa de excelência em 2006 – os três da rede privada (colégios confessionais). Os colégios que mudaram de faixa ficaram entre 65,0 e 70,0 pontos. Essa diminuição geral no desempenho dos colégios pode ser um reflexo da mudança no nível de cobrança da avaliação. Dentre as instituições selecionadas para a pesquisa a única que teve a média aumentada (em apenas alguns décimos) entre um ENEM e outro foi o colégio estadual incluído por último na pesquisa<sup>128</sup>. O colégio federal, incluído posteriormente, foi o que apresentou menor perda em

---

<sup>127</sup> Foram enviadas cartas e mensagens de correio eletrônico e houve algumas conversas por telefone e presenciais com representantes das instituições. Dentre os estabelecimentos de ensino que responderam ao contato, a pesquisa não foi realizada em quatro: em uma instituição federal não foi possível por causa da burocracia que envolvia o processo de autorização da pesquisa; duas instituições privadas ligadas a *cursinhos* preparatórios de vestibular não autorizaram alegando a privacidade e a segurança dos estudantes; e a quarta (uma instituição federal) não autorizou a pesquisa por falta de condições, pois, não havia funcionários disponíveis para acompanhar a pesquisadora, o colégio passava por reformas, a agenda estava tomada por reuniões, havia outros pesquisadores na casa e, por último, porque não poderia indicar alunos com o perfil solicitado (“melhores alunos”), pois, a instituição não fazia esse tipo de classificação dos estudantes. Grande parte dos colégios não respondeu ao contato feito.

<sup>128</sup> Em um contexto em que praticamente todas as escolas participantes da avaliação (ENEM 2006) tiveram quedas nas

sua média - variando 4,0 pontos entre o ENEM 2005 e 2006, sendo que os demais colégios tiveram perdas entre 5,0 e 10,0 pontos (a maior queda foi da escola mais pontuada no ENEM 2005).

O trabalho de campo foi iniciado em abril de 2006 e finalizado em dezembro do mesmo ano. Ao longo desse período estive nas oito escolas que autorizaram a pesquisa, realizei entrevistas formais e informais e coletei alguns materiais informativos das escolas. As entrevistas, com duração de 60 a 90 minutos, tinham um roteiro montado sobre blocos temáticos, com algumas perguntas padronizadas. Com os profissionais das escolas as entrevistas procuraram abordar alguns temas comuns, mas dando ênfase às peculiaridades de cada estabelecimento. Conforme o previsto, nas instituições particulares a abertura para a pesquisa foi menor, restrita ao número de estudantes e entrevistados que solicitei inicialmente, mas todos os colégios foram receptivos e disponibilizaram informações. Com isso, a pesquisa nas instituições públicas foi mais ampla, permitindo observar o ambiente escolar, freqüentar alguns espaços do colégio como salas de professores, direção, gabinetes, salas de aula, em função das entrevistas que ocorreriam em vários ambiente e turnos. Houve, ainda, a possibilidade de recolher outros dados através de observações diretas e de entrevistas informais com funcionários de apoio, pais de alunos, inspetores, outros estudantes e professores etc. Desse modo, o corpus da pesquisa conta com 34 entrevistas com alunos e 11 entrevistas com profissionais (diretores, professores, coordenadores) das oito escolas investigadas.

Sete das instituições que autorizaram a pesquisa localizam-se na Região 3 da cidade do Rio de Janeiro (Tijuca, Centro e Zona Sul) e apenas 1 localiza-se na Região 2 (Zona Norte). Nenhuma instituição da Região 1 (Zona Oeste) respondeu ao contato feito. As quatro instituições públicas são bastante diferentes entre si: uma pertence a rede estadual e três estão sob a dependência administrativa federal, porém, cada uma dessas está ligada à sub-redes dentro do sistema federal – uma pertence ao grupo das escolas técnicas (com unidades semelhantes no estado do Rio de Janeiro e em outros estados brasileiros); a segunda instituição federal oferece ensino médio regular e pertence a uma rede com instituições semelhantes em outros estados brasileiros, mas não há congênere no município nem no estado do Rio de Janeiro; a terceira pertence a uma rede que funciona exclusivamente no estado do Rio de Janeiro. Enfim, os três colégios estão ligados à dependência administrativa federal, mas possuem as suas peculiaridades e ao mesmo tempo se mostraram bastante equilibrados

em termos de desempenho no ENEM 2005. Agrupei as quatro instituições privadas em dois grupos: escolas confessionais e escolas bi-culturais. O Quadro 10 resume algumas informações a respeito das instituições pesquisadas:

**Quadro 11**  
**Características das instituições selecionadas**

<b>Instituições</b>	<b>Fundação do colégio</b>	<b>Rede</b>	<b>Participantes ENEM 2005</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Entrevistas</b>
Colégio H	Séc. XIX	Privada/ Confessional	55	Bom a Excelente (70 a 100)	3 alunos 1 profissional
Colégio G	Séc. XX	Privada/ Confessional	203	Bom a Excelente (70 a 100)	3 alunos 1 profissional
Colégio F	Séc. XIX	Privada/ bi-cultural	66	Bom a Excelente (70 a 100)	3 alunos
Colégio E	Séc. XX	Privada/ bi-cultural	53	Bom a Excelente (70 a 100)	3 alunos 1 profissional
Colégio D	Séc. XX	Pública Federal	235	Bom a Excelente (70 a 100)	3 alunos 1 profissional
Colégio C	Séc. XIX	Pública Federal	149 170	Bom a Excelente (70 a 100)	6 alunos 2 profissionais
Colégio B	Séc. XIX	Pública Federal	191	Regular a Bom (40 a 70 Inclusive)	4 alunos 2 profissionais
Colégio A	2000	Pública Estadual	230	Regular a Bom (40 a 70 Inclusive)	6 alunos 2 profissionais

### 3.2 Por que os “melhores alunos”?

A seleção dos informantes é uma etapa crucial da pesquisa. Segundo George Gaskell, trata-se de um verdadeiro exercício de uso da imaginação sociológica. Uma das razões que esse autor aponta para uma boa escolha dos informantes é que uma grande quantidade deles e de entrevistas não melhora, necessariamente, o resultado da investigação ou produz uma compreensão mais detalhada do problema. Isso ocorre porque existe um número limitado de interpelações (ou versões) da realidade. Muito embora “as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais” (GASAKELL, 2002, p. 71). Desse modo, quando não há a possibilidade de fazer uma etnografia ou utilizar o método da observação participante, as entrevistas são recursos qualitativos muito proveitosos para explorar o espectro de opiniões e as representações que um conjunto de indivíduos tem sobre o tema em foco – por essa razão, a boa escolha é fundamental. Eu acrescentaria mais uma razão para afirmar que a escolha dos entrevistados é um exercício criativo: em função das limitações para permanecer no campo e observar quais os melhores informantes, a escolha parte do pressuposto de que existem indivíduos que são “especialistas” no assunto que se quer investigar ou que estão intensamente envolvidos com o problema da investigação e por isso são informantes privilegiados. Suas percepções, avaliações e críticas são importantes para se ter um primeiro conjunto de representações sobre o problema. Sendo assim, escolhi os “melhores alunos” porque:

- (a) são aqueles que apresentam forte adesão à instituição escolar (e educação);
- (b) têm grande poder de escolha sobre os seus destinos escolares dentro de um sistema meritocrático, sendo os “primeiros da fila” na busca pelos melhores estabelecimentos de ensino e,
- (c) fazem a escolha da escola em função da qualidade de ensino.



É importante destacar que (a), (b) e (c) são as hipóteses (leia-se, imaginação sociológica) que orientaram a escolha dos “melhores alunos” como os informantes.

Esse critério, contudo, ainda traz alguns desafios. Quem são os “melhores alunos”? Tempos atrás não era difícil saber - eram os alunos que tinham as maiores notas no boletim escolar (posição que se confirmava a cada bimestre, ano letivo e trajetória escolar como um todo). Mas as instituições escolares passaram por renovações em suas concepções e práticas pedagógicas nas últimas décadas. Isso pode ter alterado os critérios de estratificação escolar. Por essa razão deixei a escolha para a instituição – o que me pareceu uma boa oportunidade de conhecer as representações que as instituições usam para definir aqueles que aportam o modelo da excelência ou que melhor respondem aos seus projetos de qualidade de ensino<sup>129</sup>.

Em relação à escolha dos informantes, a única intervenção que fiz foi pedir que eles fossem alunos do 2º ano do ensino médio para que tivesse um conjunto de estudantes nos vários colégios passando pelo mesmo período escolar – isso poderia ajudar a traçar algumas comparações sobre as organizações escolares (conteúdos, projetos, participações em eventos e competições etc.). Escolhi o 2º ano porque é um momento em que os estudantes ainda não estão absorvidos com a preparação para o vestibular, situação comum entre os alunos concluintes (3º ano) e também porque não seriam novatos no ensino médio e nem no colégio que estudavam (alguns deles ofereciam apenas esse nível de ensino). Apenas no Colégio Federal B entrevistei alunos que cursavam o 3º ano porque tinham mais disponibilidade de tempo do que os alunos do 2º ano<sup>130</sup>.

### 3.3 Os capitais dos “melhores alunos”.

Dos 34 alunos entrevistados nos oito colégios, 22 deles eram provenientes das instituições públicas e 12 das instituições privadas. Suas idades correspondiam à série escolar

---

<sup>129</sup> Pierre Bourdieu (2005) empreendeu exercício semelhante ao investigar os juízos de valor que o sistema escolar francês usava para atribuir excelência acadêmica aos estudantes laureados. Os critérios mais comuns eram: inteligência, brilhantismo, talento, precocidade, dentre outros. Em outra ocasião estudou as apreciações dos professores nas fichas das alunas do curso de letras, a que chamou de “jurisprudência professoral”, analisando os seus veredictos como “formas escolares de classificação” (semelhantes àquelas das quais falava Émile Durkheim e Marcel Mauss). As categorias usadas para definir excelência acadêmica eram originalidade, naturalidade, sutileza dentre outras e, no campo oposto da excelência estavam as seguintes avaliações: simplório, pobre, banal, leviano etc. Nesses dois estudos estava presente a idéia de que a taxonomia escolar era um reflexo da estratificação social (Bourdieu & Saint-Martin, 1998).

<sup>130</sup> Os concluintes estudavam em horário integral na instituição e os alunos do 2º ano, ao terminarem suas jornadas diárias no colégio, tinham o horário tomado com várias atividades complementares fora da escola. Nessa instituição apenas um aluno do 2º ano foi entrevistado.

frequêntada – cinco tinham 15 anos (um pouco mais novos); 22 tinham 16 anos (idade apropriada para o 2º ano do ensino médio) e sete tinham 17 anos (três cursavam o 3º ano do ensino médio e quatro faziam aniversário no segundo semestre do ano).

Foram indicados pelas escolas 20 rapazes e 14 moças. Uma das instituições privadas atendia exclusivamente a público masculino. Se os três rapazes dessa instituição fossem excluídos do conjunto de entrevistados, ainda assim prevaleceria a indicação de rapazes. Esse dado tem relativa correspondência com os resultados do ENEM 2005. No Relatório apresentado pelo INEP (2006) constavam as informações dos candidatos que tiveram maiores desempenhos naquele exame (10º decil de notas<sup>131</sup>). Se entre os participantes do ENEM 2005 as mulheres predominavam (62,2%), no grupo dos que tiveram maiores médias prevalecia a participação de rapazes (54,4%). A participação de mulheres foi maior no grupo das piores médias ou 1º decil (68,4%).

O estudo das desigualdades escolares entre rapazes e moças vem crescendo no Brasil e no exterior acumula algumas pesquisas importantes. Por exemplo, na França as moças são as que têm maiores desempenhos acadêmicos (informações extraídas de sondagens nacionais), porém, mesmo contando com alto potencial acadêmico, ao escolhem as carreiras universitárias elas se orientam para os cursos menos prestigiosos (DURU BELLAT, 2005). No caso brasileiro, chama a atenção o sucesso escolar das meninas no ensino fundamental e médio que é traduzido na relação idade/série, anos de escolarização e nas taxas de analfabetismo entre homens e mulheres, havendo quase o dobro de rapazes analfabetos na faixa de 15 a 19 anos do que de moças<sup>132</sup>. Se for observado o fluxo do sistema escolar (sem diferenciar as escolas) fica patente que ele é mais favorável às moças. O que o ENEM 2005 mostrou sobre o desempenho entre gêneros nas melhores médias não foi contraprova dos índices mencionados. Ocorre que as desigualdades entre as escolas brasileiras são grandes e por essa razão um olhar apenas sobre o agregado pode não refletir claramente a relação entre gênero e desempenho escolar. É possível supor que os alunos que tiveram médias no 10º decil do ENEM 2005 sejam alunos provenientes das melhores ofertas escolares brasileiras. Sendo assim, é necessário indagar se há relação entre a qualidade da oferta escolar e o desempenho por gênero. Para responder essa questão é preciso afastar as hipóteses que pressupõem desigualdades cognitivas entre homens e mulheres, pois, ficando apenas com dois exemplos

---

<sup>131</sup> 10º decil corresponde a 10% dos participantes que alcançaram as maiores médias no ENEM 2005, ou seja, 235.414 participantes cujas notas foram iguais ou maiores de 61,90 (a maioria dos participantes classificados entre os 10% com as melhores notas teve desempenho de *regular a bom*, pois apenas 107 mil tiveram médias acima de 70,0).

<sup>132</sup> Segundo dados da PNAD de 1991.

citados, na França as mulheres levam vantagem e no Brasil os rapazes<sup>133</sup>. A pesquisa que realizei não tem dados para responder a essa questão, mas pensar as desigualdades escolares utilizando a categoria gênero pode se mostrar um caminho promissor de investigação<sup>134</sup>.

Segundo Carlos Hasenbalg (2003), a distribuição dos recursos familiares oferece elementos importantes para conhecer as desigualdades distributivas de uma estrutura social. Três recursos familiares identificam o ponto de partida que as famílias dispõem para promover a socialização dos seus filhos: capital social, capital cultural e capital econômico. Nas entrevistas com os alunos sondei aspectos relacionados a estes capitais que permitissem comparar a situação familiar dos “melhores alunos” com os dados oferecidos por outras pesquisas.

O capital social (alguns autores preferem a expressão “clima familiar”) está ligado à estrutura da família. Esse capital só existe na relação entre as pessoas e funciona como um facilitador da ação dos indivíduos - um catalisador dos capitais cultural e econômico que permite determinados resultados sociais (o resultado que aqui interessa é o sucesso escolar da prole). Dois aspectos, pelo menos, devem ser considerados: o número de filhos e a configuração familiar. No que diz respeito ao tamanho da prole o que está em questão é a diluição dos recursos dos adultos da família (tempo, energia e atenção). Assim, quanto maior o número de filhos a estrutura familiar mostra-se mais desfavorável para a formação do capital social (e piora quando os filhos são pequenos). Outra configuração familiar que dilui o capital social é a de família monoparental, principalmente quando chefiada por mulher. Isso ocorre porque a ausência de um dos pais fraciona mais o tempo de interação com os filhos. O modelo familiar mais favorável à socialização escolar é o da família nuclear, composta por pai, mãe e poucos irmãos. Porém, as famílias recompostas oferecem melhores condições de estímulo escolar do que as famílias monoparentais. Um outro dado é que famílias onde residem outros parentes (avô, tio, sobrinho etc.) as condições de formação do capital social são também desfavoráveis, sendo pior para o caso das famílias chefiadas por mulheres<sup>135</sup>. As famílias dos alunos indicados pelas escolas têm as seguintes configurações:

---

<sup>133</sup> Outras hipóteses são afastadas por Marília Pinto de Carvalho (2001, 2003, 2004) para explicar as diferenças de desempenho entre gêneros no ensino fundamental, tais como a feminilização das escolas, a docilidade das moças perante a escolarização e a entrada precoce dos rapazes no mercado de trabalho.

<sup>134</sup> Sobre cor/raça apenas um entrevistado de colégio público se definiu como negro e uma entrevistada de colégio privado disse que poderia ser enquadrada na cor amarela (mas ela mesma fazia a ressalva de que por ser filha de mãe brasileira com pai japonês deveria ser classificada como mestiça). Entre os demais entrevistados, dois mencionaram indiretamente as suas identidades de cor/raça quando disseram que poderiam se beneficiar com as políticas de quotas raciais. Os demais entrevistados não fizeram menção à cor/raça e a pergunta não foi estimulada.

<sup>135</sup> Essas correlações foram extraídas do estudo de Carlos Hasenbalg (2003) que usou levantamentos estatísticos do IBGE e da CEPAL sobre estrutura familiar (idade, número de componentes, tipo de família) e observou o impacto sobre a escolaridade de crianças e jovens.

**Quadro 12**  
**Estrutura familiar**

<b>Aluno mora com* (Total = 34)</b>		<b>Número de Filhos (Total = 34)</b>	
Pai e mãe	8	1 filho	9
Pai, mãe e irmão(s)	16	2 filhos	14
Mãe	2	3 filhos	5
Mãe e irmão(s)	7	4 filhos	4
Pai	1	5 filhos	1
		6 filhos	1

\*Outro parente mora com a família (N= 5)

Em termos de estrutura familiar, entre os alunos indicados predominou o tipo de família que oferece o contexto mais favorável para a socialização escolar: 24 entrevistados eram de famílias nucleares (residiam com o pai e a mãe). Em relação ao tamanho da prole, prevaleceu famílias com filhos únicos e com dois filhos (23 entrevistados). Menos de 20% eram famílias numerosas (seis casos com quatro filhos ou mais) e nenhuma delas era monoparental. Os entrevistados das maiores famílias eram, na maioria dos casos, os filhos mais novos e contavam com o apoio, estímulo e orientação dos irmãos mais velhos nos estudos. Nos dois casos em que os entrevistados estavam entre os filhos mais velhos, eles contavam com a ajuda de parentes para apoiá-los que residiam ou não com a família. Em três famílias monoparentais a presença de outros parentes foi indicada pelos entrevistados como um aspecto favorável à escolarização – para alguns, esses parentes eram os mais participativos na escolarização deles ou criavam bons ambientes dentro da casa<sup>136</sup>.

Nas famílias monoparentais havia um único caso em que o entrevistado residia exclusivamente com o responsável (a mãe), nas demais famílias desse tipo havia a presença de irmãos ou outros parentes. Nessa amostra, não havia casos de famílias recompostas. Concluindo, os alunos entrevistados, mesmo os que apresentavam as estruturas familiares menos favoráveis à escolarização (famílias monoparentais, numerosas ou com outros parentes residindo), mantinham dentro das suas famílias relações sociais que favoreciam a formação de capital social pró-escolarização.

As orientações religiosas dessas famílias eram: católicos não-praticantes (dez casos), católicos praticantes (seis casos), evangélicos (nove casos), sem religião (dois casos) e orientações religiosas múltiplas (sete casos). Apenas dois entrevistados indicaram que as suas

<sup>136</sup> Nas cinco famílias que tinham outros parentes residindo, quatro eram avós e em uma família era um tio. Três casos eram de famílias monoparentais e dois de famílias nucleares. As contribuições dos parentes eram: colaboração nas despesas domésticas, ajuda direta sobre a escolarização e, criação de condições domésticas favoráveis (arrumar a casa, fazer comida, cuidados quando eram menores). Apenas um caso era de parente idoso com problemas de saúde.

práticas religiosas favoreciam as suas escolarizações (dois evangélicos)<sup>137</sup>. Os demais informantes não viam contribuições nem prejuízos de suas religiões sobre este aspecto, mas entendiam que os seus valores religiosos eram compatíveis com os valores escolares. Na visão de alguns entrevistados a religião ensinava a devotar toda a vida a Deus e, desse modo, deveriam ser diligentes com os estudos, com clara ênfase na ética da responsabilidade<sup>138</sup>.

A escolaridade dos pais dos entrevistados indica o ponto de partida de capital cultural dos entrevistados. Em 1999 os chefes de famílias brasileiros apresentavam 5,53 anos de estudos, as mães tinham 5,79 e as pessoas de 15 anos ou mais tinham 6,01 (HASEMBALG, 2003). Como base nesses dados, pode-se afirmar que o ponto de partida de capital cultural dos entrevistados é alto, pois seus pais têm no mínimo oito anos de escolaridade (ensino fundamental completo). O ponto de partida das mães é o ensino médio (com um caso apenas de ensino médio incompleto). Desse modo, são poucos os alunos que superaram a escolarização paterna e materna – abrindo a perspectiva de uma escolarização prolongada. Os estudantes do colégio estadual indicaram as menores escolarizações dos pais, com um único caso de mãe cursando o ensino superior – as mães dos alunos dessa instituição tinham, em geral, escolaridade maior do que os seus pais.

