Habitar a escola e as suas margens: Geografias plurais em confronto

acolher, orientar, dialogar, estar, ser, regressar

Organizadores:
Maria Manuel Vieira (UL)
José Resende (UNL)
Maria Alice Nogueira (UFMG)
Juarez Dayrell (UFMG)
Alexandre Martins (IPP)
António Calha (IPP)

Escola Superior de Educação de Portalegre
Instituto Politécnico de Portalegre

HABITAR A ESCOLA
E AS SUAS MARGENS
Geografias Plurais em Confronto

Organizadores:

Maria Manuel Vieira
José Resende
Maria Alice Nogueira
Juarez Dayrell
Alexandre Martins
António Calha

Portalegre 2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO POLITÉCNICO de PORTALEGRE

HABITAR A ESCOLA E AS SUAS MARGENS
Geografias Plurais em Confronto

Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor:

© 2013, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação

Organizadores:
Maria Manuel Vieira, José Resende, Maria Alice Nogueira, Juarez Dayrell,
Alexandre Martins, António Calha

Composição Lopo Pizarro

Abril de 2013
ISBN: 978-989-96701-8-1

Com o apoio de:

INSTITUTO POLITÉCNICO de PORTALEGRE

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ICS Laboratório Associado

HABITAR A ESCOLA E AS SUAS MARGENS
Geografias Plurais em Confronto

APRESENTAÇÃO 11

1

ACOLHER
A ESCOLA PARA TODOS: MITO OU REALIDADE?

Desigualdades plurais no ensino superior 19
João Teixeira Lopes e António Firmino da Costa

Estratégias de internacionalização dos estudos: um novo factor de desigualdade escolar? 27
Maria Alice Nogueira

Quase-mercado escolar em contexto de proximidade espacial e distância social: o caso do Rio de Janeiro 37
Marcio Costa, Mariane C. Koslinski, Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Fátima Alves

2

ORIENTAR
ORIENTAR-SE: PERCURSOS E ENCRUZILHADAS

Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza 51
Maria Manuel Vieira

A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola 65
Juarez Dayrell

O processo de escolha do curso superior: desafios para a análise sociológica 73
Cláudio Marques Nogueira

3

DIALOGAR
AS CORES DA ESCOLA: MOBILIDADES, ETNICIDADE E MULTICULTURALISMO

As novas tecnologias de informação e comunicação entre a escola e a família: representações de pais e professores sobre os usos e efeitos do computador Magalhães 87
Ana Diogo

Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência 99
Paulo Carrano

Rosa, azul ou arco-íris: as relações de género na escola 109
Marilia Carvalho

4

ESTAR
HABITAR A ESCOLA? CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA ORDEM ESCOLAR

(Re)pensar os modos de habitar a escola- contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência 123
Mariana Gaio Alves

Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar? 133
José Resende e Pedro Caetano

Jovens das camadas populares e as múltiplas formas de relação com as regras escolares: rompendo com os determinismos na explicação dos comportamentos de indisciplina 145
Luciano Campos da Silva

5

SER
SER JOVEM, SER ESTUDANTE: TENSÕES E COMPROMISSOS

(Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios educativos de intervenção prioritária 157
Benedita Portugal e Melo

Teorias da socialização – notas introdutórias sobre as relações indivíduo e sociedade 169
Maria da Graça Setton

Zoação e sociabilidade juvenil no espaço escolar 179
Paulo Henrique Nogueira

6

REGRESSAR
RETORNO À ESCOLA: (I)LITERACIAS, COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A medida Novas Oportunidades no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário: uma análise a partir do conceito de reconhecimento 193
Alexandre Cotovio Martins

Projetos de educação em tempo integral no Brasil: entre as propostas de "mais escola" e a busca de novos modelos de formação 201
Tânia de Freitas Resende

NOTA BIOGRÁFICA DOS AUTORES 211

APRESENTAÇÃO

1. Os sistemas educativos modernos confrontam-se hoje com múltiplos desafios. Se o acesso aos vários níveis do sistema tende a ser progressivamente universal – no que constitui uma conquista democrática inquestionável – o seu cumprimento efetivo tem vindo a colocar novas questões. Desde logo, a que se refere às funções e objetivos a desempenhar, agora, pelo próprio sistema escolar.

Estes desafios têm conduzido ao ensaio de reformas educativas mais vastas que transformam a instituição escolar no seu todo e que reforçam um sentimento de instabilidade vivido pelos protagonistas da ação educativa. Este sentimento prende-se com aquilo a que certos autores afirmam ser o declínio do "programa institucional" (Dubet, 2002) nas sociedades contemporâneas. Tal programa institucional estaria a sofrer uma profunda desestabilização nas últimas décadas, graças à combinação de um conjunto alargado de fatores.

Por um lado, as instituições perderam aquilo que era (ou acreditavam ser) a *homogeneidade* dos seus valores e princípios estruturantes, em resultado da afirmação de uma grande pluralidade de modelos de referência para a ação, envolvendo princípios

muitas vezes contraditórios que suscitam ambivalências a seu respeito.

Por outro lado, as instituições perderam o seu *monopólio* de ação. No que concerne a escola, ela perdeu nos últimos anos o monopólio de transmissão dos instrumentos que permitiam às crianças aceder a um universo mais amplo do que o local e o familiar. Neste sentido, a cultura escolar passou a ser uma cultura entre outras e a legitimidade/reconhecimento que lhe conferia a situação de monopólio está nitidamente em perda.

Acresce a isto o facto de as instituições terem perdido as suas *referências organizativas*. A tradicional gestão das instituições através de uma conformidade às normas (burocracia clássica) tem vindo a ser substituída por uma gestão realizada através da avaliação permanente dos resultados. No que diz respeito à escola, as políticas públicas supõem agora que o interesse geral seja construído a nível local. A territorialização das políticas educativas intensifica-se visando com isso estimular a transformação das escolas em organizações flexíveis e com maior capacidade de adaptação. Sem bússolas orientadoras, os professores confrontam-se agora com uma dupla pressão: a obrigação de apresentarem resultados, mas uma constante incerteza quanto aos meios de os atingir.

2. Esta alteração prende-se igualmente com uma mudança dos públicos a quem tradicionalmente se dirigia o "programa institucional".

No caso específico da escola, assiste-se a uma mudança substantiva e acelerada dos públicos que o frequentam. Não apenas a mudança que mais imediatamente está presente no discurso sociológico sobre a escola – a da heterogeneidade social crescente da população estudantil e o desafio da gestão da diversidade que ele comporta. As desigualdades (de recursos e de percursos) persistem e assumem novas formas, agora no interior do sistema escolar. Mas também a mudança mais subliminar, menos visível mas igualmente decisiva - a da transformação do lugar do aluno na instituição e do seu estatuto. Ela associa-se, aliás, a um novo reconhecimento e autonomia que, de forma genérica, a cultura educativa nas sociedades contemporâneas consagra atualmente à infância e à juventude, com efeitos ao nível das relações inter-geracionais.

O reconhecimento concedido ao aluno como cerne da ação escolar, justifica o facto de o sistema educativo o colocar, atualmente, no centro da escola (Rayou, 2007). Particularmente no que concerne o aluno-adolescente, este reconhecimento traduz-se no convite institucional para ser *autónomo* na definição do seu projeto escolar e profissional e para ser parceiro numa equipa educativa que o ampara na condução do seu projeto, não deixando de exercitar os seus direitos, como cidadão de parte inteira no espaço escolar.

Contudo, não é apenas de crianças e de jovens que hoje se compõe a população estudantil. Apoiado por incentivos de vária ordem, o retorno de adultos à escola para completar uma escolaridade prematuramente interrompida, avançar significativamente nos estudos já encetados ou ver reconhecidos e validados saberes e competências adquiridos, tem trazido para o sistema um conjunto mais diversificado de população que não deixa de colocar novos desafios à instituição educativa.

3. Mas esta mudança qualitativa que advém com a massificação escolar traduz-se também na chegada *em força do mundo juvenil à escola*, conferindo uma importância acrescida ao grupo de pares/ aos amigos, como nova referência socializadora. Este reforço do peso dos pares na vida do jovem não deixa de ter efeitos ao nível da relação com o mundo adulto – quer na família, quer na escola.

No seio doméstico, os adolescentes conquistam um maior grau de autonomia face aos seus pais, apesar de permanecerem mais longamente deles dependentes. O protagonismo adquirido pelo peso socializador do grupo de pares levanta, entre outras,

a questão da transmissão cultural entre gerações (Pasquier, 2005) – e os seus limites atuais.

No universo escolar, e embora a experiência estudantil seja bastante diferente, de acordo com o tipo de curso e escola frequentados, parece haver um denominador comum entre as novas gerações: a instauração de uma adesão mais distanciada, ou pelo menos mais negociada com os saberes e com os modos de autoridade propostos pela instituição escolar.

Este distanciamento relativo face à instituição reforça-se pelo facto de as antigas promessas de ascensão/confirmação social e de realização profissional dadas pelo investimento numa escolarização avançada – e que constituíam um dos sentidos para a escola – serem colocadas à prova à medida que os atuais modelos de desenvolvimento produzem em massa o fenómeno do desemprego e precariedade juvenis, e suscitam "potenciais de frustração " e "desencanto" junto dos que terminam a escolaridade (Pinto, 2007).

Estes novos desafios colocados à instituição escolar constituíram o pano de fundo do II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, cuja realização teve lugar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre nos dias 8, 9 e 10 de Setembro de 2010 e cujas reflexões chegam agora, com esta publicação, a um público mais vasto. Fruto da colaboração institucional entre o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e o seu Observatório Permanente de Escolas, o Instituto Politécnico de Portalegre, o Observatório Sociológico Família-Escola da Universidade Federal de Minas Gerais e o Observatório da Juventude da mesma Universidade, este Colóquio teve como objetivo renovar o diálogo iniciado em 2008 em Belo Horizonte (Brasil), entre investigadores brasileiros e portugueses, numa perspetiva de cruzamento de olhares sobre um conjunto de temáticas tidas como centrais para pensar o lugar da escolaridade na contemporaneidade.

O livro organiza-se segundo um roteiro pontuado por predicados que apontam para ações passíveis de qualificar o trabalho que é feito pela instituição escolar – ou por referência a ela.

Acolher todas as novas gerações é hoje missão primordial da escola. Mas será que ela o faz para todos, e de forma justa? Partindo de postos de observação diferenciados – do ensino básico ao superior, das famílias aos estudantes - João Teixeira Lopes, Maria Alice Nogueira e Márcio Costa tentam apurar os caminhos plurais de que se constrói esse acolhimento.

Orientar trajetos é atualmente uma tarefa incontornável da escola, a partir do momento em que a sua progressiva massificação alonga o tempo da escolaridade e coloca o aluno perante a necessidade de construir um projeto (de vida) a partir de uma escolha escolar. As reflexões de Maria Manuel Vieira, Juarez Dayrell e Cláudio Nogueira situam a escolha na perspetiva de processo, não isento de interferências e tensões.

Dialogar com o Outro (seja ele um elemento do sexo oposto, um estranho cultural ou um ator não escolar) constitui, mais do que nunca em sociedades democráticas, a chave para um envolvimento de proximidade sem o qual a escola plural dificilmente consegue cumprir a sua missão. Mas nem sempre tal se revela tarefa fácil. Ana Diogo, Paulo Carrano e Marília Carvalho apresentam contributos relevantes para, a partir de pontos de vista diversificados, se pensar o quadro relacional em que a ação escolar hoje se refracta.

Estar no espaço escolar requer diálogo com vista à obtenção de compromissos. Mas tal não elimina incertezas na ação educativa, uma vez que a iminente crítica e denunciação dos compromissos locais alcançados possibilitada pelo envolvimento próximo dos atores torna bem mais instável o exercício quotidiano da autonomia edu-

cativa. Nomeadamente, em torno da ordem escolar. Mariana Gaio Alves, José Resende e Pedro Caetano e Luciano Campos da Silva dão-nos insights sobre o tema, em particular sobre a definição conceptual e pesquisa produzida em ambos os lados do Atlântico sobre situações tensionais emergentes no espaço escolar.

Ser jovem implica, cada vez mais, também ser estudante. A chegada em força do mundo juvenil à escola, a (co)habitação intensiva e duradoura das sociabilidades juvenis em espaço escolar vem colocar novos desafios às relações inter-geracionais estabelecidas entre adultos educadores e menores educandos. Os contributos de Benedita Portugal e Melo, Maria da Graça Setton e Paulo Henrique Nogueira inscrevem-se no debate teórico em torno da socialização, convidando à revisitação teórica e ao questionamento analítico de resultados da pesquisa empírica sobre situações de desafio geracional em contexto escolar.

Regressar aos estudos, retomar a escolaridade, estar mais tempo na escola, manter-se permanentemente disponível à aprendizagem ao longo da vida constitui (renovado) desígnio perseguido pelas políticas educativas atuais. Este discurso coloca na qualificação continuada dos indivíduos a resposta aos desafios da globalização e a solução para os problemas da empregabilidade. Será assim? As reflexões produzidas por Alexandre Martins e Tânia Resende visam aprofundar este tema, a partir de dois olhares distintos.

Esperamos que esta coletânea permita abrir caminhos inovadores de pesquisa e aprofundar o conhecimento entre ambas as comunidades lusófonas de sociologia, na partilha atualizada de saberes decorrentes de pesquisas em curso no Brasil e em Portugal.

Maria Manuel Vieira
José Manuel Resende
Maria Alice Nogueira
Juarez Dayrell
Alexandre Cotovio Martins
António Calha

Referências bibliográficas:

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éd. du Seuil.

PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.

PINTO, J. M. (2007). *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Porto: Edições Afrontamento.

RAYOU, P. (2007). *De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés*. Éducation et sociétés, 19 (1), 15-32.

Acolher

A escola para todos: mito ou realidade?

DESIGUALDADES PLURAIS NO ENSINO SUPERIOR

João Teixeira Lopes
António Firmino da Costa

A questão

As análises das desigualdades sociais no ensino superior têm focado sobretudo dois aspetos: as *desigualdades sociais de acesso e as desigualdades escolares de sucesso.*

Como é bem conhecido, durante muito tempo, o ensino superior quase só foi frequentado por estudantes provenientes de famílias com posição elevada na sociedade, possuidoras de recursos significativos, de carácter económico, cultural e social. Nas últimas décadas, a situação começou a mudar, devido a uma progressiva expansão do ensino superior, correlativa de outras mudanças sociais de fundo, designadamente da transição para a "era da informação" e a "sociedade do conhecimento" – para usar duas expressões emblemáticas deste processo, discutíveis mas facilmente identificáveis (Costa, Machado e Ávila, 2007).

Atualmente, as desigualdades neste domínio reduziram-se muito, comparando com 50 anos atrás, ou mesmo com 20. Porém, as oportunidades sociais de acesso continuaram a ser estruturalmente desiguais, segundo as classes sociais de origem. Hoje, no país, cerca de 60% dos estudantes do ensino superior provêm de famílias de classes "altas" ou "médias" (empresários, dirigentes, profissionais liberais, profissionais técnicos e de enquadramento, de nível superior ou intermédio), enquanto os outros 40%, aproximadamente, provêm de famílias de classes "baixas", de assalariados de base (empregados executantes, operários industriais, assalariado agrícolas) e trabalhadores independentes não qualificados. Esta situação permite falar, no ensino superior atual, de um "duplo padrão de recrutamento social", com uma vertente de reprodução social e outra de mobilidade social ascendente. Mas essas categorias sociais de origem dos estudantes correspondem, em termos gerais, a 30% e 70% da população, respetivamente – o que evidencia a persistência de uma desigualdade de oportunidades estruturalmente condicionada. Há meio século, essa desigualdade de oportunidades era da ordem das centenas de vezes; hoje situa-se entre meia dezena e uma dezena de vezes, consoante as categorias sociais e a maneira de medir a posição social (Machado e outros, 2003; Mauritti e Martins, 2007; Martins, Mauritti e Costa, 2008).

Deste ponto de vista, a sociedade portuguesa segue a tendência da generalidade dos países: alargamento da base social de recrutamento dos estudantes do ensino superior, diminuição progressiva das desigualdades sociais de acesso, persistência de um certo grau de desigualdade estrutural nessas oportunidades de acesso. O atraso histórico deste processo no país, por comparação com os mais desenvolvidos, e o grau não menosprezável das desigualdades estruturais persistentes, justificam, aliás, o prosseguimento de políticas públicas como as dirigidas à universalização do ensino secundário, ao reforço dos apoios

sociais a estudantes economicamente carenciados e à diversificação das vias de acesso ao ensino superior e das modalidades da sua frequência (por exemplo, através de possibilidades de acesso específicas para adultos, de cursos pós-laborais, ou do regime de estudante a tempo parcial).

Por outro lado, as desigualdades de sucesso escolar no ensino superior têm também sido objeto de variadas análises, quer em termos de investigação científica, quer por parte de estudos institucionais, como os promovidos pela OCDE. Os indicadores produzidos por esta organização, tomados frequentemente como referência, dão conta de taxas de completamento dos cursos superiores na ordem dos 70%. Na verdade, estas taxas variam bastante, quer de país para país, quer segundo outros aspetos, como as áreas de formação, mas, em todo o caso, apontam para valores muito elevados de insucesso e abandono (OECD, 2009). Estes indicadores de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior têm sido, contudo, muito debatidos e criticados, basicamente devido à sua opacidade quanto aos percursos estudantis efetivos que lhes estão na base e ao real significado social e escolar desses percursos.

Em certo sentido, este texto breve, e o projeto de investigação em que se apoia, procuram contribuir para esclarecer essa relativa opacidade. Para além das desigualdades de acesso, já conhecidas, e das desigualdades de sucesso, tal como vêm sendo registadas institucionalmente, pretende-se aqui fornecer alguns elementos para conhecer algo menos analisado, as *desigualdades dos percursos, sociais e escolares, dos estudantes do ensino superior*.

O projeto ETES – *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior* (Costa e Lopes, 2008), apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no quadro de um programa específico promovido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, nasceu de um consórcio entre o CIES-IUL e o ISFLUP, com o intuito de levar a cabo um estudo de âmbito nacional sobre os fatores de sucesso, insucesso e abandono escolar no ensino superior, contribuindo para a deteção, transferência e promoção de "boas práticas", inscrevendo-se na dinâmica de monitorização reflexiva que institui as modernas políticas públicas.

O desenho do projeto marca alguma diferença em relação às formas habituais de observar e analisar as desigualdades sociais no ensino superior e na distribuição desigual de fenómenos como o sucesso, o insucesso e o abandono escolares. Desde logo, partiu-se do pressuposto – assente em resultados prévios de análises diversas, como acima se referiu – de que tais desigualdades nem desapareceram do espaço nacional e europeu, nem se mantiveram inalteradas na sua compleição, o que sugere uma realidade compósita, complexa e ambivalente: efeitos combinados de processos como a globalização e a intensificação de fluxos de vária índole no sistema-mundo, de reconfigurações transnacionais como o processo de Bolonha, de novas dinâmicas cognitivas e relacionais próprias da chamada "sociedade do conhecimento", e dos processos de descontextualização e recontextualização a elas associados, da intensificação de mobilidades múltiplas, entre outros.

Apesar de tais processos estarem já sob intenso escrutínio da pesquisa científica, nomeadamente aos níveis estrutural e institucional, sabemos ainda pouco sobre as formas através das quais os estudantes apropriam e vivenciam essas dinâmicas estruturais e institucionais claramente potenciadoras de processos de recomposição social. Em particular, ao pretendermos estudar *percursos sociais*, e a maneira como estes são atravessados por múltiplas desigualdades sociais, salientamos intencionalmente uma vertente diacrónica, dinâmica e processual que remete para os *modos de agência* dos estudantes do ensino superior. Por outras palavras, centramos a análise nestes estudantes, entendendo-os como indivíduos socialmente situados, estrutural e contextualmente, mas também como protagonistas efetivos dos seus percursos sociais e escolares, com graus e modalidades variáveis de agência perante essas condições sociais de existência.

Desta forma, revelaram-se particularmente úteis as contribuições de Bernard Lahire (1995, 1997, 1998, 2002) sobre os *modos de estudar* e as matrizes de socialização institucional de certos subsistemas de ensino, a par do seu entendimento dos processos de socialização enquanto génese e constituição de disposições plurais, contextuais e sob condição.

Além do mais, reivindicamos uma abordagem pluriperspectivada e multidimensional que se reflete, grosso modo, num modelo de análise a três escalas. Desde logo, um nível estrutural, fortemente inspirado, na sua construção, pelos contributos de José Madureira Pinto (2002), articulando espaço social, esferas académicas e extra-académicas, com o fim de captar grandes tendências, padrões e regularidades. Por outro lado, um nível meso de análise institucional, influenciado pelas conceptualizações e esquemas interpretativos de Vincent Tinto (1993, 1997), de maneira a identificarmos um conjunto de fatores contextuais e interacionais a

que não serão alheias as lógicas de funcionamento organizacional das instituições de ensino superior. Finalmente, um nível biográfico, em que pretendemos captar *coeficientes de singularidade*, visando, para além dos *produtos* oficiais (os indicadores formais de "sucesso", "insucesso" e "abandono"), compreender principalmente os *modos de produção* (dos percursos sociais e escolares dos estudantes) que ligam uma sociologia à escala individual com os níveis estrutural e institucional de análise, num processo dialógico de articulações, mediações e combinações de fatores explicativos. Nesta perspetiva analítica, procura-se, no essencial, não perder de vista o já explicitado propósito primeiro: apreender os modos através dos quais os agentes, mediante ativações da sua complexidade disposicional e contextual, constroem, reproduzem e transformam, em parte implícita e rotineiramente, mas em parte também crítica e interpretativamente, os seus próprios percursos sociais e escolares, perante condições (societais, estruturais, institucionais, relacionais) que se lhes deparam, simultaneamente, como campos de constrangimentos e de possibilidades.

Desenho metodológico principal: os retratos sociológicos

Para além dos dispositivos e instrumentos acionados nos níveis estrutural e institucional de análise, pretendemos aqui, por economia de espaço, salientar os procedimentos da escala biográfica.

Assim, a utilização extensiva de uma técnica qualitativa, permitiu-nos recolher e construir 170 retratos sociológicos a partir de entrevistas semi-diretivas de cariz biográfico aplicadas a atuais e antigos estudantes do ensino superior, através de uma amostra estratificada por variáveis como o resultado formal dos seus percursos escolares até ao momento (sucesso, insucesso, abandono), o subsistema de ensino frequentado (universitário ou politécnico, público ou privado), a área de estudo, o género, a experiência laboral dos estudantes, a classe social de origem e o capital escolar dos pais.

O guião de entrevista procurava, num primeiro conjunto de questões, reconstituir a narrativa dos estudantes sobre o seu percurso no ensino superior: condições e motivos do percurso; transição da escolaridade anterior; fases, eventos, papéis desempenhados e outros significativos; integração escolar – funcionamento institucional, cursos, programas, professores, atmosfera relacional – e, ainda, hábitos e modos de estudo. Num segundo patamar, pretendeu-se compreender a influência relativa e combinada dos vários contextos de socialização e quadros de interação por onde o estudante se moveu durante o seu percurso: origens sociais, ambiente familiar, papel específico de cada membro da família, relações mais alargadas de parentesco, etapas e contextos de escolarização e aprendizagem, eventuais trânsitos e/ou transições no e para o mundo do trabalho, redes de sociabilidade e afetos. Finalmente, um último conjunto de questões levava o entrevistado a refletir sobre o seu percurso – o que permitia, de algum modo, retomar os passos anteriores da própria entrevista, sendo incentivado a formular sugestões de enfrentamento e correção de fatores e contextos que marcaram o seu percurso, em particular, e o panorama do ensino superior em Portugal, de um modo geral.

Os retratos sociológicos permitiram, pois, investir numa abordagem analítica aprofundada, intensiva e multidimensional, centrada nos trajectos individuais dos estudantes do ensino superior e em articulação com os restantes níveis de análise (estrutural e institucional-organizacional), dando conta, em simultâneo, das grandes regularidades presentes nos percursos e opções dos estudantes, assim como das contra tendências, contradições e exceções, numa procura de elucidação dos limites e potencialidades da agência pessoal, perante as condições sociais de existência e a multiplicidade de contextos e situações em que elas se desdobram.

Assim, procurou-se reconstruir as disposições sociais a partir de um material empírico vasto e diversificado, sem descurar as sedimentações e continuidades incorporadas, mas também sem pressupor necessariamente um princípio disposicional gerador unificado. Procedeu-se, para isso, à constituição de uma base informativa simultaneamente pormenorizada e abrangente, com vista a descortinar analiticamente a consistência ou não, a variação ou não, a continuidade ou mudança de atitudes e comportamentos, de experiências e opções, tendo em conta os contextos sociais e as dinâmicas relacionais, assim como as pessoas, as situações e os episódios significativos. Visou-se compreender tanto as propriedades sociais dos contextos (analisando os contextos em si, a par das práticas e relações que neles se estabelecem) como estabelecer a génese social das orientações para a ação. Conjugadamente, uns e outras, estão na base da singularidade dos percursos.

Das desigualdades de resultados escolares às desigualdades de percursos dos estudantes

Foi justamente a análise fina destas singularidades sociais que permitiu a descoberta de novos

padrões de regularidades nos percursos dos estudantes do ensino superior. Mas trata-se agora de regularidades – *tipos de percursos* – que incluem explicitamente tanto as condições estruturais partilhadas como os contextos situacionais diversificados e a efetividade da agência pessoal, nos graus e modalidades variáveis em que ela se manifesta.

Foi-nos possível resgatar, ao longo da análise dos 170 retratos, a existência de fatores de aproximação que, sem anularem as singularidades e os projetos individuais, conduziram a uma tipologia que se pode sintetizar no quadro 1, onde se salientam oito tipos principais de percursos dos estudantes no ensino superior.

Se tomarmos os dois primeiros tipos de percursos – os *percursos tendenciais* (ou "percursos esperados") e os *percursos de contra tendência* (ou "percursos inesperados") – o que está em causa é a congruência ou não (ou, talvez melhor, a confirmação ou não da probabilidade de essa congruência acontecer) entre condições sociais e ação pessoal, na construção pelo estudante do seu percurso social e escolar. As condições sociais referem-se aqui, sobretudo, às propriedades estruturais das famílias de origem, designadamente do ponto de vista do lugar de classe e da escolaridade. Em vários casos estudados, ocorrem percursos tendenciais "no topo" (da estrutura social): estudantes oriundos de famílias com níveis elevados, ou pelo menos bastante significativos, de recursos económicos e/ou escolares, que seguem percursos de claro sucesso escolar. Encontraram-se, igualmente, percursos tendenciais "na base": estudantes de famílias com fracos recursos, económicos e escolares, que tiveram percursos de clara dificuldade no ensino superior, levando ao insucesso ou mesmo ao abandono.