**Quadro 13**  
**Escolaridade do pai e da mãe**

<b>Formação Escolar</b>	<b>Pai (T= 34)</b>	<b>Mãe (T= 34)</b>
Ensino Fundamental completo	3	-
Ensino Médio incompleto	1	1
Ensino Médio	4	9
Ensino Superior incompleto	-	3
Ensino Superior	21	16
Pós-graduação	3	3
Não sabe/ não informa	2	2

Nota-se que a concentração está na escolarização de ensino superior tanto para os pais quanto para as mães, sendo que 18 entrevistados tinham pai e mãe com pelo menos o ensino superior completo. Esse é um aspecto que favorece seus altos desempenhos escolares ao lado

<sup>137</sup> Recentemente a relação entre escolarização e orientação religiosa vem chamando atenção de alguns pesquisadores brasileiros que investigam as disposições familiares que favorecem trajetórias escolares longas e improváveis (casos de indivíduos de camadas populares que tiveram acesso ao ensino superior). Em Mariz, Alves e Batista (1998) há uma breve discussão sobre esse tema.

<sup>138</sup> “*Tem a parte de Deus e tem a parte dela [pessoa], entendeu? Você fala: ‘Puxa, Deus, me ajuda nisso, nisso e naquilo’. O que é para Deus fazer ele faz, o que é para eu fazer eu faço. Deus não vai fazer o que é pra eu fazer, entendeu? Então, estudar: quem tem que estudar sou eu*”. (Airton – Colégio Estadual A)

dos outros aspectos mencionados. Os entrevistados conviviam com adultos que estimulavam os estudos e que podiam oferecer informações sobre carreiras, instituições de ensino, posturas e convívio escolar. Mesmo quando desconheciam essas informações sabiam onde poderiam encontrá-las. O pai de Daniel, por exemplo, com apenas o ensino fundamental, buscou informações sobre as melhores escolas públicas de ensino médio para matricular seus três filhos e descobriu que para ter acesso à vaga era preciso matriculá-los em cursinho preparatório para o concurso de acesso. Os três filhos fizeram a preparação e tiveram êxito – Daniel era o caçula e estudava no Colégio Federal D e os seus irmãos estavam cursando o ensino superior (um estudava engenharia na UFRJ e outro cursava a AMAN<sup>139</sup>). Alan é outro caso, pois sua família (muito numerosa e com parente residindo) não sabia como proceder com o filho após o término do ensino fundamental. Os pais estimulavam os estudos, mas seria matriculado em uma escola noturna de ensino médio da rede estadual. O que favoreceu a sua ida para o Colégio Estadual A (diurno, com ensino técnico) foi a confiança que a família depositava na escola, aceitando a indicação que a diretora fez do nome do aluno para o processo seletivo daquela instituição, mesmo sem saber o que era um curso técnico. Outros casos de capital informacional baixo foram contornados dessa forma: pessoas estranhas, amigos ou parentes ofereciam as informações necessárias para um melhor encaminhamento dos estudos dos filhos e escolha dos estabelecimentos de ensino.

Sobre o capital econômico das famílias não foram feitas perguntas diretas sobre renda e bens patrimoniais dos entrevistados. Perguntei como se situavam socialmente e a resposta foi, na maioria dos casos, a clássica afirmação de que pertenciam à “classe média” (18 entrevistados) os demais disseram pertencer a classe baixa (três); classe média baixa (sete) e classe média alta (seis). Mesmo que tais respostas não sejam precisas sobre a origem social desses entrevistados, fica claro que um grupo menor se vê em condições privilegiadas (considerando a expressão “classe média alta”) e poucos se colocam em condições de desfavorecidos (“classe baixa” – os três do Colégio Estadual A). Mas há outras possibilidades de conhecer o perfil sócio-econômico dos estudantes entrevistados. Uma delas é através da ocupação do pai e da mãe, que está representada no Quadro 14:

---

<sup>139</sup> AMAN: Academia Militar das Agulhas Negras.

**Quadro 14**  
**Ocupação do pai e da mãe**

<b>Colégios</b>	<b>Ocupação do pai</b>	<b>Ocupação da mãe</b>
Colégio Estadual A	Comerciário: 1 PoliciaI militar: 1 Mecânico: 1 Metalúrgico: 1 Gerente de supermercado 1 Cabeleireiro: 1	Representante de vendas: 1 Diarista: 1 Serviços gerais: 1 Cabeleireira: 1 Do lar: 1 Motorista de ônibus: 1
Colégio Federal B	Militar: 1 Funcionário público: 1 Marinha mercante (nível superior): 1 Petroleiro (estatal): 1	Do lar : 4
Colégio Federal C	Funcionário público: 4 Analista de sistema: 1 Não informa: 1	Funcionária pública: 3 Do lar: 2 Diretora de colégio: 1
Colégio Federal D	Eletricista: 1 Taxista (militar aposentado): 1 Professor: 1 Área administrativa (com ensino superior): 1 Engenheiro (setor privado): 1 Não sabe: 1	Do lar: 2 Diarista: 1 Recursos humanos: 1 Professora: 1 Professora universitária: 1
Colégio Particular E	Auxiliar de enfermagem: 1 Administrador (ONG): 1 Engenheiro (estatal): 1	Funcionária pública: 1 Do lar: 1 Engenheira (estatal): 1
Colégio Particular F	Médico: 1 Político (deputado federal): 1 Funcionário público: 1	Médica: 2 Promotora: 1
Colégio Particular G	Diretor executivo 2 Funcionário Público: 1	Funcionária pública: 2 Do lar: 1
Colégio Particular H	Professor universitário: 1 Funcionário público: 1 Administrador de condomínios: 1	Diretora de colégio: 1 Comerciarista: 1 Do lar: 1

Entre as mulheres a ocupação predominante é de donas-de-casa (11 mães), aspecto que reforça (em tese) o capital social das suas famílias e potencializa o capital cultural, uma vez que o ponto de partida das mães é o ensino médio. Com profissões ligadas à área da educação (professores, professores universitários e direção de escola) são dois pais e três mães. Dentro do funcionalismo público há oito pais e seis mães e em empresas estatais há dois pais. Esses campos profissionais exigem a presença de forte de capital cultural em função dos concursos públicos que os profissionais são submetidos para competirem pelas vagas. Do ponto de vista econômico, ainda que se leve em conta hierarquias existentes dentro dessas ocupações, o

funcionalismo público e o emprego em empresas estatais oferecem estabilidade financeira para as famílias, dando margem para planejamentos financeiros, inclusive educacionais.

Entre os pais não há ocupações fora do setor formal da economia, ao passo que entre as mães há dois casos de diaristas (ambas com escolaridade média e chefes de família). De modo geral, as profissões indicadas colocam essas famílias no eixo que os próprios entrevistados definiram – segmentos de classe média, com alguns casos de integrantes de camadas populares.

O local de residência também ajuda a formar o perfil social desse grupo:

**Quadro 15**  
**Local de residência dos entrevistados\***

<b>Região 1</b>	<b>Região 2</b>	<b>Região 3</b>	<b>Outro Município</b>
RA Jacarepaguá - 2 RA Barra da Tijuca - 3  N=5	RA Inhaúma - 4 RA Méier - 2 RA Penha - 1 RA Irajá - 2 RA Pavuna - 1  N=10	RA Tijuca - 5 RA Santa Tereza - 1 RA Botafogo - 10 RA Copacabana - 1  N=17	Niterói - 2   N=2

\* T = 34

Residem nas Regiões Administrativas (RA) mais nobres da cidade 22 estudantes (Região 1 e Região 3) e apenas 10 entrevistados moram na Zona Norte, sendo que seis deles estudavam em colégio na mesma região (Colégio Estadual A) e quatro migravam para a Região 3 para estudar, juntamente com os cinco entrevistados da Região 1 e os dois alunos que residiam em outro município.

Em relação aos bens de consumo, indaguei os estudantes sobre seus hábitos de viagens e apenas quatro entrevistados (de colégios públicos) informaram que não tinham o costume de viajar. Os demais viajavam predominantemente para casa de parentes, mas havia casos de alunos que conheciam pontos turísticos famosos dentro do Brasil (em todas as regiões brasileiras). Onze entrevistados já haviam feito viagens ao exterior (dentre esses, dois apenas eram de colégios públicos), alguns viajaram ao exterior mais de uma vez com diferentes destinos<sup>140</sup>. Também perguntei aos estudantes se em suas casas havia TV fechada<sup>141</sup>,

<sup>140</sup> Os destinos das viagens ao exterior eram: Estados Unidos, Canadá, Argentina, Inglaterra, França, Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Alemanha, Rússia, África do Sul, Japão, Nova Zelândia e Austrália. Dois alunos haviam residido no exterior (Estados Unidos e Portugal).

<sup>141</sup> O interesse sobre a TV fechada devia-se ao acesso que ela permite aos canais de televisão internacionais e também por ser



computador, internet e livros – bens que dão acesso a entretenimento, mas também são fontes de pesquisas, informações e cultura. Dos 34 entrevistados, 30 mencionaram que havia computador em suas casas, 29 disseram que tinham acesso a internet, 23 entrevistados mencionaram possuir livros em casa e, 13 indicaram TV fechada (chama a atenção o número inferior de indicações de livros em relação ao computador). Apesar de afirmarem que suas atividades escolares eram beneficiadas com o computador e a internet o uso mais freqüente desses bens direcionava-se para o campo do entretenimento através dos jogos eletrônicos (especialmente entre os rapazes, 11 casos) e as moças mencionaram o uso para enviar mensagens (e-mail e orkut) e comunicação instantânea (MSN). Mesmo os que não tinham acesso à internet em casa disseram ter facilidade de acesso e quando precisavam iam à casa de amigos, lugares públicos ou usavam o laboratório de informática do colégio.

Finalizando a descrição dos capitais dos estudantes entrevistados, indaguei sobre suas formas de lazer e o que gostavam de fazer quando não estudavam. As respostas foram muito difusas, mas “em casa” as atividades mais mencionadas foram: assistir filmes (12 entrevistados) e encontros de família (9 entrevistados). “Na rua” a preferência recaiu sobre sair com ou ir para a casa de amigos (21 entrevistados) – com atividades combináveis como ir ao shopping center com os amigos (17 entrevistados); ir à festa com amigos ou namorado(a) (10 entrevistados) ou cinema também com amigos (22 entrevistados). A atividade cultural mais mencionada foi o cinema - apenas cinco disseram que tinham o costume de ir ao teatro e cinco ao museu e quatro mencionaram shows musicais. Poucos disseram que freqüentam parques e jardins (três); praia (cinco) e seis se definiram como “caseiros”. Embora o shopping, o cinema e a internet sejam marcas da sociabilidade da juventude urbana, pesquisa recente mostrou que essas atividades ainda estão restritas aos segmentos sociais mais privilegiados<sup>142</sup>. Além do fator econômico, que limita as práticas culturais de alguns entrevistados, pode-se dizer que as suas preferências são por atividades culturais menos “eruditas” - mesmo entre jovens oriundos de meios familiares com capital cultural e econômico disponíveis. Não é possível com esse conjunto de informações medir a intensidade das práticas culturais desses jovens, mas o que mais chama a atenção é que ao contrário da imagem que se tem dos jovens com alto desempenho escolar (que passam os finais de semana dentro de casa isolados e estudando) boa parte das horas livres é desfrutada entre os amigos.

---

um bem que envolve gastos financeiros regulares, assim como a *internet*.

<sup>142</sup> Na pesquisa Retratos da Juventude Brasileira, jovens foram perguntados sobre atividades de lazer, cultura e passeios que gostariam de fazer, mas não podiam: viajar, ir ao cinema, ir ao teatro, a shows e *shopping centers* foram algumas respostas (com indicação espontânea e única) e as duas principais razões para não fazê-lo eram: falta de dinheiro (41%) e falta de tempo (17%), ver Abramo & Branco, 2005.

Os entrevistados, por sinal, criticam muito os estudantes que não se socializam na escola ou fora dela por causa dos estudos. Alguns entrevistados afirmaram que preferiam frequentar ambientes fechados por causa da violência da cidade. Os entrevistados evangélicos (nove) afirmaram que costumavam passar os finais de semana em diversas atividades da igreja (além dos cultos) ou com os amigos da igreja.

Sobre as suas responsabilidades, 19 entrevistados não tinham outro compromisso além de estudar e 13 mencionaram colaboração em tarefas domésticas (arrumar o quarto, “olhar” de vez em quando os irmãos menores ou cuidar de animais de estimação) e seis realizavam estágios com ou sem ajuda de custo (nenhum desses estágios tinha relação com os cursos técnicos - eram realizados por alunos do Colégio Federal C), e dois entrevistados do Colégio Federal D tinham outras atividades remuneradas (dar aulas particulares e dar aula em escola de educação infantil).

Concluindo, em termos de capitais sociais e culturais as famílias desses entrevistados apresentavam boas condições para promover a escolarização dos filhos (em função dos pontos de partida do pai e da mãe serem maiores do que os da média da população e da estrutura familiar em que viviam). Em termos de capital econômico, apesar de haver famílias chefiadas por mulheres exercendo atividades informais e outras famílias passíveis de serem enquadradas no que se chama de “baixa renda” a maioria reunia condições de manter os estudos dos filhos em instituições privadas ou de recorrer às práticas facilitadoras do acesso aos colégios públicos com grande reputação (10 alunos dos 16 entrevistados que estudavam nos colégios federais fizeram cursinhos preparatórios para o concurso de acesso).

### **3.4 Trajetória escolar**

Seis alunos fizeram o percurso até o ensino médio exclusivamente na rede pública (desconsiderando a Educação Infantil) - esses são os alunos do Colégio Estadual A. Dentre os entrevistados dos colégios particulares houve apenas um caso de aluno que migrou da rede pública para a rede privada (1/12), os demais fizeram todo o percurso dentro dessa rede. Todos os alunos entrevistados dos colégios públicos federais (16 casos) realizaram o ensino

fundamental (ou uma parte dele) na rede privada - a migração entre redes ocorreu em momentos diferentes, predominando na passagem para o Ensino Médio<sup>143</sup>.

**Quadro 16**  
**Trajectoria escolar dos entrevistados**

<b>Escolaridade/ Rede de ensino</b>	<b>Rede Pública</b>	<b>Rede Privada</b>	<b>Rede Pública e Privada</b>	<b>Não menciona</b>	<b>Total</b>
Educação Infantil	2	19	-	13	34
1º Segmento Ensino Fundamental	8	24	2	-	34
2º Segmento Ensino Fundamental	13	18	3	-	34
Ensino Médio	22	12	-	-	34

Três estudantes dos colégios particulares (3/12) fizeram todo o percurso (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio) dentro da mesma instituição escolar (já estavam no colégio há 12 anos aproximadamente). Os demais entrevistados tiveram passagens por pelo menos dois estabelecimentos de ensino diferentes ao longo de suas trajetórias escolares até suas chegadas no ensino médio. As migrações de escolas fora dos períodos de passagem (1ª e 5ª série do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio) aconteceram, segundo os entrevistados, porque suas famílias buscavam escolas com o ensino mais forte do que a escola anterior oferecia (oito menções)<sup>144</sup> ou por causa de mudanças de residência (três menções).

A respeito do recrutamento dos alunos pelos colégios pesquisados, o Colégio Estadual A seleciona os estudantes da rede municipal de ensino, mediante o exame dos seus boletins escolares, que devem apresentar os conceitos máximos no 9º ano (8ª série) (identificados pela letra “O” da palavra ótimo). No ano que os alunos entrevistados foram indicados para esse colégio, todos seis tiveram que se submeter a uma prova classificatória, pois havia número maior de candidatos do que de vagas disponíveis, situação que fugiu ao padrão de seleção da instituição. O Colégio Federal B tem duas formas básicas de recrutamento: o primeiro é

<sup>143</sup> Um dos colégios federais oferecia apenas ensino médio e superior. Desse modo, os seis alunos entrevistados dessa instituição migraram de rede na passagem para esse nível de ensino.

<sup>144</sup> É muito comum a mudança de escolas, especialmente entre alunos da rede privada, quando o fracasso escolar se configura. A mudança ocorre de uma “escola mais forte” para uma “escola mais fraca” (escola refúgio). Os estudantes entrevistados procuram o sentido inverso, ou seja, “subir” dentro da estratificação escolar.

através de concurso público aberto a qualquer candidato para o 6º ano (5ª série) do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Por esse meio são integrados menos de 10% dos alunos do ensino médio do colégio. As demais vagas são preenchidas por candidatos preferenciais a elas (filhos de militares transferidos para a cidade do Rio de Janeiro). O Colégio Federal C recruta seus alunos através de sorteio para a classe de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental e por concurso para o 6º ano (5ª série) do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Essa instituição destina metade das suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas (estaduais e municipais de ensino fundamental). O Colégio Federal D recruta através de concurso público para o 1º ano do ensino médio, mas reserva um percentual das vagas para filhos de funcionários da instituição (esses também prestam concurso). As quatro instituições privadas pesquisadas adotam o sistema de concurso e uma delas faz sorteio de vagas para a Educação Infantil. Todas as instituições privadas dão prioridade aos candidatos com irmãos estudando no colégio ou que sejam filhos ou irmãos de ex-alunos. Quando consultei os entrevistados a respeito do acesso à escola que estudavam suas respostas foram consoantes com os critérios divulgados oficialmente por essas instituições, prevalecendo os casos de concurso (26 entrevistados – seis de colégios privados e 20 de colégios públicos) e oito não se lembravam como tiveram acesso ao colégio que estudavam.

Um dos motivos mais indicados para a escolha do colégio entre os entrevistados da rede pública era a gratuidade ou o baixo custo da mensalidade<sup>145</sup>, motivo mencionado por 13 estudantes. O segundo motivo indicado era porque o colégio oferecia um bom ensino, e alguns entrevistados combinavam as duas motivações, ou seja, escolheram uma escola pública de qualidade. Nenhum aluno da rede pública mencionou que escolheu a instituição porque prepara para o vestibular, mas esse motivo foi indicado por alunos dos colégios privados (três menções). Para os alunos da rede pública a idéia de qualidade de ensino não exclui a necessidade de preparação extra-escolar para o vestibular e um dos motivos apontados é compensar as defasagens de conteúdo provocadas pelas greves (houve quem separasse as duas idéias - a escola é boa, mas não prepara para o vestibular)<sup>146</sup>.

Treze entrevistados faziam curso técnico pelas instituições federais<sup>147</sup> e oito deles indicaram o curso técnico como um dos motivos para a escolha da instituição que estudavam.

---

<sup>145</sup> Um dos colégios federais pede uma colaboração mensal por aluno, a título de caixa escolar.

<sup>146</sup> Como foi dito, três alunos da rede pública cursavam o 3º ano do ensino médio no Colégio Federal B. Essa era a única instituição pública que oferecia aulas complementares para a preparação para o vestibular com carga horária dobrada. As quatro instituições particulares também mantinham esse sistema de preparação dos alunos para o vestibular dentro da própria instituição.

<sup>147</sup> Seis entrevistados do Colégio Federal D, seis do Colégio Estadual A (em convênio com o Colégio Federal D) e um do Colégio Federal C.

Coisa semelhante não ocorreu entre os seis entrevistados que estudavam em colégios confessionais, pois, não houve menção de que a escolha da escola tivesse se dado em função das características religiosas (ou cultura religiosa) da instituição. Três alunos dos colégios bi-culturais afirmaram que as suas escolhas foram orientadas pelo ensino de idiomas (todos três da mesma instituição que oferece ensino de alemão), mas esses mesmos faziam outras combinações de motivos como instituição com bom ensino e que oferece diferencial no idioma, que tem boa proposta pedagógica e que valoriza a cultura (brasileira e alemã).