As chamadas "teorias da reprodução social" têm apresentado repetidas análises sobre este tipo de percursos, e algumas hipóteses explicativas de como é que eles ocorrem, mas a sua fragilidade teórica maior é assumirem-nos como um pressuposto, de carácter apriorístico, e a sua mais evidente fragilidade empírica é o facto de também se encontrarem na sociedade bastantes percursos de contra tendência. Estes últimos são tão sociais como os outros, e são, portanto, tanto como aqueles, objeto pertinente de análise sociológica propriamente dita (em vez de serem remetidos para o estatuto de casos "não-analisáveis" sociologicamente).

Os percursos de "contra tendência ascendente" são os de estudantes oriundos de famílias com fracos recursos económicos e escolares, mas que desenvolvem percursos claramente bem sucedidos no ensino superior. O facto de serem estatisticamente menos prováveis elucida sobre o peso dos constrangimentos estruturais, mas nada diz, em si mesmo, sobre como é que eles acontecem. Para o compreender, há que analisar com pormenor e profundidade os respetivos percursos, como atrás referido, e procurar fatores relativos a contextos, redes, personalidades de referência, acontecimentos marcantes, etc., assim como os encadeamentos, as dinâmicas e, muito especial, as capacidades e modalidades variáveis de agência destes estudantes perante as suas condições sociais de existência. O mesmo se poderia dizer, em registo teórico geral, sobre os percursos de "contra tendência descendente", embora as modalidades de agência e os processos específicos destes casos sejam bastante diferentes dos de contra tendência ascendente.

Convém distinguir, dos anteriores, outros dois tipos de percursos, encontrados com frequência

Quadro 1:
TIPOS DE PERCURSOS POR RESULTADOS FORMAIS NO ENSINO SUPERIOR (ESTUDANTES ENTREVISTADOS)

Tipos de percursos	Resultado escolar formal			Total
	Sucesso	Insucesso	Abandono	
Percursos tendenciais	15	8	4	27
Percursos de contra tendência	7	10	2	19
Percursos focados na educação	22	9	-	31
Percursos com inflexões	3	22	5	30
Percursos com problemas de transição	5	7	5	17
Percursos com dificuldades de conciliação	-	13	10	23
Percursos com problemas de integração	1	3	7	11
Percursos com problemas nos modos de estudar	-	10	2	12
Total	53	82	35	170

Fonte: ETES, 2008

na investigação realizada.[1] Designaram-se *como percursos focados na educação e percursos com inflexões*. O que justifica colocá-los em conjunto é a elucidação analítica que se pode obter confrontando percursos fortemente organizados em torno de um projeto de formação superior, dotados de consistência sistemática e intencionalidade explícita, prosseguidos de maneira direta, determinada e persistente com vista à concretização desse intuito, com outros percursos caracterizados por oscilações, hesitações, fases diferentes, mudanças fortes e inflexões significativas a esse respeito.

Do ponto de vista das origens sociais e das condições estruturais, o que caracteriza qualquer destes dois tipos de percursos é a heterogeneidade. Dizendo de outro modo, encontramos percursos focados na educação protagonizados por estudantes provenientes de famílias de todas as classes sociais e com todos os níveis de escolaridade. O mesmo se pode dizer dos percursos com inflexões. Porém, os primeiros conduzem praticamente sem exceção ao sucesso escolar direto – ou, quando muito, e menos frequentemente, a formas passageiras de "insucesso" formal que correspondem, afinal, a estratégias de enriquecimento deliberado da formação. Já os segundos caracterizam-se, justamente, por não se desenrolarem de maneira direta, podendo envolver as mais variadas combinações de fases, de menor ou maior envolvimento nos estudos, sendo que muitas vezes acabam por desembocar também no completamento dos cursos, mas mais tarde e levando consigo experiências de vida complexas, pontuadas por mudanças muitas vezes radicais. As desigualdades associadas a estes dois tipos de percursos não são só "desigualdades estruturais", mas também, decisivamente, "desigualdades de agência".

Relativamente aos quatro outros tipos de percursos (que temos de referir de maneira ainda mais breve), o que configura mais decisivamente os dois primeiros é a multiplicidade das dimensões e dos contextos sociais, multiplicidade predominantemente diacrónica, nos *percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior*), ou predominantemente sincrónica, nos *percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida). Pelo seu lado, os dois últimos – percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional e relacional) e percursos com problemas nos modos de estudar* – são tipos de percursos em que, tal como foi possível captá-los pelas entrevistas biográficas e através da elaboração dos respetivos retratos sociológicos, a componente especificamente escolar aparece como a mais saliente, num registo de problemas e dificuldades – seja nas relações com o curso ou com a instituição de ensino superior, nomeadamente nas escolhas iniciais, na integração a nível do primeiro ano, nas eventuais tensões entre integração institucional/escolar e integração social/grupal, seja nas competências e disposições de organização dos tempos de estudo e de organização cognitiva das aprendizagens.

Conclusão

A concluir, importa chamar a atenção para dois aspetos da análise empreendida. Por um lado, os percursos-tipo que foram identificados e analisados nesta pesquisa podem ser entendidos como *middle-range concepts* (por alusão às *middle--range theories*, de Robert Merton, 1968), especificamente relativos às desigualdades biográficas dos estudantes do ensino superior. Neste sentido, estabelecem uma ponte teórica entre os retratos sociológicos e as análises das condições estruturais e contextos institucionais com que esses indivíduos (estudantes) se vêm confrontados.

Nesse plano de mediação, os percursos-tipo condensam as principais modalidades encontradas relativamente a quatro questões teóricas, ou eixos de problematização, relativas às desigualdades presentes nas trajetórias estudantis através do ensino superior:

a) A questão das relações ativas que os estudantes (agentes sociais) desenvolvem face às condições estruturais predominantes em que traçam as suas trajetórias sociais: 'percursos tendenciais' e 'percursos de contra tendência' (ou 'percursos inesperados');

b) a questão das sequências e encadeamentos no delineamento subjetivo e no prosseguimento efetivo pelos estudantes das trajetórias que vão percorrendo: 'percursos focados na educação' e 'percursos com inflexões';

c) a questão das relações dos estudantes com a pluralidade das esferas sociais por eles atravessadas no decurso das suas trajetórias, em termos sincrónicos e diacrónicos: 'percursos com problemas de transição' (para a vida adulta, para o ensino superior) e 'percursos com dificuldades de conciliação' (entre esferas de vida);

d) a questão das relações específicas e especializadas dos estudantes com os contextos e processos de aprendizagem: 'percursos com dificuldades de integração' (social e escolar) e 'percursos com

1 Na medida em que cada percurso estudantil individual comporta traços de vários tipos analíticos, há sempre alguma sobreposição de tipos nos casos; o que não impede que, em cada caso, um tipo seja predominante, nem prejudica a interpretação; pelo contrário, enriquece-a de dimensões.

problemas nos modos de estudar'.

Em suma, a análise realizada pretendeu elucidar não só as condições sociais em que os indivíduos se encontram mas também as relações ativas desses indivíduos com essas condições sociais. Umas e outras são fatores essenciais das desigualdades múltiplas que configuram atualmente os percursos dos estudantes do ensino superior. Com as *desigualdades no acesso*, marcadas pelas distribuições desiguais de recursos estruturalmente constituídas, e com as *desigualdades de sucesso,* formalmente consignadas pelas instâncias institucionais do ensino superior, entrelaçam-se as *desigualdades de percurso* que podemos identificar numa análise fina dos casos individuais e dos seus contextos sociais.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. S. (2002). *Factores de sucesso/insucesso, in CNE, Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE.

Almeida, J. F., Ávila, P., Casanova, J. L., Costa, A. F., Machado, F. L., Martins, S. C. & Mauritti, R. (2003).*Diversidade na Universidade*. Oeiras: Celta.

Almeida, A. N., Vieira, M. M. & Raimundo, A. (2006). *À Entrada: Um Retrato Sociográfico dos Estudantes Inscritos no 1º Ano.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Colibri/CEOS.

Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N. & Hugrée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris: La Documentation Française.

Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L. & Neves, M. C. (1993 [1987]). *De l'autre côté de l'école*. Berne: Peter Lang.

Braxton, J. M. (ed.) (2000).*Reworking the Student Departure Puzzle.* Nashville: Vanderbilt University Press.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S. & McClendon, S. A. (2004).*Understanding and Reducing College Student Departure*. San Francisco: ASHE/Wiley.

Brint, S. & Karabel, J. (1989). *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America*, 1900-1985. Oxford: Oxford University Press.

Cabrera, A., Castaneda, M., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence, The Journal of Higher Education, 63 (2): 143-164.

Cabrera, A., Nora, A. & Castaneda, M. (1993). College persistence: structural equations modelling test of an integrated model of student retention, The Journal of Higher Education, 64 (2): 123-139.

Costa, A. F., Machado, F. L. & Almeida, J. F. (1990). Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade, Análise Social, 105-106, 193-221.

Costa, A. F. & Lopes, J. T. (coord.) (2008). O*s Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Padrões e Processos, Promoção de Boas Práticas.* Lisboa: CIES-ISCTE-UL & ISFLUP (relatório final).

Costa, M. E. (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In B. P Campos (coord.), Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social. Porto: Afrontamento.

Curado, A. P. & Machado, J. (2006).*Estudo sobre o Abandono*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.

Estanque, E. & Nunes, J. A. (2003).Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes da Universidade de Coimbra, Revista Crítica de Ciências Sociais, 66, 5-44.

Feinstein, L. & Peck, S. C. (2008). Unexpected pathways through education: why do some students not succeed in school and what help others beat the odds?, Journal of Social Issues, 64 (1), 1-20.

Fernandes, A. T., Esteves, A. J., Dias, I., Lopes, J. T., Mendes, M. M. & Azevedo, N. (1998). *Práticas e Aspirações Culturais: Os Estudantes da Cidade do Porto*. Porto: Afrontamento/C. M. Porto.

Fernandes, A. T. (coord.) (2001). *Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e Práticas Culturais*. Porto: Afrontamento.

Geertz, C. (1978 [1973]). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Giddens, A. (1993 [1976]).*New Rules of Sociological Method*. Cambridge: Polity.

Grignon, C. (dir.) (2000). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: PUF.

Grayson, J. P. (1998). Racial origin and student retention in a Canadian University, Higher Education, 36, 323-352.

Grayson, J. P. & Grayson, K. (2003). *Research on Retention and Attrition*. Montréal: Canada M SF.

Gruel, L. (2002). *Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur*. Paris: OVE.

Gruel, L. (2006). *Amphis, discothèques et lave-linge : quelques clés pour comprendre les différences de réussite selon qu'on est fille ou garçon*. Paris: OVE.

Gruel, L. & Thiphaine, B. (2004). *Des meilleurs scolarités féminines aux meilleurs carrières masculines*. Paris: OVE.

Hermanowicz, J. C. (2003). *College Attrition at American Research Universities: Comparative Case Studies*. N.Y.: Agathon.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayeck, J. C. (2007). *Piecing Together the Student Success Puzzle*. San Francisco: ASHE/Wiley.

Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. N.Y.: Houghton Mifflin Company.

Lahire, B. (1995).*Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: OVE.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles.* Paris: Nathan.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.* Paris: La Découverte.

Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual, Sociologia, Problemas e Práticas, 49, 11-42.

Laing, C. & Robinson,A. (2003). The withdrawal of non-traditional students: developing an explanatory model, Journal of Further and Higher Education, 27 (2), 175-185.

Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L. & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações, Revista Crítica de Ciências Sociais, 66, 45-80.

Martins, S. C., Mauritti, R. & Costa, A. F. (2007). *Higher Education Students: Survey of Socio-economic Conditions* (Eurostudent III). Lisboa: DGES-MCTES.

Merton, R. K. (1968 [1949, 1957]). *Social Theory and Social Structure*. N.Y.: The Free Press.

Nóvoa, A., Curado, A. P. & Machado, J. (2005). *Factores de Sucesso e Insucesso Escolar na Universidade de Lisboa: Relatório Preliminar.*Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nunes, Adérito Sedas (1968). *Sociologia e Ideologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Moraes Editores.

Nunes, A. S. (2000). *Antologia Sociológica*. Lisboa: ICS-UL.

OECD (2008). *Education at a Glance 2008*. Paris: OECD.

Orr, D. (ed.) (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe (Eurostudent III 2005-2008).* Bielefeld: WBV.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005).*How College Affects Students*, San Francisco, Jossey-Bass.

Pinto, J. M. (2002), Factores de sucesso/insucesso, in CNE, Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português, Lisboa, CNE.

Richardson, J. & Woodley, A. (2003). Another look at the role of age, gender and subject as predictors of academic attainment in higher education, Studies in Higher Education, 28 (4), 475-493.

Seidman, A. (ed.) (2005). *College Student Retention: Formula for Student Success.* Westport: ACE/Praeger.

Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (ed.) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study.* Stanford: Stanford University Press.

Tavares, J. (2002), Factores de sucesso/insucesso, in CNE, Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português, Lisboa, CNE.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus, Journal of Educational Policy, 17 (4), 423-442.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research, Review of Educational Research, 45, 89-125.

Tinto, Vincent (1993 [1987]), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence, The Journal of Higher Education, 68 (6), 599-623.

Velho, Gilberto (2008 [1981]). *Individualismo e Cultura. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Velho, G. (2006 [1986]).*Subjetividade e Sociedade: Uma Experiência de Geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Yorke, M. (1999).*Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education.* Londres: Falmer.

Yorke, M & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups, Journal of Higher Education Policy and Management, 25 (1), 64-74.

ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS: UM NOVO FATOR DE DESIGUALDADE ESCOLAR?

Maria Alice Nogueira*

Introdução

Um dos temas propostos para debate, neste II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, vincula-se aos efeitos da "massificação escolar" contemporânea sobre a democratização das oportunidades e das carreiras escolares, sugerindo que o "acolhimento de todos" dificilmente se faria sem que novos modos de hierarquização e de seleção escolar fossem reinventados, e sem que novas estratégias de segregação da escolaridade fossem "protagonizadas" pelas famílias bem posicionadas socialmente e cujos filhos vão se defrontando com um número cada vez maior de novos concorrentes na arena escolar.

Por compartilhar dessa maneira de pensar as dinâmicas que afetam as trajetórias escolares na contemporaneidade, é que me proponho aqui a introduzir, no debate, uma questão que, até o presente, muito pouco tem merecido a atenção da Sociologia da Educação, a saber: o uso de recursos internacionais para incrementar a competitividade escolar de certos grupos sociais.

No entanto, este é um fator novo que vem marcando o percurso escolar de uma parte das crianças e dos jovens oriundos das camadas superiores da população e, mesmo, de certas frações das classes médias. A reiterada constatação empírica do fenómeno e de seu crescimento quantitativo tem me incentivado a colocá-lo na pauta de minhas pesquisas. Refiro-me, mais precisamente à tendência contemporânea de proporcionar aos filhos oportunidades escolares que trazem a marca distintiva do internacional[1].

Reunindo dados empíricos retirados de algumas pesquisas realizadas no Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE/UFMG) sob minha coordenação, tentarei esboçar aqui um quadro geral dos resultados obtidos a partir da observação das duas dimensões inerentes ao fenômeno: a da procura pelos usuários desses bens escolares (famílias) e a de sua oferta pelas instituições de ensino (escolas privadas de educação básica). Mas antes, é preciso traçar minimamente o contexto que lhe dá origem.

Como se sabe, o processo dito de globalização fez emergir forças sociais novas que se impõem tanto aos atores sociais, quanto à investigação do sociólogo contemporâneo. A grande circulação das ideias, a forte mobilidade dos indivíduos, a porosidade das fronteiras culturais, a abertura das comunicações e da média, tudo isso convoca o pesqui-

* A autora agradece o apoio do CNPq a suas pesquisas.

1 Na verdade, não se trata somente de oportunidades escolares, mas sim de um movimento mais amplo de "internacionalização dos filhos", no qual se insere a prática mais recente de pais brasileiros de origem estrangeira de solicitar a dupla nacionalidade para seus filhos, quando a legislação do país de origem o permite como, por exemplo, nos casos de Itália, Espanha e Portugal.

sador que se ocupa da produção e distribuição dos bens simbólicos, a renovar suas problemáticas e objetos de análise.

No campo educacional, a intensificação das trocas mundiais nas diversas esferas (economia, política, cultura) tem acarretado, nas últimas décadas, um grande incremento da mobilidade da população estudantil e o desenvolvimento de um mercado internacional de bens educacionais, onde a compra e venda de serviços de ensino passam a ser objeto de um comércio entre as nações (Laval & Weber, 2002), em vias de regulamentação pela Organização Mundial do Comércio.

Para alguns pesquisadores, essa abertura internacional dos percursos de formação constituiria hoje "um componente da paisagem educativa da maioria dos países" (Dervin & Byran, 2008, p. 9); para outros, "uma das evoluções maiores das últimas décadas" (Darchy-Koechlin, 2008, p. 414), embora não se trate de uma completa novidade pois sua origem mais remota remonta à Idade Média, na forma da circulação de estudantes entre Paris, Bolonha, Oxford, conhecida pelos historiadores como *peregrinatio academica*.

Tampouco se trata de um fenômeno homogêneo por todo o globo, pois ele se configura de modo diferente segundo o contexto nacional em que ocorre. Assim, os indivíduos originários dos países dominantes - no plano econômico e cultural - podem ter acesso aos bens internacionais mesmo sem se deslocar para o exterior, uma vez que as instituições de ensino, a produção cultural e científica, a língua desses países desfrutam de grande reputação e de alto valor internacional, o que não acontece com aqueles oriundos dos países menos desenvolvidos. Daí certo "tropismo" da população desses últimos países em direção ao "primeiro mundo", como num movimento de "import/export"[2].

Outra característica contemporânea de que se reveste o fenômeno é que ele assume hoje formas muito diversificadas, tais como: estágios linguísticos de curta duração, intercâmbios de *high school*, cursos de "pré-graduação" em universidades de renome internacional, programas de "mobilidade" para estudantes de graduação; sem falar de um tipo de internacionalização que se dá sem deslocamento geográfico e que é possibilitado pela disseminação, em diferentes espaços nacionais, de escolas internacionais que oferecem ensino bilíngue, currículo internacional e que, muitas vezes, conferem diplomas internacionais como, por exemplo, o Baccalauréat International expedido, desde 1969, por uma fundação privada sediada na Suíça[3]. De tal modo que, na atualidade, todos os níveis do sistema educacional são por ele afetados: da escola primária à pós-graduação, embora o ensino superior continue sendo o mais internacionalizado dos graus do ensino. O fato é que "nunca como hoje se consolidaram ao nível escolar, desde o ensino básico ao superior, tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projetos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos" (Vieira, 2007, p. 12).

No entanto, não são esses aspetos macroestruturais da questão que irão me interessar neste texto. Minha perspetiva de análise centra-se nos atores sociais que estão submetidos à lógica desses novos padrões sociais, a saber: as famílias cuja posição social assegura e demanda o acesso à esfera do internacional (na medida em que precisam fazer face à crescente competição por uma boa colocação social) e os estabelecimentos de ensino que se veem impelidos a colocar em prática políticas e estratégias educacionais novas e específicas para responder (ou até mesmo se antecipar) a essa demanda da clientela. Passo então, a seguir, a examinar as características de que se reveste o recurso ao internacional quando situado no contexto brasileiro atual.

As lógicas das famílias

Embora praticamente inexistam estatísticas nacionais sobre a questão, alguns pesquisadores brasileiros vêm se dedicando a ela em nível local, interrogando - por meio de questionário e/ou entrevista - os próprios sujeitos, ou seja, os jovens e suas famílias, com o objetivo de conhecer e analisar sociologicamente suas estratégias educativas de internacionalização. Eles já puderam detetar uma forte e acelerada expansão da demanda por recursos escolares internacionais, por parte das elites e das classes médias em ascensão (cf. Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008).

A tese de doutorado de Andréa Aguiar (2007) examinou a escolha, por famílias de Belo Horizonte, das duas escolas internacionais (de ensino fundamental e médio) existentes na cidade (a escola americana e a escola italiana) para escolarizar seus filhos. Sua primeira constatação se refere a uma mesma evolução sofrida por ambas as instituições, ao longo de sua história. Se, no momento de

2 Essa assimetria dos fluxos internacionais é profunda: 62% dos estudantes estrangeiros no mundo são provenientes de países do "sul" e se dirigem aos países do "norte"; 30% fazem o circuito "norte-norte" e apenas 8% da mobilidade estudantil se dá no sentido "sul-sul" (ENNAFAA, 2004/2005).

3 Para uma visão da evolução do International Baccalaureate Diploma (IBD), em diferentes países, ver Resnik (2010) e Doherty (2009).

fundação (década de 1950 para a escola americana; década de 1970 para a escola italiana), os dois colégios destinavam-se exclusivamente a pessoas dessas duas nacionalidades, a partir dos anos 1990, eles passam a receber crescentemente filhos de pais brasileiros, os quais constituem atualmente 90% da clientela. O que leva, nos dois casos, à adoção do bilinguismo e do currículo obrigatório nacional, ao lado do currículo do país de origem. No entanto, um fator distingue as duas escolas: as características sociais e as motivações de cada público. A escola americana atrai famílias fortemente favorecidas do ponto de vista econômico cuja reprodução da posição social não passa prioritariamente pela escola, assim como sua acumulação de capital internacional que se dá pelas frequentes viagens e contatos com o exterior. No entanto, a frequência a uma escola anglófona lhes assegura a aquisição de um domínio prático da língua inglesa, útil para a circulação nos meios internacionais. Já a escola italiana atrai aqueles pais cujo patrimônio está baseado sobretudo no capital cultural e que, por isso mesmo, depositam na escola seus projetos de manutenção/ascensão social. São pais que prezam a função da escola de transmissão de uma bagagem cultural legitimada (a alta-cultura de origem europeia), cuja função é menos pragmática do que distintiva.

Ceres Prado (2002) investigou a prática dos intercâmbios de high school de que se servem cada vez mais as famílias brasileiras e que consiste na partida para o exterior de um aluno do ensino médio (15-17 anos), com a finalidade de frequentar um ou dois semestres letivos em um país estrangeiro, hospedando-se na casa de uma família local. Ela observou que são as classes médias as grandes usuárias desse serviço, já que as elites econômicas preferem formas mais livres e mais confortáveis de acesso aos estudos no exterior (menos sujeitas a datas, empresas operadoras, lares escolhidos por terceiros etc.). A autora concluiu que as razões e motivações dos pais compreendem duas perspetivas distintas: a) uma perspetiva "utilitarista" que vê no intercâmbio oportunidades de obtenção de vantagens escolares (dentre as quais a aquisição de um idioma estrangeiro) e, no futuro, profissionais; b) uma perspetiva "identitária" que concebe essa experiência educacional como um meio privilegiado de constituição de disposições de autonomia, segurança pessoal, tolerância, adaptabilidade etc.

Mais recentemente, Ramos (2009) defendeu uma dissertação de mestrado sobre o *Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação*, criado, em 2003, pela Universidade Federal de Minas Gerais, com base em acordos internacionais entre essa instituição e universidades estrangeiras de várias partes do mundo. O objetivo do Programa é oferecer, aos estudantes de graduação, a oportunidade de cursar um semestre letivo em uma universidade parceira. O custo financeiro fica quase que totalmente ao encargo da família do aluno, a qual fica isenta somente das taxas acadêmicas da universidade anfitriã, graças aos acordos firmados entre as instituições. Dentre os principais resultados da pesquisa estão: a) o crescimento vertiginoso do Programa num curtíssimo período de existência (passou-se de 33 estudantes em 2003, para 245 em 2009[4]); b) o perfil (socioeconômico, sociocultural e acadêmico) do estudante participante, bastante mais elevado do que o perfil do aluno médio da UFMG. Com relação a este último ponto, a pesquisadora tenta levantar os fatores familiares responsáveis por essa disparidade: os requisitos explícitos ou implícitos em matéria de recursos econômicos (para financiar o intercâmbio) e de capital cultural (demanda e valorização desse tipo de bem escolar), mas também os fatores associados ao próprio jovem, a saber, o elevado rendimento acadêmico e o domínio de língua estrangeira, exigidos pelas normas do Programa.

Por fim, minhas próprias pesquisas focalizaram dois grupos sociais distintos: famílias pertencentes às camadas médias intelectualizadas (Nogueira, 1998; 2006) e famílias de empresários (Nogueira, 2004), o que possibilitou verificar diferenças nas estratégias de internacionalização entre os dois grupos. No caso dos pais altamente diplomados, as experiências de estudos no exterior tendem a ser de média ou longa duração e, geralmente, produzem impacto (positivo) no desenvolvimento ulterior da trajetória escolar. Esse impacto se reveste, a um só tempo, de uma feição instrumental de super-preparação para o enfrentamento da concorrência escolar, quanto de uma dimensão identitária de realização e enriquecimento pessoal (o "abrir a cabeça"). O discurso dos pais enfatiza tais efeitos positivos, mesclando as vantagens das aquisições cognitivas (línguas, história, cultura geral etc.) à formação de disposições de autonomia, mobilidade, curiosidade, sensibilidade e tolerância à alteridade etc. Mas o que mais se destaca em seu discurso é a minimização dos aspetos (julgados) negativos da experiência internacional, como: dificuldades de adaptação (ao clima, aos costumes, ao próprio sistema de ensino do país etc.), saudades, sentimentos de discriminação etc., em favor de um enorme consenso em torno da ideia

4 Para a seleção de 2010, já haviam sido disponibilizadas 339 vagas.

de que se trata de "uma experiência que não tem preço", e de que ela "vale a pena". Já no caso das famílias de empresários, onde a circulação pelo exterior é trivial (turismo, negócios), as viagens para fins de estudo tendem a ser de mais curta duração. É que esses pais atuam pesadamente no sentido de controlar as condições e as consequências da passagem dos filhos pelo exterior, tentando evitar os riscos derivados de uma ampliação excessiva de horizontes e de oportunidades (escolares, mas sobretudo profissionais) que poderia afastar o jovem do destino empresarial previsto para ele. Porém, esse discurso parental não está isento de ambiguidades, pois os pais reconhecem o lucro simbólico - numa lógica de distinção social - decorrente da constituição de certas das disposições forjadas no contacto com o "primeiro mundo".