O Colégio Federal B - que tem nos filhos de militares seu público preferencial e majoritário - prevê no seu projeto pedagógico o ensino da cultura, práticas e valores militares (formatura semanal, hierarquia militar, patriotismo e a disciplina) – um dos quatro entrevistados desse colégio atribuiu a essa característica o motivo para estudar naquela instituição, os demais criticavam esse aspecto do colégio e valorizavam o seu bom ensino. Desse modo, três colégios atraíram os entrevistados por seus diferenciais (dois por oferecer curso técnico e um pelo ensino do idioma), mas esses diferenciais eram postos em segundo plano diante da excelência acadêmica da instituição. Entre os entrevistados dos dois colégios confessionais, um colégio bi-cultural e o militar a atratividade das escolas recaía primordialmente sobre o bom ensino e por ter sido a escola que algum parente dos entrevistados estudou<sup>148</sup>. Esse último aspecto chama atenção, pois vários entrevistados, tanto da rede pública quanto da rede privada, mencionaram que a escolha da escola foi feita porque parentes seus estudaram no colégio. Esse dado sugere a circularidade do acesso às melhores ofertas escolares – algo oficializado nas instituições privadas (que tornam os parentes de ex-alunos candidatos preferenciais às suas vagas) e no caso das instituições públicas federais é um indicativo da importância do capital social para obter as informações necessárias para o acesso a tais instituições e a percepção de seu valor social<sup>149</sup>.

Embora as motivações apresentadas pelos entrevistados tenham se diversificado e nenhuma fosse absoluta, o predomínio do critério da boa escola, do bom ensino e do ensino de qualidade coloca esse grupo de entrevistados entre os estudantes e famílias sintonizados com a idéia de que o importante em uma escola é a aprendizagem de conteúdos e a boa preparação acadêmica para enfrentar novas etapas escolares. Nenhum entrevistado fez menção sobre os aspectos físicos das instituições, sua organização e segurança, como critério

---

<sup>148</sup> Os entrevistados das instituições confessionais não atribuíram a escolha da escola ao aspecto confessional.

<sup>149</sup> Entre os entrevistados do Colégio Estadual A um não havia se inscrito para os concursos dos colégios técnicos federais porque desconhecia o sistema de seleção dessas instituições (ainda mais a necessidade de fazer *curso* preparatório para se tornar mais competitivo no processo seletivo). Além disso, a antiga escola que estudou não esclarecia os alunos a respeito das opções de ensino médio. Entre os estudantes desse colégio, havia um cujo pai estudou no Colégio Federal D e era essa a sua primeira opção (tinha referência sobre a qualidade do colégio), porém, não foi aprovado no processo seletivo.

de escolha das escolas, mesmo entre os entrevistados da rede particular. O que esses alunos e suas famílias buscaram foi a combinação do bom ensino com outros critérios (gratuidade, profissionalização e um outro diferencial).

**Quadro 17**  
**Razões apresentadas para a escolha do colégio**

Por que escolheu essa escola?	Colégios Particulares (N=12)	Colégios Públicos (N=22)	Total (T=34)
Bom ensino/boa qualidade	5	12	17
Parente estudou	6	9	15
Por ser pública/gratuita	-	13	13
Oferece curso técnico (N=13)	-	8	8
Nome/tradição	3	2	5
Bom ensino de idioma	3	-	3
Prepara para o vestibular	3	-	3
Proposta pedagógica	1	1	2
Colegas foram estudar nela	1	-	1
Próxima de casa	1	-	1
Última opção que tinha	-	1	1

### 3.5 As práticas escolares

Uma forma de observar a relação que esses estudantes mantêm com as suas escolas, é saber o que fazem nelas além de estudar. Dos 34 entrevistados, metade afirmou que não fazia outra coisa além de estudar: nove tinham o horário tomado durante muitos dias da semana com as aulas regulares e as aulas do curso técnico (seis deles eram os alunos do Colégio Federal D e três do Colégio Estadual A); dois estudantes concluintes do ensino médio tinham a carga horária dobrada no Colégio Federal B e não tinham tempo para atividades extras no colégio; cinco estudantes do Colégio Federal C faziam estágio fora do horário escolar e apenas um aluno de colégio privado disse que não participa de atividades do colégio (só ia à escola para estudar). As atividades mais mencionadas entre os 17 entrevistados que se envolviam com o colégio foram: participação em grêmios escolares ou candidatar-se ao grêmios (seis menções); prática de esportes (seis menções feitas por rapazes); participações em olimpíadas de química, física e matemática (cinco menções). As atividades menos citadas foram: projeto de mini-empresa (três vezes); representantes de turma (três vezes); promoção

de eventos no colégio (duas vezes); dando aulas de monitoria (duas vezes); liderança de grupo religioso (uma vez); participação em trabalho social voluntário (uma vez) e em coral do colégio (uma vez). Dentro dessa distribuição há alunos com duas ou mais atividades extras no colégio. Dos entrevistados “participativos” 11/17 eram da rede privada e seis da rede pública. Essa diferença era marcada pela maior disponibilidade de tempo que os alunos dos colégios particulares dispunham e que os permitiam desenvolver as habilidades acadêmicas (ficando entre a elite escolar) e habilidades ligadas à liderança (participação em grêmios, representação de turma, empreendedorismo, promoção de eventos, ação social). O ativismo na escola era uma característica exaltada pelos próprios entrevistados, o que justificava, segundo eles, serem reconhecidos como bons alunos pelo colégio. Algumas das instituições pesquisadas orientaram a escolha dos melhores alunos para a entrevista pautando-se na participação que eles tinham na vida escolar – como foi o caso de três indicações do Colégio Estadual A, seis alunos dos dois colégios bi-culturais e os três alunos de um dos colégios confessionais (todos os profissionais que fizeram a indicação dos alunos mencionaram esse motivo, ao lado do alto desempenho escolar que eles apresentavam<sup>150</sup>).

Dos 34 entrevistados apenas seis não faziam atividades extracurriculares no colégio ou outra atividade fora do colégio. Sendo assim, 28 entrevistados preenchiam os dias da semana com as atividades que estão descritas no Quadro 18:

**Quadro 18 - Atividades extra-escolares dos entrevistados**

<b>Além de estudar você faz...</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>
Curso de inglês	11	8	19
Atividade esportiva (diversas)*	3	7	10
Aula de música	4	3	7
Estágio/Iniciação científica	6	-	6
Atividades acadêmicas complementares	2	1	3
Curso de espanhol	1	1	2
Curso de Informática	2	-	2
Aula de dança	1	1	2
Curso pré-vestibular	2	-	2
Curso de francês	-	1	1
Curso de alemão	1	-	1
Curso de japonês	-	1	1
Curso de desenho	1	-	1

\* Atividades esportivas desenvolvidas em academia (ginástica, musculação, krav magá; artes marciais etc.) ou atividades gratuitas praticadas regularmente (surf, patinação, futebol, vôlei etc.).

<sup>150</sup> Essas informações foram obtidas em conversas informais com os profissionais dos colégios.

O curso de inglês é a atividade que mais sobressai, principalmente quando se leva em conta que seis entrevistados já haviam encerrado o curso e um dos entrevistados havia residido e estudado nos Estados Unidos, aumentando para 26 os que fizeram investimento nesse idioma (quatro desejavam fazê-lo no futuro, todos do Colégio Estadual A). Muitos argumentavam que o inglês não é mais um diferencial, mas uma exigência comum entre os empregadores e, por essa razão, era um investimento “natural”, quase obrigatório (além de ser importante para a participação em congressos e para quem desejasse estudar no exterior). Os outros idiomas não tiveram o mesmo destaque, mas considerando os que estudam em colégios bi-culturais, o interesse por francês e alemão vem em seguida (quatro entrevistados para cada língua). Havia 11 entrevistados que iniciaram a formação em duas ou mais línguas estrangeiras. A condição desse grupo é bastante vantajosa no que diz respeito ao aprendizado de idiomas, uma vez que o ensino regular de língua estrangeira dentro dos colégios costuma ter carga horária reduzida e volta-se para a gramática da língua. Dez entrevistados mencionaram o desejo de no futuro fazer intercâmbio cultural (cinco alunos de colégios públicos e cinco de colégios privados), mas três estudantes dos colégios particulares já tinham feito intercâmbio em países de língua inglesa (Inglaterra e Austrália) e com a Alemanha.

Dois alunos da rede pública faziam curso pré-vestibular (um deles do 2º ano a fim de preparar-se com antecedência para o vestibular militar que pretendia prestar). Quando perguntei aos entrevistados sobre o que gostariam de fazer no futuro, 14 alunos da rede pública mencionaram que pretendiam fazer curso pré-vestibular e dois entrevistados dos colégios particulares mencionaram que fariam pré-vestibular se optassem por instituições militares de ensino superior, pois esses exames exigem conhecimentos matemáticos que não são ensinados normalmente pelos colégios. Mesmo tendo a opção dentro da escola de preparação para o vestibular, os entrevistados dos colégios bi-culturais e do único colégio público que oferece aulas-extras mencionaram que muitos alunos dos seus colégios pediam transferência no último ano porque preferiam se preparar em outras instituições. Mesmo os estudantes que faziam curso técnico (com duração de quatro anos) aventavam a possibilidade de suspenderem o curso no final do ensino médio para se prepararem melhor para o vestibular.

Ao conduzir as entrevistas para as perspectivas de futuro, as críticas aos colégios apareciam – os alunos do Colégio Federal D reclamavam da falta de assiduidade dos seus professores e com os entrevistados do Colégio Federal C se queixavam da defasagem de conteúdo escolar provocadas pelas greves (o que os colocava em desvantagem em relação ao vestibular). Entre os estudantes do Colégio Estadual A havia o temor de uma nova derrota,



pois já haviam sido eliminados dos concursos dos colégios federais. Essas percepções serão tratadas adiante quando as escolas forem abordadas individualmente, mas quero chamar atenção para as carreiras que esses estudantes almejavam para o ensino superior. Nenhum entrevistado mencionou que gostaria de fazer faculdade de medicina, a mais concorrida no vestibular da UFRJ. Entre as carreiras mencionadas prevaleceu a escolha para a área de engenharia (12 entrevistados) e em seguida direito (cinco). Seis entrevistados mencionaram carreiras pouco disputadas dentro do vestibular da UFRJ e cinco ainda não haviam feito suas escolhas. Havia 23 entrevistados dispostos a competir por vagas muito concorridas: 19 entrevistados sinalizaram o interesse de prestar vestibular para a UFRJ e quatro para vestibulares militares (mais concorridos ainda)<sup>151</sup>.

### 3.6 Os colégios e as avaliações dos seus alunos

Nessa seção pretendo apresentar as escolas pesquisadas. Em algumas delas não foi possível uma exploração mais densa dos desafios que enfrentam para oferecer educação de qualidade. Por essa razão alguns colégios mereceram maior atenção no texto. O objetivo aqui é descrever a instituição segundo a ótica dos entrevistados (profissionais dos colégios e alunos indicados para as entrevistas) e na seção seguinte, levanto algumas questões a respeito do perfil das instituições, efeito-escola e desigualdades escolares.

#### 3.6.1 O colégio estadual

O Colégio Estadual A foi implantado em 2000 e reflete a situação de muitas escolas da expansão escolar: sua sede é emprestada; o quadro de docentes está incompleto e conta com

---

<sup>151</sup> Tomando o vestibular da UFRJ como referência, a carreira mais concorrida para o vestibular de 2008 é medicina com 27,58 candidatos por vaga (c/v). As carreiras muito concorridas mencionadas pelos entrevistados foram: Comunicação (17,18 c/v); Biomedicina (11,57 c/v); Administração de Empresas (11,44 c/v); Ciências da Computação (11,42 c/v); Direito (9,95 c/v) e Engenharia (8,56 c/v). As demais carreiras mencionadas (Letras, Biologia, Física, Arquitetura, Artes Cênicas e Ciências Contábeis) têm menos de 5,0 c/v. Fonte: [http://www.vestibular.ufrj.br/Downloads/Concurso\\_2008\\_CandXVaga\\_Apos\\_THE.pdf](http://www.vestibular.ufrj.br/Downloads/Concurso_2008_CandXVaga_Apos_THE.pdf) (em 10/10/2007). No ano de 2006 a relação c/v para o Instituto Militar de Engenharia (IME) foi de 36,88. Ver: [http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia\\_clipping\\_cgedg.html](http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cgedg.html) (em 10/10/2007)

professores que trabalham em regime de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP)<sup>152</sup> e por contrato temporário. Recebe exclusivamente alunos oriundos da rede municipal de ensino fundamental; o número de funcionários de apoio é reduzido e insuficiente infra-estrutura e espaço físico para o atendimento pedagógico dos alunos. Contudo, ele se diferencia dos demais colégios de ensino médio da rede estadual por ser fruto de um convênio firmado entre o Colégio Federal D e a Secretaria Estadual de Educação (SEE). Nesse convênio, ficou estabelecido que os alunos do Colégio Estadual A teriam acesso direto, sem prestação de concurso, a 10% do número de vagas dos cursos técnicos profissionalizantes oferecidos pela instituição federal e o colégio funcionaria em horário diurno (tarde e manhã) em um dos prédios do campus do Colégio Federal D na Zona Norte da cidade. O critério de seleção dos alunos também foi estabelecido no convênio: as vagas seriam destinadas aos alunos da rede municipal que cursaram o ensino fundamental integralmente nela, com os maiores desempenhos acadêmicos no 9º ano (antiga 8ª série), indicados pela direção das escolas de origem, com idades entre 13 e 15 anos na ocasião da seleção. O número de vagas do Colégio Estadual A corresponderia ao número exato de vagas dos cursos técnicos disponibilizados pelo Colégio Federal D. Assim, o recrutamento dos alunos desse colégio não se daria através do sistema central de matrículas da SEE (*call center*). Nos demais aspectos, ele funcionaria dentro dos padrões das escolas da rede estadual.

O primeiro contato feito com a instituição foi em outubro de 2006. O colégio estava em obras e, por causa disso, algumas turmas foram deslocadas para outros prédios do campus<sup>153</sup>. Na pequena sala da direção, sobre a mobília, havia inúmeros porta-retratos com fotos de eventos, além de troféus e placas de premiações e menções honrosas que a escola conquistou ao longo dos seus seis anos de funcionamento. Quando o convênio entre a SEE e o Colégio Federal D foi assinado, D. Angelina foi convidada pelo diretor do Setor de Ensino Técnico Profissional para colaborar na implantação da escola. Ao ler o projeto ficou muito entusiasmada, pois, lhe pareceu “uma luz no final do túnel” da educação - uma escola de qualidade totalmente voltada para estudantes de baixa renda, egressos da rede pública municipal de ensino. A partir daí a história do Colégio começava.

---

<sup>152</sup> Um professor com matrícula no estado pode solicitar ampliação da sua carga horária. A dobra pode ser na mesma escola em que está lotado ou em outra escola da rede.

<sup>153</sup> O *campus* conta com uma quadra esportiva fechada, refeitório, pátio, jardins, estacionamento, galpões e uma área verde considerável. O Colégio Estadual A funciona em um dos prédios onde estão as salas de aulas, as salas da direção, a única sala para atividades extracurriculares, a sala de professores, os banheiros, o laboratório de informática e a biblioteca. Os demais prédios do complexo são usados em cursos voltados para a comunidade e para as aulas dos cursos técnicos coordenados pelo Colégio Federal D.

A SEE enviou telegramas para as famílias dos estudantes selecionados convidando-os para uma reunião com a direção da escola, onde dizia que os alunos seriam matriculados no Colégio Federal D. As famílias, quando souberam que o colégio era da rede estadual tiveram uma imensa decepção, não entenderam o que significava fazer o curso técnico no Colégio Federal D e ser aluno do Colégio Estadual A. A diretora precisou esclarecer o mal-entendido e tranqüilizou os pais dizendo que o diploma do ensino médio regular seria de um “C. E.” (colégio estadual), mas os alunos teriam acesso aos cursos técnicos profissionalizantes e seriam certificados pelo Colégio Federal D. Diante disso, os pais aceitaram matricular os filhos na nova escola. Até hoje, muitos alunos que são indicados para o Colégio Estadual A se inscrevem nos processos seletivos dos colégios federais e colégios de aplicação das principais universidades da cidade, contudo, muitos não são selecionados. Assim, esse projeto foi apresentado ao público como uma oportunidade de acesso ao ensino técnico profissionalizante da rede federal sem a necessidade prestar concurso (que costuma aprovar somente alunos egressos da rede privada ou aqueles que têm condições de pagar cursinhos preparatórios):

“Todos entendiam e entendem que é uma oportunidade que esses alunos têm de fazer o técnico. Uma oportunidade única porque o concurso do Colégio Federal D é muito difícil...” (D. Angelina, diretora geral).

Além dessa primeira dificuldade houve o desafio de começar do “zero”, sem o apoio prometido da SEE. Não havia computador nem máquina de escrever. Não havia arquivos para os documentos dos alunos que por muito tempo ficaram guardados em caixas de papelão forradas. Foi da boa relação criada com os pais de alunos naquele primeiro encontro que surgiu a saída para manter a escola – uma comissão composta por doze responsáveis foi criada e dava suporte à diretora na escola, pois, não havia, naquele momento, funcionários de apoio. Em muitas ocasiões todos se juntavam para consertar as carteiras quebradas que o Colégio Federal D doava:

“Olha, essa escola aqui, sabe como ela começou? O pai e a mãe vindo aqui pregar cadeira porque não tinha. Era sobra do Colégio Federal D. Eles mandavam pra cá as que estavam ruins e os pais vinham pintar, os pais vinham pregar e os alunos. Tinha turma que sentava no chão pra estudar. Olha a força de vontade! E isso faz o aluno vencedor, essa visão que ele tem... de tudo que ele já enfrentou e de tudo que a escola está enfrentando, não é verdade?... Ele tem essa visão do quão importante é aquilo ali, do quão valorizado, o quão é esforçado aquilo para chegar até ele.” (Alan, aluno).

Foi através de doações que a infra-estrutura da escola foi criada. Uma campanha foi lançada na comunidade escolar para arrecadação de latas de alumínio e garrafas plásticas para serem vendidas no ferro velho e levantar algum recurso para a escola, pois, não havia como mantê-la. Apenas no final do ano de 2000 a SEE depositou cerca de mil reais na conta do

colégio para suprir as despesas básicas. D. Angelina em seu depoimento disse que não houve regalias – o projeto era bonito no papel, mas, ela não teve nada à mão para começar. Além dos poucos recursos, essa campanha originou o primeiro Projeto Político Pedagógico da escola cujo tema foi reciclagem. Desde o primeiro ano de funcionamento, uma professora voluntariamente assumiu a campanha para a criação da biblioteca e toda a comunidade escolar doou os livros (hoje, o acervo conta com mais de três mil títulos, mas a escola continua sem bibliotecário<sup>154</sup>).

O Colégio Estadual A nunca pôde ter um número definido de estudantes porque sempre dependeu da disponibilidade dos cursos técnicos do Colégio Federal D. Chegou a ter 900 alunos, mas, precisou reduzir o número de matrículas. Em 2006 tinha cerca de 800 alunos. Essa redução de vagas trouxe dificuldades: conforme as diretoras da rede municipal foram conhecendo a escola e as vagas foram franqueadas a todos os alunos de todas as regiões do município (no início eram voltadas apenas para as escolas próximas à sede do colégio) o número de candidatos aumentou. Para o ano letivo de 2005 houve mais alunos indicados do que o número de vagas disponíveis e todos os estudantes passaram nos critérios de seleção estabelecidos pelo convênio. Desse modo, para fazer a seleção dos alunos, a escola realizou uma prova classificatória dos candidatos. Através daquela prova a diretora constatou o que os professores observavam e comentavam no cotidiano do colégio: os alunos eram os melhores do município, mas, não tinham conhecimento básico para frequentar o ensino médio e um curso técnico profissionalizante ao mesmo tempo. Em seus boletins estava o conceito máximo, mas, os alunos estavam muito defasados<sup>155</sup>. André, um dos estudantes entrevistados, disse que entre os alunos havia um comentário comum: “*O aluno era ‘O’ (ótimo) e depois descobre que é ‘0’ (zero)*”. (André, aluno).

Desde sua implantação, o colégio se manteve no topo do *ranking* do Programa Nova Escola<sup>156</sup>. Quando entrevistava um dos alunos do colégio no pátio a diretora chegou com uma placa, acompanhada por alguns alunos. Retornavam de uma cerimônia realizada no Teatro Municipal - a escola fora premiada na categoria “bronze” por ser uma das instituições de

<sup>154</sup> Depois de algum tempo, o laboratório de informática foi criado, mas não tem acesso à internet.

<sup>155</sup> Na referida prova muitos alunos considerados “os melhores da rede municipal” não conseguiram responder as questões ou tiraram notas muito baixas. A partir do ano de 2005 o procedimento de seleção para o Colégio Estadual A passou a ser a análise dos boletins do 9º ano e do 8º ano dos candidatos como critério de desempate e evitar a aplicação de provas.