Em suma, as pesquisas nacionais começam a produzir seus primeiros resultados, a saber:

a) uma elevada expansão da demanda por esse bem escolar por parte de certos grupos sociais, dos quais se destacam as frações superiores das classes médias que vêm ampliando seu acesso a esse serviço educacional;

b) suas estratégias de manutenção ou incremento da posição social passam a requerer uma atualização/reconversão do patrimônio cultural da família, o que se concretiza por meio de um investimento específico na acumulação de uma "sub-forma" de capital cultural caracterizada por uma forte dimensão internacional (Weeninck, 2005). Na base, desse processo, encontra-se a constituição de disposições que Nogueira & Aguiar (2008) denominaram de "boa vontade internacional";

c) esse investimento se traduz em estratégias educativas parentais que os analistas consideram como um fator que "agrava e torna ainda mais complexo o quadro de desigualdade de oportunidades escolares que tradicionalmente tem influenciado as disputas sociais por melhores posições no espaço nacional" (Aguiar, 2009).

Esses resultados são convergentes com a crescente literatura sociológica estrangeira sobre a questão. Os trabalhos de Don Weeninck (2005; 2007; 2008) têm dado uma particular contribuição na definição desses novos ingredientes do capital cultural, em sua relação com o mundo da educação. Ele escreve:

> Cosmopolitan capital is, first of all, a propensity to engage in globalizing social arenas (in the context of this article, it concerns arenas in which the struggle is for the privileged positions, e.g. the labour and educational markets that prepare for positions like that of managers at multinational companies, employees at non- governmental organizations, university teachers or civil servants at the European level). Cosmopolitan capital comprises bodily and mental predispositions and competences (savoir faire) which help to engage confidently in such arenas. Moreover, it provides a competitive edge, a head start vis-à-vis competitors *(Weeninck, 2008, p. 1092).*

Embora não pesquisando especificamente no terreno da educação, as pesquisas de Anne-Catherine Wagner, ajudam a detalhar a natureza dessa forma de riqueza cultural que funciona como mecanismo de seleção social.

> La maîtrise des langues, la connaissance de plusieurs pays, l'habitude de voyager, l'aisance dans les relations avec des étrangers définissent des formes spécifiques, internationales, de capitaux culturels et sociaux [...] la culture international est un ensemble de biens symboliques inégalement distribués *(Wagner, 2007b, p. 43).*

Por seu turno, Vieira (2007), ao tentar compreender essa "nova face da formação das elites", acrescenta a essa dimensão instrumental da ação, um traço identitário contemporâneo que consiste no "fascínio por novas experiências pessoais" (p. 23). Ela se fundamenta sobretudo em Z. Bauman para argumentar que o indivíduo contemporâneo é levado a investir na "procura activa de uma identidade pessoal [...] a uma busca incessante do "eu" e dos seus talentos" (p. 11). Ora, a experiência da mobilidade e do contato direto com a alteridade é vista como propiciadora de novas margens de escolhas individuais, de oportunidades de reflexividade pessoal, de ocasião, aos sujeitos, de exercitar sua autonomia, de experimentar novas possibilidades e de se conduzir mais livremente segundo suas deliberações internas, e não sob o influxo de normas sociais constrangedoras.

As lógicas das escolas

Essas condutas familiares suscitaram perguntas sobre a outra dimensão do fenómeno da internacionalização das escolaridades: a das políticas implementadas pelas instituições escolares para responder a essas demandas parentais. Efetivamente é cada vez maior o número de estabelecimentos de ensino privados[5] que põem em prática disposi-

5 O sistema educacional brasileiro é marcado, há já muitas décadas, por uma forte segmentação interna. No nível da educação básica, enquanto as camadas populares frequentam a escola pública, as classes médias e supe-

tivos diversos de internacionalização dos alunos, tais como: programas de intercâmbio, organização de viagens ao exterior, acordos e parcerias com instituições estrangeiras ou, mais simplesmente, um investimento particular no ensino de outros idiomas.

Para isso, realizamos uma investigação junto ao conjunto das escolas particulares de educação básica (3 a 18 anos), situadas nos bairros de alta renda e mais alto IDH da cidade de Belo Horizonte[6] que totalizava, em 2009, 65 estabelecimentos de ensino. Um levantamento preliminar, por meio do site internet das escolas, indicou que 36 dentre elas desenvolviam iniciativas de internacionalização. Posteriormente, realizamos entrevistas com os responsáveis por esses programas (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, segundo cada caso), em cada uma dessas escolas. As estratégias de internacionalização encontradas se desdobram em três modalidades principais:

a) Ênfase no ensino de línguas estrangeiras

Mais da metade das escolas investigadas põe em prática estratégias especiais no que concerne ao ensino de idiomas estrangeiros (o inglês, obviamente, em primeiro lugar). A mais frequente delas se refere à antecipação que promovem na aprendizagem das línguas. Com efeito, 35 (sobre 65) estabelecimentos oferecem uma língua estrangeira já nos primeiros anos da escolarização (6 a 10 anos) ou, até mesmo, no nível da pré-escola, a despeito da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9396/1996) – observada pelas escolas públicas – que prevê a introdução das línguas estrangeiras somente a partir das séries finais do ensino fundamental, isto é, aos 11 anos.

> Existe uma exigência da própria família com relação à língua estrangeira. E essa preocupação vem sendo cada vez maior. Na verdade, hoje a gente já pensa em estender [o ensino de línguas estrangeiras] até para a educação infantil [diretora pedagógica][7].

A essa vantagem da precocidade se junta uma preocupação especial com a oralidade:

> Os pais querem que os meninos *falem* e desde cedo, a parte oral... não é só o inglês (...) a demanda sobre a língua estrangeira, para mim, é a lógica da competição [coordenadora pedagógica].

No entanto, as instruções pedagógicas oficiais (os *Parâmetros Curriculares Nacionais*) que servem de orientação para os programas nacionais de ensino, recomendam que o eixo da aprendizagem seja fixado em torno da leitura, tomando por base a realidade da escola pública, isto é, das crianças dos meios populares. Nelas se lê: « a introdução de uma língua estrangeira requer uma reflexão sobre seu uso efetivo pela população. No Brasil [...] apenas uma pequena parte da população tem oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país »[8] .

Temos, portanto, aqui um quadro de nítidas diferenças nas condições sociais de aquisição das habilidades linguísticas que, aliás, traduzem as diferenças existentes, entre os grupos sociais, na própria relação com as línguas estrangeiras. Assim é que, para uns, se prevê o desenvolvimento precoce de competências apropriadas a situações cotidianas de interação social (não apenas no plano profissional futuro, mas também nas atividades do tempo livre); para outros, destina-se um ensino mais tardio e em consonância com o que se prefigura ser seu "uso efetivo" ao longo da vida, neste caso, a pequena probabilidade de se defrontar com ocasiões de comunicação oral.

Mas uma outra característica particulariza o ensino de idiomas nas instituições escolares investigadas: uma tendência recente de "terceirização" dessa atividade pedagógica. Isto significa que as escolas começam a transferir a responsabilidade pelo ensino de línguas estrangeiras para empresas especializadas na oferta de "cursos livres" de idiomas. De modo que as aulas passam a ter lugar fora dos muros da escola e em horários extra-classe. A composição das turmas, assim como a avaliação da aprendizagem torna-se uma incumbência da empresa que repassa as notas aos estabelecimentos de ensino. As razões invocadas pelos gestores para tal delegação residem no custo e na dificuldade pedagógica de lidar com um público escolar tido como muito heterogêneo no plano dos conhecimentos linguísticos.

> Eu tenho meninos que nunca fizeram inglês na vida, que só conhecem o inglês da escola, e eu tenho meninos que viajam todo ano pro ex-

riores se servem da rede privada de ensino.

6 Lembrando que o Índice de Desenvolvimento Humano leva em conta não apenas a renda, mas também dados relativos ao nível de instrução e à expectativa de vida da população.

7 Proliferam rapidamente, sobretudo nos grandes centros urbanos, escolas que iniciam a aprendizagem de língua estrangeira com crianças a partir de um ano de idade, como a Escola Parque no Rio de Janeiro ou o colégio Porto Seguro em São Paulo, evidentemente na forma de atividades lúdicas como cantar ou brincar (cf. Folha de S. Paulo, 13/4/2009). No caso da educação infantil, a cidade de São Paulo já conta com 20 pré-escolas bilíngues, todas privadas e com mensalidades muito elevadas.

8 Cf. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília*: MEC/SEF, 1998, p. 120.

> terior e que falam inglês fluentemente. Eu não tenho condição de ter três ou quatro professores de inglês pra trabalhar o inglês por nível [diretora].
>
> Porque antes era uma tortura pros meninos, por exemplo, um menino de 7ª série que nunca tinha visto inglês antes com um outro que já estava na Cultura Inglesa há 5 anos. Então, ficava monótono pro que fazia Inglês há mais tempo e ficava um dilema pro professor: "quem que eu vou ... qual é a minha referência? [responsável pelo setor de inglês]

Temos aqui uma excelente ilustração daquilo que Bourdieu (1966) denominou de "cultura livre", isto é, adquirida através da socialização familiar e das aprendizagens difusas e extra-escolares. Por se tratar de uma dimensão do capital cultural diretamente subordinada à lógica da origem social, é, por isso mesmo, pouco controlável pela escola.

b) Adoção de projetos curriculares bilingues

Uma estratégia de caráter muito recente consiste na adoção, pelos estabelecimentos de ensino, de propostas de formação bilingue, das quais três tipos foram verificados no espaço geográfico considerado.

O primeiro tipo é representado por uma pré-escola bilingue, recém inaugurada na cidade (em 2008), e que faz parte de uma rede canadense de escolas privadas que se estende por vários países e por 25 cidades brasileiras. Acolhendo crianças entre 2 e 5 anos (mas com previsão de estender gradualmente suas atividades até o final do ensino fundamental), essa escola viu seu público quase que dobrar de 2008 (38 alunos) a 2009 (70 alunos). Suas turmas não ultrapassam 15 alunos e todos os professores são bilingues, requisitos julgados necessários à concretização de um projeto pedagógico de aprendizagem da língua inglesa por imersão total, onde as crianças só podem falar inglês nas dependências do colégio. A língua portuguesa só é introduzida a partir dos cinco anos, e permitida somente numa quarta parte da jornada escolar.

O segundo tipo consiste na celebração de acordos com instituições norte-americanas (no caso em questão, com a *Texas Tech University*), com a finalidade de oferecer aos alunos a opção de cursar o currículo americano de *high school*, paralelamente ao currículo brasileiro do ensino médio. Trata-se de uma formação complementar com duração mínima de 510 horas de aula, a qual é feita no contra-turno escolar[9]. O sistema de avaliação da aprendizagem cabe à universidade americana, mediante o envio das provas aos Estados Unidos para correção e atribuição das notas. O diploma expedido é reconhecido pelo governo dos Estados-Unidos, e válido para o acesso às universidades desse país.

Por fim, o terceiro e último tipo de estratégia verificado diz respeito à prática de uma formação bilingue ao longo de toda a educação básica. Ela foi particularmente encontrada em uma escola confessional de longa tradição na cidade (fundada em 1904) que implantou, ao longo de toda a trajetória escolar (da escola maternal ao ensino médio), um ensino bilingue (português/inglês) que pressupõe uma jornada escolar de tempo integral, pois, numa parte do dia, se desenvolve o programa curricular nacional e, na outra, uma síntese dele em língua inglesa. A filiação religiosa do estabelecimento e seu pertencimento a uma rede internacional de escolas metodistas desempenham um papel de vetor da internacionalização dos alunos, como se verá mais à frente.

c) Promoção de viagens ao exterior

Por fim, desde a década de 1990, um pequeno número de estabelecimentos de ensino passou a proporcionar, a seus estudantes entre 14 e 18 anos, viagens ao exterior com duração de 3 a 4 semanas, em geral no decorrer do mês de julho, no momento das férias inverno. Viagens que são, evidentemente, totalmente financiadas pelos pais dos alunos. As motivações das escolas ficam claras no depoimento desse gestor escolar, a quem não passa despercebida a busca de distinção social por parte das famílias (o "status"):

> E aí, nesse sentido, o que a escola pensou? Se a gente oferece uma oportunidade em que ele [o aluno] aprimore o inglês, em que ele aproveite o tempo livre (...) que são as férias, aprofunda, faz a viagem internacional e em alguma medida mantém o status, porque as famílias mesmo nos dizem isso (...) é o que eu escuto. Então, por que não oferecer? (...) dar à família uma oportunidade do filho aprofundar no estudo da língua inglesa, que sabemos a importância, conhecer outro país.

Em consonância com a crença atual na superioridade da aprendizagem de idiomas "por imersão", a língua aparece como um importante critério da escolha dos países de destino. Atualmente, os países mais frequentemente propostos às famílias são: Espanha, Canadá, Estados Unidos, Austrália, Irlanda, Argentina e Chile.

Buscamos lugares bons pra os alunos exerci-

9 A jornada escolar, no Brasil, é de meio período.

> tarem a língua [diretora].
>
> Estamos procurando algum [país] de língua espanhola, Espanha ou Chile ... também temos contato com a Argentina ... Ainda não fizemos, mas vamos fazer, porque temos alunos procurando [diretor pedagógico].

Mas, ao lado desse objetivo instrumental de aquisição de habilidades linguísticas, as escolas buscam também satisfazer os pais em suas demandas de oportunidades de "enriquecimento pessoal" dos filhos, na forma da ampliação de horizontes intelectuais ("abrir a cabeça") e de abertura aos diferentes povos e culturas.

> Normalmente os que vão à Espanha, vão ao Canadá depois. Não são todos, mas a grande maioria. São pais que têm uma visão mais internacional. Então eu acho que pra muitos pais a visão vai para além da língua. É mais mesmo conhecimento de outras culturas, abrir a cabeça dos meninos, claro também praticar duas línguas [diretor].
>
> Espanha: Em um dos principais centros de cultura da Europa, os nossos alunos ficam hospedados junto com estudantes espanhóis, franceses e americanos (...) Ir à praia e se encontrar com pessoas de diversas nacionalidades na escola durante os dias faz parte do dia-a-dia dos nossos jovens [texto publicitário retirado do site do colégio][10].

Em boa parte das vezes, essas viagens são organizadas por meio de convênios com estabelecimentos de ensino estrangeiros que já possuem uma tradição em rececionar jovens de diferentes nacionalidades e lhes oferecer cursos da língua do país. Em alguns casos, esses colégios anfitriões pertencem à mesma congregação religiosa da escola brasileira, o que vem fortalecer a hipótese do papel de vetor de internacionalização desempenhado pelas redes estruturadas em torno de certas igrejas.

> Esta será uma grande oportunidade que vocês terão de vivenciar outra cultura, praticar o aprendizado da língua inglesa, conviver com alunos maristas da França, Espanha, Portugal, Argentina, Bélgica, Itália e outros, ampliando, assim, sua visão de mundo [texto publicitário retirado do site do colégio].

No artigo intitulado "O lugar da viagem na formação das elites", Wagner (2007a) conclui que esse "dispositivo de aprendizagem internacional" desempenha hoje um papel fundamental nas práticas educativas dos grupos sociais favorecidos, desejosos de transmitir aos filhos recursos internacionais. Para a autora, são múltiplos os aspetos formadores das viagens. Ainda que os aspetos mais visíveis residam nas aquisições propriamente cognitivas (idiomas, cultura geral etc.), não é menos importante a dimensão mais ampla da socialização internacional que compreende elementos tão diversos quanto a preparação para a ocupação de posições de comando; a perceção, por parte dos jovens, de que "seu espaço intelectual e afetivo de referência não se limita às fronteiras nacionais", favorecendo a formação de uma rede de relacionamentos no exterior (Wagner, 2007 b, p. 53); a constituição de características mais pessoais como bem expressou um de seus entrevistados (pai de filhos internacionalizados):

> Eles não são tímidos como crianças que nunca deixaram seu pequeno universo... Eles não hesitam em ir em direção ao outro, mesmo se ele não fala a mesma língua, mesmo se ele é estrangeiro" (Wagner, 2007a, p. 53).

* * *

Como se viu, as políticas dos estabelecimentos e suas iniciativas de internacionalização dos alunos e dos currículos são bastante diversificadas, abrangendo a introdução de novos programas e conteúdos curriculares, a celebração de acordos e de convênios internacionais, a outorga de certificados e diplomas estrangeiros, o deslocamento espacial dos alunos etc.; dispositivos esses que envolvem mecanismos institucionais, decisões familiares e ações individuais. Ora, esse dinamismo exibido por todo um segmento da rede privada de ensino caminha na contramão dos estereótipos correntes de uma escola "paquiderme" que mal conseguiria se mover. De fato, as escolas privadas parecem se reestruturar segundo uma lógica de investimentos e de produtos educativos orientados para as novas demandas parentais de preparação dos jovens para um mundo "globalizado".

Conclusão

Em primeiro lugar, é forçoso reconhecer que o fenómeno da internacionalização na educação foi abordado, neste trabalho, da perspetiva da segregação social e da desigualdade de oportunidades educacionais, embora se admita que ele poderia ser enfocado de uma perspetiva oposta, a saber

10 Algo muito próximo disso foi constatado pelo grupo de pesquisadoras que estudaram as estratégias das "elites" argentinas em matéria de educação (cf. Tiramonti & Ziegler, 2008). Eis o depoimento obtido de uma mãe: " No es lo mismo que rindan la prueba de suficiencia acá, en la Dante Alighieri, a que te los lleven a Itália. Los chicos van a Roma, Parma y Florência, no solo para hablar mejor, sino para absorber la cultura italiana. Y van com sus compañeros, com sus profesores, los lleva la escuela" (p. 57).

como força de integração e de coesão social, na linha do que pensa Beck (2006) sobre a "competência cosmopolita" como "arte de traduzir [a perspetiva do outro] e de construir pontes [entre as diferentes culturas]" (p. 175).

Nesse sentido, não é mais possível ignorar a importância de toda uma dimensão internacional dos investimentos educativos e escolares efetuados por determinados grupos sociais, na contemporaneidade. Famílias pertencentes às camadas superiores da população e, cada vez mais, de certas frações das classes médias desenvolvem, hoje, estratégias educativas diversificadas e cada vez mais precoces, visando assegurar, aos filhos, as mais proveitosas e eficazes chances de sucesso escolar e de inserção profissional promissora, mas também - e com a mesma intensidade – oportunidades de um desenvolvimento intelectual equilibrado, de realização pessoal e de bem-estar psicológico.

Mas a produção dessa realidade educacional desigual resulta também das estratégias dos estabelecimentos de ensino. Frente à demanda de internacionalização dos filhos formulada pelos pais das classes médias e superiores, os tradicionais e reputados colégios privados da cidade implementam políticas pedagógicas destinadas a atrair e satisfazer uma clientela desejosa das marcas exteriores e interiores daquilo que hoje conta como riqueza cultural, condição para sua sobrevivência num mercado escolar local altamente competitivo.

É fundamental, contudo, ter-se em mente que os efeitos das estratégias desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino são sempre efeitos de "segundo grau", quando comparados ao peso bem maior dos efeitos produzidos pelas condutas das famílias e pela ação da "socialização familiar" (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, p. 84), dadas suas condições de efetivação (precocidade, regularidade, inserção afetiva etc.).Tê-lo em mente contribui ainda para que se evite a armadilha analítica que consiste em fazer das políticas educacionais - emanadas do Estado ou da iniciativa privada - o elemento explicativo central do funcionamento social dos sistemas de ensino, pois é crescente o papel desempenhado pelas famílias contemporâneas – através de suas escolhas e práticas educativas – na co-produção e reconfiguração desses sistemas.

Enfim, tudo parece dar razão às teses de Wagner (2003) de que o internacional constitui hoje um novo princípio de dominação (escolar, eu acrescentaria) porque ele modifica os usos da escola e a definição legítima (isto é, socialmente aceita e reconhecida) do que é uma "boa formação", instaurando novas clivagens sociais e novas fontes de legitimidade, ambas assentadas numa cultura internacional.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, A. (2007). *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 243 p.

AGUIAR, A. (2009). Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. Educação e Pesquisa, v. 35, n. 1, jan./abr., p. 67-79.

BECK, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme?* Paris : Alto/Aubier.

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

DOHERTY, C. (2009). The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market: a curriculum of choice for mobile futures. Discourse: Studies in the cultural politics of education, 30 (2), p. 73-89.

DARCHY-KOECHLIN B. (2008). Internationalisation des formations. In: A. VAN ZANTEN (org.), Dictionnaire de l'éducation. Paris : PUF, p. 414-416.

DERVIN, F., BYRAM, M. (Orgs.) (2008). *Échanges et mobilités académiques – Quel bilan?* Paris : L'Harmattan.

DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

ENNAFAA, R. (2004/2005). *Cahiers du Brésil Contemporain*, CRBC/EHESS, n. 57/58-59/60, p. 319-330.

LAVAL, C., WEBER, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Nouveaux Regards/Syllepse.

NOGUEIRA, M.A. (1998). Uma dose de Europa e Estados Unidos para cada filho : estratégias familiares de internacionalização dos estudos. Pro-Posições, v.9, n. 25, mar., p. 113-131.

NOGUEIRA, M.A. (2004). Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: ALMEIDA, A.M.F. et al. (Orgs.). Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras. Campinas: Unicamp.

NOGUEIRA, M.A. (2006). *Cosmopolitismo científico e escolarização dos filhos: o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior*. Belo Horizonte. Relatório final de Pesquisa/CNPq, 100f.

NOGUEIRA, M.A., AGUIAR, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études :

peut-on parler d'une « bonne volonté internationale » ? Éducation et Sociétés, n. 21, p. 105-119.

NOGUEIRA, M.A., AGUIAR, A., RAMOS, V.C.C. (2008). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares, Educação & Sociedade, v. 29, n. 103, maio/ago., p. 355-376.

PRADO, C. L. (2002). *"Intercâmbios culturais" como práticas educativas em famílias das camadas médias.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 350p.

RAMOS, V.C.C. (2009). *Perfil e motivações dos estudantes participantes do "Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação" da UFMG*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 133p.

RESNIK, J. (2010). *The de-nationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate*. Comunicação apresentada no XIV World Council of Comparative Education Societies (WCCES). Istambul, junho/2010.

TIRAMONTI, G., ZIEGLER, S. (2008). *La educación de las elites.* Buenos Aires: Paidós.

VIEIRA, M.M. (2007). *A mobilidade como competência? Formação de elites e o Programa Erasmus*. Texto apresentado na European Conference on Educacional Research (ECER), Universidade de Ghent.

WAGNER, A.C. (2003). La bourgeoisie face à la mondialisation, Mouvements, n. 26, mars/avril, p. 33-39.

WAGNER, A.C. (2007a). La place du voyage dans la formation des élites. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 170, p. 58-65.

WAGNER, A.C. (2007b). *Les classes sociales dans la mondialisation.* Paris: La Découverte.

WEENINK, D. (2005). *Upper middle-class resources of power in the education arena: Dutch elite schools in an age of globalisation.* Tese de Doutorado. Amsterdam School for Social Science Research.

WEENINK, D. (2007). Cosmopolitan and Established Resources of Power in the Education Arena. International Sociology, v. 22 (4), july, p. 492-516.

WEENINK, D. (2008). Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World. Sociology, v. 42 (6), p. 1089-1106.

QUASE-MERCADO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PROXIMIDADE ESPACIAL E DISTÂNCIA SOCIAL: O CASO DO RIO DE JANEIRO

Marcio Costa
Mariane C. Koslinski
Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro
e Fátima Alves

Introdução

Observa-se uma crescente discussão sobre a influência de políticas educacionais que fomentam mecanismos competitivos, escolha de escolas (*school choice*) e ou *accountabiliy*. Também a segregação residencial vem sendo reconhecida como elemento que interfere na distribuição de oportunidades educacionais. O artigo pretende contribuir para essa discussão e busca compreender os mecanismos pelos quais a segregação residencial e o funcionamento de um "quase-mercado oculto" podem produzir impactos sobre a estratificação educacional.

A cidade do Rio de Janeiro nos parece terreno fértil para um estudo dessa natureza, dado que o modelo carioca de segregação residencial pode ser compreendido somente parcialmente a partir de relações centro-periferia. Tal modelo apresenta características específicas, combinando proximidade geográfica e distância social, já que há favelas espalhadas ao longo da cidade. Diante da proximidade residencial entre grupos dispondo de recursos muito distintos seria de esperar um menor impacto da segregação residencial sobre a estratificação escolar. Tal, entretanto, não se verifica. Além disso, estudos anteriores sugerem que no Brasil e, especificamente no Rio de Janeiro, podemos compreender a distribuição dos alunos entre as escolas públicas a partir do conceito de quase-mercado escolar, mesmo na ausência de políticas educacionais que promovam a escolha parental e estimulem a competição entre escolas.

A partir desses processos formam-se, ao longo da Cidade, ao menos dois níveis hierárquicos entre escolas públicas: há segmentação regional, conforme os padrões da desigualdade socioeconômica, e há também segmentação dentro de cada uma das regiões da Cidade. A distribuição dos estudantes que frequentam a rede pública de ensino parece seguir um intrincado padrão que sobrepõe aspetos socioeconômicos, residenciais e de desempenho escolar.

O artigo buscará apresentar evidências dos processos acima rascunhados. Pretende-se mapear alguns padrões de fluxos de alunos e fatores que condicionam as chances de estarem matriculados em escolas públicas segundo uma hierarquia de desempenho observada entre essas. Para alcançar os objetivos propostos utilizaremos os dados referentes aos alunos e as escolas municipais de ensino fundamental participantes do Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 (GERES). Esse estudo contém informações sobre características sócio-demográficas e local de moradia dos alunos, bem como a identificação da escola em que os alunos foram matriculados no início do primeiro segmento do ensino fundamental e informações os alunos permanecem ou saem dessas escolas du-

rante o primeiro segmento do ensino fundamental.

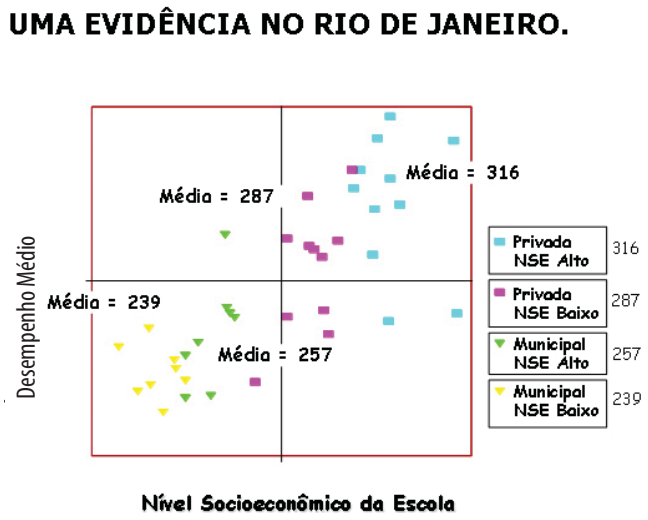
Estratificação escolar no Brasil

Há uma marcante diferenciação entre as redes públicas e privadas no Brasil. Essa é a principal clivagem escolar apresentada por nosso muito desigual sistema escolar, em forte associação com a desigualdade social em geral. Durante décadas, a polêmica em torno desse fenômeno, especialmente por força das evidências de deslocamento de recursos e benefícios públicos em direção ao segmento privado, ocupou espaço central na agenda dos debates relativos à temática da diferenciação escolar. Não buscamos desconsiderar a relevância da questão.

Há, todavia, para além da conflitiva situação tratada sob o rótulo geral "público/privado", grande diferenciação no interior mesmo das redes públicas de ensino básico. Relevantes hierarquias se constituem e são alimentadas, mesmo quando postos de lado os muito evidentes contrastes entre, por exemplo, escolas de ensino básico sob administração federal e as demais. De fato, algumas, poucas, escolas públicas, quase sempre federais, desfrutam de condições e apresentam composição social e desempenhos que as aproximam das escolas privadas, quiçá das mais renomadas escolas privadas dos grandes centros urbanos. Nosso interesse se concentra nas fortes hierarquias observadas no interior das redes públicas de ensino compostas por escolas "comuns", aquelas que atendem à imensa maioria da população brasileira, que, comparativamente, concentram suas parcelas mais pobres (Costa, 2008; Costa e Koslinski, 2009).

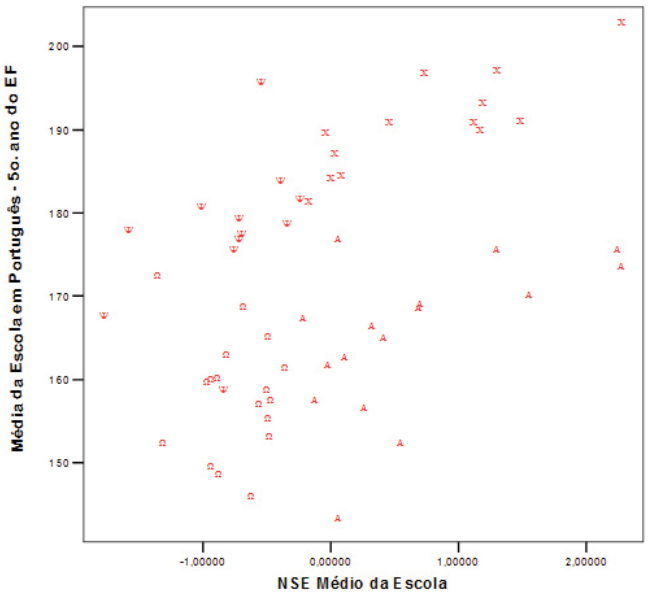
O Gráfico 1, abaixo, expressa a diferença entre escolas integrantes da amostra do SAEB, na Cidade do Rio de Janeiro, em 2001, informando suas

Gráfico 1



Fonte: SAEB, 2001

Gráfico 2

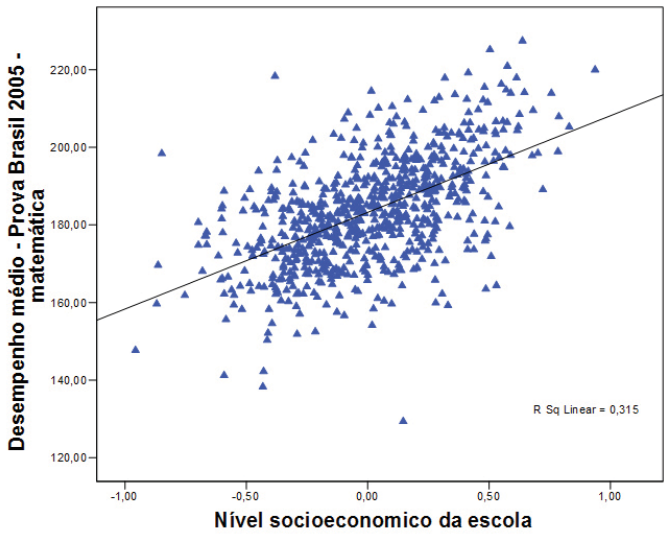


Tipo	Mean
Municipal NSE Baixo	157,7266
Municipal NSE Alto	161,6828
Privada NSE Baixo	177,3880
Privada NSE Alto	190,2314
Total	170,0275

Ω Municipal NSE baixo
A Municipal NSE alto
Ψ Privada NSE baixo
X Privada NSE alto

posições relativas quanto ao nível socioeconômico e desempenho em matemática médio. Traça um retrato combinado de diferenças entre redes e intraredes, não deixando de assinalar percetíveis diferenças entre escolas. Em semelhante retrato, se tomadas apenas as escolas que compõem a amostra da pesquisa GERES, observamos comportamento aproximado no Gráfico 2, ainda que

Gráfico 3



com mais casos discrepantes, conforme demonstrado abaixo.

Abaixo, se pode observar a diferença entre escolas da rede pública de ensino da Cidade, no teste de matemática, para 8a série1 do ensino fundamental. A relação entre nível socioeconômico (padronizado) e desempenho médio existe, mas não é forte, talvez devido a que a variabilidade no nível socioeconômico não seja muito elevada. É sugerido, a partir do gráfico, que o efeito-escola seja forte, como de fato o é, no Brasil.

Alguns condicionantes da estratificação escolar

Nosso problema geral focaliza a desigualdade de oportunidades, como condicionante sociológico de desigualdades de proficiência e trajetória. Neste aspeto, destacamos a dimensão territorial de políticas públicas de acesso a bens e serviços, bem como mecanismos iníquos, ascritivos, de seleção de oportunidades. Ambas dimensões nos ajudam a compreender os processos que levam a estratificação escolar.

No campo da sociologia da educação, se antes os estudos que tentavam explicar desigualdades de resultados educacionais e estratificação escolar se concentravam em fatores relacionados à família e à escola, a partir da década de 1990 a ênfase passa a contemplar também a vizinhança como esfera também capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais.

Grosso modo, os seguintes mecanismos são constantemente mencionados por uma vasta produção bibliográfica acerca do efeito da vizinhança sobre oportunidades educacionais: a) teorias da socialização coletiva, b) teoria institucional (Jencks & Mayer, 1990; Ellen & Turner, 1997; Brooks-Gun et al., 1997, Sampson and Morenoff, 2002; Small and Newman, 2001).

De acordo com as teorias de socialização coletiva, os padrões e normas de comportamento das pessoas tendem a ser moldados por aqueles com quem mais elas têm contato e com quem mais frequentemente interagem. Tais modelos partem do argumento de isolamento social de Wilson (1987) que defende que a concentração da pobreza teria criado um ambiente social em desvantagem, uma vez que a pobreza do bairro desconecta as pessoas de relações e interações com a classe média. A literatura sobre efeito-vizinhança trata, principalmente, de modelos epidêmicos[1] (influência dos pares) e de modelos de papel social[2], como importantes mecanismos relacionados ao isolamento social que influenciam a performance escolar e, portanto, oportunidades educacionais.

A segunda teoria, chamada de institucional ou de socialização institucional, parte do pressuposto de que os indivíduos podem ser afetados pela qualidade dos serviços que são oferecidos em suas vizinhanças. Esse argumento se aproxima da idéia de geografia de oportunidades que considera que a distribuição de equipamentos urbanos varia - em termos de estrutura, qualidade e acesso - ao longo do território nos contextos urbanos (Galster & Killen, 1995).

Outra importante forma de se pensar o impacto da segregação residencial sobre a estratificação escolar diz respeito à distribuição das escolas no território de acordo com a composição do seu alunado em termos socioeconômicos e raciais. Este é um ponto de extrema relevância para o mapeamento de oportunidades educacionais uma vez que estudos sobre o efeito-escola já observaram que o nível socioeconômico e a composição racial da escola estão fortemente associados aos resultados escolares dos alunos.

Desta forma, a vasta bibliografia que discute os mecanismos relacionados ao efeito da vizinhança nos leva a crer que contextos sociais geograficamente definidos, de um lado, geram efeitos sobre a “demanda por escolaridade”, na medida em que conformam espaços intermediários de socialização entre a família e a escola. De outro lado, também exercem impacto sobre a “oferta de escolaridade”. A divisão social do território urbano produz diferenciações importantes no sistema público de ensino através de um complexo jogo de efeitos de distanciamentos físico e social que incidem sobre os atores e as instituições escolares, produzindo uma geografia social das oportunidades educacionais.

Outro aspeto focalizado por esse trabalho é o impacto de políticas educacionais, ou a ausência delas, sobre a estratificação escolar. Tal questão tem sido abordada a partir da temática do chamado quase-mercado educacional. Grande polêmica tem se manifestado desde que políticas educacionais foram desenvolvidas tomando como premissa que a competição entre os agentes presentes

1 De acordo com o modelo epidêmico, se os adolescentes em uma comunidade apresentam pouco interesse pela escola, muitos já tendo inclusive abandonado os estudos, e, frequentemente, se engajam em crimes e outros comportamentos de risco outros adolescentes estarão mais propensos a ver estas atividades e comportamentos como aceitáveis. (Jencks & Mayer, 1990; Ellen & Turner, 1997).

2 De acordo com tais modelos, as crianças aprenderiam sobre que comportamentos são considerados como normais ou aceitáveis a partir do exemplo dos adultos com quem frequentemente interagem em suas vizinhanças. Aquelas que crescem em vizinhanças homogeneamente pobres ou segregadas estariam apartadas de modelos de adultos bem sucedidos via escolarização (Wilson, 1987; Ellen & Turner, 1997, Newman & Small, 2001).

no âmbito da educação escolar pode conduzir à solução para a ineficiência de sistemas escolares públicos, conforme ficou emblemático no Ato de Reforma Educacional britânico[3], de 1988.

O que nos parece o cerne do quase-mercado educacional é a ideia de escolha escolar (*school--choice*). Segundo as prescrições usuais, esse quase-mercado funciona a partir da concessão de oportunidades de escolhas entre um cardápio de escolas, que imporia, a partir da demanda (os estudantes/clientes), reações por parte da oferta (as escolas). O lado da oferta, não mais blindado pela barreira de proteções típicas dos sistemas estatais do *welfare state*, teria de se ajustar, buscando captar estudantes, pela qualidade e o tipo da mercadoria – educação – que teria a oferecer. A partir da sinalização emitida por sistemas centralizados de avaliação educacional externa, a oferta tenderia a elevar sua qualidade pelo efeito agregado da competição por clientes[4]. Temos claramente a noção de um quase-mercado auto-organizativo, porém com dissemelhanças importantes com relação a um mercado típico.

Entretanto, observamos controvérsias sobre os resultados destas políticas. Defensores mais otimistas dessas medidas argumentam que a introdução de mecanismos de mercado possibilitaria aos pais escolher escolas de qualidade e este fato teria impacto especialmente para os alunos marginalizados e com baixa performance escolar. Alguns estudos, contudo, mostram que a introdução de mecanismos de mercado foi acompanhada por maior liberdade das escolas e estas últimas passaram a impor critérios para a seleção de seus alunos. Estas medidas fariam com que as escolas se tornassem socialmente mais segregadas ou levariam a um processo chamado por alguns autores de 'polarização' e por outros de 'estratificação' ou 'guetificação' das escolas (Taylor & Gorard, 2001). Outros defendem que os pais possuem diferentes capacidades de explorar as oportunidades trazidas por mecanismos que permitem maior escolha de escolas (Bell, 2004, 2005; Holme, 2002).

Já Gorard & Taylor (2001), argumentam que as modificações trazidas pelo School Standards and Framework Act de 1998 aumentaram a capacidade de autoridades educacionais usar o critério de distância entre casa-escola para distribuir alunos entre as escolas e reduziram o papel da *school choice* e mecanismos de mercados introduzidos pela reforma de 1988. A pesquisa dos autores observou que, se o Education Reform Act 1988 foi seguido pelo declínio da segregação das escolas por pobreza, raça e etnia as determinações do ato de 1998 junto com mudanças no padrão de segregação residencial levariam a uma tendência inversa. Por fim, Gorard & Taylor (2001) chamam atenção para a importância de separar os impactos de políticas educacionais de outras barreiras para a mobilidade social e concluem: "… the segregation in the school system could be largely a result of wider residential segregation, and where you live therefore becomes a key determinant of your life chances" (Taylor & Gorard, 2001, p. 1830).

Segregação Residencial e quase-mercados escolares ocultos no Rio de Janeiro

Considerando as questões que guiaram os estudos acima mencionados, os contextos de grandes cidades Brasileiras, e principalmente a cidade do Rio de Janeiro, parecem ser campos férteis para o estudo do efeito de políticas educacionais e da segregação residencial sobre a segmentação escolar.

Diversos estudos sobre o efeito-vizinhança privilegiam configurações sócio-territoriais que denotam uma segregação territorial na escala macro. Tais estudos realizam análises que partem do pressuposto de que a presença de áreas de baixo nível socioeconômico contíguas, que criam grandes enclaves, produziria um impacto mais acentuado sobre a desorganização social e o isolamento social e, consequentemente, sobre oportunidades educacionais e a estratificação escolar.

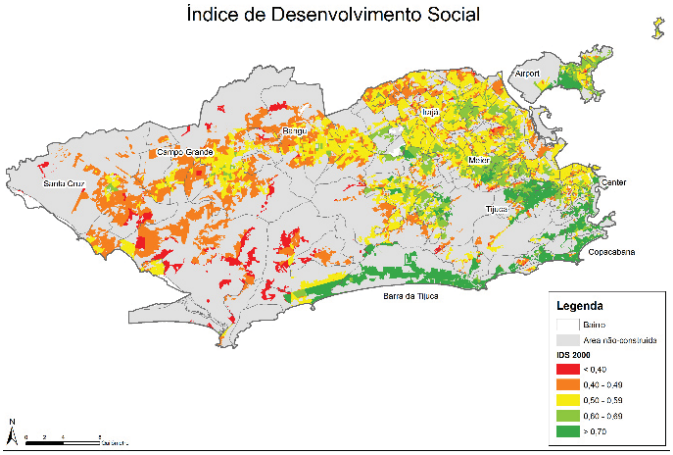
Entretanto, as análises que privilegiam a segregação residencial somente em seu nível macro não parecem ser capazes de dar conta de contextos urbanos mais complexos que vão além de um modelo do tipo centro-periferia. Este é o caso do modelo de segregação carioca caracterizado por proximidade física e distância social (Ribeiro, 2005; Ribeiro e Lago, 2001). Nesse contexto específico, observamos a presença de favelas ao longo do território do município do Rio de Janeiro e uma forte concentração dessas nas áreas mais "nobres" ou abastadas da cidade. Entretanto, como vimos, essa proximidade física não implica em interação social entre segmentos sociais que ocupam posições sociais distantes.

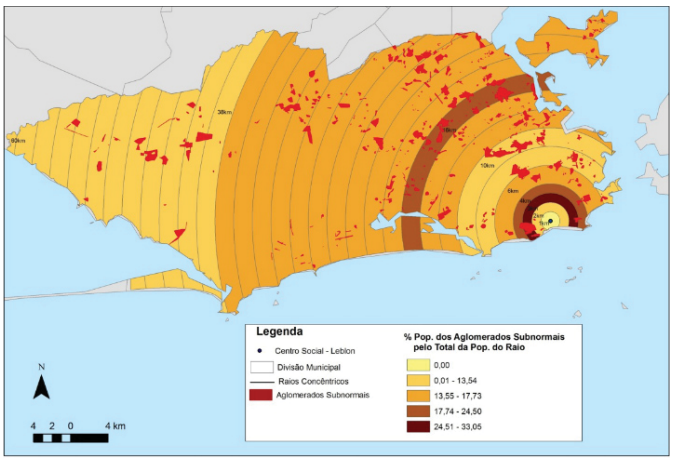
A leitura dos mapas abaixo torna evidentes os princípios de organização social do território da cidade. Uma vasta periferia formando um contínuo território concentrando baixo índice de desenvolvi-

3 A *Education Reform Act* 1988 substitui mecanismos através dos quais as Autoridades Educacionais Locais (LEAs) alocavam alunos para as escolas secundárias mais próximas por um sistema em que as famílias adquirem maior liberdade para escolher as escolas de seus filhos (Taylor & Gorard, 2001)

4 O quase mercado educacional britânico, por exemplo, conta com a publicação das "School Performance Tables" informando a performance das escolas em testes padronizados. Estes seriam sinais claros para a identificação da qualidade das escolas (Bradley, Crouchley & Millington, 2000).

Mapas 1 e 2 – Segregação Residencial e Localização das Favelas





mento social – áreas em vermelho - em oposição a espaços (em verde) que concentram áreas com alto índice de desenvolvimento social (IDS). Esse índice[5] é composto pelas seguintes dimensões: a) acesso ao saneamento básico; b) qualidade da habitação; c) grau de escolaridade e d) disponibilidade de renda. Ao mesmo tempo, os pontos escuros indicam a localização das áreas de favelas (de fato, na nomenclatura aglomerados subnormais) espalhadas por toda a cidade, mas com forte concentração exatamente nos territórios que agregam as pessoas vivendo em domicílios de alta escolaridade e que também concentram os bens públicos urbanos de maior qualidade[6].

O que são as favelas como lugar no espaço social da cidade do Rio de Janeiro? Alguns estudos recentes sobre as favelas têm alimentado um debate sobre a pertinência sociológica da distinção favela x cidade na compreensão do modelo de organização social do espaço da cidade do Rio de Janeiro. Com efeito, analisando as evidentes melhorias das condições urbanas de vida nas favelas – especialmente as relacionadas à habitação – alguns autores (Preteceille & Valladares, 2000) têm apontado o crescente processo de diversificação desses espaços e a sua aproximação social com os bairros populares da periferia. No entanto, os resultados de diversos trabalhos, em especial aqueles desenvolvidos no Observatório das Metrópoles[7], demonstram a pertinência dessa distinção, na medida em que ela está associada a distintos padrões de interação social entre os moradores da favela e as instituições da sociedade e mesmo com outros grupos sociais. Tais estudos mostram a relação entre segmentação sócio-territorial e oportunidades de trabalho ou de performance e trajetória escolar de indivíduos com atributos sócio-demográficos similares (Ribeiro e Lago, 2001; Pero, Cardoso e Elias, 2005; Andrade, 2004; Alves, Franco & Ribeiro, 2008).

Nesse trabalho, assumimos, portanto, que, a despeito das nítidas tendências à diferenciação inter e intra favelas, e do aumento do acesso de suas populações a alguns serviços urbanos, a dicotomia favela-cidade permanece como traço distintivo da ordem urbana carioca. Entre as favelas e a cidade mantém-se, com efeito, um regime de interação social fortemente hierarquizado e que se organiza com base nas perceções da existência de mundos sociais separados e distantes.

No que diz respeito ao impacto dessa configuração socio-espacial sobre a estratificação escolar, podemos esperar uma distribuição desigual de alunos entre escolas que está relacionado à dimensão centro-periferia mais macro, bem como a distinção favela-cidade, em especial em áreas em que favelas e bairro mais abastados convivem lado a lado. Podemos propor como hipótese que, nessas áreas, as crianças e adolescentes que vivem em favelas seriam mais facilmente identificadas e estigmatizadas por professores e diretores que não reconhecem nelas os atributos que desejam para seu alunado.

Isso nos leva à segunda dimensão que focalizamos para compreender a estratificação escolar: mecanismos sociais de hierarquização e segmentação, para além das políticas públicas formalizadas, mais especificamente, os quase mercados escolares.

5 O IDS foi criado pelo Instituto Perreira Pasos (IPP) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e foi construído com bae nos dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000. As especificidades do IDS é que seu nível de desagregação espacial refere-se ao setor censitário. Maiores detalhes sobre a construção do IDS, ver Cavallieri e Lopes (2008).

6 Chama a atenção o fato de cerca de 25% da população moradora das áreas mais elitizadas viverem em favelas, fato que torna de grande relevância a microescala do fenômeno da segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro.

7 Laboratório de pesquisas sediado no Instituto de Planejamento Urbano e Regional da UFRJ, integrado por pesquisadores de diversas universidades e programas de pós-graduação brasileiros. Os autores desse trabalho são membros do Observatório.

No contexto brasileiro, no que diz respeito a políticas educacionais, observamos a quase ausência de políticas que visem especificamente evitar a segmentação escolar. Ao contrário, se em alguns municípios pais de alunos/alunos podem matricular seus filhos em quaisquer escolas da rede pública de ensino fundamental, em outros municípios encontramos restrições que não permitem a matrícula de alunos de ensino fundamental em escolas públicas localizadas em regiões diferentes de sua residência.

Além disso, não havia, até muito recentemente, qualquer iniciativa mais expressiva de políticas de responsabilização ou de competição entre as escolas e de escolha de estabelecimento escolar a partir de um sistema de recompensas, intervenções e controles. De toda forma, a ausência deste tipo de política parece não impedir que ações tanto no lado da demanda como da oferta de escolas aproximem os sistemas educacionais brasileiros dos quase-mercados estabelecidos no sistema britânico ou que constituam o que Costa e Koslinski (2008) chamam de um quase-mercado oculto.

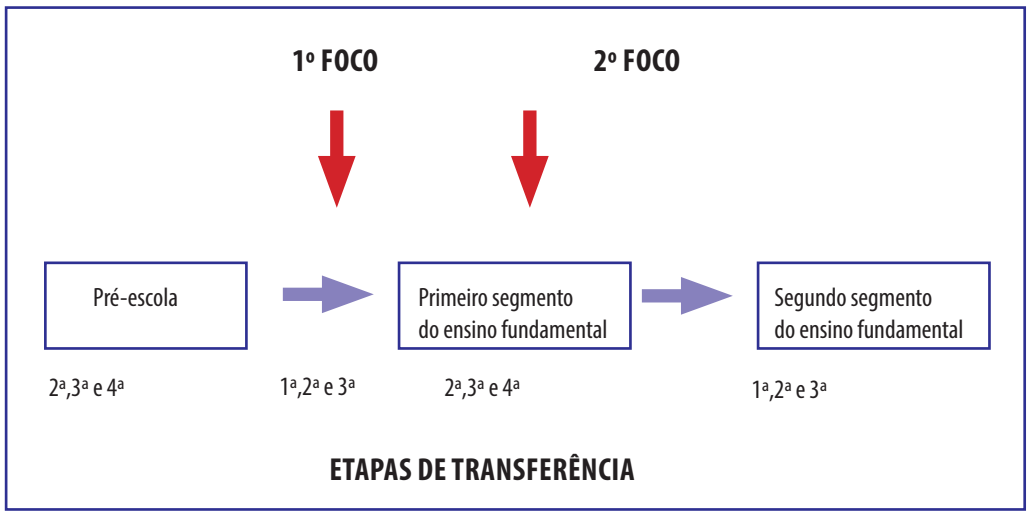
De um lado, a população dispõe de sinais de classificação hierárquica das escolas – públicas e privadas – e os utiliza na busca por escolas para seus filhos. No entanto, estes sinais que permitem uma hierarquização das escolas não são tão claros como em quase-mercados regulamentados[8]. Por seu turno, as escolas ou, mais adequadamente, as burocracias escolares e de nível intermediário da administração educacional não são, ao contrário do que as prescrições mais ortodoxas de quase-mercado educacional preconizam, apenas reagentes à demanda. Elas participam ativamente do processo, modelando a oferta e limitando as possibilidades de escolha. Podemos esperar, como resultado, um sistema altamente hierarquizado, a partir de critérios fluidos, nitidamente associado a mecanismos de seleção por origem social e por redes de contatos.

No que concerne ao lado da oferta, e um estudo anterior realizado no município do Rio de Janeiro (Costa & Koslinski, 2009) pudemos observar que, na ausência de regras formais para seleção de alunos, ou restrições geográficas para a matrícula, diversos mecanismos obscuros, entram em vigor na seleção de que alunos terão acesso às escolas de maior prestígio.

Em primeiro lugar, destacamos que a maioria das escolas concentra seus alunos em um segmento do ensino fundamental ou infantil. Algumas escolas, poucas, cobrem desde a educação infantil até o segundo segmento do fundamental. Ocorre, portanto, intensa movimentação de alunos entre escolas. Essa movimentação é, parcialmente, regulada nos pólos de matrículas – subdivisões em grupos de 8 ou 10 escolas, com proximidade geográfica e oferta de segmentos diversos de ensino.

Havia até 2009[9], basicamente, quatro fases na atribuição de matrículas de alunos. A primeira (1) é o chamado remanejamento. No segundo semestre letivo, as direções solicitam a pais e responsáveis de alunos em vias de conclusão do segmento que preencham uma lista ordenada com três escolhas de escolas para remanejamento de seus alunos, desde que constem do pólo de matrícula. A partir dessas escolhas, as escolas se reúnem e as vagas das escolas recetoras são distribuídas entre as que enviam alunos.

A segunda etapa (2) consiste na oferta pública das vagas remanescentes, não preenchidas, diretamente à demanda pública, em datas predefinidas. Cada pólo de matrícula, com todas as suas escolas, se reúne em um mesmo local e candidatos às vagas são atendidos em sistema de matrícula informatizada online. Alunos provenientes de fora do sistema público municipal também podem



8 Também Yair (1996) registra e analisa preciosamente mecanismos equivalentes em uma cidade de Israel, na ausência de políticas de *school–choice*. Esse pesquisador traz importante contribuição à nossa discussão, ao propor a necessidade de uma "ecologia do mercado" como conceito básico para compreender o trânsito de alunos entre escolas.

9 O sistema foi alterado de 2009 para 2010, com a introdução de uma primeira fase de matrícula informatizada, centralizada, através da qual pais e responsáveis preenchem uma lista ordinal de cinco opções preferenciais para alocação de seus dependentes.

ingressar.

Uma terceira etapa (3) ocorre diretamente nas escolas, desde que essas ainda disponham de vagas, passadas as fases anteriores. As direções das escolas, nessa fase, efetuam diretamente suas matrículas. Por fim, pode-se considerar a existência de uma quarta fase (4), que se processa ao longo do ano escolar, também diretamente nas escolas.