<sup>156</sup> “Programa lançado em 2000 que propõe critérios de avaliação das escolas em cinco itens: prestação de contas; gestão da matrícula, integração com a comunidade, desempenho dos alunos... e fluxo escolar. A partir dos resultados, o programa concede aos professores e demais profissionais gratificações proporcionais às suas realizações educacionais. / Objetivo – Impulsionar a melhoria na qualidade de ensino e valorizar a escola pública. Tornar ainda mais transparente e eficiente o processo pelo qual as escolas da rede estadual de ensino são submetidas para atingir um padrão de excelência na educação pública do Rio de Janeiro. Além disso, pretende modernizar a gestão da rede estadual.” (Disponível em <http://www.see.rj.gov.br/>, acesso em 01 jul de 2007).

qualidade do estado do Rio de Janeiro, juntamente com outras escolas, empresas, indústrias e comércio. No ano anterior, o Colégio Estadual A recebeu menção honrosa por esse mesmo prêmio. Esse colégio, apesar de muito novo, vem conseguindo se firmar perante o público através do convênio com a instituição federal; através das avaliações internas da rede estadual; através do contato com as diretoras da rede municipal; através das premiações dos alunos<sup>157</sup> e também desperta atenção do público por causa do uniforme escolar com os emblemas da rede estadual e da rede federal. O relato dos alunos remete sempre à dupla identidade escolar que eles têm, pois, estudam concomitantemente na rede com menor prestígio (estadual) e na rede que tem a maior reputação (federal).

“A primeira coisa que essa escola dá é um status de um aluno diferente – passando pelo uniforme. A partir daí cria-se expectativas mais pesadas com o técnico no segundo ano...”.  
(Prof. Alfredo)

A diretora desempenha um papel central na construção da identidade da escola. A cada ano ela se encarrega de comunicar aos alunos e às famílias a história da instituição, especialmente para os novos grupos que chegam. Nas reuniões com os pais apresenta a filosofia de trabalho do colégio, o seu Código de Ética e solicita dos responsáveis a assinatura de um termo de compromisso concordando com as normas.

Ao final do trabalho de campo, alguns alunos e professores demonstraram descontentamento com uma atividade, tipicamente administrativa, promovida pela direção do colégio: a avaliação e auto-avaliação anual da comunidade escolar através do preenchimento de um formulário. Em dois momentos pude captar o quanto professores e alunos se mostravam entediados com a tarefa:

“Não gosto de me avaliar e nem de avaliar outras pessoas. Por isso dei 100% para todos e para mim, pois acho que estou igual a todos: não falto, não atraso, não deixo de dar o programa... É muito chato avaliar” (Fala de uma professora - anotações de campo)

Essa fala foi de uma professora da escola na sala dos docentes. Em outro momento, os alunos demonstraram o mesmo aborrecimento. Os representantes de turmas deveriam distribuir os formulários de avaliação para os seus colegas nas salas de aula. Depois de esgotarem as desculpas, os alunos admitiram que eles não gostavam daquele formulário. O momento não era favorável à realização da tarefa, pois, era semana de provas e o ano estava se encerrando. O fato é que aquilo que alunos e professores gostariam que melhorasse na escola não partiria das avaliações e das auto-avaliações feitas por escrito. Em toda narrativa

---

<sup>157</sup> Na entrevista, a diretora conta que quatro alunos do colégio conseguiram bolsas de iniciação tecnológica e estavam realizando estágio no Colégio Federal D; um aluno da escola tirou o primeiro lugar na olimpíada estadual de matemática e foi premiado com um computador e a sua professora recebeu um prêmio de mil reais.

sobre a história do colégio três elementos eram constantemente acionados pelos entrevistados como razões para o bom desempenho da escola: o trabalho da direção e dos funcionários, o empenho dos professores e o interesse dos alunos pelos estudos. A “química” que havia na escola entre a equipe, os estudantes e suas famílias eram os motivos do sucesso daquela escola. Nesse sentido, a fala da professora era coerente com a imagem que a escola construiu para si – todos agiam com muito empenho, todos davam o máximo de si, por isso, não havia como melhorar. O que faltava à escola era aquilo que estava fora do seu alcance – ter uma infra-estrutura adequada - opinião geral dos entrevistados. Para isso, o governo deveria se sensibilizar e liberar mais recursos. Por essa razão, o preenchimento do formulário era apenas uma tarefa aborrecida e sem efeito.

Ao perguntar aos alunos como se situavam socialmente, definiram-se como pobres e de classe média baixa.

“Estamos na classe pobre, mas um pobre que tem bastante coisa” (André).

“A gente não tem uma condição tão boa. Mas eu diria que a gente teve condições piores... a situação já foi mais difícil, meu pai ficou sem emprego... hoje em dia a situação está melhor... eu diria que é uma classe média baixa... porque minha irmã casou, já é menos uma pessoa, meu irmão mais velho trabalha, o outro também trabalha. Só eu que não trabalho. Então é uma situação razoável.” (Arthur).

Considerando as informações dos estudantes é possível dizer que os alunos estão dentro do perfil social estipulado pelo convênio que define o público da escola como alunos de baixa renda. Outro dado, é que em suas percepções, os demais alunos do colégio teriam os mesmos padrões sociais que os seus. Em geral se colocaram na média social da escola – não eram os que tinham melhores condições, não eram os que tinham as piores, mas, eles entendiam que poucos alunos da escola estavam nessas duas extremidades.

A diretora definiu o perfil social dos estudantes do colégio como “carentes”, mas, ao final da entrevista comentou que o conceito de “carente” precisava ser reconsiderado. Tempos atrás, dizia ela, significava aquele que não tinha roupa para vestir e usava as que eram doadas. Os jovens da escola, embora filhos de pais com profissões manuais e de baixa remuneração, tinham um padrão de consumo alto. Ela via os pais dos estudantes fazendo sacrifícios, como aumentar a jornada de trabalho, a fim de dar aos filhos alguns bens como telefone celular de última geração, computador, internet e TV por assinatura. Relatou a história de um pai que comprou a mobília do quarto das filhas em loja de grife e se endividou por um longo tempo. A própria diretora tentava compreender esse fato, supondo, em primeiro lugar que o sistema de créditos facilitava a aquisição de bens e, em segundo lugar, que os pais assim agiam para que os filhos não fossem atraídos para o tráfico de drogas. O professor Alfredo tinha outra

percepção da condição social dos estudantes. Para ele, não havia alunos carentes na escola, pois, todos tinham estrutura familiar que permitia o acesso a determinados bens.

Para o professor Alfredo e D. Angelina o diferencial dos estudantes que chegavam ao colégio não se relacionava com as suas condições sociais – talvez um pouco melhores do que a dos demais estudantes da rede municipal. O aluno de qualquer estrato social, dizia o professor Alfredo, tem bons resultados quando pode contar com o apoio da família. A diferença que observavam nos alunos era a estrutura familiar que desejava uma formação melhor para os filhos, de modo que pudessem conseguir empregos melhores e fazer um curso superior. Essa percepção era consoante com a fala dos estudantes entrevistados quando relataram que seus responsáveis constantemente falavam que os estudos eram prioritários sobre o trabalho e que para conseguir um emprego melhor era preciso uma boa formação. Seus pais e parentes os estimulavam a cursar uma faculdade porque a qualificação era vista como uma chave que abre portas de trabalhos. Airton relatou que quando um parente seu perguntava a sua mãe porque ele não trabalhava ainda, a mãe dizia que era porque ele tinha que estudar para conseguir um emprego melhor, começando de um patamar superior<sup>158</sup>. Nenhum estudante relatou experiência de trabalho e apenas dois deles realizaram estágios remunerados. Sentiam falta de ter uma fonte de renda, mas não diziam ser uma necessidade de sobrevivência, pois, seus responsáveis se encarregavam dos sustentos da família.

Uma das razões que a D. Angelina percebia para a indicação dos estudantes pelas diretoras das escolas municipais era o interesse que demonstravam pelos estudos, pela formação técnica e por causa dos seus comportamentos – aspectos que os diferenciavam dos demais alunos. Em sua concepção não era a condição social e nem poderia ser a condição acadêmica dos alunos os motivos que os direcionavam para o Colégio Estadual A, mas, as suas aspirações e de seus familiares por um futuro mais promissor. O professor Alfredo não deu ênfase à idéia de que os alunos vinham defasados para a escola. Ele enfatizou as disposições que os estudantes tinham como o gosto pelos estudos, a curiosidade e a participação e que os boletins escolares apontavam para os seus potenciais.

Os alunos tinham em alta conta a experiência escolar que tiveram no ensino fundamental, apesar de mencionarem que suas escolas não tinham infra-estrutura ou recursos didáticos. Todos se lembravam de algum professor que os marcou na escola anterior, dos conselhos que davam, dos elogios que faziam e a ajuda em momentos decisivos. Os alunos se sentiam bem tratados, considerados, estimulados e reconhecidos. Airton, o único estudante

---

<sup>158</sup> A mãe de Airton trabalhava como diarista e fazia curso superior de enfermagem com bolsa do Pró-Uni. Seus pais estavam separados e a avó residia com a família.

negro indicado pelas escolas da pesquisa, foi um dos entrevistados que mais se referiu ao apoio que os professores deram ao longo dos oito anos do ensino fundamental feito na mesma instituição. Quando pedi para que falassem sobre o ensino da antiga escola todos disseram que os professores davam aulas e ensinavam. Contudo, quando chegaram ao Colégio Estadual A puderam perceber que apesar de ensinar, a antiga escola não aprofundava o conhecimento da matéria, por isso, foram impactados com os desafios do início do ensino médio. A participação nos concursos para as escolas federais e os desafios acadêmicos que o Colégio Estadual A trouxe para esses alunos fez com que eles relativizassem as suas convicções de que o sucesso escolar só depende do aluno. Descobriram que ser um dos melhores estudantes da rede municipal e as boas experiências escolares não representava uma boa condição para que eles tivessem acesso às escolas que gostariam de estudar. Esse foi o depoimento de quatro entrevistados que se candidataram aos concursos federais e não foram aprovados nos processos seletivos. Não conseguindo alcançar os objetivos foram atraídos para o Colégio Estadual A por causa da “segunda oportunidade” que ele oferecia.

Ao ingressarem na escola, cinco deles contaram que o cotidiano das aulas impunha um ritmo intenso, o conteúdo era difícil, as provas eram diferentes das que faziam na escola fundamental. A primeira experiência de nota vermelha de André aconteceu no novo colégio. Os seis entrevistados contaram que passaram a ser alunos com desempenhos inferiores ao da antiga escola, mas esse era um quadro geral da turma e dos alunos do primeiro ano.

“Aqui a realidade é a realidade mesmo. Os alunos tiram notas baixas porque a provas são bem feitas. Tem aluno que tirar cinco e dá graças a Deus porque acha que passou... Essa realidade ajuda o aluno a saber o que ele é.” (Alan, aluno)

O professor Alfredo entendia que a quantidade de informações transmitidas aos alunos não poderia se sobrepor a qualidade do ensino: - para ele, o aluno precisa aprender. O diferencial do Colégio Estadual seria o ensino com mais profundidade em função das características dos alunos – referindo-se à disposição para estudar. E por essa razão os professores eram levados a preparar aulas melhores porque os alunos queriam isso.

Os cursos técnicos traziam alguns desafios para o colégio, pois muitos alunos os abandonavam. Embora as vagas oferecidas fossem iguais ao número de alunos do colégio, a distribuição dessas vagas não era satisfatória entre as onze modalidades de cursos profissionalizantes. Os cursos mais desejados pelos alunos eram os que tinham menos vagas e os menos desejados tinham mais vagas. O critério adotado para acomodar os alunos aos cursos era o mérito. Frequentar um curso profissionalizante indesejado somado às exigências do ensino médio regular enfraquecia o interesse dos alunos e o estímulo para prosseguir com



o curso profissionalizante. A direção do colégio sondou os alunos a respeito dos cursos que gostariam de fazer e foi encaminhada à direção do Colégio Federal D para que os alunos fossem atendidos de forma satisfatória a fim de diminuir as desistências. Os alunos entrevistados, por causa dos seus desempenhos, tiveram prioridade na escolha dos cursos. Apenas um não se identificou com a carreira escolhida (a mais disputada) e os demais estavam muito satisfeitos. No entanto, pretendiam interromper o curso no ano seguinte para se prepararem para o vestibular (e alguns não sabiam se retomariam o curso profissionalizante). O curioso é que sentiam orgulho de estudar no colégio federal, mas a prioridade era realizar um bom ensino médio no colégio estadual visando o vestibular.

Para D. Angelina, o princípio que sustentava o convênio era dar oportunidades a alunos que em circunstâncias normais não teriam condições de competir pelas vagas dos cursos técnicos do Colégio Federal D. Entre as partes que assinaram o convênio havia o entendimento de que para manter uma dupla jornada de estudos, os alunos deveriam ter boas condições acadêmicas e disposições para enfrentar a jornada diária. D. Angelina relatou que em um encontro de treinamento da SEE as diretoras de colégios estaduais de ensino médio criticaram o projeto porque o Colégio Estadual A podia realizar um trabalho melhor por não ter que enfrentar alunos difíceis do ponto de vista social e acadêmico que os outros colégios estaduais enfrentavam. Assim, o Colégio Estadual A reunia melhores condições de atingir pontuações altas dentro de um sistema de avaliação que distribui recursos a partir do desempenho das escolas (Programa Nova Escola).

### 3.6.2 Os colégios federais

Fundado no final do Império com o objetivo de prestar assistência aos filhos de militares inválidos ou mortos em combates, o Colégio Federal B pertence ao subsistema ensino do Exército Brasileiro. Com o passar do tempo foram criadas unidades semelhantes em outras cidades formando a rede de colégios militares que oferece ensino a partir do 6º ano (5ª série) do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio com finalidade preparatória e assistencial<sup>159</sup>. Atualmente atende aos filhos dos integrantes das Forças Armadas Brasileiras

---

<sup>159</sup> O Colégio Federal B cobra uma mensalidade dos alunos - na ocasião da pesquisa era de R\$180,00. Porém os estudantes de famílias de baixa renda do colégio (filhos de soldados e cabos) são isentados de parte significativa dessa mensalidade. Há um setor de ação social que se encarrega do auxílio ao estudante através de doações de materiais escolares e uniformes.

transferidos das suas sedes originais ou que foram designados para missões no exterior<sup>160</sup>. Toda a rede de colégios militares tem mais de 14 mil alunos e cerca de 40% dos estudantes são filhos de civis recrutados através de concurso de admissão para o 6º ano (5ª série) do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio<sup>161</sup>. O seu corpo docente é constituído por professores militares<sup>162</sup> e professores civis que prestam concursos distintos.

O Colégio Federal B funciona na sede de uma antiga fazenda (engenho) juntamente com um quartel militar. Provavelmente esse é o colégio que tem o maior espaço físico na cidade do Rio de Janeiro<sup>163</sup> e com isso, tem a possibilidade de oferecer atividades físicas regulares (vôlei, basquete, futebol, natação etc.) e outras que são raras em colégios convencionais como equitação, rapel, montanhismo e atletismo. O colégio tem um quadro de atletas que participa de competições intercolégiais, inclusive em outros estados brasileiros.

O sistema de ensino militar tem em sua proposta pedagógica educar através da cultura, tradição e práticas do Exército Brasileiro, enfatizando o patriotismo e a participação cívica. Esses colégios espelham o *ethos* militar no cotidiano através da hierarquia escolar. Para que o aluno atinja os postos mais elevados dessa hierarquia dois critérios são considerados: o desempenho acadêmico e a disciplina. O desempenho é medido por uma série de avaliações que os alunos realizam para cada matéria escolar ao longo do bimestre/ano e a disciplina é avaliada através de seis níveis de conceitos que são atribuídos ao comportamento - conceitos acumulativos a cada ano letivo. As punições escolares descontam pontos no comportamento e se o estudante deseja melhorar o conceito nesse quesito há um conjunto de regras que devem ser observadas. A participação em coral, teatro, banda e pertencer ao corpo de atletas do colégio conferem alguns bonus<sup>164</sup>. Assim, para receber o status de “aluno-destaque” e ter direito a usar no uniforme o alamar, o estudante precisa acumular médias 8,0 em todas as disciplinas e ter conceito de bom à excepcional no comportamento (todo bimestre os alunos

---

<sup>160</sup> As unidades de colégios militares estão nas seguintes cidades brasileiras: Rio de Janeiro (RJ); Brasília (DF); Fortaleza (CE); Recife (PE); Salvador (BA); Manaus (AM); Juiz de Fora (MG); Belo Horizonte (MG); Campo Grande (MT); Curitiba (PR); Porto Alegre (RS); Santa Maria (RS). No Rio de Janeiro há outra instituição de educação básica sob a administração do Exército, porém de departamento distinto daquele que dirige os colégios militares.

<sup>161</sup> Na unidade investigada o percentual de filhos de civis é inferior a esse. Isso ocorre porque no Rio de Janeiro (RJ) há 11 escolas militares de formação de oficiais e isso gera uma movimentação grande para essa região. Por essa razão o colégio pesquisado destina poucas vagas para os filhos de civis - são cerca de 10 a 20 vagas no ensino médio por ano, sendo que o colégio tem cerca de mil alunos nesse nível de ensino.

<sup>162</sup> Entre os professores militares há dois tipos: aqueles com formação pedagógica e licenciatura e os professores oriundos das academias militares.

<sup>163</sup> Além de uma vasta área externa o colégio funciona em vários prédios totalizando 70 salas de aulas. Em 2005, eram 2.100 alunos, em 70 turmas, aproximadamente 10 por série. As aulas ocorrem no turno da manhã. O horário da tarde é destinado a algumas atividades extras e para o curso preparatório para o vestibular.

<sup>164</sup> O conceito do comportamento não é somado às notas das matérias, há um espaço reservado no boletim escolar para a sua anotação. Os pontos acrescentados ao comportamento são minuciosamente descritos no Manual do Aluno. Por exemplo: se durante 3 meses consecutivos o aluno não receber punição, ele tem o direito a 0,01 ponto em sua média de comportamento por cada dia. O manual tem uma listagem de mais de 50 faltas disciplinares que descontam pontos como: não cortar os cabelos nos prazos estabelecidos (rapazes) ou não estar com o uniforme completo.

que atingem essas metas são “alamarados”). As demais recompensas (integrar a legião de honra, receber prêmios e medalhas, receber elogio no boletim interno, ser inscrito no Pantheon localizado em uma das salas do prédio principal do colégio e promoções no quadro da hierarquia escolar) também exigem do aluno determinados conceitos no comportamento. Para que o aluno seja “graduado”, a exigência mínima nas médias anuais é 7,0 em todas as disciplinas e o seu comportamento deve ser “excepcional”. Desse modo, são condecorados os “comandantes” que são os melhores alunos de cada série. No conjunto, as graduações são: 1º, 2º e 3º sargentos, sub-tenentes, aspirantes, 1º e 2º tenentes, capitão, major, tenente-coronel e, a maior graduação é a de coronel-aluno, concedida ao melhor aluno do 3º ano do ensino médio, que comanda o Batalhão Escolar. A monitoria do desempenho dos alunos é permanente e os estudantes se tornam conhecidos pelo colégio nas formaturas<sup>165</sup>. Quando pedi indicações de alunos à divisão de ensino, os nomes dos estudantes foram mencionados sem a necessidade de consultar os boletins escolares. Os professores, os coronéis e os alunos entrevistados mencionaram que através da hierarquia escolar pretende-se criar um clima favorável à aprendizagem do aluno, estimulando a aplicação nos estudos, a superação de limites e o reconhecimento pelo mérito. Os quatro alunos indicados pelo colégio para as entrevistas, em algum momento das suas trajetória foram “alamarados” ou graduados. Com exceção de um, os alunos não se mostravam animados com o sistema de reconhecimento do colégio. Diziam que funciona bem com os novatos (ensino fundamental), mas depois, se tornava irrelevante para o aluno. A tendência era deixar de seguir as regras do comportamento de forma impecável e cuidar apenas das médias escolares<sup>166</sup> - talvez esse seja o efeito esperado pelo sistema de reconhecimento do colégio.

Todos os entrevistados mencionaram as desigualdades existentes entre os alunos do colégio. A primeira referia-se ao aspecto socioeconômico - filhos de cabos estudam ao lado dos filhos de coronéis. Os alunos são provenientes de todas as regiões da cidade do Rio de Janeiro e alguns residem em municípios da Baixada Fluminense e Niterói. As diferenças econômicas foram menos realçadas pelos alunos entrevistados, pois eles diziam que na escola havia poucos alunos privilegiados, mas identificavam a presença de alunos com

<sup>165</sup> O *ethos* militar também é construído a partir das companhias de alunos – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Cias. no ensino fundamental e Cia. de Infantaria, Esquadrão de Cavalaria, Bateria de Artilharia e Cia. de Comunicações no ensino médio. Semanalmente há a formatura do Batalhão de Alunos, ritual conduzido pelo comandante do colégio, quando a Bandeira Nacional é hasteada e o Hino Nacional é entoado acompanhado pela banda do colégio. Alunos e professores podem ser homenageados nessa solenidade e datas importantes do calendário militar são lembradas. No final há o desfile das companhias e em seguida os alunos se dirigem para as salas de aula. Eventualmente os alunos são convocados para outras solenidades militares em data comemorativas, além das formaturas semanais. A participação no desfile militar do dia 7 de setembro é obrigatória para os alunos do 8º ano (7ª série) do ensino fundamental e para os demais é voluntária.

<sup>166</sup> Dos quatro entrevistados (uma moça e três rapazes), um era filho de militar e os outros três eram alunos concursados – porém, entre esses últimos, dois eram filhos e um era irmão de ex-alunos do colégio.

“dificuldades”. A maioria dos estudantes, segundo os entrevistados, pertencia ao mesmo patamar social. A respeito das desigualdades escolares, havia consenso entre os entrevistados. Os alunos concursados do colégio - em geral, alunos que estudaram em colégios particulares e passaram por cursinhos preparatórios - “brilham” academicamente e são os que mais recebem reconhecimentos acadêmicos. Os filhos de militares convivem com a seguinte situação: seus pais são transferidos de cidade freqüentemente e de acordo com o nível socioeconômico, matriculam os filhos em escolas públicas ou privadas. Os filhos de militares transferidos de colégios públicos do interior ou da fronteira do Brasil são os que apresentam maiores dificuldades escolares. Segundo os profissionais entrevistados, no segundo segmento do ensino fundamental o colégio recebe alunos analfabetos funcionais. A professora Bernadete enfatizou que dentro do Colégio Federal B é possível ter uma idéia de como está o ensino fora das áreas metropolitanas e urbanas brasileiras. Os alunos avançam nas séries por vários mecanismos, mas não aprendem. Os profissionais entrevistados falaram da seguinte dicotomia do colégio: “excelência” de alguns alunos ao lado dos mesmos desafios das escolas comuns: “O colégio Federal B demorou para sentir o que professores da rede pública então sentindo há muito tempo”. (Bernadete, professora civil)

Em uma década as diferenças entre os alunos concursados e os filhos de militares ficaram muito acentuadas e o colégio teve que se adaptar aos novos desafios do alunado. O aluno transferido de instituição diferente dos demais colégios militares<sup>167</sup> faz uma prova de nivelamento, a fim de diagnosticar a sua situação escolar. Quando o caso é crítico, os pais são convidados para uma conversa no setor de orientação educacional. No passado a recomendação era matricular o aluno em aulas com professores particulares. As condições econômicas das famílias dificultavam essa prática e, por essa razão, o colégio assumiu a contratação de professores nas áreas de língua portuguesa e matemática, com experiência anterior em alfabetização, para refazerem o caminho escolar do aluno. Havia o entendimento de que os professores do colégio, apesar da alta qualificação, não eram preparados para alfabetizar e muito menos para re-alfabetizar. O Cel. Boaventura trabalhava no núcleo de apoio ao aluno, existente somente nessa unidade de colégio militar. Ele relatou que o colégio não pode recusar casos difíceis por causa de sua missão assistencial e, por essa razão, foi montada uma estrutura interna onde os alunos com déficits escolares são recuperados paralelamente ao trabalho realizado em sala de aula. Os alunos “alamarados” ajudam nesse

---

<sup>167</sup> Entrevistei um filho de militar que foi transferido de uma unidade para outra de colégio militar. Ele e os demais profissionais entrevistados relataram que há nos 12 colégios funcionários encarregados controlar o andamento dos conteúdos escolares em cada turma de cada série. Os professores que não dão conta dos conteúdos têm que justificar o atraso da matéria. Desse modo, a rede fica homogênea, facilitando a adaptação do aluno quando ele é transferido de uma unidade para outra.

trabalho como monitores. Como o colégio não oferece refeições, a permanência prolongada do aluno no colégio ainda é um desafio, mas o núcleo de apoio funciona com cerca de 200 estudantes, três professores contratados, um concursado e com os alunos monitores.

As composições das turmas do colégio deixaram de ser homogêneas e foi criado um sistema de distribuição de alunos de modo que todas as turmas tivessem alunos bons, regulares e fracos. Aspecto mencionado pelos alunos e profissionais entrevistados<sup>168</sup>.

A rotatividade dos alunos do Colégio Federal B é muito grande e os profissionais entendiam que os alunos não-concursados que permaneciam por longo tempo dentro do Colégio Federal B, conseguiam se equiparar ou reduzir as distâncias em relação aos alunos concursados no final do processo, demonstrando grande confiança no efeito que a escola produz sobre a aprendizagem dos alunos. Outra confiança era proveniente dos resultados dos alunos nos vestibulares públicos e na preparação para os vestibulares militares. Entrevistei o Cel. Benedito que trabalha no curso preparatório para os vestibulares. Segundo ele, os alunos do colégio conseguiam chegar a um bom patamar de desempenho por causa da obstinação da instituição em não abandonar o conteúdo escolar e também das turmas heterogêneas que permitem os alunos mais fracos se inserirem no grupo mais forte<sup>169</sup>. Em sua concepção, a qualidade do ensino do Colégio Federal B significa o cumprimento do programa escolar:

“Sem conteúdo o aluno precisa pagar cursinho ou fica sem chances de competir por uma vaga na universidade... Poucos alunos são auto-didatas a ponto de suprirem uma defasagem de conteúdo... a maioria precisa de ajuda do professor”. (Cel. Benedito, Colégio Federal B)

Para os “bons” alunos do colégio as razões do baixo desempenho dos filhos de militares não tinha a mesma origem que os profissionais do colégio enxergavam – os filhos de militares não valorizavam a escola porque tiveram acesso fácil a ela, diferentemente dos alunos concursados que perderam um ano das suas vidas se preparando para a entrada no colégio com o acesso mais difícil da cidade<sup>170</sup>. Os alunos, no entanto, criticavam o colégio por não darem tanto valor ao conteúdo quanto às atividades militares. Para três deles, era excessiva a suspensão de aulas para formaturas, datas comemorativas e solenidades militares que aconteciam ao longo do ano letivo. O sistema de quartel era em suas óticas o fator mais

<sup>168</sup> A motivação para essa prática é, na linguagem militar, “*não abandonar o soldado ferido*”. A enturmação é feita com base no entendimento de que alunos fracos são mais beneficiados em turmas heterogêneas. Havia uma brincadeira entre os profissionais do colégio: “*em turmas só de alunos fracos, o pobre do estudante não pode nem colar...*”

<sup>169</sup> O curso preparatório para vestibular foi criado em caráter assistencial da mesma forma que as demais atividades do colégio, mas todos os alunos têm acesso e arcam com os custos do material didático disponibilizado. Os melhores professores do colégio (todos concursados) são destinados para darem aulas no curso preparatório e a jornada diária de aulas dos alunos é dobrada, com a realização de simulados durante alguns sábados. Os alunos são divididos em seis áreas (três voltadas para os vestibulares militares e para as áreas humanas, bio-médicas e exatas). Conforme as características das áreas as aulas são distribuídas. Por exemplo, os alunos das áreas militares têm 17 tempos de aulas de matemática por semana enquanto que os da área de humanas têm cinco.

<sup>170</sup> Dois deles movidos pelo alto desejo dos pais que são ex-alunos do colégio.

frágil da instituição – prejudicando, inclusive, os alunos transferidos. Essa impressão foi compartilhada pela Profª Bernadete que dizia:

“O que você verá é uma sala de aula com carteiras enfileiradas, um quadro de giz e um professor dando aulas. Não dá para inventar muito. Há muitas interrupções para a atividade militar desde formaturas até comemorações de datas festivas. Tem que fazer o feijão com arroz e, mesmo assim, alguma coisa extra a escola tenta oferecer”. (Bernadete, professora civil)

Para os estudantes, o colégio tem uma proposta pedagógica peculiar, mas não consegue transmitir a singularidade e os benefícios dessa cultura de forma menos tradicionalista e ritualista. A cultura militar, embora onipresente na vida do colégio, não dialoga com a sala de aula. Ela é percebida como um apêndice que “rouba” tempo de estudo. Por outro lado, os alunos entrevistados acreditavam que o colégio municia o aluno (“dá base”) mesmo com as interrupções, o que fazia valer a pena estudar nele: *“O nível do Colégio Federal B está caindo, mas comparado ao que tem do lado de fora ainda é muito bom”*. (Bernardo, aluno)

O que chama atenção para o Colégio Federal B é a percepção que os profissionais e alunos têm de que a escola reúne alunos desiguais do ponto de vista social/acadêmico e que a instituição é capaz de diminuir as distâncias entre eles, levando todos a terem oportunidade de prosseguir com os estudos em igualdade de condições. O Cel. Benedito estava convencido do sucesso escolar dos estudantes levando em conta a aprovação no vestibular das universidades públicas, que segundo sua estatística, era de mais de 80% dos alunos do colégio por ano.

\*\*\*

O Colégio Federal C faz parte de uma rede que até o ano de 2006 só tinha unidades no município do Rio de Janeiro. Constitui-se em uma das mais antigas experiências de ensino secundário do Brasil. No ENEM 2005 todas as unidades tiveram desempenho acima da média geral brasileira, porém, duas se sobressaíram. Quando iniciei as primeiras entrevistas com alunos, os professores entraram em greve por algumas semanas. Com o retorno das aulas prossegui com as entrevistas e os alunos registraram as suas impressões sobre a paralização das aulas. Os professores entrevistados, um de cada unidade, eram coordenadores de série e tinham em comum o fato de terem sido alunos do colégio.

Nas duas unidades do Colégio Federal C, os alunos indicados faziam estágios em instituições de pesquisa conveniadas como a Fiocruz, o Museu Nacional e o CENPES. Após a inscrição para essa atividade, os estudantes passavam por um processo seletivo dentro da

escola e por uma segunda etapa de seleção feita pela instituição que se candidataram. Por essa razão foram indicados como melhores alunos do 2º ano do ensino médio. Alguns deles recebiam ajuda de custo, mas valorizavam o estágio porque podiam “experimentar” desde já a área que gostariam de trabalhar no futuro. O estágio, marcadamente acadêmico, ocupava um, dois ou três dias da semana, exigindo certa disciplina dos estudantes, pois em alguns momentos havia sobrecarga de tarefas. O colégio mantém convênios com outras instituições que oferecem estágios remunerados aos alunos, porém esses estágios são mais procurados por estudantes com dificuldades econômicas.

Duas alunas que estudam no colégio há mais tempo disseram que passaram por quatro períodos de greves e que os pais estavam perdendo a tolerância e pensavam em transferi-las para outra instituição de ensino. Outro entrevistado comentou que não concordava com a paralização, afinal os professores do colégio não eram mal remunerados. Todos reclamaram muito da reposição apressada das aulas (“matéria de três meses, ensinadas em três semanas”), da ineficácia do ato político que não revertia em benefícios para os professores e nem para o colégio e, só prejudicavam os alunos. Além das greves também se mostravam descontentes com o sistema de avaliação que todo ano era alterado em toda a rede. Reclamavam também da contratação de professores para suprir as carências em algumas áreas, pois, nem todos os “contratados” tinham o mesmo padrão que os professores concursados.

Por outro lado, quando indagados sobre o que representava para eles estudar naquela instituição, a tônica era completamente diferente – falavam dos professores excelentes que tinham, da seriedade para ensinar, das oportunidades de estágio que o colégio oferecia, do orgulho de estudar na mais antiga instituição pública brasileira e que sempre eram interpelados por ex-alunos em espaços públicos a respeito dos professores do colégio. Por terem passado pela rede privada, valorizavam a oportunidade de fazer amizades com pessoas de lugares diferentes e de vários segmentos sociais – “aqui tem de tudo”, era o que dizia Carolina. Segundo Cleber, um dos benefícios que escola trazia para o aluno do ensino médio era não transformar o vestibular em obsessão. Mas, todos eles pretendiam prestar vestibular no ano seguinte e planejavam fazer cursinho por causa da defasagem provocada pelas greves. Cristiano era um dos alunos mais entusiasmados com a filosofia do colégio que para ele era permitir que os estudantes tivessem o máximo de experiências de participação, porque a escola era voltada para a formação integral do cidadão e não visava formar alunos treinados para fazerem provas. Os demais entrevistados também mencionavam esse aspecto, mas sempre retornavam para o tema do conteúdo escolar e daquilo que perderam com as greves.

Para a Profª Clara, o que diferencia o colégio é o fato do professor e do aluno serem

muito selecionados:

“Então quando a gente fala em qualidade do ensino a gente está falando na preparação dos atores de todo esse processo que é o aluno e é o professor. A gente tem um aluno que já traz uma carga de conteúdo boa e você tem um professor também preparado, você tem como formar uma aula, dinamizar uma aula de melhor qualidade. Então eu vejo o [Colégio Federal C] uma escola privilegiada até em termos de condições de trabalho. Nossa escola não é uma escola que só tem quadro negro e giz. Nós temos um áudio-visual, nós temos televisão, tem vídeo, tem DVD, tem retro-projetor, nada nos falta aqui... Tem sala de informática – tem um laboratório de informática que é amplamente usada. Todos esses multimeios que estou te colocando, isso aqui não cria teia de aranha, não. Os professores usam e usam muito. Isso é muito disputado aqui. Então, as aulas são aulas dinâmicas... Por isso que eu digo: dentro da realidade da escola pública, a nossa escola tem uma qualidade melhor.” (Profª Clara)

No entanto, os professores do colégio estavam desestimulados diante das perdas salariais dos últimos anos. A desvalorização do magistério, segundo a professora, era o assunto mais conversado na sala dos professores, mais até do que o tema da qualidade do ensino. Esse desestímulo, captado pelas famílias, fazia o prestígio do colégio diminuir. Por outro lado, mesmo desmotivados, os professores se empenhavam em dar boas aulas e agiam com rigor com os alunos – ninguém passa de ano sem saber o conteúdo.

O Prof. Carlos, em seu depoimento, relatou que ao longo das reformas ocorridas nos anos de 1990 o colégio recusou as propostas de qualidade de ensino que vieram atreladas à idéia de gestão e produtividade que transferiam a lógica da reestruturação produtiva para a educação. Os profissionais do colégio não estavam afinados com as propostas dos PCNs, temas transversais, interdisciplinaridade – tudo isso era recusado. A concepção de educação do colégio é canônica porque aborda as disciplinas separadamente, com isso, não havia abertura cultural para abrigar as propostas de qualidade de ensino que as reformas e as avaliações sistêmicas traziam. Ao mesmo tempo, o colégio sempre recusou ensinar visando o vestibular. Mesmo se opondo às duas principais tendências que orientam o ensino médio, o colégio consegue ter bons resultados no ENEM e no vestibular porque cultiva nos alunos hábitos de leitura e práticas de pesquisas escolares, colocando a tônica no programa escolar e é isso o que garantiria o sucesso dos seus alunos. O valor dado ao conteúdo e à cobrança nas avaliações encontra respaldo no professor porque ele teve que percorrer um caminho árduo até chegar ao colégio. Ao ter que passar por um processo seletivo rigoroso o professor é levado a cobrar o seu aluno também.

O processo de seleção dos alunos nos últimos três anos passou por mudanças, pois, adotou o sistema de cotas para alunos da rede pública (50% das vagas). A preocupação do colégio foi criar oportunidades para que esses alunos conseguissem disputar as vagas que no passado eram preenchidas majoritariamente por alunos egressos da rede privada. Segundo o Prof. Carlos, a incorporação do sistema de cotas trouxe desafios para o colégio. Os estudantes



da rede pública não têm de recursos para comprar livros. Desse modo, a primeira coisa que a instituição precisou pensar foi na melhoraria da biblioteca. A escola não pode pedir auxílio financeiro das famílias a título de caixa escolar e a falta de professores impede o desenvolvimento de atividades extras que recuperem os alunos. Isso tem que ser contornado em sala de aula. O que a experiência mostrava para o Prof. Carlos é que o aluno da rede pública que entra no colégio, mesmo defasado no conteúdo, é um aluno predisposto ao estudo e por essa razão recuperável durante o processo escolar. O aluno da rede privada chega ao colégio bom e a escola o mantém bom. O aluno da rede pública chega defasado e a escola o recupera. Em sua ótica, a perda de prestígio da instituição ou a pretensa diminuição da sua qualidade deve-se ao fato do colégio não ser mais uma instituição de elite: *“É uma escola que tem uma proposta diferente, mas não cabem todos dentro dela. Mas os que cabem podem ser de qualquer classe social...”* (Prof. Carlos)

\*\*\*

O Colégio Federal D é um dos braços de uma conceituada Instituição de Ensino Superior (IES) na área tecnológica do Brasil. Não é um colégio de aplicação, mas faz parte de um complexo universitário. Alguns professores de graduação e pós-graduação da casa dão aulas para o ensino médio regular ou para o ensino médio profissionalizante.

Ao longo da última década essa instituição passou por algumas transformações decorrentes da Nova LDB e demais documentos das reformas do ensino médio. Antes desse processo, o ensino médio e o profissionalizante eram vinculados um ao outro - o aluno fazia um curso profissionalizante com as disciplinas gerais do ensino médio e obtinha um único diploma. Após as reformas, o ensino profissionalizante e o médio foram separados e a instituição teve que se adaptar em relação ao processo de seleção dos alunos, oferta de vagas para os dois cursos e caminhou na direção da criação de convênios com outras instituições públicas - dentre elas o Colégio Estadual A e o Colégio Federal C - permutando vagas do ensino profissionalizante com as do ensino médio desses colégios. Atualmente, o processo seletivo do Colégio Federal D oferece 900 vagas para os cursos técnicos. Somente os 400 primeiros colocados, que optaram por fazer o ensino médio na instituição, são matriculados concomitantemente no ensino regular e no curso profissionalizante. Ao final do processo recebem dois diplomas distintos. Os 500 candidatos ao curso técnico que não foram incluídos no ensino médio do colégio são encaminhados para as instituições públicas conveniadas para que cursem nelas o ensino médio. A contrapartida do Colégio Federal D é destinar um percentual de vagas dos cursos técnicos para os alunos que já eram matriculados nas

instituições conveniadas sem a necessidade de prestarem concurso. Por essa razão, todos os estudantes do Colégio Estadual A têm acesso aos cursos técnicos do Colégio Federal D.

Durante o tempo de pesquisa, entrevistei seis estudantes e dois profissionais – um deles era chefe de um dos departamentos da IES e dava aulas no ensino médio regular e, também entrevistei um dos diretores da IES que lecionava no ensino técnico e no mestrado. Pude fazer entrevistas informais com outros alunos do ensino médio e com profissionais da instituição que trabalhavam na divisão de orientação dos estudantes. Foi um dos profissionais desse setor que indicou os alunos para as entrevistas, levando em conta a enturmação dos alunos, que obedece ao critério do curso técnico escolhido e da classificação que tiveram no concurso. Os alunos indicados tiveram grandes pontuações no processo seletivo da escola.

Nas entrevistas, perguntei aos estudantes por que o “colégio” os via como “bons alunos”. Disseram que era por causa das notas (de fato a instituição valoriza muito a meritocracia), mas responderam algo que aluno de nenhum outro colégio havia mencionado – não faltavam à aula. Os alunos no Colégio Federal D experimentam o ethos universitário em que podem determinar se querem ou não assistir as aulas (tanto do curso técnico quanto do curso médio). Não há inspetores escolares que controlem a circulação dos alunos ou fiscalize quem está “matando aula”. Perguntei aos profissionais se isso acontecia por falta de funcionários, mas não era esse o caso. Essa liberdade do estudante do Colégio Federal D faz parte da cultura da instituição. Segundo o Prof. Douglas, por se tratar de uma escola profissionalizante, o colégio pede do aluno uma postura profissional. Para os alunos entrevistados, esse “jeito de ser” do colégio exige responsabilidade e muitos alunos que chegam bons no colégio vão deixando de ser, porque ficar fora da sala de aula que é muito mais atrativo.