Como se pode observar, não há exatamente um processo desregulado. Regras e procedimentos formais são estabelecidos. O resultado, entretanto, facilmente percetível através de simples visita a escolas, sugere ausência de aleatoriedade. As escolas tendem a uma certa homogeneidade socioeconômica. No caso do Rio de Janeiro, esse flagrante desfecho não pode ser ofuscado pela distribuição regional da desigualdade social, considerando as peculiaridades do modelo carioca de segregação residencial (Ribeiro, Alves & Franco, 2008).

No entanto, pudemos identificar certas brechas em cada uma dessas etapas do processo de transferência dos alunos que permitem discrição dos diretores e das burocracias escolares em relação a "seleção de alunos". Tais práticas dissimuladas de seleção foram observadas em especial nas escolas de alto prestígio, mais procuradas pelos pais e incluem desde círculos virtuosos e viciosos que se inicial em instituições pré-escolares, bem como a transferência de alunos para escolas de reputação semelhante, até a suscetibilidade das burocracias escolares a influências patrimonialistas e clientelistas.

O presente estudo focaliza algumas evidências que mostram o padrão de acesso ao primeiro segmento do ensino fundamental e nos padrões de transferência de alunos durante o este segmento:

O estudo de tais padrões pode nos oferecer algumas pistas sobre o efeito da segregação residencial e dos mecanismos relacionados ao funcionamento de um quase-mercado oculto sobre a distribuição dos estudantes entre as escolas públicas de diferentes reputações.

Algumas evidências no sistema público municipal do Rio de Janeiro

Dados, variáveis e abordagem analítica

Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizados os dados referentes à rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro do "Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005" (GERES 2005). O GERES é estudo longitudinal em que, durante o período de quatro anos, começando em 2005, uma mesma amostra de alunos de escolas estaduais, municipais, federais e privadas foi testada em Leitura e Matemática (FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008).

Quadro 1:

VARIÁVEIS UTILIZADAS NA INVESTIGAÇÃO

	Variáveis	Tipo	Descrição
Variáveis dependentes			
	Acesso à escola	Dicotómica	Indica se o aluno obteve vaga em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro com boa performance no 2º ano do Ensino Fundamental (1=sim/0=c.c)
	Saída de uma escola com alta performance	Dicotómica	Indica se o aluno saiu em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro com alta performance durante o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1=sim/0=c.c)
	Saída de uma escola com baixa performance	Dicotómica	Indica se o aluno saiu em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro com baixa performance durante o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1=sim/0=c.c)
Variáveis explicativas			
Características do aluno e da família	Reprovação	Dicotómica	Indica se o aluno já foi reprovado (1=sim/0=c.c)
	Branco	Dicotómica	Indica se o aluno é branco (1=sim/0=c.c)
	Pré-escola	Dicotómica	Indica se o aluno frequentou à pré-escola (1=sim/0=c.c)
	Nível Educacional da mãe	Ordinal	Medida relacionada ao nível de escolaridade da mãe
Características do contexto de moradia	Presença de favelas em um raio de 100m	Dicotómica	Indica se, em um raio de 100m do local de moradia do aluno, há uma favela. (1=sim/0=c.c)
	Índice de Desenvolvimento Social	Contínua	Medida relacionada às condições sociais e econômicas do entorno de moradia do aluno em um raio de 100m. Valores positivos indicam melhores condições sociais e econômicas do entorno.

Tabela 1:
ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS UTILIZADAS

	N	Min	Máx	Média %	DP
Reprovação	2740	-	-	31%	
Branco	2740	-	-	30%	
Pré-escola	2740	-	-	70%	
Nível Educacional da mãe	2536	1	5	2,56%	0,93
Presença de favelas em um raio de 100m	2740	-	-	74	
Índice de Desenvolvimento Social	2466	-2,75	6,00	0	1

A abordagem analítica envolveu a estimação de modelos multivariados de regressão logística, considerando dois desfechos educacionais relacionados à dinâmica do quase-mercado escolar. O primeiro analisa o acesso dos alunos da rede municipal de ensino às escolas com valores elevados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 4 criado pelo governo federal em 2005. Nesse sentido, construímos uma variável dependente que indica se o aluno teve acesso, no 2º ano do Ensino Fundamental, a uma escola na cidade do Rio de Janeiro com boa performance (tercil superior do IDEB) ou não. Cabe ressaltar que o estudo envolveu 30 escolas municipais participantes do GERES no Rio de Janeiro.

Já o segundo desfecho está relacionado com o fluxo de alunos entre as escolas municipais do Rio de Janeiro. Nesta etapa, subdividimos as análises em escolas com alta performance no indicador nacional de qualidade e escolas com baixa performance e construímos uma variável indicando se o aluno permaneceu ou não nas escolas durante todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que a interpretação dessa variável é diferente dependendo do tipo de escola que o aluno estava estudando. Por exemplo, se o aluno frequentava uma escola de alta performance e, em algum momento do primeiro segmento do Ensino Fundamental, saiu desta escola, essa saída pode ser interpretada como um mecanismo de seletividade da escola. No entanto, se o aluno frequentava uma escola de baixa performance, sua saída pode indicar a mobilização familiar em busca de escolas com maior qualidade. Não descartamos, entretanto, que o fluxo de alunos entre as escolas, tanto de alto prestígio quanto as de baixo, pode ser consequência de outros fatores não relacionados com mobilização familiar como, por exemplo, mudança da família do local de moradia ou da cidade.

A partir desta abordagem, estimamos os efeitos das características familiares e do contexto de moradia no aumento ou na diminuição da chance de estar em um dos desfechos educacionais aqui considerados. O Quadro 1 e a Tabela 1 apresentam, respetivamente, a definição e a estatística descritiva das variáveis usadas nas análises.

Resultados: Acesso à escola

Nesta seção apresentaremos os resultados da estimação da regressão logística para variável indicando se o aluno teve acesso, no 2º ano do Ensino Fundamental, a uma escola na cidade do Rio de Janeiro com boa performance. A Tabela 2 apresenta as razões de chance – RC – estimadas para as variáveis incluídas no modelo estimado.

Tabela 2 - Modelo estimado para variável "acesso, no 2º ano do Ensino Fundamental, a uma escola na cidade do Rio de Janeiro com boa performance"

Tabela 2
MODELO ESTIMADO PARA VARIÁVEL "ACESSO, NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, A UMA ESCOLA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO COM BOA PERFORMANCE"

	RC	p-value
Branco	1,23	0,089
Pré-escola	1,40	0,015
Nível Educacional da mãe	1,33	0,000
Presença de favelas em um raio de 100m	0,78	0,099
Índice de Desenvolvimento Social	1,50	0,000

Como podemos observar os resultados indicam que alunos brancos têm 23% mais chance de terem acesso a uma escola com boa performance no início do Ensino Fundamental em comparação a alunos não brancos. Com relação à escolaridade da mãe quanto maior o nível de educação maior a chance de seus filhos terem acesso a uma escola com boa performance. Da mesma forma, ter frequentado a pré-escola, aumenta em 40% a chance de ter acesso a uma escola de boa performance. Já as variáveis relacionadas com as características

do contexto de moradia os resultados são bem interessantes. Os resultados mostram que quanto maior o desenvolvimento social do entorno da moradia maior é a chance dos alunos terem acesso à escola com boa performance: o aumento de um desvio padrão na medida do IDS aumenta em 50% a chance. Resultados diferentes são encontrados quando as famílias moram em favelas: a chance de terem acesso a uma escola municipal de qualidade é 22% menor quando comparado com famílias que moram nos bairros.

Em suma, o efeito centro-periferia pode ser indicado pelo IDS da área de moradia dos estudantes, mas resiste, ainda que fracamente significativo, um efeito de residência dentro ou nos arredores de favelas. O acesso prévio a uma vaga em educação prévia à escolaridade obrigatória (ainda não universalizada) pode sugerir a integração a redes sociais mais afluentes, ao passo que o nível educacional da mãe apresenta o efeito esperado e a cor branca assinala preocupantes efeitos de segregação adscritivos, dado que controlados elementos culturais e econômicos.

Resultados: fluxo de alunos

Nosso trabalho arriscou identificar fatores relacionados aos fluxos de alunos de entrada e saída das escolas, ainda que a pequena base de dados e as séries iniciais a que se reporta não encorajassem a empreitada, dado que não esperávamos observar fluxo intenso que permitisse encontrar padrões explicativos do fenômeno, em fase tão precoce da escolarização. Contudo, o resultado nos surpreendeu. A Tabela 3 apresenta as razões de chance – RC – estimadas para as variáveis incluídas nos modelos, considerando as diferentes variáveis dependentes nos modelos abaixo.

O modelo consistiu na estimação das chances relativas de permanência, após uma matrícula inicial, em uma escola do tercil superior ou dos dois tercis inferiores da distribuição da amostra de escolas analisadas. Repetimos que se trata de um fluxo de crianças em fase inicial de escolarização. Supostamente, fatores um tanto aleatórios deveriam operar, como a mudança de residência, incidindo irregularmente sobre escolas de alto ou baixo desempenho/prestígio e reduzindo a chance de obtermos significância nos fatores escolhidos.

As diferenças entre os dois modelos são expressivas e devem ser interpretadas considerando os diferentes mecanismos de quase mercado escolar atuantes. Nos dois modelos é relevante o efeito da variável que informa se o aluno foi reprovado, no sentido de aumentar a chance de um aluno sair da escola: para as escolas com baixa performance a chance é 323% e para as escolas de alto prestígio é de 762%. Alunos brancos têm maiores chances de saírem de uma escola de baixa performance do que alunos não brancos, já para as escolas de boa performance esta variável não é significativa. O mesmo ocorre para a variável nível de escolaridade da mãe: o aumento de escolaridade aumenta a chance de alunos saírem de escolas de baixa performance, mas a educação da mãe não tem efeito nas escolas de alta performance. Ter frequentado a pré-escola diminui a chance dos alunos saírem de uma escola de boa performance em 41% em comparação aos alunos que não frequentaram. No caso das escolas de baixa performance o efeito não é significativo. Para as variáveis de contexto, o fato dos alunos morarem próximo ou dentro de uma favela reduz drasticamente a chance de saírem de uma escola com baixa performance: a redução é de 35%.

Tabela 3
MODELOS ESTIMADOS PARA AS VARIÁVEIS "SAÍDA DE UMA ESCOLA COM ALTA PERFORMANCE" E "SAÍDA DE UMA ESCOLA COM BAIXA PERFORMANCE"

	RC	p-value
Escolas com baixa performance		
Reprovação	4,23	0,000
Branco	1,49	0,003
Pré-escola	0,89	0,421
Nível Educacional da mãe	1,23	0,002
Presença de favelas em um raio de 100m	0,65	0,001
Índice de Desenvolvimento Social	1,18	0,005
Escolas com boa performance		
Reprovação	8,62	0,000
Branco	1,40	0,202
Pré-escola	0,59	0,075
Nível Educacional da mãe	1,11	0,438
Presença de favelas em um raio de 100m	0,96	0,901
Índice de Desenvolvimento Social	1,35	0,015

Considerações finais

Nosso problema enunciado buscava relacionar elementos de segmentação manifestos na distribuição territorial das desigualdades juntamente com aquilo a que temos denominado "quase-mercado escolar oculto", no condicionamento do fenômeno da hierarquização escolar e da desigualdade de

oportunidades. Há, em nosso entender, mecanismos iníquos conformando acessos e fluxos de estudantes a escolas da mesma rede, mas dispondo de posições hierárquicas contrastantes. Tradicionalmente, se observam efeitos da escolha escolar no âmbito da família, não descartados em nosso estudo. Há, contudo, conforme temos procurado demonstrar uma dimensão da escolha de alunos/famílias por parte das escolas. Seria necessário, desse modo, abordar o problema não somente do ângulo da demanda, mas também pelo da oferta. Constrangimentos estruturais, atores e escolhas não estão presentes na compreensão do quadro apenas pelo lado da família. Ao que tudo indica, burocracias educacionais desempenham forte papel, moldando as oportunidades e, ativamente, selecionando seus destinatários. Como sugerido em nosso estudo, a direção desse complexo amálgama de forças conduz à manutenção das desigualdades, pela desregulação do processo. A estrutura de desigualdades territoriais parece intensificar a tendência geral.

Voltamos a destacar que nosso modesto estudo se dedica tratar de fenômeno pouco reconhecido no contexto da educação brasileira, que tem suas polêmicas fortemente condicionadas por modelos dicotômicos que contrapõem público x privado, tomando esta última esfera como portadora das virtudes ameaçadas por sua correspondente antagônica. Apesar de não desprezarmos conflitos dessa ordem, parece-nos imperativo explorar mais decididamente a estrutura desigual de oportunidades rigidamente estabelecida na educação sob direto controle estatal. Quando conflitos, ao redor do mundo, emergem ao redor de iniciativas que reduzem a autonomia da burocracia educacional no nível escolar, por meio de um conjunto de medidas de controle, responsabilização e regulação, resultados como os que temos obtido alertam quanto a potencialidades nefastas da ausência de regulação cuidadosa na oferta de um bem tão escasso como a educação gratuita de bom padrão.

Pensamos esse texto como marca do início de uma jornada de investigação e de constituição de uma nova equipa de pesquisa, em fase ainda bem preliminar, mas que certamente contará com todo nosso empenho por um futuro alvissareiro de trabalho coletivo.

Esperamos em futuro breve dispor de bases de dados em grande escala, bem mais abrangentes em termos de espaços geográficos e sociais, que nos permitirão aprofundar deveras o escopo da abordagem aqui apresentada.

Referências Bibliográficas

ALVES, F., FRANCO, C. & RIBEIRO, L. C. Q. e Ribeiro (2008). Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In L.C. Q. RIBEIRO & R. KAZTMAN (ed.) *A cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital.

ALVES, M. T. G. e FRANCO, F. C. (2008) A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In N. Brooke & J. F. Soares (orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG.

ANDRADE, M. I. T. (2004). Direitos de Propriedade e renda pessoal: um estudo de caso das comunidades do caju. Dissertação de mestrado (Economia), UFRJ, 2004.

BELL , C. A. (2006). Real Options? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools. Teachers College Record, Janeiro 09, 2006. Web site http://www.tcrecord.org.

_____. (2005). All Choices created equal? How good parents select “failing” schools. Retirado em 22 de Junho, 2008, da Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education. Web site: http://www.ncspe.org/publications_files/OP106.pdf.

Bradley, S.; Crouchley, R.;Millington, J. and Taylor. J. (2000) Testing for quasi-market forces in secondary education. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, v. 62, n. 3, pp. 357-390.

BROOKS-GUNN, J., DUNCAN, G. J. & ABER, J. L. (eds.) (1997). Neighborhood Poverty: context and consequences for children. Vol 1. New York: Russell Sage Foundation.

CAVALLIERI, F.; LOPES, G. (2008). Índice de Desenvolvimento Social - IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. Coleção Estudos Cariocas. Nº 20080401 Instituto Pereira Passos. Rio de Janeiro.

COSTA, M. (2008) Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 455-469.

_____. & KOSLINSKI, M. (2008). Hidden Quasi-Market: the contest for public schools in Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no First ISA Forum, International Sociological Association, Barcelona, Spain, Sep 2008.

_____. (2009). Competing for public schools in Rio de Janeiro – reflexions on a hidden quasima-

rket. Communication présentée au colloque “Penser les marches scolaires” Rappe – Université de Genève – Mars 2009.

ELLEN, I. G. & TURNER, M. A. (1997). Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence. Housing Policy Debate, 8(4).

GALSTER. G. C. & KILLEN, S. P. (1995) The geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and conceptual framework. Housing Policy Debate, vol. 5, issue 1, pp. 7-43.

HOLME, J. J. (2002). Buying homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. Harvard Educational Review, 72(2), pp.177-205.

JENCKS, C. & MAYER, S. (1990). Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities. In L. E. LYNN & M. G. H. MCGEARY (eds) Inner-City Poverty in the United States. Washington, D. C.: National Academy Press.

PERO, V. , CARDOSO, A. & PERO, V. (2005) Discriminação no mercado de trabalho: o caso dos moradores de favelas cariocas. Coleção Estudo da Cidade, Instituto Pereira Passos.

PRETECEILLE, E. & VALLADARES, L. (2000). A desigualdade entre os pobres – favela, favelas. In R. Henriques (org.) Desigualdade e pobreza no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA

RIBEIRO, L. C. Q. (2008) Proximidade Territorial e Distância Social: reflexões sobre o efeito do lugar a partir de um enclave urbano. Revista VeraCidade, Ano 3, Nº 3.

_____. (2005) Gueto, Banlieu, ferramentas para repensar a marginalidade avançada, In L. Wacquant (org) Os Condenados da Cidade. Rio de Janeiro: Revan, FASE.

_____. (2004) Metrópoles Brasileiras: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito. Rio de Janeiro: Revan.

_____. LAGO, L. C. (2001) A oposição favela-bairro MP Rio de Janeiro. São Paulo em Perspectiva, 14 (1).

SAMPSON, R. J., MORENOFF, J. & GANNNON--ROWLEY, T. (2002). Assessing “Neighborhood Effects”: Social processes and new directions in research. Annual Review of Sociology, 28, 2002, p.443-478.

SMALL, L. M. (2004) Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston Bario. Chicago: University of Chicago Press.

_____. & NEWMAN, E. (2001). Urban poverty after the Truly Disadvantaged: The rediscovery of family, neighborhood, and culture. Annual Review of Sociology, vol 27, p.23-45.

TAYLOR, C. and GORARD, S. (2001). The role of residence in school segregation: placing the impact of parental choice in perspective. Environment and Planning A, v. 33, n. 10, pp. 1829-52

WILSON, W. J. (1987). The Truly Disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy. Chicago: University of Chicago Press.

YAIR, G. (1996). School Organization and Market Ecology: a Realist Sociological Look at the Infrastructure of School Choice. British Journal of Sociology of Education, v. 7, n. 4, p. 453-471.

Orientar

Orientar-se:
percursos e realidades

PAIS DESORIENTADOS? O APOIO À ESCOLHA VOCACIONAL DOS FILHOS EM CONTEXTOS DE INCERTEZA

Maria Manuel Vieira

Introdução

Como convencer os filhos a estudar quando as promessas da escolarização são incertas? Questão complexa com que hoje muitos pais se debatem, ela assume particular relevância a partir do momento em que, massificado, o diploma escolar torna-se verdadeiramente imprescindível – embora ameaçado no seu valor material e simbólico. A esta situação acresce o contexto de crise financeira e de elevado desemprego juvenil que o espaço europeu (e Portugal, especificamente) atualmente enfrenta, o que contribui para questionar as virtudes de um investimento escolar esforçado. Este capítulo pretende ser uma abordagem exploratória à reflexão sobre o tema.

O exercício que se irá desenvolver inscreve-se num estudo mais vasto, já concluído, que incidiu sobre processos de escolha escolar dos alunos à entrada do ensino secundário, em Portugal[1]. Embora esse estudo tenha acentuado primordialmente o ponto de vista dos alunos-adolescentes sobre as dinâmicas e processos associados às escolhas escolares e vocacionais que o sistema de ensino os obriga a fazer num dado momento da sua trajetória escolar, ele não descurou a inquirição junto de outros adultos (pais, professores e orientadores escolares) decisivos nesse processo. Tendo produzido reflexões sobre os alunos, importava também conhecer a perspetiva dos adultos que os tutelam.

No que respeita especificamente aos pais, pretendeu-se apurar as modalidades de envolvimento parental nos estudos dos filhos e, em especial, aprofundar uma dimensão particular desse envolvimento: a do apoio à orientação e escolha vocacional dos filhos no ensino secundário. Para tal foram realizadas oito entrevistas a pais com pelo menos um filho a frequentar o ensino secundário[2].

Neste capítulo propomo-nos debater alguns resultados da análise de dados provenientes da

1 Projeto "*O futuro em aberto: incertezas e riscos nas escolhas escolares*" financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, coordenado pela autora e que decorreu entre 2008 e 2010 (Projeto nº PTDC/CED/67590/2006). Desse estudo resultaram já várias publicações e comunicações (Vieira, Melo e Pappámikail, 2009; Vieira, 2010; Vieira, Pappámikail e Nunes, 2012; Ponte, 2012; Vieira, Resende e Pappámikail, 2013, no prelo; Vieira, Pappámikail e Resende, 2013, no prelo), estando em preparação a edição de um livro com os resultados finais.

2 As oito entrevistas realizadas - individuais e semi-diretivas - incidiram sobre um dos progenitores (2 pais e 6 mães) de alunos a frequentar três escolas secundárias públicas contrastantes do ponto de vista social e geográfico: duas na cidade de Lisboa, a terceira situada numa pequena cidade-sede de um município rural do sul do país. As suas habilitações literárias distribuíam-se pelo 9º ano de escolaridade (2 casos, cujo diploma já foi obtido em regime de formação de adultos), o 10º ano (1 caso), o 12º ano (2 casos), a licenciatura (1em Direito, 1em Engenharia Agrónoma) e uma pós-graduação (mestrado em Educação). Por sua vez, a sua inserção socioprofissional era também variada, contando com uma técnica superior da Administração Pública, um pequeno empresário da construção civil, um dono de empresa de serviços técnicos à agricultura, uma cozinheira de restaurante, uma proprietária de restaurante, uma docente do ensino secundário, uma proprietária de café/pastelaria e uma doméstica não ativa.

pesquisa empírica realizada. A argumentação centrar-se-á em dois grandes pilares: por um lado, concebe-se a escolarização enquanto novo laço de filiação que vincula pais e filhos e realça-se o facto de, nessa relação de interdependência, o valor social da família hoje depender em muito do valor escolar dos filhos; por outro lado, sublinha-se a importância de uma verdadeira "competência" que os pais de alunos devem exibir - o envolvimento ativo na escolaridade dos filhos, nomeadamente o apoio à construção de um projeto (de futuro) por via da orientação escolar e vocacional – para o êxito do investimento escolar dos descendentes.

Escolarização como novo laço de filiação

Transformações nas relações inter-geracionais

Meu Deus, por que é que uma mãe não estagia antes de ser mãe a sério?

As relações entre gerações têm vindo a conhecer profundas mudanças. Em contextos onde a individualização prevalece enquanto norma, como é o caso nas sociedades democráticas contemporâneas, o reconhecimento do outro enquanto ser merecedor de respeito e sujeito de direitos é reivindicado como princípio básico de cidadania, qualquer que seja a idade ou estatuto social.

O aprofundamento deste princípio, em particular ao longo do século XX[3], acompanha uma viragem significativa registada, concomitantemente, no universo das famílias. Sentimentalização, privatização e individualização constituem os traços mais marcantes dessa viragem. Por um lado, a lógica afetiva na relação entre os cônjuges afirma-se cada vez mais como o fundamento exclusivo da união, suplantando as considerações sociais, morais e patrimoniais outrora fatores determinantes no laço conjugal. Por sua vez, a família constrói-se de forma mais privada, fechada sobre os seus membros, liberta das interferências exteriores que a vigiavam permanentemente no passado. Finalmente, a autonomia individual representa um desígnio coletivo do grupo familiar, que se constitui como suporte duradouro da auto-realização de cada um dos seus membros.

Desta transformação decorre um novo lugar conferido aos mais novos. Fruto do sentimento que une os cônjuges e produto de uma escolha assente na privatização da sexualidade do casal, os filhos assumem uma centralidade acrescida na família e são objeto de um elevado investimento afetivo e instrumental, por parte dos pais. As preocupações parentais com a proteção e bem-estar de cada filho inscrevem-se numa nova representação da infância (Ariès, 1973), que consagra à criança uma condição dupla e potencialmente ambígua: simultaneamente pequeno, por ser *frágil*, e grande, por ser *respeitável* como todo o ser humano (Singly, 2004:24).

Com efeito, independentemente da sua condição de menor, é-lhe atribuída idêntica dignidade à do adulto, no que representa um notável reposicionamento – tendencialmente mais igualitário – no conjunto das relações sociais. Ora, este reconhecimento altera os fundamentos da educação familiar e o exercício prático da autoridade parental. A um modelo educativo que visa transformar a criança através da imposição da moral (Singly, 2000a), exercido autoritariamente pelos mais velhos sobre os mais novos, sucede-se como quadro de referência normativa tendencial um modelo educativo que tem como objetivo o desenvolvimento autónomo da criança, assente no diálogo, na negociação e no estabelecimento do contrato como vínculo primordial entre adultos e menores[4].

No entanto, adivinha-se, semelhante quadro relacional, tendencialmente mais democrático, baseado na "similitude", propiciador de um notório "envolvimento de proximidade" (Resende, 2008), não deixa de suscitar algumas questões. Desde logo, a que se prende com o lugar de cada interveniente na relação educativa. Isto por que "não podendo excluir a criança do estatuto de "semelhante" que é, por definição, o do indivíduo democrático, e estabelecendo com ela uma relação com base na igualdade, como construir uma "relação educativa" onde, por definição, prevalece uma forma de superioridade entre o educador e o educando?" (Almeida, 2005:589-590).

Mais próximos dos filhos do que no passado e, por isso, mais conhecedores das especificidades de cada um; dotados de alguns saberes periciais em circulação, muitas vezes contraditórios, sobre a melhor forma de apoiar o desenvolvimento dos mais novos; confrontados com o questionamento dos próprios filhos e vulneráveis à crítica de ou-

3 A sua consagração num conjunto de cartas de direitos com ambição universal – de que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, são exemplo paradigmático – visa justamente fazer verter esses direitos para a legislação nacional dos países signatários.

4 Embora dominante nas sociedades contemporâneas, este quadro normativo não está necessariamente presente junto de todas as famílias, nem sequer assume os mesmos contornos em todas aquelas que o reivindicam. Como a investigação tem vindo a comprovar, ele encontra-se mais próximo de certos grupos sociais e de certas proveniências étnico-culturais do que de outros. Por sua vez, no interior de cada núcleo familiar, divergências relativamente aos valores educativos mais adequados para os filhos e aos meios de os transmitir não raro emergem, estando na base de disputas entre o casal.

tros atores sociais exteriores à família (professores, médicos, psicólogos, pais de outros alunos), muitos pais manifestam sentimentos de incerteza quanto ao sentido da sua ação educativa e angústia perante momentos de maior impasse na relação parental. Estes sentimentos estendem-se à escolaridade e ao desempenho escolar dos filhos, dimensões que, nos últimos anos, adquiriram uma nova centralidade na vida familiar.

Escolarização como laço

vai de uma conversa regular..quotidiana que temos sempre na perspetiva..não de o proteger, mas de o "fazer à vida" ..