Para os alunos entrevistados, alguns professores também lançam mão da “liberdade” e não dão aulas. Mencionaram que esse é um dos problemas do colégio – “tem professor que não aparece”. Outro aspecto, é que apesar de muito qualificados, alguns professores não facilitam – “não sabem passar a matéria”. Teciam elogios aos professores assíduos, que davam aulas dinâmicas, que sabiam transmitir o conteúdo e que tinham o controle de turma. Daniel, por exemplo, disse que foi no Colégio Federal D que passou a ter o gosto pela leitura – sempre lia o que os professores indicavam e, além disso, ouvia os conselhos para que ele sempre estivesse com os estudos em dia porque o aluno no Colégio Federal D tem que estudar sozinho. Os demais entrevistados enfatizaram que o “ensino é puxado”, tem muita cobrança e que sentem orgulho do jaleco (uniforme) que usam. Também mencionaram que o

comportamento geral dos professores é “entregar a nota e não fazer nada para o aluno melhorar”. Cada estudante tem que cuidar de si e ser responsável.

Quando o estudante apresenta notas baixas no boletim o procedimento da instituição é encaminhá-lo para o setor que faz a orientação dos alunos para uma conversa com um orientador, pois se o aluno tiver mais de uma reprovação é jubilado. Fiz o trabalho de campo em um período após os conselhos de classes e como a maior parte do tempo eu ficava na sala da orientação educacional, uma funcionária permitiu que eu acompanhasse a conversa com os alunos. Havia turmas que praticamente todos os estudantes eram convocados.

Seis alunos chegam.

Coordenadora 1 – Qual o seu nome? ... Você está com dez. E o seu...? Dez... E você... oito. Aí cara, você tá errado. Isso aqui é para conversar com os alunos que estão mal e só tem aluno bom? Tudo dez e você é oito. Então você tá mal [risos]. Cadê os alunos que tinham que tá aqui?

Coordenadora 2 - E aí, você melhorou ou piorou?

Aluno – Melhorei.

Coordenadora – O que você fez, estudou sozinho?

Aluno – Eu estudei mais... fiz anotações no caderno, consegui um livro emprestado com o professor e vou devolver no final do ano. Eu estava enrolado com falta de tempo. Meu problema é que eu não entendia a matéria. Eu fui na onda dos meus colegas que são ex-alunos... Na época que eu estava estudando para entrar aqui, eles estavam pedindo transferência para outra escola, estavam saindo. Eu fiquei bolado: “To estudando para essa escola e meus amigos estão saindo fora”. Esses caras falavam que aqui não precisava livro, era só caderno e lápis para anotar o que quisesse e ficava tudo bem depois... Eles saíram por causa das greves, com as reposições das aulas ficava tudo solto. Os professores faltam muito, quase não tem aula. Quando eu cheguei, eu segui o conselho dos caras, mas me dei mal. Caí na real e fui pegar o livro, fui procurar aula de apoio. Só que o dia que eu posso ir não tem aula. Eles mudaram o horário, a gente não sabe o horário direito. Chega lá, um professor passa para o outro e a gente acaba não tendo aula... (Anotações)

O prof. Dario via na falta de inspeção escolar uma falha da instituição, mesmo se tratando de algo cultural. Os alunos chegam muito novos no colégio e nem sempre sabem administrar a liberdade de estar ou não nas aulas e isso cria problemas de aproveitamento. Também mencionou que alguns professores da casa não têm compromisso, mas que esse perfil não é geral. A instituição não tem uma sala onde os professores das diversas disciplinas se encontrem. Por causa da divisão universitária, os professores do ensino médio acabam se dirigindo para as salas dos departamentos. Isso produz o efeito de aproximar a equipe da área, mas em geral, os professores não se conhecem muito – apenas se encontram nos conselhos de classe. Desse modo, é uma instituição que pouco conversa sobre a qualidade de ensino médio. Para o Prof. Dario, os bons resultados que ela alcança no ENEM, vestibular e o prestígio social estariam relacionados a três fatores: o aluno que chega na instituição tem alto nível acadêmico, em sua maioria, é responsável e interessada; é uma instituição de ensino tecnológico que reforça muito o campo das disciplinas exatas (querendo ou não o aluno acaba aprendendo as matérias mais pesadas como química, física e matemática) e o último motivo

são os professores (“sérios”) que dão aulas. O bom salário, a infra-estrutura e as condições de trabalho estimulam esses profissionais e surge a combinação necessária para o êxito dos alunos e o desempenho da instituição. O colégio consegue potencializar o que o aluno traz através do ensino e da cobrança nas avaliações, mas o colégio é melhor, quanto mais o aluno é exigente com ele.

Ao longo de sua história o Colégio Federal D foi predominantemente composto por estudantes da Zona Norte e Oeste da cidade e de também de alunos dos municípios de Niterói e São Gonçalo. Segundo o prof. Dario, ele e outros colegas estão observando a chegada de um novo alunado proveniente da Zona Sul freqüentando o ensino médio do colégio. Os estudantes da instituição sempre tiveram o perfil de classe média baixa e agora está mesclando com a classe média-média. Desse modo, o alunado do colégio está imbuído da cultura de que o que vale é o curso superior e não o ensino técnico:

Na sociedade brasileira ter um curso superior já é uma coisa cultural... ali é aonde você tem que chegar, seja para qualquer grupo social, principalmente classe média que é esse segmento que fica no [Colégio Federal D]. Não é uma classe média alta, mas é uma classe média. A passagem para a universidade é uma coisa que as famílias de todos esses garotos têm. (Prof. Dario)

Para o Prof. Douglas a desvinculação das duas modalidades de ensino estimulou a procura pelo ensino médio do colégio por estudantes que não pretendem concluir o ensino técnico – pois a qualquer momento do percurso o aluno pode “trancar” a matrícula do técnico e só se dedicar ao ensino médio. Assim o estudante consegue realizar os estudos em uma boa escola pública, mas não cumpre o objetivo da instituição que é a formação profissionalizante. As vagas dos cursos técnicos ficam ociosas. O concurso de acesso procura refazer o vínculo entre as duas modalidades, mas legalmente o candidato pode cursar uma modalidade e não outra. Quando a reforma do ensino médio desvinculou as duas modalidades de ensino, o objetivo era evitar o sub-aproveitamento dos cursos técnicos, que por sua qualidade serviam de curso preparatório para o vestibular e eram freqüentados por alunos de camadas médias. Os técnicos formados se encaminhavam para o ensino superior. Com as mudanças, nem o perfil social da clientela se alterou e acabou gerando a situação de alunos que passam pela escola profissionalizante e não concluem o curso (nem diplomados se tornam na área técnica). A abertura do curso técnico para os alunos das escolas públicas através dos convênios deve-se ao número reduzido de vagas que o ensino médio do Colégio Federal D oferece e também por causa da ociosidade das vagas dos cursos técnicos. Desse modo, o equilíbrio é atingido. A

instituição não pretendia adotar o sistema de cotas para mesclar o perfil social do alunado. O mecanismo usado para isso eram os referidos convênios<sup>171</sup>.

### 3.6.3 Os colégios privados

No ENEM 2005 havia 30 instituições privadas com desempenho de bom a excelente. Entre esses colégios, nove eram confessionais católicos e um era confessional judaico. Os outros 20 eram laicos, sendo que sete eram originários de cursos pré-vestibulares; quatro eram bi-culturais<sup>172</sup> (dois de cultura judaica, um de cultura alemã e um de cultura francesa), três bilingües (dois alemães, um inglês), um tecnológico e cinco com orientações pedagógicas diversas. Nesse grupo de instituições, algumas estão ligadas por redes (ou são franquias); há escolas de bairro e escolas cosmopolitas. Esses colégios estão distribuídos na cidade da seguinte forma: 22 na Zona Sul e Centro, seis na Zona Oeste e dois na Zona Norte. A princípio, meu objetivo era investigar um colégio privado de cada uma das “modalidades” mencionadas acima, mas as instituições que concordaram com a pesquisa foram duas bi-culturais e duas confessionais.

Os colégios confessionais pertencem a duas ordens católicas diferentes e têm em suas grades curriculares aulas de educação religiosa, que segundo os profissionais entrevistados não tem caráter catequizador e obedece aos parâmetros estabelecidos na legislação educacional. Esses colégios não atendem somente alunos de famílias adeptas ao catolicismo, mas os estudantes têm permanente contato com os princípios éticos do cristianismo e com as filosofias das ordens religiosas. No espaço físico do colégio (murais, corredores, capelas) e no cotidiano escolar a cultura cristã está presente.

O Colégio Privado F é originário de uma escola comunitária de imigrantes alemães<sup>173</sup> e o Colégio Privado E tem sua origem em uma escola voltada para filhos de franceses

<sup>171</sup> Nos dois últimos anos, a IES do Colégio Federal D expandiu para a Baixada Fluminense (com oferta de ensino médio regular e profissionalizante) e abriu um *campus* na Zona Norte da cidade (com ensino profissionalizante e que funciona como sede para o Colégio Estadual A).

<sup>172</sup> O termo bi-cultural foi empregado pela coordenadora de um dos colégios investigados para diferenciar a instituição em que trabalhava dos colégios bilingües. Uso esse termo para definir as instituições laicas em que as suas práticas pedagógicas e o cotidiano escolar estão permeados por elementos da cultura de uma nação estrangeira e/ou etnia, com ênfase no ensino aprofundado do idioma usado pelo grupo nacional e/ou étnico. Os colégios bi-culturais não são bilingües, pois o ensino da língua estrangeira está restrito às aulas a ela destinadas. São escolas-nacionais cujos projetos pedagógicos articulam a cultura brasileira e uma segunda cultura.

<sup>173</sup> Para maior aprofundamento a respeito do processo de criação das escolas comunitárias de imigrantes ao longo da história da educação brasileira recomendo a leitura do artigo de Lúcio Kreutz (2000). Esse autor chama atenção para o fato de que o processo escolar étnico não foi uma marca de todos os grupos que aqui chegaram. As escolas comunitárias rurais de

residentes no Brasil<sup>174</sup>. Com o passar do tempo, se converteram em escolas regulares de ensino básico submetidas às legislações educacionais brasileiras e que têm na cultura e no idioma (francês/alemão) o carro-chefe dos seus trabalhos pedagógicos.

A primeira pergunta que fiz a coordenadora do ensino médio quando cheguei ao Colégio Privado F (de cultura alemã) foi: quem estuda aqui? Esperava como resposta ouvir que eram os descendentes ou filhos de alemães. A resposta, no entanto, foi: filhos de médicos, engenheiros, advogados, funcionários públicos e políticos. O colégio, apesar de localizar-se na região central da cidade e receber alunos de vários bairros, é composto majoritariamente por estudantes que residem no bairro da Tijuca e Adjacências. São famílias de classes médias ascendentes que buscam escolas com ênfase nos aspectos acadêmicos e que valorizam o aprendizado de idioma e cultura. Nenhum dos alunos que entrevistei era filho de ex-alunos do colégio e também informaram que ali era comum a presença de irmãos, mas não de filhos de ex-alunos.

Foi em junho de 2006 que iniciei os contatos. Quando mencionei o objetivo de entrevistar os alunos do 2º ano do ensino médio, houve a preocupação de saber quem estava na escola, pois parte dos alunos dessa série havia viajado para a Alemanha. O colégio anualmente promove intercâmbio cultural com esse país – viajam os alunos que atingem um determinado nível no idioma. Eles passam algumas semanas em casas de famílias receptoras e participam das atividades nos colégios de ensino médio das cidades que visitam. Antes do intercâmbio internacional, os alunos fazem intercâmbios com cidades do sul do Brasil de colonização alemã.

Além dos sete tempos de aulas da língua alemã (contra cinco tempos de língua portuguesa e três tempos de aulas de língua inglesa) e dos intercâmbios, aspectos culturais da Alemanha fazem parte do dia-a-dia da escola, especialmente as festas folclóricas. Desde a Educação Infantil os alunos têm contato com a língua, mas em função de poucas famílias terem vínculo com a cultura alemã o colégio oferece aulas do idioma para os pais, a fim de que possam auxiliar os filhos nas fases iniciais da aprendizagem do idioma. Um aluno pode ingressar no colégio a qualquer momento, pois as turmas de alemão são organizadas por níveis. Ao final da escolarização, o estudante recebe um diploma do idioma e pode fazer o

---

imigrantes alemães, italianos, poloneses e japoneses tiveram visibilidade maior e, à exceção das escolas japonesas, que eram laicas, tinham forte viés confessional cristão. Nos centros urbanos foram criadas escolas particulares religiosas mantidas por congregações masculinas e femininas que preservavam as especificidades étnicas dos países de origem, mas também houve a criação de escolas laicas. Após a II Guerra Mundial, as escolas comunitárias de imigrantes foram nacionalizadas compulsoriamente. A instituição pesquisada passou por esse processo e ao longo das últimas décadas foi se constituindo em escola brasileira de cultura alemã.

<sup>174</sup> Foi na década de 1980 que o Colégio Privado E deixou de ter a seção francesa de ensino. A instituição hoje pertence a um empresário da educação.

curso superior na Alemanha se alcançou o nível máximo. Cabe ressaltar que a internacionalização desses estudantes começa na própria família, pois são alunos acostumados com viagens internacionais. Por freqüentarem cursos particulares de outras línguas, também fazem intercâmbios com outros países (sem a intermediação do colégio).

O 2º ano do ensino médio havia feito no primeiro semestre do ano em que foi realizada a pesquisa uma viagem a uma cidade do Vale do Paraíba, a fim de conhecer a região que no passado foi importante para a economia cafeeira. Fernanda relatou que ao longo da viagem o professor de geografia deu explicações aos alunos sobre o desenvolvimento industrial do oeste fluminense e do leste paulista. No hotel o professor de biologia deu aulas sobre esquistossomose e outros assuntos de sua área. A multidisciplinaridade é uma marca das práticas pedagógicas do colégio. Além das atividades extras (ligadas à música, dança, teatro, esportes, espanhol) os estudantes do Colégio Privado F também participavam de um encontro intercolégio promovido por uma universidade privada. Nesse projeto é simulada uma conferência da Organização das Nações Unidas e os colégios levam as suas “delegações” representando uma nação. Para isso, os alunos são orientados por professores de geografia e sociologia nas pesquisas sobre os interesses econômicos, questões políticas e sociais dos países que representam. Os Colégios Privados E e H também participavam desse encontro.

Nas entrevistas, perguntei como era estudar em um colégio de cultura alemã. Eles disseram que era como estudar em um colégio brasileiro, pois a escola estava totalmente alicerçada no programa escolar de ensino médio nacional. A marca da instituição era ensinar o conteúdo escolar de forma densa e fazia isso muito bem por causa dos professores muito qualificados (e alguns com a experiência no exterior). Apesar do “bom ensino”, os estudantes falavam que as famílias dos alunos do ensino médio ficavam muito preocupadas com o índice de aprovação no vestibular e que o colégio precisou se adaptar e ampliar a carga horária no 3º ano porque nesse momento muitos alunos deixavam a instituição, migrando para outros colégios de ensino intensivo.

Os três estudantes entrevistados disseram que o ponto crítico para eles era o idioma alemão, mas em relação ao conteúdo escolar não tinham dificuldades, aprendiam na sala de aula, estudavam na véspera da prova e gastavam o seu tempo diário com outras atividades. Mencionaram que o lema do colégio era “aprender sem sofrer”. Cada aluno entrevistado relatou as preocupações de seus pais que não os viam estudando muito e comparavam com o tempo que levavam estudando para terem bons resultados escolares. O conselho desses pais “médicos”, “promotores” e “engenheiros” era que os filhos deveriam estudar mais, fazer mais leituras e ocupar mais o tempo com a cultura. Os três alunos do colégio tinham médias

superiores a 8,0 em todas as disciplinas (exceto alemão) e segundo a coordenadora eram tidos como alunos mais “brilhantes” da escola por suas notas, participação no grêmio e em outras atividades.

No Colégio Privado E, os estudantes indicados faziam parte da turma mais antiga. Eles haviam acabado de encerrar as atividades do projeto de empreendedorismo que a escola fazia em parceria com uma organização da sociedade civil – um dos colégios confessionais também participava desse projeto.

Além da organização não-governamental (ONG) que promove o projeto de empreendedorismo, o colégio de cultura francesa também tinha parceria em outras frentes. A coordenadora mencionou que alguns alunos do ensino fundamental recebiam bolsas de estudos de um “instituto social”. Esses alunos eram ex-alunos da rede municipal e por causa dos seus bons desempenhos a ONG financiava os seus estudos em uma instituição de boa qualidade. Essa organização também mantinha convênio com os dois colégios confessionais pesquisados, mas com algumas diferenças - cerca de 30 bons alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas municipais tinham aulas de preparação para os concursos dos colégios federais e colégios privados de ensino médio. Esse curso acontecia nas salas de aulas das escolas confessionais e eram ministradas pelos professores dos colégios e da ONG, com o objetivo de conduzir esses alunos com potenciais elevados para boas instituições de ensino médio. Se fossem aprovados para os colégios privados teriam bolsas de estudos. No Colégio Federal D uma das alunas que entrevistei foi beneficiada por essa ONG. Ela foi “descoberta” na escola municipal que estudava e foi matriculada em um colégio particular durante o segundo segmento do ensino fundamental. Algumas vezes na semana a aluna participava de atividades na ONG e recebia bolsa de estudos para o curso de inglês. Quando chegou no 9º ano, a ONG financiou o seu curso preparatório e ela conseguiu a aprovação no Colégio Federal D.

A coordenadora do Colégio Privado H (confessional) dizia que era essa a forma que a instituição trabalhava para a inclusão de alunos de segmentos populares no colégio. A instituição não oferecia cotas para esses alunos no concurso, mas através da preparação oferecida, os colocava em condições de igualdade (acadêmica) para competir e, a ONG garantia os recursos necessários para esses alunos (bolsa de estudos e materiais escolares). A idéia presente nessa parceria era conferir dignidade a pessoa que não nasceu em uma família privilegiada, “oferecendo oportunidades de estudos em um projeto exigente, como é o [Colégio Privado H]” (Prof. Heloísa).



O colégio de cultura francesa também tinha parceria com a prefeitura da cidade baseada no “Programa de apoio a alunos que completam o ensino fundamental na rede municipal de ensino” (lei municipal nº 3.468/2002). O colégio oferecia bolsas de estudos para cerca de 30 alunos das escolas públicas municipais e, em contrapartida, era beneficiado com a redução de impostos sobre serviços. Segundo a coordenadora, esses alunos eram recrutados nas escolas públicas próximas ao colégio e faziam uma prova de seleção. Os aprovados, além de apoio material, recebiam aulas extras no colégio para repor conteúdos e auxiliar nas dificuldades escolares.

O 2º ano do ensino médio do colégio tinha uma turma de alunos antigos e as demais turmas eram mescladas com os “alunos do município”. Os estudantes entrevistados disseram que a integração entre os alunos da escola era boa, mas os alunos provenientes da rede pública apresentavam dificuldades acadêmicas. Uma entrevistada fazia parte do grêmio do colégio e mencionou o desafio de organizar a festa da formatura considerando as diferenças sociais entre os estudantes. A coordenadora também mencionou os desafios que essa inclusão dos novos alunos trouxe para a escola – tiveram que ampliar o horário para que eles conseguissem acompanhar o ritmo das aulas. A experiência de mescla social do alunado da escola contribuiu para a reflexão sobre algumas fragilidades da política de cotas praticadas por uma das universidades públicas da cidade. Se as cotas são sociais, por que elas não atingem esses alunos? – era a pergunta que fazia. Embora os alunos tivessem migrado para a rede privada através de uma parceria com os poderes públicos a, condição social deles não havia mudado. Para ela, a escola conseguia melhorar o desempenho acadêmico desses estudantes, mas eles eram menos competitivos do que os alunos que fizeram todo o percurso dentro da rede privada e, por isso, não poderiam ser excluídos das cotas sociais.

O Colégio Privado G (confessional), além da parceria com o “instituto social”, vem mantendo há quarenta anos um projeto de inclusão escolar. O ensino noturno da instituição, que funciona nas mesmas instalações do ensino diurno, é financiado pelas mensalidades dos alunos de classe média. Esse colégio era o que tinha a maior população escolar entre as instituições privadas investigadas, com cerca de três mil estudantes da educação infantil ao ensino médio. O prédio contava com salas de aulas dotadas de equipamentos multimídias, diversos laboratórios, quadras, auditórios, sala de robótica e biblioteca - recursos também usufruídos pelos estudantes do curso noturno. Segundo o coordenador de série, a qualidade da instituição é medida, em grande parte, pelos resultados do ensino noturno, pois esses alunos também fazem o ENEM e a instituição não perde pontos por causa disso.

O coordenador percebia que a qualidade da instituição estava relacionada ao treinamento dos professores, que já chegavam ao colégio muito qualificados. O colégio pertence a uma rede com dez instituições e todos os professores são treinados na pedagogia desenvolvida pela ordem religiosa responsável por esses colégios e nas diretrizes curriculares nacionais. Segundo o Prof. Gustavo, o colégio alia o humanismo com teorias educacionais contemporâneas. Os alunos, no entanto, entendiam que a pedagogia do colégio era estritamente preparar para o vestibular – ensinando os conteúdos, treinando e realizando provas simuladas.

A participação dos alunos entrevistados na vida do colégio se dava em várias direções: havia aluno voluntário nos projetos de ação social e monitoria do curso noturno; aluno ligado ao grêmio, atividades intercolégiais e esportivas e uma aluna, que por não estar satisfeita com todos os projetos que a escola oferecia se juntava com outros colegas para elaborar novas atividades culturais para os alunos do 2º ano do ensino médio.

As duas instituições confessionais adotavam procedimentos semelhantes de reconhecimento dos alunos que “passam direto” sem a realização das provas finais. Os que conseguem atingir a média 7,0 em todas as disciplinas ao longo do ano, recebem um certificado de menção honrosa pelo colégio. Se o aluno fica abaixo desse alvo, ele faz uma prova final onde precisa alcançar 5,0 pontos na média para ser aprovado. No Colégio Privado H, somente Hugo havia conseguido atingir essa meta no final do 1º ano do ensino médio – todos os alunos das quatro turmas de 1º ano tiveram que fazer prova de recuperação. Para a profª Heloísa, a passagem para o ensino médio traz muitas dificuldades para os alunos por causa da abordagem e do ritmo das disciplinas. O colégio nessa fase não oferece mais estudo dirigido e o estudante precisa gerir de forma autônoma os seus estudos. A própria fase da adolescência faz com que o aluno fique desestimulado frente às exigências que o colégio coloca para eles, como por exemplo, ter aulas aos sábados. O colégio não transmite a idéia de que estudar é fácil ou uma tarefa sem esforço. Os estudantes estão permanentemente submetidos à idéia de que “estudar dá trabalho”. As formas de acesso ao colégio são muito limitadas, mas o mais difícil, segundo a professora, é o aluno passar 12 anos dentro dessa instituição. A imagem que os alunos entrevistados tinham do colégio era que ele ensinava assuntos que alunos de outros colégios nunca viram. Para Hugo, o colégio “puxa o raciocínio” e Hélio entendia que faz o aluno mudar o comportamento porque fala o tempo todo do compromisso que deve ter com os estudos. Heitor mencionou que apesar do ensino nas disciplinas exatas receber maior destaque, o aluno tem uma boa formação em língua portuguesa e no futuro será um profissional que escreve muito bem. Hugo residia na Barra da

Tijuca e era surfista, para ele era muito sacrificante ir ao centro da cidade todo sábado para estudar, enquanto os colegas iam para a praia. Mas não abria mão de estudar ali, ele queria ter o diploma daquele colégio. Hélio, dizia que tinha visto um monte de colegas mudarem de apartamento, mas “não mudavam de escola de jeito nenhum”.

### 3.7 Qualidade do ensino, efeito-escola e justiça escolar.

Olhando os quatro colégios privados em conjunto, o que pude perceber foram alunos que escolheram escolas porque parentes seus estudaram nelas e/ou porque oferecia um bom ensino, com conteúdo forte e disciplina. Apenas os alunos do colégio de cultura alemã indicaram que suas famílias escolheram o colégio por causa do idioma e da sua cultura. Entretanto, embora não enfatizassem a “cultura francesa” e “a formação religiosa” das escolas que estudavam, os entrevistados afirmaram que se sentiam vinculados com o “jeito de ser” dos seus colégios: “eu sou um beneditino laico”, dizia um estudante de um dos colégios confessionais. De modo geral, a identidade conferida pela escola era um tema que aparecia quando os entrevistados falavam dos amigos, da forma de enxergar o mundo, da identificação com os gostos, da sociabilidade que construía em suas escolas. Apenas uma entrevistada (terceira geração na mesma escola) se mostrava desinteressada pela “forma de ser” da sua instituição, mas tinha participação ativa na vida do colégio. Essa observação a respeito da identidade que as instituições constroem entre os seus alunos pode ser estendida aos três colégios federais: um com *ethos* universitário e sua liberdade, outro com *ethos* militar e sua disciplina e o terceiro com a sua tradição.

Parte do êxito institucional dos colégios particulares investigados deve-se não apenas àquilo que as famílias buscam em primeiro plano (conteúdo forte), mas está relacionado com as identidades que essas instituições criaram ao longo de décadas e, que estão presentes no cotidiano escolar, dando contorno a seus projetos pedagógicos. Com isso quero dizer que muito antes que as secretarias de educação passassem a falar nos PPPs (projetos políticos pedagógicos), esses colégios privados desenvolveram as suas culturas específicas e tradições pedagógicas. Ou seja, toda a vida da instituição gira em torno de uma idéia forte, de uma cultura que é cultivada na instituição há muito tempo.

O conceito de projeto pedagógico costuma ser compreendido pelos profissionais das escolas públicas como um tema que anima a vida da escola ao longo de um ano letivo.

Durante esse período são desenvolvidos alguns projetos interdisciplinares e no ano seguinte é abandonado dando lugar a outro. Isso não é o mesmo que passar anos, décadas e século dando sentido ao trabalho escolar – que é igual para todas as escolas, a saber, ensinar conteúdos, fazer avaliações e preparar o aluno para continuidade dos estudos - dentro de um conjunto de valores confessionais ou laicos.

Essas instituições também passam por inovações nas suas tecnologias, em suas abordagens pedagógicas e administrativas, mas há aspectos que permanecem ao longo do tempo, criando a cultura escolar (que faz o pai que estudou na escola achar que o filho vai encontrar algo semelhante ao que ele teve). Nem todas as instituições “bem-sucedidas” de ensino médio dependem de uma cultura específica para atingirem seus objetivos – do contrário os colégios originários de cursos pré-vestibulares não teriam êxito. Mas, o que chama a atenção é que nessas instituições voltadas para uma cultura (laica ou confessional) o aspecto propedêutico ganha sentido ao lado da idéia de formação do indivíduo dentro visão de mundo que a instituição sustenta. As experiências vividas no dia-a-dia ou em atividades extras produzem o capital social escolar que anima a vida da escola. Da mesma forma que na família, o capital social da escola contribui para potencializar o capital econômico e cultural dos alunos em prol das suas escolarizações. As experiências em salas de aulas, atividades extras como viagens históricas ou intercâmbios, projetos intercolégiais e intracolégiais, produzem laços entre os atores, que mesmo diante de desafios altos os levam a apostar naquele projeto, porque ele visa a “formação integral”, “formação do homem”; “formação cidadã”.

Uma das instituições públicas que constrói essa relação entre a cultura institucional e o programa escolar é o Colégio Federal C – que põe a cidadania ao lado do conteúdo. Tudo que se faz no colégio é para “formar o jovem cidadão” – fazer um estágio, estudar para prova, participar de olimpíada, tudo forma o cidadão. No Colégio Federal D, com seu ethos universitário, o que está em jogo é a “formação do profissional”, assim, as idéias de responsabilidade, administração da liberdade e a autonomia para superar as dificuldades são os valores que permeiam as experiências no cotidiano escolar. No Colégio Federal B esse arcabouço cultural é a “formação patriótica”, mas a partir de certo ponto ele cria rejeição nos alunos. Não por conta dos valores em si, mas por causa da forma como eles são conduzidos dentro do contexto escolar, criando a indesejável dicotomia entre conteúdo e formação.

Para os novos colégios da expansão escolar, como é o Colégio Estadual A, o desafio é duplo: superar o estigma da marca “C. E.” (colégio estadual) e conferir um sentido à escola pública que contribua para que os atores (professores, profissionais, alunos e famílias) se

identifiquem com o seu projeto, *ethos* e cultura, concebendo-a como singular mesmo fazendo parte de uma rede massificada.

Uma outra observação é que diante das experiências escolares aqui estudadas é inviável afirmar qual o modelo de escola/educação mais eficaz para garantir a qualidade do ensino: embora todas as instituições tenham em comum o fato de primarem pelo conteúdo, umas são mais liberais em suas disciplinas e outras mais regradas; umas oferecem experiências culturais, outras acadêmicas e outras profissionais e há aquelas em que “estudar é trabalho” e outras “estudar não é sofrer”.

Não esperava encontrar nos colégios particulares algo diferente da infra-estrutura ideal, professores qualificados, alunos de famílias com elevado capital cultural e econômico e boa oferta de atividades extras curriculares. Não via possibilidade de tais instituições buscarem desafios novos como, por exemplo, mesclar a composição escolar tornando-a mais heterogênea do ponto de vista social.

As instituições privadas pesquisadas selecionam seus alunos considerando seus interesses, lógicas e voluntarismos. Arriscam-se mais ou menos de acordo com os recursos materiais e humanos que dispõem para enfrentar os desafios do acesso de alunos pobres com defasagens escolares ao bom ensino. Os resultados que seus projetos alcançam não impactam a dinâmica dos sistemas escolares, mas contribui para alterar trajetórias de alunos que teriam muitas dificuldades de acesso às boas ofertas escolares.

O fato é que em sete dos oito colégios investigados estão presentes os desafios do acesso de segmentos sociais de baixa renda e/ou com defasagens escolares à educação de qualidade. A inclusão escolar, especialmente para os colégios públicos, aparece como problema prático de composição social do alunado dessas escolas. São instituições que lidam permanentemente com a questão de como fazer um recrutamento justo para o conjunto limitado das escolas de qualidade, sem abrir mão da meritocracia.

Em um contexto como o brasileiro em que há um grande desequilíbrio entre as duas formulações da educação moderna - a oportunidade para estudar se alarga, mas ofertas são desiguais; a meritocracia é critério de distribuição, mas age muito cedo no processo escolar, orientando alunos desde as fases iniciais do percurso para vias escolares separadas – a composição das escolas de qualidade públicas representa um desafio muito grande. O que chama atenção nos quatro casos de escolas públicas investigados é a convicção de que a qualidade da escola está alicerçada, em grande parte, no aluno – se muda o aluno, muda a qualidade da instituição também. Não são instituições que contribuem pouco para os seus estudantes, e mesmo se “arriscando” a alterar o perfil social/acadêmico do aluno através de

convênios ou quotas sociais, fica a impressão de que são beneficiados os que já tinham melhor condição prévia. Suas experiências mostram que atingir o fundo do poço da exclusão escolar e apagar as fronteiras entre estabelecidos e *outsiders* da educação requer muito mais do que criatividade nos processos seletivos de alunos feitos pelos bons colégios.

\*\*\*

## 4 CONCLUSÃO

É chegada a hora de encerrar o desenvolvimento desse trabalho. Dada a sua extensão, entendo que nessa seção devo agir com maior parcimônia. Por essa razão evitarei recapitulações do que foi discutido em cada parte do texto. Tenho expectativa de que a incursão sobre o tema das desigualdades em três frentes de exploração – de um campo disciplinar, de uma idéia e de um conjunto de escolas – tenha sido clara o suficiente, de modo que dispense os “alinhavos”.

Por se tratar de um estudo exploratório, o que tenho a apresentar como resultado da pesquisa são questões que se sobressaíram ao tomar contato com esse conjunto de fontes sobre a educação brasileira - os resultados do ENEM, o histórico relatório de Anísio Teixeira, as entrevistas produzidas no trabalho de campo. Pontuarei três “descobertas”:

1. possível dizer que o acúmulo de estudos a respeito das desigualdades de acesso, de desempenho e de percurso entre indivíduos de segmentos sociais diferentes levou a constatação de que a igualdade de oportunidade é muito mais um princípio para pautar a ação do que um resultado concreto (e concretizável). Sendo assim, a Sociologia da Educação teve que se lançar em uma nova direção dentro do estudo sobre as desigualdades escolares. O sociólogo passou a ter como referência não apenas a igualdade das oportunidades, mas também a equidade dos sistemas escolares. Se por longo tempo a disciplina se desenvolveu estudando as contradições geradas pelas duas formulações da educação moderna, agora ela precisa observar a dinâmica que as ações pautadas no princípio da equidade imprimem aos sistemas escolares. No trabalho de campo algumas dessas dinâmicas vieram à tona: a introdução da política de cotas sociais em colégio público de ensino médio (Colégio Federal C); convênios entre instâncias administrativas (Colégio Estadual A e Colégio Federal D); parceria entre a esfera pública e a privada (Colégio Privado E e prefeitura); parceria entre a esfera privada e organização da sociedade civil (Colégios Privados E, G e H com a ONG “patrocinadora de bons alunos”) - experiências que têm como princípio dar acesso aos alunos com menores vantagens sociais a uma melhor oferta escolar (escolas de qualidade). Casos em que não se trata de promover a igualdade de oportunidade, mas uma “justiça escolar” onde a meritocracia se alia à equidade (desigualdade justa). Essas experiências também ajudam a mostrar que mesmo com novas combinações de princípios de justiça, ainda é muito difícil

atingir o fundo do poço das desigualdades escolares, e buscar os mais fracos (do ponto de vista social e acadêmico).

2. No que tange ao efeito-escola, os colégios ditos “de qualidade” oferecem um bom material para investigar algumas fronteiras. Por exemplo: no Colégio Estadual A o que ocorre é o efeito-escola ou efeito-agrupamento escolar? Uma vez que o alunado é altamente mobilizado para os estudos (pré-disposto), embora com condições socioeconômicas não tão favoráveis quanto as dos alunos das demais escolas pesquisadas, cabe indagar onde se localiza a qualidade do ensino dessa instituição: no aluno ou na escola? Essa mesma questão pode ser estendida para os Colégios Federais C e D. Mesmo com as suas práticas de equidade escolar, os depoimentos colhidos sugerem que eles continuam selecionando alunos (agora de vários segmentos sociais) com pré-disposições para os estudos. Sabemos que as escolas da expansão escolar são aquelas que recebem os alunos predispostos e não predispostos aos estudos que estavam “excluídos” do sistema. Sendo assim, elas têm um grande problema no ponto de partida, mesmo que as demais condições fossem favoráveis - como ter professores motivados e infraestrutura adequada - porque não são “preservadas” como os colégios de qualidade são. A qualidade do ensino é uma idéia/valor que não considera o privilégio prévio que determinadas instituições têm - um alunado dócil para os estudos. Isso não significa que elas não agreguem aos seus alunos os saberes escolares, mas podem agregar em altos níveis porque reúne uma condição crucial – têm alunos altamente mobilizados. O que estou tentando indicar é que a idéia de qualidade do ensino é pautada no resultado e não no processo que leva a esse resultado. Não é um conceito que remeta a uma idéia de escola que converta alunos desmotivados, sem predisposições ou “difíceis”, em alunos motivados para os estudos.

O Colégio Federal B, considerando os depoimentos nas entrevistas, revelou uma composição escolar heterogênea do ponto de vista acadêmico. Alunos super-selecionados com alunos defasados convivem nas mesmas turmas. A escola opera para a superação das dificuldades escolares dos estudantes e obtém êxitos significativos nesse terreno. Contudo, é possível perguntar se esses alunos teriam características semelhantes, o que igualmente remete para o campo das pré-disposições escolares. Os colégios privados, considerando seus meios de seleção, tendem a ter uma “clientela” pró-estudos. Mas as pesquisas sobre escolarização das elites e classes médias vêm apontando que nem sempre os integrantes desses segmentos têm forte ligação com a escola e não são raros os casos de fracasso escolar. Como as escolas privadas pesquisadas conseguem manter os bons resultados dos seus alunos



de ensino médio? Seria através da cultura escolar, dos altos níveis de exigência, dos meios alternativos de integração na vida escolar (atividades extras)?

3. Por último, a questão que mais me mobilizou nesse estudo foi entender o “por que não se terá gestado nem mesmo um movimento popular capaz de promover, se não uma revolução, pelo menos uma extensa reforma na vida nacional”, nas palavras de Wanderley Guilherme dos Santos ((2007:10) – especificamente, em relação à baixa qualidade do ensino e desigualdades da oferta escolar. Essa questão também interessou a Adalberto Cardoso (2004) que refletiu sobre por quê a percepção das desigualdades sociais não desestabilizarem a ordem social, não criarem profundos sentimentos de injustiça e não romperem com os padrões estabelecidos. O que fiz aqui foi um exercício imaginativo, não com o intuito de afirmar que o “povo” é passivo ou desmobilizado, mas uma reflexão sobre o que levaria a aceitação da existência de padrões tão diferentes de ofertas escolares, umas que propiciam a longevidade escolar e outras que condenam esses alunos a um diploma com pouco valor. Esse tema merece destaque mesmo fora do âmbito educacional e oferece também a oportunidade de refletir sobre os efeitos da inclusão das massas em bens da civilização, ainda que essa inclusão seja precária. Muito se fala do recalque dos excluídos do interior (Bourdieu & Champagne, 1998), mas acredito que valha a pena recuperar a problemática de Albert Hirschman sobre o efeito-túnel e compreender como ele funciona para manter a injustiça das desigualdades escolares.

\*\*\*

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. *Retratos da juventude brasileira. Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ALMEIDA, Ana Maria. “Ultrapassando o pai. Herança cultural restrita e competência escolar”. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (Org.) *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 81-98.

\_\_\_\_\_. “Um colégio para a elite paulista”.ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 135-148.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga. *O efeito das escolas para a aprendizagem dos seus alunos: um estudo longitudinal no ensino fundamental*. Caxambu, MG: 30º Encontro Anual da ANPOCS, 2006<sup>a</sup>, 31p. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas do município de Belo Horizonte*. Belo Horizonte (MG), Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006b, 202p. [Tese de Doutorado]

\_\_\_\_\_. *Dimensões do efeito das escolas: explorando interações entre família e escola*. Recife: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Sociedade Brasileira de Sociologia, 29 de maio a 1º de junho de 2007 (mimeo).

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia Educacional*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

BARBOSA, Lívia. *Igualdade e meritocracia. A ética do desempenho nas sociedades modernas*. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BARBOSA, Maria Lígia “Desempenho escolar e desigualdades sociais: resultados preliminares de pesquisa”. *PREAL Debates*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 1-25, 2000.

BARRETO, Elba S. de Sá e SOUZA, Sandra Z. “Estudo sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão”. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEISIEGEL, Celso. “Ação política e expansão da rede escolar”. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, CRPE, n. 8, 1964.

BITTENCOURT, Agueda B. “Educação escolar: um compromisso da família com a igreja”. ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.148-168.

BOMENY, Helena (Org.) *Ensino Básico na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Darcy Ribeiro. Sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: UFMG, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15/CAPES, 2001c.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001d.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Empresários e educação no Brasil*. Rio de Janeiro: PREAL/FGV/Fundação Ford. 2002.

BOTO, Carlota. “Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.84, p. 735-762, set. 2003.

BOUDON, Raymond *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: UnB. 1981.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 5.ed. Petrópolis: Vozes. 1997.

\_\_\_\_\_. “O capital social – notas provisórias”. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 65 –69.

\_\_\_\_\_. “O futuro de classe e causalidade do provável”. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p.81-126, 1998b.

\_\_\_\_\_. *La Distinción. Criterios y Bases del Gusto*. 2.ed. Madrid: Taurus, 2000.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. “Os excluídos do interior”. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Org.) *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *Los estudiantes y la cultura*. 2ª Ed. Barcelona: Editorial Labor. 1969.

\_\_\_\_\_. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre ; SAINT-MARTIN, Monique de. “As categorias do juízo professoral”. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.185-216.

BOWLES, Samuel ; GINITS, Herbert. *La instrucción escolar en la America Capitalista*. México: Siglo XXI, 1985.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2002.

\_\_\_\_\_. *Processo de produção das elites escolares. Um estudo de nove escolas de prestígio do Rio de Janeiro*. Caxambu (MG): 30º Encontro Anual da ANPOCS, GT 06, 2006, 12 p. (mimeo).

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia ; LACERDA, Patrícia. *Desafios do processo de pesquisa sobre a relação de famílias de camadas médias e escola*. Caxambu (MG), 23º Encontro Anual da ANPEd, Grupo de Trabalho Sociologia da Educação, 8 p., 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em <[www.anped.or.br/reunioes/23/textos/1401p.PDF](http://www.anped.or.br/reunioes/23/textos/1401p.PDF)> acesso em 15 jan 2006.