Na verdade, a escolarização é indissociável da emergência do "sentimento da infância" (Ariés, 1973) que marca o novo olhar sobre os mais novos no mundo contemporâneo: ela corresponde ao desígnio de proteção da criança, ser frágil que requer cuidados acrescidos, proporcionando-lhe um tempo de moratória educativo antes de aceder à vida adulta. Ora, a intrusão forçada da escola pública na vida das crianças, primeiro, e nos jovens, depois, vem alterar profundamente as rotinas familiares, introduzir novas prioridades educativas e interferir nos laços entre pais e filhos. Por sua vez, à medida que se generalizam, os diplomas escolares transformam-se em autêntico passaporte de inserção profissional (Charlot, 1997), o que suscita a elevação das aspirações escolares e reforça o carácter incontornável da frequência escolar. Pode-se pois afirmar, como bem sugere Cicchelli (2001), que a escolarização se institui como novo laço de filiação. Se a ambição genérica de estudos longos para os descendentes reflete uma crescente mobilização[5] das famílias em torno da escolaridade dos filhos, o acompanhamento da sua vida escolar tendo em vista o sucesso académico representa um envolvimento efetivo que ativa todos ou alguns elementos do grupo doméstico num trabalho pedagógico inédito. Na verdade, a capacidade de intervir, de se imiscuir diretamente nos assuntos escolares torna-se cada vez mais um fator decisivo de sucesso escolar (Dubet, 1997:29).

Acompanhando a "naturalização do ato de matrícula" (Resende, 2008: 19) das crianças e dos jovens em idade escolar nas últimas décadas observa-se também, na sociedade portuguesa, a difusão de uma progressiva "pedagogização" do quotidiano familiar (Vieira, 2011) – ou uma "escolarização da existência", nos termos de François Dubet (1997). Como comprovam pesquisas recentes sobre famílias e dinâmicas familiares em Portugal, "ajudar os filhos nos trabalhos escolares", "levar os filhos à escola", "conversar sobre a escola e os estudos" (Aboim, 2005: 246) nomeadamente sobre "datas dos testes", "classificações", "professores", "colegas da escola", "trabalhos escolares a realizar", "aulas", "matérias dadas na escola" (Diogo, 2008:151-152) passam a ser práticas comuns (Duarte et al. 2008), congregando todos ou alguns elementos da família, com destaque para as mães (Wall e Guerreiro, 2005: 330; Diogo, 2008: 171 e 183) que deste modo passam a estabelecer um novo tipo de laços com os seus filhos. Um laço que aproxima e conecta as gerações no seio da família de forma persistente, continuada e duradoura no tempo. Ser "pai/mãe de aluno" assume-se como uma nova dimensão de parentalidade, tão importante quanto o é, agora, a escolaridade na determinação do futuro dos descendentes.

O sucesso escolar representa, compreensivelmente, elemento central neste laço de filiação. Obter sucesso é garantia para a concretização das ambições escolares sonhadas pelos pais e para o acesso às "vocações" almejadas, pelos filhos.

Valor escolar dos filhos e valor social da família

O diretor de turma (…) disse-me: "Você tem de perceber o que é que o António quer, ele não está vocacionado para isto, muito menos para a Universidade "e eu custa-me tanto ouvir isto como qualquer pai, julgo eu…

A difusão da escolaridade desloca para fora da família a tarefa de validação de cada um dos seus membros (Singly, 1997). É na escola que se realiza agora o trabalho de qualificação (académica e, simultaneamente, identitária) dos indivíduos. Esta viragem vem colocar no próprio aluno e no seu desempenho individual a responsabilidade pela sua validação, através da obtenção dos títulos escolares. Nesse sentido, como bem resume Singly (1997), cada filho passa a ser o sujeito inalienável do seu "entesouramento", aceitando ou não jogar o jogo escolar.

Ora, a generalização dos diplomas e a sua desvalorização relativa torna, não só a posse dos mesmos cada vez mais indispensável como, também, coloca o desempenho escolar no centro de tal

5 Como bem nota Ana Diogo (2008), é importante distinguir *mobilização* educativa – que se refere ao "efeito de uma dinâmica existente na família (dizendo ou não respeito à totalidade da configuração familiar), globalmente favorável ao investimento escolar do jovem" – de *envolvimento* educativo, que traduz uma ação mais dirigida, correspondendo "às intenções explícitas da família, cujas implicações na escolaridade podem ser positivas ou negativas" (p.150). A esta diferenciação importa ainda acrescentar uma outra: a *participação*, que remete para um envolvimento mais institucional como a "integração de órgãos da escola, de associação de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo" (Silva, 2003:83)

entesouramento. Da qualidade desse desempenho depende em larga medida o valor presente e futuro que cada um pode vir a alcançar, o que não deixa de ter repercussões no coletivo familiar: o valor social da família passa a medir-se (também) pelo valor escolar de cada um dos seus membros (Singly, 2000b). Contudo, para além da mera acumulação coletiva de recursos, o desempenho de cada filho põe igualmente à prova o valor educativo dos próprios pais e, nessa medida, produz e qualifica a sua identidade parental. Uma trajetória escolar com êxito representa um motivo de orgulho para os pais e parece fazer prova da sua competência educativa. Pelo contrário, os insucessos dos descendentes constituem uma penosa provação e colam-se aos progenitores como um anátema sobre o seu desempenho enquanto educadores.

É a consolidação desta norma que permite entender, em certa medida, o crescente envolvimento parental nos estudos dos filhos. Pese embora os limites decorrentes do carácter inalienável do desempenho individual, o estímulo e acompanhamento dado pelos pais à escolaridade de cada filho pode revelar-se um suporte[6] importante para este ultrapassar com êxito as provas que tem de enfrentar no seu percurso escolar.

O envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos desenrola-se atualmente num contexto de maior proximidade relacional entre as gerações, como vimos. Quando os filhos crescem, se tornam adolescentes e a sua autonomia dilata-se, expressando um estatuto de alteridade face aos pais que os distancia do mundo proximal da infância (Breviglieri, 2007) a autoridade educativa parental exerce-se, em muitas famílias, através da intensificação do diálogo e da negociação com vista à obtenção de acordos. Mas enquanto tais, os acordos, baseados no pressuposto do respeito pelo outro, podem ser a todo o momento denunciáveis por uma das partes. O que não deixa de colocar sérios desafios educativos. Despojados dos instrumentos tradicionais de imposição da autoridade parental e de obtenção da obediência dos filhos – o deserdar discricionariamente como ameaça, a utilização da violência física – resta aos pais o faseamento (Almeida, 2009) como forma controlo parental (nomeadamente sobre a liberdade de ação e circulação outorgada – as "saídas", bem como a gestão das trocas financeiras – as "mesadas") e a responsabilização como meio de convencimento para a ação. Daí a importância conferida a uma "educação para a responsabilidade" no leque de prioridades educativas de muitos pais. Atributo associado à adultez, a responsabilidade pressupõe que o indivíduo seja capaz de responder pelos seus atos e que, por isso, as suas ações lhe sejam imputáveis (Cicchelli, 2001). No que concerne a escolarização, ser responsável significa assumir as suas obrigações de estudante – ou seja, cumprir com êxito o seu compromisso com os estudos (Cicchelli, 2001).

O esforço colocado pelos pais no investimento escolar por parte dos filhos como requisito para uma inserção profissional promissora pode, no entanto, esbarrar na ameaça do seu potencial logro. Num contexto económico (europeu e nacional) globalmente desfavorável, a difusão de sentimentos de incerteza quanto ao mercado de trabalho e ao emprego de jovens diplomados gera dúvidas e preocupações entre os pais. Se os diplomas são hoje indispensáveis, a sua colocação no mercado de trabalho não está garantida como no passado, o que suscita nestes – porventura mais do que nos próprios filhos – o "medo da desclassificação" (Maurin, 2009)[7]. Particularmente presente entre as famílias que beneficiam de melhores estatutos sociais, este "medo" afeta sem dúvida o questionamento dos caminhos a trilhar e as opções, nomeadamente escolares, a tomar.

O apoio à escolha e orientação vocacional dos filhos torna-se tanto mais crucial quanto o sistema de ensino mais se diversifica e transfere, para o seu próprio interior, o processo de seleção através das diferentes vias escolares que oferece. O suporte familiar, mais ou menos ativo, ao processo de escolha dos filhos, pode contribuir decisivamente para evitar fileiras desvalorizadas e adiar, assim, o fechamento de opções. Neste sentido, a qualidade do envolvimento educativo parental pode constituir-se como ingrediente fulcral de capacitação – requisito que permite entender, partindo da mesma posição estrutural, as diferentes formas como os indivíduos moldam os seus constrangimentos (Martuccelli, 2006).

O apoio à orientação dos filhos revela-se, pois, um domínio particularmente interessante no estudo do envolvimento parental na escolaridade, por nele se condensarem muitas das questões acima levantadas – enquanto laço de filiação, enquanto

6 Na aceção que lhe é dada por Martuccelli (2006) de apoios existenciais (a família e restantes suportes afetivos), enquanto elemento integrante – a par com a "infra-estrutura coletiva do indivíduo" (direitos sociais e políticos), os diferentes tipos de "recursos ou capitais" (diferentes meios de ação) e as "ajudas" (disponibilizadas por via assistencialista ou de solidariedade) – dos "amortecedores" de que dispõem diferencialmente os indivíduos para a sua capacitação.

7 O "medo da desclassificação" distingue-se do próprio fenómeno da "desclassificação" social por se situar ao nível da perceção individual, subliminal e angustiante, de um risco potencial de perda do emprego, do salário, das prerrogativas e do estatuto (Maurin, 2009: 9).

processo de negociação, enquanto prova de parentalidade e enquanto ingrediente de capacitação. Através da análise da empiria, vejamos com maior detalhe como esse apoio se constrói e de que processos se sustenta.

Apoiar a construção do futuro – o processo de orientação vocaional

O futuro…começa na escola

O futuro constrói-se cada vez mais a partir da escola, como se confirma também nestas entrevistas e, para todos os pais entrevistados, qualquer que seja a sua posição social, uma escolarização longa representa o meio de o atingir com sucesso. A "naturalização" dos estudos apoia-se em dois grandes grupos de argumentos. Por um lado, sobretudo para alguns pais (ent. 1, 3, 5, 8) que aspiram à mobilidade ascendente dos seus filhos, a escolarização é um passaporte para um "futuro melhor" do que o seu. Por outro lado, e sobretudo para pais com estudos superiores (ent. 2, 4, 7), estudar adquire o estatuto de evidência partilhada, invocando-se o crescimento cognitivo e a preparação profissional que os estudos longos oferecem como justificação suficiente.

Como vimos, o prolongamento dos estudos[8] representa também o prolongamento da escolaridade como laço de filiação. Nas narrativas de todos os pais entrevistados sobressai o facto de uma parte importante do quotidiano familiar girar em torno da escola, alimentando conversas e suscitando ações, o que parece contradizer as teses da demissão parental relativamente à escolaridade dos filhos, tão presentes no discurso de alguns docentes e de alguns produtores de opinião legitimados pelos média (Melo, 2009).

Tal laço de filiação assume novos contornos à entrada do ensino secundário. No sistema de ensino português, este momento do trajeto escolar revela-se para muitos um "momento crítico" (Giddens, 1994) uma vez que a sua frequência obriga a uma escolha com implicações na definição do futuro. Desde logo, prosseguir uma via mais académica, direcionada para o ensino superior ou enveredar por uma via mais especializada, que permita uma inserção profissional mais precoce; depois, qualquer que seja a via, por que área/curso concreto optar.

Tal não se advinha tarefa fácil. Massificado, o sistema de ensino português encontra-se hoje mais diversificado, oferecendo uma pluralidade acrescida de cursos e vias distintas no interior do mesmo estabelecimento escolar. Estruturado numa rede densa de opções conectadas de difícil decifração (Resende e Vieira: 1999) - conferindo espaços de escolhas (disciplinares, por exemplo) aparentemente similares, mas afinal com consequências diferenciadas no prosseguimento dos estudos; prometendo flexibilidade a toda a prova (equivalências e transferências entre vias), mas afinal pressupondo requisitos desiguais para a sua efetivação – o sistema de ensino está hoje também mais opaco, o que exige informação redobrada.

A "obrigação de escolher" (Beck, 1992; Dubet, 2002) com que o jovem é confrontado pelo sistema de ensino apela à exibição da "razão instrumental"9 (Taylor, 2009), ou seja, à ponderação dos meios e à identificação dos fins a atingir. O reconhecimento de que o jovem pode não estar à altura de o conseguir fazer sozinho, nomeadamente por ausência de informação, tem feito proliferar nos últimos anos especialistas no apoio à orientação escolar no interior do próprio sistema de ensino (Dionísio, 2009). Fazendo parte do conjunto de peritos do "trabalho sobre o outro" (Dubet, 2002), ou seja, do apoio à individuação bem sucedida10 que emergem na modernidade, os psicólogos e professores orientadores desenvolvem um trabalho de orientação assistida que envolve, não apenas informação acerca do sistema escolar, mas também "revelação dos (potenciais) talentos" individuais e, nalguns casos, injunção à construção de um projeto de vida. Este trabalho, ao oferecer um ingrediente adicional para o apoio à orientação, parece ser genericamente valorizado pelos entrevistados: à exceção de um caso, os restantes pais revelam ter os seus filhos usufruído de um diagnóstico vocacional à saída do ensino básico. Embora dessa intervenção (pontual, nuns casos; mais alongada no tempo, noutros) aparentemente resultar, quase sempre, a confirmação de áreas de interesse já previamente equacionadas, o contacto com o orientador escolar pode no entanto também espoletar novas dúvidas, aumentar a desorientação (Dionísio, 2007) e provocar dissensões entre pais e filhos em torno dos caminhos a seguir. Tal é o caso do entrevistado 4, engenheiro agrónomo, pai de um adolescente que investe pouco nos estudos. Face ao insucesso de uma primeira opção em ciências no ensino secundário, a orientação profis-

8 Em Portugal, o prolongamento dos estudos para além da escolaridade obrigatória (à época em que as entrevistas foram realizadas, 9 anos de ensino básico, atualmente aumentada para 12 anos) tem vindo a ser prática cada vez mais frequente, embora ainda não abranja a totalidade dos jovens em idade escolar: em 2010, frequentavam o ensino secundário cerca de 71,4% dos jovens em idade de frequência normal desse ciclo, contrastando com os 58,8% registados em 2000 (A.A.V.V., 2011). O horizonte de escolaridade "mínima" adequada para os filhos é hoje representado, por muitas famílias, como sendo os 12 anos de escolaridade necessários à conclusão do ensino secundário.

sional revelou-se solução. Mas o diagnóstico não coincidiu com as aspirações parentais:

> "(…) foi para Ciências e depois como aquilo resultou tudo mal foi fazer a orientação, e então veio de lá completamente feliz. Uma coisa…! e eu imediatamente refreei os ânimos: "Tiveste apenas uma conversa com a senhora, um teste, não é isso que só… tens de pensar…" porque ela orientou-o para os cursos profissionais e nós achámos que ele tem capacidade para chegar um bocadinho mais à frente…(…) que ele tirasse um curso. E portanto, pode ir para Turismo, mas para a Universidade na mesma, porque há várias coisas na área turismo… há muitas áreas e portanto se gosta disto, pode ser que…mas claro, nós opusemo-nos que ele fosse para o curso profissional." *(Ent 4, ensino superior, 3 filhos)*

Entre o adequado e o ambicionado, quer pelos pais, quer pelos próprios filhos, pode existir uma distância considerável, o que não deixa de gerar ambivalências. Indispensável é, no entanto, elaborar projetos.

Construção de projetos e escolhas como prova

(…) porque os pais também não sabem o que é que hão-de seguir os filhos, não é?

A generalidade dos entrevistados revela alguma ambivalência perante o facto de a instituição escolar obrigar a uma escolha vocacional à entrada do ensino secundário.

Por um lado, estes pais consideram que esse momento é muito precoce e que hoje os jovens têm de fazer opções "demasiado cedo"[9] colando-se, de forma próxima, aos argumentos dos filhos e legitimando, assim, as dificuldades por estes sentidas. Ora esta desresponsabilização, esta forma de "indulgência perante o próximo", como lhe apelida Breviglieri (1997: 34), ao poupar o filho adolescente do confronto com as provas que o permitem afirmar-se, mantêm-no refém da sua imaturidade. O prolongamento da idade da adolescência parece afigurar-se como uma evidência para os pais, que desta forma veem eles próprios prolongada a sua função parental de provimento e cuidado dos filhos, de onde retiram inequívocas compensações afetivas. A imaturidade dos filhos seria, assim, o reverso da medalha da indulgência dos pais.

Por outro lado, estes pais ambicionam simultaneamente que os filhos demonstrem maturidade, de forma a poderem estabelecer com eles uma comunicação mais adulta e consagrar-lhes o estatuto de parceiros no trabalho educativo que com eles realizam (Rayou, 2007). No que concerne especificamente a orientação vocacional, para poder escolher uma área de estudos é necessário identificar um centro de interesse – o que requer uma definição de si - e um projeto – o que significa uma antecipação intencional do futuro (Velho, 1999; Gonçalves, 2008). A manifestação destes requisitos por parte do jovem aluno é fulcral na "negociação da realidade" (Velho, 1999:103) com os outros atores – no caso, com a família. Ora, a eventual ausência de tais requisitos coloca um verdadeiro problema aos pais. O seu envolvimento e o apoio à escolha vocacional dos filhos exigem, como contrapartida, a prova de que estes são capazes de encontrar a sua singularidade (prova de autenticidade) e a prova de que (já) não são imaturos (prova de maturidade).

À saída da infância os adultos (pais e agentes escolares) apelam à inscrição dos jovens num plano futuro (projetar-se no tempo segundo um objetivo e submeter-se a ele) e esperam que estes adiram voluntariamente a essa injunção, provando maturidade. À entrada do ensino secundário, alguns jovens (maioritariamente do sexo feminino) parecem estar na disposição de o fazer, trocando definitivamente o mundo da infância pela exploração do seu futuro, abandonando uma "escolaridade despreocupada" (onde habita a brincadeira e os desafios à ordem escolar) e investindo numa "escolaridade assumida" (responsável e bem sucedida) (Cicchelli, 2001:51). Tal opção tranquiliza e é motivo de orgulho para os pais

> (…) fiquei satisfeita e ela começou a progredir cada vez mais ..Não é a melhor da turma mas está entre as melhores… portanto por isso é que eu digo o percurso dela não foi regular nem irregular mas foi crescendo em termos de resultados porque ela é muito responsável e até madura para a idade, mas naqueles primeiros anos as coisas não resultaram.*(Ent 7, curso de mestrado, 2 filhas)*

Contudo, muitos jovens encontram dificuldades em acertar o passo com o calendário dos adultos, mostrando apenas ser capazes (ou apenas estar disponíveis) para definir o futuro em função daqui-

9 Curiosamente, apesar de os adultos de hoje considerarem que o momento da escolha é demasiado precoce, a verdade é que este nunca foi como hoje tão tardio…Para os pais que realizaram uma escolaridade longa (até meados dos anos 70), eles próprios se viram obrigados a optar entre o então ensino liceal e o ensino técnico disponível no sistema de ensino português logo ao fim de 6 anos de escola – o que por sua vez já representou um adiamento do momento da escolha relativamente aos seus próprios pais, então situada logo no final dos primeiros 4 anos de escolaridade…

lo que estão em condições de fazer no presente (Rayou, 2007:20). Não abdicando do "agora", onde se inscreve a experiência intensa e efervescente da adolescência, a projeção no futuro a que são obrigados – como é o caso da escolha de uma via de ensino à entrada do secundário - tarda em fazer-se. A indeterminação, a aleatoriedade e não raro o insucesso parecem reinar, como forma de resposta, o que deixa os pais à beira de um ataque de nervos. O continuado apelo parental à responsabilização e à adultez pode não surtir efeitos imediatos, o que provoca naqueles um penoso sentimento de impotência e frustração

> R: Não, a vida deles hoje é diferente, não têm…"a coisa há-de se resolver", acho que eles não têm preocupações demasiadas, vão vivendo…alguma coisa há-de acontecer, mas efetivamente um é diferente do outro…a Madalena sabe o que quer, quer ir para Arquitetura, já sabe as médias, e ele… quer lá saber! É muito mais imaturo…quer é skate, computador e não sei quê.
> P:Mas correu melhor este ano?
> R: Ele melhorou, mas ele tem…não tem interesse nenhum, basicamente ele não tem interesse nenhum! E eu continuo a dizer: "António, tu se estudares…" não tenho maneira de explicar (…)
> *(Ent 4, ensino superior, 3 filhos)*

Os efeitos pretendidos podem apenas surgir após o inesperado confronto com a experiência do insucesso escolar, fronteira extrema da "escolaridade despreocupada" que para alguns adolescentes não deverá/deveria nunca ser ultrapassada sob pena de se "perder a face" - pela invalidação de si que tal representa

> Ele no 9º ano reprovou no Colégio…repetiu o 9º ano no Colégio mas nunca mais foi o mesmo miúdo, ficou bastante estigmatizado com aquilo...Ficou ali um bocado ferido … aquela reprovação poderia não ter existido…havia possibilidade de fazer um esforço...fui chamada ao Colégio mas consideravam que o José Maria era muito infantil e fizeram um enorme elogio à personalidade dele e ao comportamento dele pensavam que ele tinha tudo a ganhar com esse impacto...eu na altura fiquei muito perturbada com isso, mas o que é facto é que tenho de reconhecer hoje que o que foi doloroso para ele repetir esse ano teve um benefício imenso… (…) a partir daí já foi responsabilizado e tem sido um miúdo excelente.
> *(Ent 2, ensino superior, 4 filhos)*

A demonstração de maturidade não é, porém, a única prova que o filho tem de prestar. A prova de autenticidade deverá acompanhá-la. A escolha de um curso ou área de estudo deverá estar associada à capacidade de identificação de uma singularidade, que permitirá o acerto entre qualidades pessoais e intransmissíveis e a sua tradução escolar. A prova de que se é autêntico significa que se é fiel à sua própria originalidade (Taylor, 2009), algo que na contemporaneidade tende a tornar-se um verdadeiro imperativo de existência. A autenticidade representa, pois, "o ideal moral" que subjaz ao "individualismo de auto-realização" (Taylor, 2009: 30) que inspira, também, as narrativas parentais a propósito das opções escolares realizadas pelos filhos. Transversal a todos os pais entrevistados, independentemente da sua posição social, está o desejo de que os filhos sejam felizes – pela auto-realização. Para tanto, é-lhes conferida autonomia quanto baste para que eles próprios sejam os autores das suas escolhas

> (…)eu gostava que ela tivesse uma ideia e que fosse à ideia dela, ela é que sabe aquilo que quer.
> *(Ent 5, 9º ano de escolaridade, 1 filha)*
> Eu não decido nada…quem decide é ela...não é? *(Ent 6, 10º ano de escolaridade, 2 filhas)*

de acordo com as preferências reveladas, mais académicas umas…

> R: Ela gostava mais da Biologia sem dúvida.
> P: Vocês apoiaram sempre a escolha dela?
> R: Sempre, se ela gostava…"
> *(Ent 1, 12º ano de escolaridade, 2 filhas)*

…ou menos académicas, noutros casos

> Ele sempre escolheu (curso tecnológico de) desporto porque sempre jogou à bola, ele adora jogar à bola
> *(Ent 8, 12ºano de escolaridade, 2 filhos)*

Contudo, a narrativa da autonomia e autenticidade concedida aos filhos esbarra por vezes com as ambições parentais, quando as pretensões dos mais novos não se enquadram no "horizonte de possíveis" acalentado pelos seus progenitores. Com efeito, como se viu acima, a adoção de semelhante narrativa não significa a ausência de uma intervenção nas escolhas e/ou das vias equacionadas pelos descendentes, sempre mais subtil do que imposta, caso estas se manifestem dema-

siado contrastantes com as pretensões parentais de acesso a um patamar mínimo de escolarização "apropriada".

Por sua vez, os critérios que sustentam os projetos acalentados pelos progenitores envolvem combinatórias tensionais, nem sempre fáceis de alcançar. De um lado, os pais manifestam uma ambição expressiva - a auto-realização dos filhos através de escolhas "autênticas"; do outro, revelam uma ambição instrumental – o desafogo económico que tais escolhas deverão garantir, como está patente no seguinte excerto

> O condicionamento é uma escolha de alguma coisa que eles de facto possam fazer...possam fazer bem, que decorra das competências deles… e que os faça felizes, porque o que mais existe são pessoas que vão trabalhar de manhã e regressam ao fim do dia (…) e a vida acaba por ser uma angústia...Claro, também há a preocupação de uma certa qualidade de vida, é evidente que há ..portanto é bom.. há que ponderar esses dois fatores, fazer qualquer que os faça felizes e que lhes possa garantir um nível de vida com alguma qualidade..."
> *(Ent 2, ensino superior, 4 filhos)*

Neste caso, projetos incompatíveis conjugam-se numa equação cujo desfecho é incerto dependendo, entre outros fatores, da capacidade negocial de ambas as partes. A "dissuasão dialogante", tarefa que pode ser desgastante e que requer um investimento ativo dos pais, parece ser então o modo de orientação mais utilizado, na tentativa de que os filhos abdiquem de sonhos irrealistas e os convertam em objetivos razoáveis. Irrealistas por estarem aquém do ambicionado

> (…)a minha filha quer ser cabeleireira… é evidente que tentarei que não seja, que seja outra coisa que a realize mais, mas não vou condicionar de forma nenhuma para qualquer coisa em função daquilo que eu acho que seja melhor…
> *(Ent 2, ensino superior, 4 filhos)*

Irrealistas, também, por estarem além do ambicionado

> (…) Ficamos assustados…agora no final do 2º período, durante o 2º período…ficamos um bocado assustados. Tem outros interesses e agora está mais sociável porque também já conhece...foi convidado para um grupo que há lá da Escola...Animarte…ou o que é...fazem lá umas coisitas (de Teatro). Este ano chegou lá com a conversa que o que gostava muito era de relações públicas..."Mas, eh pá, qual é a razão? Estás numa área (informática) que não tem nada a ver com relações públicas à partida...tu nem penses nisso!..não vais andar para trás…não é?..acabas este (curso) e depois pensamos no resto"... e foi assim.(…)ainda não consegui perceber.. cada vez mais ele diz que é multifacetado. "Tens consciência disso... onde é que apanhaste essa?"
> *(Ent 3, 9º ano de escolaridade, 4 filhos)*

Não obstante, as importantes provas que os jovens têm de prestar no ensino secundário através das escolhas – a da maturidade e a da autenticidade – implicam a assunção da escolaridade, ou seja, o investimento numa escolaridade com êxito. Assim, ter sucesso é condição-chave para o alargamento de opções[10] de escolha, podendo-se afirmar que o sucesso escolar é (também) orientação. Mas o evoluir do desempenho ao longo do ensino secundário pode também ditar reformulações de opções iniciais. O que significa que a orientação, longe de ser um momento, é verdadeiramente um processo.

Projetos e processos – o decurso da escolaridade e a reavaliação de percursos

"Isabel, tu tens de ver aquilo que queres"

O decorrer da escolaridade ao longo dos três anos do ensino secundário constitui um tempo de reinterpretação, balanço e maturação das escolhas provisoriamente realizadas. A pluralidade de provas (não só académicas) que o jovem aluno experiencia vai permitindo descobrir facetas e testar oportunidades inicialmente não entre-vistas, que podem conduzir a (novas) reformulações das decisões tomadas: como bem assinala Gonçalves (2008), "os projetos vocacionais não se descobrem, mas se constroem nos contornos das oportunidades que os contextos histórico-sociais viabilizam ou impossibilitam" (p.55). Agindo num contexto institucional que promete alguma flexibilidade de transição entre vias escolares, os alunos podem equacionar a reversibilidade das opções tomadas, sempre que as circunstâncias o venham a aconselhar. Mas raramente o fazem de forma solitária.

10 Casos há em que a excelência académica pode significar, também ela, constrangimento e fechamento de opções. Tal sucede frequentemente com os melhores alunos, fortemente compelidos (pelos pais, pelos professores) a enveredar pelas áreas/cursos de acesso mais exigente escolarmente (atualmente a Medicina, em Portugal) simplesmente por esta opção se revelar a "única" possível, enquanto desfecho naturalizado de uma escolaridade exemplar.

Como constatámos em anteriores etapas desta pesquisa, a família - e não tanto os colegas/amigos - destaca-se enquanto interlocutor privilegiado no processo de escolha escolar (Vieira: 2010) e assume-se enquanto "comunidade-cabide", porto seguro coletivo contra "incertezas individualmente enfrentadas" (Bauman, 2003:21).

Ora, a transição para o ensino secundário inaugura um período particularmente rico e intenso em experiências: frequentemente, o primeiro ano deste novo ciclo coincide com a passagem para uma nova escola, o contacto com novos colegas e professores, o confronto com novas exigências académicas. A forma como essas provas vão sendo superadas pelo aluno é decisiva no seu percurso ulterior. E apesar de cada filho ser, como dissemos, o sujeito inalienável do seu "entesouramento" por via do seu desempenho escolar, a verdade é que os pais não ficam alheios a este processo. Todos os testemunhos, sem exceção, desvendam modalidades de apoio parental de retaguarda que se podem revelar decisivos ao bom desempenho, quer como motivadores /incentivadores ao trabalho escolar, quer como amortecedores (pontuais e/ou permanentes) das incertezas e vicissitudes que os filhos experimentam.

Nos casos em que a transição decorre sem problemas, o envolvimento parental desenvolve-se de forma minimal (frequentemente reduzido a incentivos e elogios pelas boas notas obtidas), nos bastidores do quotidiano familiar, uma vez que o descendente demonstra ter assumido, como sua, a sua obrigação enquanto aluno - provando a sua maturidade

> R: Sempre foi boa aluna
> P: E qual é a chave…? Ela gosta da escola, gosta de estudar? Os pais tiveram…sempre um acompanhamento…?
> R: Sempre foi muito acompanhada na escola, muito, muito…
> P: Isso traduz-se em quê? "Vai estudar…"
> R: Não, nunca foi preciso! Foi sempre muito responsável, muito responsável, desde pequenina.
> *(Ent 1, 12ª ano de escolaridade, 2 filhas)*

Mas nem sempre tal sucede, o que obriga alguns pais a exercer uma intervenção mais atuante. A responsabilidade, exigida aos filhos, da assunção do seu dever de aluno parece assumir aqui plena reciprocidade quando o progenitor prova, através da sua ação, assumir o seu dever enquanto educador. E a ação exercida pode envolver a interferência ativa em dois grandes domínios escolares: o que se prende com a socialização escolar (problemas de ordem relacional) e o que se prende com o conhecimento e a aprendizagem (problemas de ordem cognitiva).

A transição para um novo nível de ensino (e, eventualmente, um novo estabelecimento escolar) pode trazer consigo problemas que nada têm a ver com qualidades académicas comprovadas pelos filhos, mas com consequências no desempenho escolar - decisivo, neste nível de ensino, para a possibilidade de concretização de projetos. São eles problemas de ordem relacional que emergem de episódios deflagrados no contexto escolar vividos, pelos próprios, como situações de injustiça exercidas sobre a sua pessoa. Neste caso, o envolvimento de proximidade que hoje pauta as relações familiares intergeracionais de forma mais duradoura propicia uma atenção parental redobrada aos sinais de instabilidade emocional (explícitos ou ocultos) emitidos pelos filhos. A atuação dos pais (ou um dos progenitores, em particular) espoletada pelo apuramento da situação em causa pode expressar-se na interferência direta no espaço escolar através do exercício da crítica, mais ou menos intensa, denunciando os episódios de injustiça cometidos, identificando e interpelando os alegados agressores (morais) do educando, colocando-se ao lado da defesa do descendente no reconhecimento da sua condição de vítima (Erner, 2006), a quem é devido reparação

> (…) ao professor de matemática aponto-lhe algumas falhas. Se a pessoa tem problemas, acho que devia ser ajudada, e não posta de lado. E acho que ele a pôs de lado, e agora na última reunião que foi a semana... não, foi esta semana, foi na segunda-feira, fui à reunião e eu disse-lhe… ele marcou-lhe três faltas:- "A Soraia não mora em (localidade da escola), ela tem que apanhar transportes públicos e os transportes não vêm aqui à escola ela tem que ficar longe, longe, isto é, não é mesmo à porta da escola, ela tem que vir a pé, e tem que apanhar o transporte, o transporte pode-se atrasar", e ele o que fazia? (os alunos) chegavam atrasados, batiam à porta e ele não abria a porta, não os deixava entrar e acabou por me dizer que era o castigo que dava, -"Se ela morasse aqui em (localidade da escola) você até lhe podia dar esse castigo, mas ela não mora aqui em (localidade da escola), ela tem transportes para apanhar e os transportes também se atrasam"..-"Ah, mas para isso tem que me trazer uma declaração". Quem é que me ia passar uma declaração que o transporte

chegou cinco minutos atrasado? Ninguém vai passar, não é?
(Ent 5, 9º ano de escolaridade, 1 filha)

Falharam...é assim, eu acho que tem a ver com a Direção...é assim, eu disse-lhes ao telefone: "Nunca fui tantas vezes à escola como este ano!". Primeiro começou logo desde o início a Inês acabou por ser eleita Delegada de Turma e tinha todo o perfil para isso!…(…) foi precisamente o principio do problema …que ela no final do período acabou por ter uma anorexia ..Não foi bem, não foi crónica, não foi nervosa, mas foi ...teve um mês e tal sem comer e andei com ela de um lado para o outro e teve a ver com uma coisa que se passou logo no início..a psicóloga falou comigo ..foi o facto ..era a única coisa da escola que ela gostava ..portanto ela disse-me: "Tu tiraste-me a única coisa que eu mais gostava, que era ser Delegada de Turma!".Mas eu é que quis que ela saísse…Foi eleita, e entretanto fizeram uma inspeção à escola... o Ministério fez uma inspeção. Como era Delegada de Turma, foi chamada - ela e outras, de outra turma. Eu não conhecia as pessoas do Conselho Executivo, sou sincera. (…) Essa senhora chamou a Inês e as outras meninas que foram…"O que é que foram dizer à Inspeção?" e então (…) numa das reuniões que a Inês foi, como era Delegada de Turma ia às reuniões de professores…essa senhora do Conselho Executivo estava presente na qual (…) começou aos gritos com a minha filha, aos gritos mesmo! E maltratou-a e disse-lhe que ela não era exemplo nenhum para ninguém, que "Ela disse isto e disse aquilo na Inspeção" ..é assim, não tinha nada a ver com o contexto ..Era opinião sobre um assunto e houve alguns professores que interferiram "Calma aí…", ela estava a ir longe demais …e a representante dos pais… Eu nesse dia fui buscar a minha filha à escola porque as reuniões eram fora do horário e ela já não tem camioneta e ela sai da reunião a chorar, mas a chorar mesmo!..."Oh Inês, mas o que é que se passa? O que é que se passou?-"Não foi nada, mãe". –"Não, vais-me contar o que se passou!" E ela acabou por contar: "ela foi mal educada, arrogante" …É uma situação...(…) Entretanto eu fui falar com a Diretora de Turma e ela disse: "Eu acho bem que a Inês saia de Delegada de Turma porque isto está a tomar umas proporções já muito grandes porque ela...é preferível, porque isso vai prejudicá-la, ela é boa aluna"
(Ent 6, 12º ano de escolaridade, 2 filhas)

Ao decidir não abdicar do estatuto de adulto tutelar do educando (menor) que a escolarização reforça e promove[11], o progenitor acaba frequentemente por balancear, de forma ambivalente, entre a representação do filho como ser frágil, que precisa de proteção perante a ameaça de terceiros (o que justifica a interferência em sua defesa no espaço escolar), e a consideração do filho como sujeito autónomo, que deve ser responsabilizado pelas suas ações (o que justifica a crítica que lhe é dirigida em situações de desinvestimento escolar).

Efetivamente, no caso em que as vicissitudes experimentadas no decurso do primeiro ano do secundário são de ordem cognitiva, resultantes de um manifesto desacerto entre o investimento escolar do descendente e a (nova) exigência académica requerida nesta etapa escolar, emerge com nitidez o indivíduo para lá do filho, sublinhando a alteridade que o destaca do Outro – do progenitor e do ideal de filho ambicionado. Convencer o filho a estudar esbarra com a vontade soberana que este exerce por si próprio no espaço escolar. Deste modo, a autoridade educativa parental revela-se claramente limitada na sua ação e o recurso à intensificação do diálogo - o aconselhamento, a admoestação ou mesmo a ajuda na procura de soluções alternativas viáveis (a mudança de curso, por exemplo) – representa o único instrumento mobilizável, ainda que com os resultados incertos

R: Em Humanísticas. Mudou, começou em Ciências e teve resultados péssimos e depois seguiu uma via que é aquela da facilidade, julga ele que indo para Humanísticas é mais fácil e portanto…
P:Não tem matemática, não é?
R:Não tem matemática e eu acho que…sou contra, mas eu achei que não havia grandes saídas, porque ele não é muito trabalhador… achei que a vontade que eles prossigam os estudos é muito nossa, dos pais…(…) dou-lhe sermões desde há 4 ou 5 anos, desde que ele começou a ter más notas, depois corre-lhe uma lágrima no fim da conversa "Vou melhorar, tens razão, pai". Mas dura ali muito pouco tempo
(Ent 4, ensino superior, 3 filhos)

P: Portanto optou pelo curso de ciências, inscreveu-se no curso de ciências e tecnolo-

11 O sistema de ensino apela permanentemente aos pais para que desempenhem adequadamente esta nova dimensão de parentalidade que é o ser "pai/mãe de aluno" até este alcançar a maioridade.

gias, e então e depois? Arrependeu-se?
R: Ela entrou no 10ºano e para ela foi muito complicado, a matemática, a físico-química, a educação física...
P: Mas acha que ela estava mal preparada do terceiro ciclo?
R: Talvez viesse um bocado mal preparada e chegou ali, e ali é que é.... Dão a matéria e quem percebeu, percebeu, quem não percebeu não percebeu e ela... a cabecinha dela, eu acho que ela queria mais atenção e.....e ali e eu avisei-a logo: "Olha que ali tens de estar com muita atenção, porque ali quem percebe, percebe, quem não percebe passa adiante, ali não estão a voltar atrás a explicar" penso que ela levou aquilo na brincadeira durante os primeiros tempos e depois já não conseguiu.
P: E então agora o que é que ela resolveu fazer, mudar de curso?
R: Mudar de curso, ela agora escolheu Humanidades, escolheu matemática na mesma, mas depois acho que dá na mesma para o curso
P: Mas ela não teve nem explicações nem....
R: Teve, teve, teve mas foi já no terceiro período e já não adiantou de nada (…)
P: E ela está entusiasmada por mudar de curso, acha que estas disciplinas têm mais a ver com ela?
R: Pelo menos mudou e viu-se que mudou... sei lá! Com alívio de ter mudado, acho que sim. Mas eu já a avisei que ela tem de estudar, não é? Porque ela também não é de estudar muito...
(Ent 5, 9º ano de escolaridade, 1 filha)

Com o avanço progressivo da escolaridade e a aproximação do final do secundário emergem novas questões que apelam à (re)ativação do envolvimento parental. É o tempo de apurar orientações, de afinar projetos e de tomar decisões mais concretas, sobretudo para aqueles que pretendem prosseguir estudos. Perante um mecanismo de acesso ao ensino superior baseado em numerus clausus, como aquele que vigora em Portugal, existe sempre uma margem mais ou menos grande de indeterminação no desfecho da candidatura em função de fatores variáveis anualmente: o número de candidatos em jogo, o número de lugares (limitados) que cada instituição disponibiliza. Nesse sentido, os alunos são obrigados a escolher[12] (cursos) dentro do naipe de possibilidades conferido pelas suas notas.

A dúvida quanto ao que se pretende especificamente seguir no futuro instala-se então em alguns jovens. As entrevistas revelam que o apoio parental pode ser crucial neste momento, ao oferecer confiança para uma navegação mais segura e favorecer, assim, a domesticação/controle sobre a sucessão de provas a enfrentar. Este apoio expressa-se de várias maneiras e com várias intensidades, mas parte sempre de um conhecimento próximo da singularidade de cada filho - que em alguns casos se traduz num verdadeiro diagnóstico de personalidade.

A escuta constante e atenta das dúvidas e das opções tomadas pelos filhos pode revelar-se suficiente para lhes conferir mais segurança no momento crítico da escolha

R: Acaba o 12º e depois tem esse nível (Curso de especialização tecnológica) que lhe dá acesso direto (ao superior) e acho que é uma boa alternativa para ele (…) Mas isto a propósito do Multimédia..a perspetiva mais dele …o futuro é dele ..a perspetiva era neste ano ele ter o Multimédia …ainda vou falar com a Diretora de Turma para ver qual a disponibilidade/possibilidade.
P: Mas foi imposto pelos pais ou foi também ele…?
R: Não...não, vai de uma conversa regular, quotidiana, que temos sempre na perspetiva… não de o proteger, mas de o "fazer à vida"... numa perspetiva, de facto...felizmente temos um ambiente familiar..tentamos almoçar e jantar...almoçar é difícil, mas jantar à mesma hora ...(…)
(Ent 3, 9º ano de escolaridade, 4 filhos)

Alguns pais levam mais longe essa tarefa de clarificação de caminhos de futuro promovendo, em parceria com o próprio, um acompanhamento ativo na identificação de vias adequadas ao perfil de cada um - dentro dos limites do aceitável

(…)também já tivemos de ter um papel mais ativo, quando a desorientação é total. A minha filha mais velha também andou no mesmo colégio, andou lá até ao 12º ano. Aí a orientação vocacional que fizeram no colégio, os testes, foram um bocadinho complicados porque ela era fraca a Ciências mas no entanto atividades ao ar livre como a Agricultura e coisas assim apareciam com grandes percentagens. Ela

12 Em Portugal, o concurso de acesso ao ensino superior decorre a nível nacional e os alunos candidatam-se ao máximo de seis hipóteses de par curso/estabelecimento de ensino. A seriação dos selecionados assenta na sua nota de candidatura (composição da média de notas do ensino secundário com os resultados obtidos no exame nacional).

> acabou por ir para Economia e Gestão e no 11º ano teve uma crise absoluta porque os amigos, os colegas falavam nas empresas e ela não tinha nada a ver com aquilo… ela até me tinha dito que gostaria de ir para Gestão Equina para uma escola em Alter do Chão! E eu disse: "Espero que não estejas a confundir duas coisas, que é o prazer de montar a cavalo como hobby, e transformar isso numa escolha profissional". Então aí procurei, sabendo que ela de facto tinha algumas competências em termos de Gestão, de organização, de comunicação de marketing, procurei muito os cursos que estão nessa área e encontrei um que é um curso de Comunicação Empresarial que tem de facto algumas cadeiras de Gestão porque Comunicação Empresarial, parte da empresa tem competências naquela área...tinha tudo o que ela gosta: comunicação, criatividade, um bocadinho de relações públicas… e enfim! Ela acabou por fazer essa opção, está no último ano e está muito satisfeita. Aqui confesso que tive um papel…
> P: Mais diretivo?
> R: …"Olha, filha, vi aquele… vai ao site, vê se gostas"...porque ela estava um bocadinho perdida e eu tive de suprir…conhecendo-a bem e portanto tentando alcançar aquilo que…
> *(Ent 2, licenciatura, 4 filhos)*

Quando se instala a dúvida entre vários caminhos, propiciar recursos de informação adicionais poderá ser uma ajuda decisiva na tarefa de exploração e investimento dos filhos, dando segurança às suas opções. Um desses recursos prende-se com a antevisão do desempenho profissional na área desejada, cujo cenário pode ser entrevisto graças à mobilização das redes sociais de que se dispõe (os amigos, os colegas de trabalho), permitindo aos descendentes confirmar (ou infirmar) a sua opção

> Se ela for feliz a viver num hospital...por exemplo, ela até chegou a experimentar, como temos uns amigos que são médicos..."Eu não conseguia fazer medicina porque nem conseguia fazer o curso desmaiava logo e tu, tens a certeza que tens coragem?"...Falou com um amigo nosso e foi assistir a operações. Portanto ela assistiu a operações, uma até nem era muito… segundo o médico, o cirurgião, era complicado tinha uma infeção, cheirava mal e ele estava à espera que ela desmaiasse a todo o momento e ela aguentou-se firmemente. Ela procurou pôr-se por dentro de todas as profissões, para escolher.
> *(Ent 7, curso de mestrado, 2 filhas)*

Já às portas da candidatura, o trabalho de orientação parental pode estender-se à exploração conjunta de cenários de entrada no Superior, ao aconselhamento de estratégias para garantir o êxito desse objetivo e à própria desdramatização do processo, indicando o caráter aberto – sempre reversível – das escolhas

> P:Como tem boas notas, está tranquila.
> R:Está tranquila. Acho que sim. Ela também sabe, isto já foi falado, que eu vou matriculá-la na (universidade) privada. (…) O que eu lhe disse foi para pôr uma opção que tenha quase certeza que entra no (ensino superior do) Estado, para depois resolver durante aqueles dias e saber onde vai entrar. Em princípio, dá para pôr Enfermagem, em Évora, Beja, e que em princípio são médias que ela consegue. Ou Setúbal, um sítio que ela…uma segurança. E depois já tem uma oportunidade de escolher e decidir…depois, se não gostar…agora o pessoal muda todo de curso. É o que está a dar!
> *(Ent 1, 12º ano de escolaridade, 2 filhas)*

Embora atuante, a ação parental não deixa de ter os seus limites. Já o sublinhamos: por um lado, ele decorre do enfraquecimento das promessas de um futuro melhor que no passado conferia sentido ao investimento escolar; por outro, ele esbarra no desinvestimento reiterado do descendente. Nestes caso-limites, os pais confessam a sua própria desorientação e desalento perante a chegada ao fim da linha, após esgotarem as tentativas de solução para a ausência de compromisso escolar dos filhos

> (…)e ele chegou-se ao fim de Janeiro…"Ele vai andar lá (na escola secundária) um ano inteiro desmotivado, vai ter que levantar cedo todos os dias, vai fazer gastos e não vai ter aproveitamento nenhum. Tem que optar por outra coisa qualquer para ver se ele recupera e tem aproveitamento este ano." Eu pensava assim: "Agora tirá-lo dali e pô-lo em casa, ele também não aprende nada." Então falei com ele, falei com a (escola profissional) perguntei se havia vagas, se ainda aceitavam. Disseram que sim, depois falei com ele. Tive uma conversa séria com ele:" Tens de ver o que queres, se não estás a acabar o ano e em casa não vais ficar. Com 16 anos, em casa, não pode ser!" E foi assim. Ele depois decidiu mudar (para a escola profissional).(…) Fiquei assim, desiludida (…) Não é exigido a uma

escola profissional o mesmo do ensino superior, mas acho que o básico, deviam de saber e não sabem… há pouca exigência. E talvez o facilitismo…para ele até é bom. O que é que eu posso dizer? Tenho mesmo de me mentalizar. Vai para ali, vai acabar…o meu receio é quando ele acabar, o que é que vai fazer? Eu preocupo-me é quando acabar, o que é que ele vai fazer?(…) Quanto ao futuro, não sei.
P: É o que a preocupa mais?
R: Muito! Além da idade, que é difícil, eu já não sei como lidar com ele. Já esgotei as opções. Como hei-de explicar? (…) Sei e tenho a certeza que o curso não tem nada a ver com ele.
(Ent 8, 12º ano de escolaridade, 2 filhos)

A concluir…

Face a estes impasses, torna-se claro que o apoio parental à orientação vocacional dos filhos e à elaboração de um projeto é um processo difícil e incerto.

Esse apoio dá-se hoje segundo princípios que se podem revelar contraditórios. Por um lado, ele ocorre no quadro de uma relação educativa mais próxima e tendencialmente mais igualitária entre pais e filhos, mas esbarra com o facto de que nem todos os filhos terem (ainda) acedido à maturidade necessária para fazer escolhas e responsabilizar-se por elas. Por outro lado, a elaboração de um projeto constitui um processo, não um momento e, enquanto tal, é aberto à reversibilidade – o que permite escapar à condenação perpétua de um veredicto ou escolha mas que, por isso mesmo, envolve dimensões de instabilidade. Finalmente, por muito que a competência parental de orientação seja exercida de forma atuante, é na escola que a validação do descendente se realiza, dependendo o seu valor do grau de compromisso com os estudos que o próprio está na disposição de demonstrar o que, em casos extremos de desinteresse reiterado, revela os limites da ação parental – e põe em causa a sua competência educativa.

Não obstante, mesmo em situações-limite e apesar das dificuldades enfrentadas, nenhum pai/mãe, qualquer que seja a sua pertença social, parece estar hoje disposto a abdicar deste trabalho de apoio à promoção de horizontes de futuro mais promissores para os seus filhos.

Referências Bibliográficas

A.A.V.V. (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

ABOIM, Sofia (2005). Dinâmicas de interacção e tipos de conjugalidade. In K. Wall (org.) *Famílias em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

ALMEIDA, Ana N. (2005). O que as famílias fazem à escola…pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XL (176), 579-593.

ALMEIDA, Lia (2009). *Juventude, família e autonomia. Entre a norma social e os processos de individuação*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Universidade de Lisboa, Lisboa.

ARIÈS, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

BECK, Ulrich (1992). *Risk society - towards a new modernity* (1ª edição alemã, 1986 ed.). London: Sage Publications.

BREVIGLIERI, Marc (2007). Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences. In M. Breviglieri and V. Cicchelli (Ed.), *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas* (pp. 19-59). Paris: L' Harmattan.

CHARLOT, Bernard (1997). Pour le savoir, contre la stratégie. In F.Dubet (dir.), *École, familles, le matentendu*. Paris: Textuel.

CICCHELLI, Vincenzo (2001). *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études.* Paris: PUF.

DIOGO, Ana Matias (2008). *Investimento das famílias na escola. Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta Editora.

DIONÍSIO, Bruno (2007). O psicólogo na escola e a escola no psicólogo: interrogações preliminares de um tema de pesquisa. In M.M.Vieira (Ed.), *Escola, jovens e media* (pp. 95-108). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

DIONÍSIO, Bruno (2009). *A orientação no plural - promessas e limites do serviço público de orientação escolar*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

DUARTE, M. Isabel (coord.), ROLDÃO, Cristina, NÓVOAS, David, FERNANDES, Susana, DUARTE, Teresa (2008). *Estudantes à entrada do Secundário.* Lisboa: GEPE, Ministério da Educação.

DUBET, François (1997). École, familles, le matentendu. In F.Dubet (dir.), *École, familles, le matentendu*. Paris: Textuel.

DUBET, Francois (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éd. du Seuil.

ERNER, Guillaume (2006). *La société des victimes*. Paris: La Découverte.

GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e identi-*

dade pessoal. Oeiras: Celta Editora.

GONÇALVES, Carlos Manuel (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

MARTUCCELLI, Danilo (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.

MAURIN, Éric (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris : Seuil.

MELO, M. Benedita (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

PONTE, Cristina (2012), *Jovens e escolhas vocacionais em magazines informativos portugueses (2000-2008),* Observatorio (OBS*) Journal, vol.6 - nº4 (2012), 077-107.

http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/624/539

RAYOU, Philippe (2007). De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés. *Éducation et sociétés*, 19(1), 15-32.

RESENDE, José M., VIEIRA, Maria Manuel, (1999). As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do século XXI. *Colóquio – Educação e Sociedade*, nº5, Nova Série, 187-218.

RESENDE, José M. (2008). *A sociedade contra a escola ? a socialização política escolar num contexto de incerteza.* Lisboa: Instituto Piaget.

SINGLY, François de (1997), La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In F.Dubet (dir.), *École, familles, le malentendu*. Paris: Textuel.

SINGLY, François de (2000a). *O eu, o casal e a família*, Lisboa: Publicações D.Quixote.

SINGLY, François de (2000b). L'école et la famille. In A.Van Zanten (dir.) *L'école. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

SINGLY, François de (2004). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. In F. d. SINGLY (Ed.), *Enfants - adultes. Vers une égalité de status* ? (pp. 17-32). Paris: Universalis.

SILVA, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

TAYLOR, Charles (2009). *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70.

VELHO, Gilberto (1999). *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores.

VIEIRA, Mª Manuel (2010). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia*, vol. XX, p.265-280.

VIEIRA, Mª Manuel (2011). Aprendizagens, escola e a pedagogização do quotidiano. In A.N.Almeida (coord). *História da Vida Privada em Portugal. Os nossos dias*., vol 4. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates.

VIEIRA, Mª Manuel, PAPPAMIKAIL, Lia RESENDE, José M. (2013, no prelo). Forced to deal with the future: uncertainty and risk in vocational choices among Portuguese secondary school students. *The Sociological Review*.

VIEIRA, Mª Manuel, RESENDE, José M., PAPPÁMIKAIL, Lia (2013, no prelo) *In the search of Self: uncertainty and risks behind students' vocational choices,* Actas da 2nd International Conference of the Hellenic Sociological Society, Novembro 2009, Atenas.