BRANDÃO, Zaia et al. *A escolarização das elites: rendimento escolar do mundo natal. Relatório Técnico*. Rio de Janeiro: Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação, Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (SOCED/PUC-RIO), 2003, 132 p. Disponível em <[www.soced.pro.br](http://www.soced.pro.br)> acesso em 06 jan 2006.

BRANDÃO, Zaia ;. LELIS, Isabel. “Elites acadêmicas e escolarização dos filhos”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

BRANDÃO, Zaia; MANDERLET, Diana ; PAULA, Lucília de. “Circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

BRESSOUX, Pascal. “Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres”. *Revue Française de Pédagogie*. n. 108, pp. 91-137, jul/set. 1994.

CAMPOS, Maria Malta. “As lutas sociais e a educação”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, p. 56-74, nov. 1991.

\_\_\_\_\_. “Resenha do livro: School Choice: examining the evidence.” *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p.103-106, set./dez, 1996.

CÂNDIDO, Antonio. “Tendências no desenvolvimento da Sociologia da Educação”. PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade (Leituras de Sociologia da Educação)*. São Paulo: Nacional, 1964. p. 7-18.

CANTUÁRIA, Adriana Lech. “Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais. A constituição das escolas internacionais em São Paulo: 1878-1978”. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44), mai-ago. 2004.

CARDOSO, Adalberto M. “Desigualdade, injustiça e legitimidade. Uma investigação empírica sobre aspectos da sociabilidade brasileira”. SCALON, Celi (Org.). *Imagens da desigualdade*. Belo Horizonte: UFMG ; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, 2004; p. 75-113.

CARVALHO, Marília Pinto de. “Mau aluno, boa aluna? Como professores avaliam meninos e meninas”. *Revista de Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, pp. 554-574, 2º semestre 2001.

\_\_\_\_\_. “Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, pp. 185-193, jan.-jun. 2003.

\_\_\_\_\_. “O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça”. *Cadernos Pagu*, n. 22, pp. 247-290, jan-jun. 2004.

CASTRO, Maria Helena G. ; TIEZZI, Sergio. “A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil”. SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

CICOUREL, A. V. ; KITSUSE, J. I. *The Educational Decision Makers*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill , 1963.

CLARK, Burton R. “The 'cooling-out' function in higher education”. HALSEY, A. H.; FLOUD, J.; ANDERSON, C. A. (Org.). 1961. *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: The Free; London: Collier-Macmillan , 1961. p. 513-523.

COLEMAN, James S. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC, : US. Government Printing Office. 1966.

COLLINS, Randall. *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal, 1988.

COSSE, Gustavo. “Voucher educacional: nova e discutível panacéia para a América Latina”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 207-246, mar. 2003.

COSTA, Márcio da. “Tempos de Desesperança: roteiro para pensar a educação quando o futuro parece sombrio”. *Humanas*. Porto Alegre, v. 24, n. 112, p. 186-200, 2000.

\_\_\_\_\_. “Jovens estudantes do Rio de Janeiro: hábitos, valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas.” Rio de Janeiro: *Boletim SOCED*, Sociologia da Educação, n. 1. 2005. Disponível em <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG\\_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt)>, acesso em 20 jan 2006.

COSTA, Márcio da ; KOSLINSKI, Mariane Campelo. “Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan/abr. 2006.

COSTA, Márcio da ; SILVA, Graziella Moraes Dias da. “Amor e desprezo: o velho caso entre Sociologia e Educação no âmbito do GT 14”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 101-119, jan-abril. 2003.

COULON, Alan. "Etnometodologia e Educação"; FORQUIN, Jean-Claude (Org.) *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes, p. 299-350. 1995.

D'ARAÚJO, Maria Celina. *Capital Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DEROUET, Jean-Louis. "A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamentos dos questionamentos e reinício da crítica". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, p. 5-16, set./dez. 2002.

DEROUET, J-L.; SIROTA, R., ZANTEN, A H-V. "Abordagens etnográficas em Sociologia da Educação". Em: FORQUIN, Jean-Claude (Org.) *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes 1995, p. 205-298.

DIAS, Fernando Correia. "Durkheim e a Sociologia da Educação no Brasil". *Em Aberto*. Brasília, ano 9, n. 46, p. 33- 48, abr/jun. 1990.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí : Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. "A escola e a exclusão". *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, 2003b.

\_\_\_\_\_. "O que é uma escola justa?". *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004.

DUMONT, Louis. *Homo Aequalis. Gênese e plenitude da ideologia econômica*. Bauru : EDUSC, 2000.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 9.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

\_\_\_\_\_. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

\_\_\_\_\_. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *La educación moral*. Madrid: Morata, 2002.

DURU-BELLAT, Marie. "Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa". *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2005.

ELIAS, Norbert ; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EMERIQUE, Raquel Balmant. *Centros Integrados de Educação Pública: um projeto polêmico*. Rio de Janeiro: PREAL, 1996a. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Minas Gerais: experiência da ação do governo e sociedade pela qualidade do ensino*. Rio de Janeiro: PREAL, 1996b (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Do salvacionismo à segregação. A experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação ( Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

FAUCONNET, Paul. “A obra pedagógica de Durkheim”. DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 9.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973, p. 9-31.

FORQUIN, Jean-Claude. “Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares”. FORQUIN, Jean-Claude (Org.) *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995 a, p. 79-144.

\_\_\_\_\_. “A 'Nova Sociologia da Educação' na Grã-Bretanha”. FORQUIN, Jean-Claude (Org.) *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995 b, p. 145-176.

\_\_\_\_\_. “Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965”. FORQUIN, Jean-Claude (Org.) *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995c. p. 19-78.

FRANCO, Maria Laura P. B. e NOVAES, Gláucia T. F. “Os jovens do ensino médio e suas representações sociais”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p.167-183, mar. 2001.

FREITAS, M. A. T. “A escolaridade média no ensino primário brasileiro. Comentários de Sérgio Costa Ribeiro”. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 50, n. 194, p. 71-160, 1989 [1947].

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press. 1984.

GASKEL, George “Entrevistas individuais e grupais”. BAUER, Martin W. ; GASKEL, George (Ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis : Vozes, 2002. p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC , 1989.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes. 1986.

GLÓRIA, Dília Maria A. “A ‘escola dos que passam sem saber’: a prática da não-retenção escolar na narrativa dos alunos e familiares”. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 22, p. 61-76, jan-abr. 2003.

GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). *O ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista: Edusf, 2000.

GOMES, Cândido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GOUVEIA, Aparecida Joly. “A pesquisa educacional no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 1-20. 1971.

GRÜN, Roberto. “Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping: estratégias educacionais e estratégias de reprodução social em famílias de imigrantes armênios”. ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 66-75.

HALSEY, A. H. “Towards Meritocracy”. KARABEL, J. & HALSEY, A. H. (Org.) 1977. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, p. 173-184.

HALSEY, A. H.; FLOUD, J. ; ANDERSON, C. A. *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: The Free Press, London: Collier-Macmillan , 1961.

HALSEY, A. H. [et al.]. *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford; New York: Oxford University, 1997.

HASEMBALG, Carlos A. “A distribuição dos recursos familiares”. HASEMBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos. Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks , 2003a. p. 55-84.

\_\_\_\_\_. “A transição da escola para o mercado de trabalho”. HASEMBALG, Carlos A. e SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos. Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks Ed., 2003b. p. 147-172.

HASEMBALG, Carlos A. e SILVA, Nelson do Valle. “Raça e oportunidades educacionais no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 5-12, 1990.

\_\_\_\_\_. “Tendências da desigualdade educacional no Brasil”. *Dados*, v. 43, n. 3; 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=pt&nrm=iso)>; acesso em: 08 julho 2007.

HERITAGE, John C. “Etnometodologia”. Bottomore, T. & Outhwaite, W. (Org.) *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.284-186.

\_\_\_\_\_. “Etnometodologia”. GIDDENS, A. ; TURNER, J. (Org.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 321-392.

HIRSCHMAN, Albert. “Mudanças na tolerância com a desigualdade de renda no curso do desenvolvimento econômico”. *Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 13, p. 29-54, ago-set. 1975.

\_\_\_\_\_. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade e ameaça*. São Paulo: Cia. das Letras. 1992.

HOBSBAWN, Eric. *A Era das Revoluções. 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HONORATO, Gabriela de S. *Desigualdades escolares e reconhecimento: estratégias de acesso ao ensino superior e ação política*. Recife (PE): XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, 10 p., 29 de maio a 1º de junho 2007. Disponível em <<http://www.sbsociologia.com.br/congresso>> acesso em 26 jun 2007.



HORTA, José Silvério Baia. “Direito à educação e obrigatoriedade escolar”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p.5-34, jul. 1998.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. “Para onde vai a Sociologia da Educação na França”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 67 (157): 538-51, set.- dez. 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Resultados do ENEM 2005: análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes*. INEP, Brasília: O Instituto. 2006.

KAHL, Joseph. “Educational and occupational aspirations of ‘Common man’ boys”.  
HALSEY, A. H.; FLOUD, J.; ANDERSON, C. A. (Org.) *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: The Free Press, London: Collier-Macmillan Limited, 1961, p. 348-366.

KARABEL, J. ; HALSEY, A. H. “Introduction”. KARABEL, J. ; HALSEY, A. H. (Org.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977. p. 1-85.

KLEIN, Ruben e RIBEIRO, Sérgio Costa. “A pedagogia da repetência ao longo das décadas”. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 55-62, jan.-mar. 1995.

KERUTZ, Lúcio. “Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instância de coordenação e estruturas de apoio”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 159-176, out-dez. 2000.

LAHIRE, Bernard. “Crenças coletivas e desigualdades culturais”. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, setembro. 2003.

\_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LELIS, Isabel. “O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.

LEVINE, Donald N. *Visões da Tradição Sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MAINARDES, Jefferson. “Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa”. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 11-30, jan.-abr. 2006.

MARIZ, Cecília L.; ALVES, Silvia R. e BATISTA, Roberto. “Os universitários da favela”.  
ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos (Org.) *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 323-337.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1967.

MARTINS, Carlos Benedito. “A pluralidade de mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação”. *Em Aberto*: Brasília [DF], INEP: ano 9, n. 46, p. 59-72, abril-junho, 1990.

\_\_\_\_\_. “Estudos sociológicos sobre educação no Brasil (comentário crítico). MICELI, Sérgio (Org). *O que ler na ciência social brasileira*. São Paulo: ANPOCS, Sumaré; Brasília: CAPES, 2002, p. 439- 455.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. “Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento, contribuições”. *Em Aberto*. Brasília [DF], INEP: ano 9, n. 46, p. 73-83, abril-junho 1990.

NEVES, Clarissa E. Baeta. “Estudos sociológicos sobre educação no Brasil”. MICELI, Sérgio (Org). *O que ler na ciência social brasileira*. São Paulo: ANPOCS, Ed. Sumaré; Brasília: CAPES, 2002, p. 351-437.

NOGUEIRA, Cláudio Marques ; NOGUEIRA, Maria Alice. “A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”. *Educação & Sociedade*, Ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. “A Sociologia da Educação no final dos anos 60 /início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução”. *Em Aberto*. Brasília , ano 9, n. 46, p. 49- 58, abr./jun. 1990.

\_\_\_\_\_. “A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p. 42- 56, jan/abr.1998.

\_\_\_\_\_. “A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas”. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (Org.) *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 125-154.

\_\_\_\_\_. “Estratégias de escolarização em famílias de empresários”. Em: ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. “Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 133-144, mai-ago 2004.

\_\_\_\_\_. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Caxambu (MG): 28ª Reunião Anual da ANPED: GT 14, 2005. Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14214int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14214int.rtf)> acesso em 28 fev 2006, 16p.

NOGUEIRA, Maria Alice e ALMEIDA, Ana Maria (Org.). *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.; ZAGO, N.(Org.). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNES, Clarice. “O ‘velho’ e ‘bom’ ensino secundário: momentos decisivos”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60, mai-ago 2000.

\_\_\_\_\_. “As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas”. BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 103-125.

OLIVEIRA, Romualdo P. e ARAUJO, Gilda C. “Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan-abr. 2005.

OLIVEN, Arabela Campos. “O desenvolvimento da Sociologia da Educação em diferentes contextos históricos”. *BIB*. Rio de Janeiro, n. 34, p. 67-81, 2º semestre. 1992.

PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso. “Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. mai-ago 2004.

PARSONS, Talcott. “The school as a social system: some of its function in American society”. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 29, p. 297-318, aug 1959.

\_\_\_\_\_. “The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society”. Halsey, A. H.; Floud, J. e Anderson, C. A. *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: The Free Press, London: Collier-Macmillan Limited, 1961. p. 434-455.

PASSOS, Guiomar Oliveira. *Acesso ao ensino superior público e propriedades culturais: seletividade e democratização*. Recife (PE): XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, 29 de maio a 1º de junho 2007, 10 p. Disponível em <<http://www.sbsociologia.com.br/congresso>> acesso em 26 jun 2007.

PAULILO, André Luiz. “Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.23, n. 46, p. 93-122, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

PORTES, Écio Antonio. “O trabalho escolar das famílias populares”. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.61-80.

PRADO, Ceres Leite. “Em busca do primeiro mundo. Intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares”. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (Org.). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 155-170.

REIS, Elisa P. “Percepções das elites sobre pobreza e desigualdade”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 42, p. 143-152, fev. 2000.

\_\_\_\_\_. “A desigualdade na visão das elites e do povo brasileiro”. SCALON, Celi (Org.). *Imagens da desigualdade*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM; 2004, p.37-73.

RIBEIRO, Sérgio Costa. “A pedagogia da repetência”. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 5, p. 7-21. 1991.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. “Indicadores de qualidade para a mobilização da escola”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan.-abr, 2005.

ROCHA, Marlos M. B. Mendes da. “Paradigmas do moderno em educação: Francisco Campos e Anísio Teixeira”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 34-42, ago. 1995.

\_\_\_\_\_. *A educação conformada: política pública de educação no Brasil 1930-1940*. Juiz de Fora : UFJF, 2001.

ROMANELLI, Geraldo. “Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador”. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (Org.). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 99-124.

SANTOS, Heloísa O. dos. “Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 105-124, jul-ago 2000.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Horizontes do desejo: instabilidade, fracasso coletivo e inércia social*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

SAUL, Renato P. “Raízes renegadas da teoria do capital humano”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, jul-dez. 2004.

SCALON, Celi (Org). *Imagens da desigualdade*. Belo Horizonte:UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM. 2004.

SCHULTZ, Theodore W. “Investment in Education”. HALSEY, A. H.; FLOUD, J. ; ANDERSON, C. A. *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: The Free Press, London: Collier-Macmillan., 1961. p. 50-52.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP, 1984.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. “Família, escola e mídia: um campo com novas configurações”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. “Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

SILVA, Graziella Moraes Dias. “Sociologia e educação: um debate teórico e empírico sobre a modernidade”. Caxambu (MG): XXIV Encontro Anual da ANPOCS – GT 02 Educação e Sociedade, 2000, 23 p. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, Nelson Valle. “Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil”.  
 HASEMBALG, Carlos A. ; SILVA, Nelson do Valle (Org.). *Origens e destinos. Desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 105-146.

SILVA, Tânia Dauster. *Bolsista e elite – tensão e mediação na construção diferencial de identidade de estudantes universitários*. VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, Belo Horizonte, Anais, 2002, 16 p. (mimeo).

\_\_\_\_\_. “Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade”. *Avá, Revista de Antropologia*. Posada, Misiones, n. 6, p. 77-89, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição”. *Em Aberto*. INEP: Brasília [DF], ano 9, n. 46, p. 3-12, abr./jun. 1990.

SOARES, J. F. “O efeito escola no desempenho cognitivo dos seus alunos”. SOUZA, A M. (Ed.). *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 174-204.

SOARES, J. F., CÉSAR, C. C. et al. “Determinantes do desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. Em: FRANCO: C. (Org.) *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 121-153.

SOARES, J. F., et. al. “O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999, 2000. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, p. 69-117, jul-dez. 2001.

\_\_\_\_\_. “Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. “Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto de práticas de enturmação por nível de habilidade dos alunos”. *Educação em Revista*. 2006.

SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. “Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.

SOUZA, C. P. “Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 81-99. 1999.

SOUZA, S. Z. et. al. “Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas”. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan.-mar. 2003.

SPAGNOL, Antonio Sérgio. “Jovens delinquentes paulistanos”. *Tempo Social: revista de Sociologia da USP*, v. 17, n. 2, pp. 275-299, novembro 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. “Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p.25-28. 1983.

\_\_\_\_\_. *O povo vai à escola: a luta popular pelo ensino público em São Paulo*. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. *Educação e Pesquisa* (Revista da Faculdade de Educação da USP), v. 27, n. 1, p. 87-103, jan.-jun. 2001.

\_\_\_\_\_. “Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil”. Em: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa educacional*. São Paulo: Fund. Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005, p. 87-127.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self. A construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997.

TEIXEIRA, Anísio S. “O Systema Escolar do Rio de Janeiro (D. F.). Relatório de um ano de administração”. Separata do *Boletim de Educação Pública*. Anno 2, n. 3 e 4, p. 307-370, 1932.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 5.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação é um direito*. 2.d. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Cristina. *Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea*. Belo Horizonte (MG): XII Congresso Brasileiro de Sociologia (31 de maio a 03 de junho de 2005), 18p. Disponível em <<http://www.sbsociologia.com.br>>, acesso em 01 jul de 2007.

THIN, Daniel. “Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-370, maio/ago. 2006.

TOURAINÉ, Alain. *O retorno do actor. Ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. “A Sociologia da Educação na França: um percurso produtivo”. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: n. 83, p. 553-573, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. “O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1089-1112, set./ dez. 2006.

VIANNA, Luiz Werneck et al. “Doutores e teses em Ciências Sociais”. *Dados [online]*. vol. 41, no. 3 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>, acesso em 29 set de 2007.

VIANNA, Maria José Braga. “Longevidade escolar em famílias de camadas populares. Algumas condições de possibilidade”. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (Org.). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.45-60.

\_\_\_\_\_. “As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.

\_\_\_\_\_. *Práticas socializadoras das famílias populares e a constituição de disposições temporais facilitadoras da longevidade escolar nesses meios*. Recife (PE), XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, 15 p., 29 de maio a 1º de junho de 2007. Disponível em <<http://www.sbsociologia.com.br/congresso>>, acesso em 27 jun 2007.

WACQUANT, Loïc. *Os condenados da cidade: estudos sobre a marginalidade avançada*. Rio de Janeiro: Revan, FASE, 2001.

\_\_\_\_\_. “O legado sociológico de Pierre Bordieu: duas dimensões e uma nota pessoal”. *Revista de Sociologia Política*, n. 19, p. 95-110; nov. 2002.

WAGNER, Anne-Catherine. “A mobilidade das elites e as escolas internacionais – As formas específicas de representar o nacional”. ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, p 169-181. 2002.

WEBER, Silke. “A produção recente na área de educação”. *Cadernos CEDES: Sociologia da Educação – Diálogo ou ruptura*. São Paulo, Papirus, 27, p. 23-44, 1992.

XAVIER, Antonio Carlos da R., AMARAL SOBRINHO, José e PLANK, Davi. “Os padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental”. GOMES, Cândido Alberto; AMARAL SOBRINHO, José (Org.) *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília: IPEA (Série IPEA n. 136), p. 71-97, 1992.

XAVIER, Libania Nacif. *O Brasil como Laboratório-Educação e Ciências Sociais no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais*. São Paulo: São Francisco, 1999.

\_\_\_\_\_. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista (SP), EDUSF, 2002.

XAVIER, Libânea Nacif ; FREIRE, Américo. “Consenso e conflito: Fernando de Azevedo e a reforma da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930)”. SENTO-SÉ, João Trajano e PAIVA, Vanilda (Org.). *Pensamento Social Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 45-66.

YOUNG, Michael. *Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

\_\_\_\_\_. “A propósito de uma sociologia crítica de educação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 67 (157): 532-537, set-dez. 1986.

\_\_\_\_\_. “Currículo e democracia: lições de uma crítica à 'nova sociologia da educação'”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, 14 (1): 29-40, 1989.

ZAGO, Nadir. “Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar”. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (Org.). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17- 44.

\_\_\_\_\_. “Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio-ago. 2006.

\_\_\_\_\_. *Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas*. Recife (PE), XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, 29 de maio a 1º de junho 2007, 20p. Disponível em <[www.sbsociologia.com.br/congresso](http://www.sbsociologia.com.br/congresso)>, acesso em 27 jun de 2007.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Org.) *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. “Violência extra e intramuros”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

ZIBAS, Dagmar. “A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas”. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 24-36, jan-abr. 2005 a.

\_\_\_\_\_. “Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial – out. 2005b.