VIEIRA, Mª Manuel, PAPPAMIKAIL, Lia NUNES, Cátia (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia – problemas e práticas. Nº70*, 45-70.

VIEIRA, Mª Manuel, MELO, Mª Benedita, PAPPÁMIKAIL, Lia (2009), Authenticity under influence: parents, peers and media behind students' vocational choices, Comunicação apresentada na 9th Conference of the European Sociological Association. Lisboa, Septembro 2009

WALL, Karin, GUERREIRO, Mª das Dores (2005). A divisão familiar do trabalho. In K. Wall (org.) *Famílias em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

A JUVENTUDE E SUAS ESCOLHAS: AS RELAÇÕES ENTRE PROJETO DE VIDA E ESCOLA

Juarez Dayrell

Este texto se propõe a desenvolver uma reflexão sobre os projetos de vida de jovens, situando-os no contexto das relações que estabelecem com o tempo, em especial o futuro, buscando apontar uma agenda de investigação em torno das relações possíveis entre os projetos de vida juvenis e a escola. Insere-se em um esforço de aprofundar o debate em torno do ensino médio público no Brasil, trazendo novos elementos para problematizar os desafios que este nível de ensino vem enfrentando na educação da juventude.

Os desafios do ensino médio e a juventude

Os dilemas enfrentados pela educação nos últimos anos não se restringem ao ensino médio, tampouco ao contexto brasileiro. Tais dilemas têm sido definidos como uma crise de legitimidade da escola (Krawczyk, 2009); como reflexo das profundas mutações que vêm afetando as sociedades ocidentais (Dayrell, 2007); como um momento de mutação na educação (Canário, 2005) ou ainda como uma "etapa não apenas de estancamento, mas de regressão no campo educativo" (Gadotti, 1992, p. 75). Seja qual for a tese utilizada para caracterizar o momento vivido atualmente pela instituição escolar e pela educação, o que se tem tentado colocar em destaque é a situação de incongruência entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer à sociedade.

A situação parece se acirrar especificamente com o ensino médio que enfrenta desafios consideráveis. Um deles, que nos interessa mais de perto, refere-se à expansão das matrículas ocorrida a partir dos anos 90[1] e a obrigatoriedade deste nível de ensino, o que tem gerado uma mudança significativa do perfil dos jovens alunos que chegam ao ensino médio. As escolas públicas de ensino médio no Brasil até então eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os "herdeiros" segundo Bourdieu (2003), com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. Passam então a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares, nos sentidos atribuídos à escola e colocando novos desafios à escola (Sposito;2005).

Dentre estes desafios podemos citar a permanente tensão entre formação geral e/ou profis-

1 Segundo dados do IBGE, PNAD (2001), entre 1995 e 2001, por exemplo, o número total de estudantes entre 15 e 24 anos passou de 11,7 para 16,2 milhões. Neste mesmo período, o ensino médio registou um aumento de 3 milhões de matrículas, significando um crescimento relativo de 65,1%.

sional e, por conseguinte, o currículo do Ensino Médio – o que implica pensar a identidade deste nível de ensino; o público e o privado nos discursos e nas políticas educacionais para a juventude; as novas tecnologias educacionais no contexto escolar; as relações professor/aluno e jovem/adulto no contexto escolar; a necessidade de docentes com formação adequada ao desenvolvimento do trabalho com jovens, constantemente atualizados e motivados, sobretudo no que tange às transformações que vêm afetando a nossa sociedade e, consequentemente, a instituição escolar. (Krawczyk, 2009) Acrescentamos a estes desafios a necessidade de desvendar o papel da escola de nível médio na vida dos jovens e o sentido atribuído pelos jovens à escola, o que nos remete à discussão sobre as possíveis relações que os jovens estabelecem entre os projetos de vida e a experiência escolar.

É neste sentido que se torna importante o conhecimento e o reconhecimento dos alunos que hoje compõem o ensino médio público como jovens que são, apreendo-os como sujeitos que constroem e atribuem significados para a escola, estabelecendo relações, de alguma forma, entre a vivência escolar e seus projetos de vida. Nesse sentido propomos o deslocamento da análise da instituição escolar para os sujeitos jovens, centrando neles o eixo da análise.

Em um artigo anterior (Dayrell, 2007) tivemos oportunidade de desenvolver toda uma reflexão evidenciando a existência de uma nova condição juvenil no Brasil, resultado das mutações nos processos mais amplos de socialização. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores.

Dentre as dimensões desta nova condição juvenil apontamos ali a origem social, marcada pela pobreza, fazendo com que a escola e o trabalho sejam realidades que se superpõem ou sofrem ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Uma outra dimensão pontuada foram as culturas juvenis, evidenciando que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Ou mesmo a sociabilidade, apontando a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Essas diferentes dimensões da condição juvenil são condicionadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados.

É através destas dimensões, dentre outras, que os jovens vão se construindo como tais, com uma identidade marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc), de género e, até mesmo geográficas, dentre outros aspetos. É uma etapa do curso da vida contemporâneo na qual tendem a definir a natureza dos caminhos e ritmos que de alguma forma impactarão na transição para o mundo adulto. Se constitui como um momento delicado de escolhas, de definições no qual o jovem tende a se defrontar com perguntas como: “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Questões cruciais que remetem ao projeto de vida, que tem de ser compreendido sempre no contexto da condição juvenil na qual se constroem. Neste sentido, buscaremos refletir sobre o projeto de vida no contexto das mutações do tempo na sociedade ocidental.

Tempo e projeto de vida

Inicialmente, torna-se necessário explicitar uma primeira formulação do que estamos entendendo por projeto de vida. Partimos da ideia, inspirados em Schutz (1979), que o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado ou de um processo linear, como está presente no senso comum. O projeto de vida, diferente dos projetos arquitetónicos, dos projetos políticos, dos projetos educativos, não são escritos formalmente, com objetivos, metodologia e cronograma a serem cumpridos. Neste momento, nos interessa pontuar que a ideia de projeto de vida remete á um plano de ação que um individuo se propõe a realizar em algum momento do futuro, em um arco temporal mais ou menos largo, em alguma de suas esferas de vida, seja para o trabalho, para a vida afetiva ou mesmo para o lazer, dentre outras Eles nascem

e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando de alguma forma uma relação com o passado e o futuro.

Nesta formulação falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade.

O tempo e os projetos de vida na modernidade

Ao refletir sobre a relação que os jovens estabelecem com o tempo, um primeiro esforço é desnaturalizar tal relação, concebendo-a em uma perspetiva histórica. Nos valemos das reflexões de Leccardi (1991) para problematizar as mutações na forma como a sociedade ocidental veio lidando com o tempo, em especial o futuro. Para esta autora, a consciência temporal, o modo de conceber e de viver o tempo não é um dado natural muito menos metafisico, mas se trata de uma dimensão socio cultural que vem se modificando com o suceder das gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social. Nesse sentido, a relação entre passado, presente e futuro também vem se transformando ao longo da história humana. Da mesma forma. Elias (1989) nos mostra que a relação com o passado e o futuro são relações não causais mas um modo de experimentar o curso dos eventos conectados à experiencia social sendo ambas uma construção histórica. A noção de futuro como uma dimensão autônoma, por exemplo, é muito recente na história humana, aparecendo relacionada à noção de progresso, ideias hegemônicas com o advento do capitalismo. É nesse contexto que podemos situar a noção moderna de projeto de vida.

Segundo Leccardi (2005), a partir dos seculos XVII e XVIII afirma-se uma concepção linear do tempo na razão cultural europeia, concorrendo com a noção de tempo cíclico, hegemônico até então. Nesta conceção, o tempo não escorre do passado ao futuro, mas é interpretado segundo um esquema cíclico: o que já foi será novamente, apenas um intervalo mais ou menos longo separa passado e futuro. São os ritmos da natureza, a sucessão de estações e os ritmos produtivos que aqueles cadenciam que constituem os parâmetros temporais sociais.

A partir da nova organização do trabalho na sociedade industrial, passa a ganhar terreno a conceção de um tempo linear, no qual o passado, presente e futuro inscrevem-se em um fluir incontido do tempo, esvaziado de qualquer outro sentido senão o de ser um processo estruturado por um antes e um depois. Passa a se afirmar uma conceção de mundo diferente, secularizada, na qual o progresso (mundano) toma o lugar da perfeição (espiritual). Nesta perspetiva, afirma a autora, "o futuro é subtraído da dupla influência divina e natural, e submetido ao domínio humano. Abre-se, assim, tanto ao novo como ao incerto, a um futuro aberto"(Leccardi, 2005,p.41).

A noção do futuro aberto passa a exercer uma influência profunda nos esquemas culturais da modernidade, estando de alguma forma presente até hoje. Nesta conceção, o devir aparece ligado, por um duplo fio, às escolhas e às decisões do presente. O futuro, de modo análogo à história, não se repete: é o terreno do novo, do inédito, é um agente do progresso. Nesta visão otimista, o tempo aberto e irreversível do futuro avança, sem incertezas, na direção para um indiscutível melhoramento. Neste contexto, nos fala Leccardi, a perda da instância meta social na relação com o futuro faz emergir a centralidade da "autonomia do individuo: não mais sua posição definida, mas sua capacidade de projetar-se individualmente torna-se a fonte primária da identidade e o principio organizador da biografia (2005,p.42). Assim o futuro aparece como um horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação e a projeção do tempo uma forma de controlar a incerteza do futuro através das próprias forças intelectuais. Construir o futuro significa se aparelhar para enfrentar a descontinuidade, sendo um equivalente moderno das práticas mágicas das sociedades arcaicas. No futuro aberto, afirma a autora, liberdade e incerteza aparecem como as duas faces de uma mesma cabeça.

É este contexto que explica o surgimento de uma determinada ideia de projeto de vida, aliada ao mecanismo do "adiamento das recompensas", fortemente enraizados no senso comum até os dias de hoje. Implica basicamente na determinação em adiar, para um tempo vindouro, a satisfação possível que o tempo presente pode garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possível. Nesta perspetiva, o tempo presente não é apenas a ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que "prepara" o futuro. É este que dá sentido ao agir no presente, constituindo-se não só o espaço privilegiado de construção do projeto de vida como também para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será. Desta forma, há uma correspondência entre a biografia e o projeto, um estruturando-se em função do outro.

Esta conceção também vai embasar uma determinada noção social de juventude, vista como o tempo privilegiado de preparação para o futuro e

neste sentido, o tempo privilegiado de elaboração de um determinado projeto de vida. Na sociedade ocidental, de forma e ritmos muito variados, veio cristalizando-se a conceção de um modelo ternário das idades da vida (Peralva, 1997) que, simplificada, traduzimos da seguinte fórmula: na infância brinca-se, na juventude prepara-se, forma-se, e na idade adulta trabalha-se. É a expressão clara da conceção de tempo dominante neste período histórico. Esta lógica informa uma das imagens mais arraigadas da juventude, vista em sua condição de transitoriedade: um vir a ser, que tem no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Neste sentido, consagra-se a juventude como o momento privilegiado de elaboração de projetos de vida, condição sine qua non para a transição para a vida adulta. E a inserção social dos jovens se consagra como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto.

Se é assim, as instituições clássicas de socialização incorporam tais conceções e valores e agem segundo os mesmos. A escola por exemplo, constrói sua meta no futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, líderes. E nela os jovens se constituem em seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro. A capacidade de elaborar projetos de vida passa a constituir uma das dimensões da igualdade meritocrática de oportunidades, o modelo de justiça escolar que veio se tornando hegemônica. Neste modelo a escola, e nela o ensino médio, constitui-se como espaço privilegiado de realização das promessas da modernidade, um dos meios centrais de inserção social qualificada e garantia de mobilidade. Tais conceções, apesar de não serem mais hegemônicas, encontram-se ainda presente no imaginário social contemporâneo, disputando com outros modelos e conceções.

O tempo e os projetos de vida na contemporaneidade

A partir de meados do seculo XX a sociedade ocidental passa por um conjunto de mutações sociais profundas que vem afetando diretamente a realidade social e suas instituições. A intensificação da globalização e dos mercados globais, a velocidade das transformações tecnológicas, o pluralismo dos valores e das autoridades, o individualismo institucionalizado, a ampliação dos riscos e das incertezas, são algumas das expressões de um novo cenário que passa a interferir diretamente na produção social dos jovens e na forma como se relacionam com o tempo, e especificamente com o futuro, redimensionando a dimensão dos projetos de vida.

Ao analisar esta realidade, Melucci (2004) constata que vivemos numa sociedade complexa, referindo-se assim a três processos: diferenciação, variabilidade e excedente de possibilidades. Para ele, a diferenciação significa que na sociedade os âmbitos da experiência passaram a ter lógicas próprias, com linguagens e regras específicas, fazendo com que ao longo de um dia possamos, por exemplo, agir em diferentes mundos, com diferentes comportamentos. A variabilidade é entendida como a velocidade e frequência das transformações sociais, cada vez mais intensas, o que incide sobre a aceleração dos ritmos no cotidiano. A noção de complexidade implica também numa ampliação social das possibilidades simbólicas e imaginárias, muito maiores do que nossa capacidade de ação. Nesse contexto, os indivíduos se encontram envolvidos numa pluralidade de pertencimentos: posições sociais, redes associativas, grupos de referência, etc...De tal forma que participam, no real ou no imaginário, de uma multiplicidade de mundos: “somos animais migrantes nos labirintos das metrópoles, viajantes do planeta, nômades do presente”(idem,p.39). Cada um é chamado a escolher, a decidir continuamente, fazendo com que a incerteza faça parte da ação: diante da ampliação das possibilidades, o que fazer? Que possibilidades escolher? O imperativo da incerteza impõe a necessidade da escolha. É o que ele chama de paradoxo da escolha: de um lado, a ampliação do espaço de autonomia individual que se expressa na escolha. Mas, de outro, a impossibilidade de não escolher. Não significa afirmar que “todos escolhem tudo, sempre”, pois seria negar a existência dos diferentes tipos de fundamentalismos ou mesmo das desigualdades sociais. O que Melucci evidencia é a centralidade da escolha no cotidiano, no qual as tarefas mais banais tornam-se exercícios para solução de problemas, exigem a aquisição de informações, a leitura de instruções para uso, e, no fim, requerem escolhas.

A esta ampliação das incertezas em todos os níveis da vida social se soma uma ampliação do sentimento e da ideia do risco. É a crise ambiental, o terrorismo internacional, as crises econômicas, o surgimento de novas epidemias globais, as novas formas de desigualdade social, dente outras expressões de uma realidade que colocam em xeque as dimensões da segurança, certeza ou controle tão típicas da sociedade moderna (Beck,

1998). Todos eles riscos globais humanamente produzidos que levam a uma reelaboração da ideia de futuro. Se na sociedade moderna dominava o futuro aberto, passível de colonização na direção de uma terra prometida, na contemporaneidade o futuro passa a ser indeterminado e indeterminável, governado pelo risco. Ou seja, o futuro foge do controle, gerando um sentimento difuso de alarme, associado a uma sensação de impotência.

Neste sentido, a contemporaneidade inaugura novas formas de temporalização. A lógica linear que articulava passado, presente e futuro como espaços temporais encadeados, em relações causais de um antes e um depois, é colocada em questão, e o futuro perde o seu sentido como um tempo progressivo, controlável e planificável. Diante de um cenário marcado pelas incertezas e pelos riscos, a busca de sentido é transferida para o presente, num eixo temporal curto que tornaria possível o seu controle. Segundo Leccardi:

> A ideia de governabilidade e controlabilidade estaria passando do futuro para o presente. Esta área temporal, na modernidade tardia, está adquirindo novos significados graças, sobretudo, à difusão de uma disciplina temporal diferente, fundada sobre a velocidade dos tempos tecnológicos e sobre a flexibilidade que faz delas o seu corolário (1991, p. 43).

Para a autora, o presente de hoje não é mais só a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam as questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também é a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incómodos e sobre a qual é possível concentrar a atenção. É o que ela chama de *presente estendido*, um espaço temporal que bordeja o presente, suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo. Neste sentido, afirma Leccardi (2005), o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição de escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado. O futuro deixa de ser uma fronteira a ser superada, um fim que orienta o presente, e torna-se um horizonte, descontínuo e dinâmico, numa fragmentação da experiência com o tempo.

Neste contexto, podemos constatar uma mudança significativa na noção de projeto de vida, principalmente nas formas como passam a ser elaborados e o peso que adquirem nas trajetórias de vida. A conexão intima entre projeto, trajetória biográfica e identidade, que como vimos, era dominante na modernidade se dilui, com o futuro deixando de ser a referência para o presente. Este se torna a referência na elaboração de projetos de vida, com arcos temporais mais curtos, na forma de um presente estendido. Talvez a melhor forma de caracterizar o projeto de vida na contemporaneidade seja através da metáfora do *bricoleur*. Para Levi Strauss (1989), o *bricoleur* é aquele que executa um trabalho com as próprias mãos empregando os materiais disponíveis, adaptando-os para construir passo a passo o equipamento necessário. Sem ter um projeto muito claro no início, ele vai sendo construído ao sabor do momento, lançando mão de peças disponíveis no momento e que não tem nenhum emprego pré-determinado. Os resultados do trabalho construído são, portanto, contingentes, podendo inclusive ser diferente da intenção inicial. Significa dizer que os projetos de vida tendem a ser elaborados na medida da experimentação de si no contexto de um determinado campo de possibilidades, sem metas rígidas, em um processo de exploração marcado pela provisoriedade.

Todo este processo se reflete diretamente na construção social da juventude. A linearidade do modelo ternário, com suas etapas socialmente normativas conduzindo para a vida adulta, hegemônico até então, se dissolve, colocando em questão a ideia da juventude como transição. O que se percebe atualmente é a tendência a uma descronologização do percurso etário e a uma desconexão dos atributos da maturidade (Peralva,1997), apontando para uma multiplicidade e desconexão das diferentes etapas de entrada na vida adulta. Ou seja, vem ocorrendo um duplo movimento de descristalização, significando a dissociação no exercício de algumas funções adultas e a latência que separa a posse de alguns atributos do seu imediato exercício, fazendo com que orientações próprias da vida adulta convivam com situações de dependência. Como já evidenciamos em reflexões anteriores (Dayrell, 2007;2008). a constituição da condição juvenil vem ocorrendo de forma cada vez mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias, expostos que estão a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganha centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade, expressando os mais diferentes modos de ser jovem.

Diante de estruturas sociais cada vez mais fluidas, marcadas pela fragmentação do tempo e sob o domínio das incertezas, os jovens sentem a vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, movimentos autênticos de vai e vem. É o que Pais (2003) vai caracterizar como o princípio da reversibilidade, expressa no constante "vaivém" presente em todas as dimensões da vida desses jovens. Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje que amanhã poderá ser outro, sem maiores ruturas. Na área afetiva, predomina a ideia do "ficar", quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas além de um dia ou de uma semana. Também no trabalho podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, o que é reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho que pouco oferece além de bicos ou empregos temporários. Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predomina a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer.

Esta reversibilidade contém e expressa os modos como os jovens lidam com o tempo e seus projetos. Como na metáfora do *bricoleur*, o que domina é o princípio da experimentação, através do qual testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites, lançando mão das possibilidades que lhes surgem. Tal como o bricoleur, o ponto de chegada desta trajetória é incerto, sendo resultado da capacidade individual de construir e reconstruir novos rumos, novos sentidos diante das novas experiências vivenciadas. É nesse trânsito, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta, que tendem a ser cada vez mais individualizadas, sem modelos prévios aos quais possam se mirar, conformando os mais diferentes percursos.

Podemos perceber um continuum diferenciado de posturas diante do futuro, que se expressa nas mais diferentes formas de elaboração dos projetos de vida. Estes podem ser vistos como a busca de estratégias que os sujeitos constroem para enfrentar essas transformações aqui discutidas e, sempre que possível, controlá-las. Mas é sempre um desafio que demanda cada vez mais habilidades de manter uma direção ou trajetória a despeito da impossibilidade de prever seu destino final. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais.

Dessa forma, podemos nos perguntar se a postura dos jovens, em especial os pobres, na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Inspirados em Dubet (2006), poderíamos dizer que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com a esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes na elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto.

Por uma agenda de investigação

É este o contexto que demanda ser melhor conhecido e analisado, apontando para a importância de investigar os jovens na sua relação com o tempo bem como as diferentes posturas existentes na elaboração dos projetos de vida e, nestes, o lugar que a escola ocupa. No cotidiano, no nosso trato com os jovens[2], é evidente a centralidade da escola na formulação dos projetos de vida. Os jovens tendem a enfatizar projetos relacionados à continuidade dos estudos e ao trabalho, que se constituem de fato dimensões centrais da condição juvenil. É muito comum o projeto se expressar através de um desejo genérico de estabilidade financeira, de um emprego, quase sempre na área do estudo pretendido, que garanta conforto e principalmente o acesso à própria. Estes elementos, ainda de caráter impressionístico, nos aponta o desafio de problematizar a forma como os jovens elaboram seus projetos de vida, o arco temporal expresso, os recursos que lançam mão neste processo, buscando neles compreender as diferentes posturas diante do futuro.

Nestas formulações, tem sido muito comum o

2 Me refiro aqui às ações desenvolvidas pelo Observatório da Juventude da UFMG no projeto Ensino Médio em Diálogo (www.emdialogo.com.br) , desenvolvido em parceria com o Observatório Jovem da UFF com apoio do Ministério da Educação (MEC) que atua junto a jovens do ensino médio. Ver, em especial, o vídeo Projetos de Vida no endereço http://www.vimeo.com/14557744.

desejo de continuidade dos estudos, através do ingresso no ensino superior. Este fato em si já denota uma novidade desta nova geração de jovens que, diante da expansão do ensino médio e do ensino superior no Brasil, passam a colocar esta perspetiva no seu horizonte de interesse, o que não ocorria na geração dos seus pais. Mas é importante destacar que a formulação deste projeto quase sempre aparece como um discurso genérico, o que pode expressar tanto o desconhecimento dos jovens das especificidades dos diferentes cursos que são oferecidos pela universidade mas também uma forma de se relacionar com o tempo futuro que se consubstancia em sonhos. Ao mesmo tempo, cabe pontuar o fato do ensino técnico ou profissional ser pouco citado, que pode ser expressão das poucas opções existentes nesta área, mas também a dificuldade de acesso já que as escolas técnicas federais demandam um processo seletivo considerado muito rigoroso ou mesmo uma certa desvalorização do trabalho técnico no Brasil.

Estas formulações levantam a demanda de uma maior problematização sobre o lugar que a escola ocupa nos projetos dos jovens. E mais, em que medida ela contribui ou não neste processo de elaboração. Aponta também para uma análise do sistema educacional brasileiro e suas ofertas, discutindo os múltiplos significados da expansão escolar que vem ocorrendo. Ao mesmo tempo nos leva a questionar sobre os sentidos atribuídos pelos jovens à escolarização. Em um primeiro momento, nos parece que grande parte destes jovens adere às promessas redentoras da educação, presente no imaginário social, acreditando ainda nas possibilidades de mobilidade social através da certificação escolar, o que aponta a necessidade de problematizar a relação que estabelecem entre a escola e o futuro.

O certo é que a grande maioria destes jovens com quem atuamos vive um dilema: querem estudar, mas precisam de trabalhar para garantir os próprios estudos. Muitos deles explicitam a estratégia de primeiro garantir um emprego mais estável para depois só depois fazer uma faculdade ou mesmo fazer um curso técnico mais rápido, como o de auxiliar de enfermagem por exemplo, para garantir o trabalho para só depois fazer uma faculdade. Estas impressões iniciais nos levam a perguntar sobre as estratégias que os jovens elaboram para lidar tanto com as incertezas mas também com os limites estruturais nos quais se inserem, o que implica uma análise em torno das formas como a desigualdade social se manifesta na vida dos mesmos.

Finalmente, tem-nos chamado a atenção nos projetos formulados por estes jovens um discurso recorrente de ajudar a família, principalmente às mães, no sentido de retribuir o apoio dos pais, dando-lhes uma condição de vida melhor. Ainda neste âmbito, a própria trajetória escolar é muito relacionada ao incentivo da família, a partir do discurso de que os filhos deveriam estudar para não passar as dificuldades dos pais. Esta particularidade aponta para a importância de se levar em conta, no processo de investigação, o contexto no qual a condição juvenil é vivenciada. Ou seja, para compreender os projetos de vida dos jovens e a relação que estabelecem com a escola, é fundamental problematizar as diferentes instâncias institucionais presentes no seu cotidiano e as possíveis interferências na elaboração dos projetos de vida, com atenção especial á experiência familiar.

Este conjunto inicial de questões aponta para uma agenda de investigação que acreditamos poder contribuir para um aprofundamento da compreensão em torno da condição juvenil contemporânea e das relações que estabelecem com a instituição escolar. Estamos propondo um deslocamento da problematização da escola, especificamente do ensino médio, situando-a no contexto dos projetos de vida dos jovens no quadro mais geral das relações que estabelecem com a dimensão do tempo. Nesta perspectiva acreditamos possibilitar um avanço nas análises em torno do sentido que a escola adquire na vida dos jovens bem como as possíveis contribuições da instituição escolar nas suas trajetórias de vida. A nossa aposta é que a forma como os jovens lidam com o tempo seja, no dizer de Levi Strauss, “bom para pensar”.

Referências Bibliográficas

BECK, Ulrich. La sociedad Del riesgo: hacia uma nueva modernidad. Barcelona: Paidós, 1998

CANÁRIO, Rui. O que é a escola? Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAVALLI, C. La gioventù: condizione o processo? *Rassegna Italiana di Sociologia*, Bologna: Il Mulino, 1980, n. 4.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização da juventude. In: VIEIRA,Maria Manuel (org.). Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciencias Sociais,ICS, 2007

_____. Juventude, socialização e escola. Anais do I Colóquio Luso Brasileiro de Sociologia da Educação. Belo Horizonte, 2008

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1989

GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de janeiro: Graal, 1992.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil/ Nora Krawczyk, – São Paulo: Ação Educativa, 2009. – (Em questão, 6).

LECCARDI, Carmem. Futuro breve. Le giovani donne e il futuro. Torino: Rosenberg & Sellier. 1996.

_____. Orizzonte del tempo; esperienza del tempo e mutamento sociale. Milano: Franco Angeli, 1991.

_____. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e o tempo. Tempo Social, vol. 17, n.2, 2005

LEVI STRAUSS, C. Pensamento Selvagem. São Paulo: Papirus, 1989

MELUCCI, Alberto. O Jogo do eu. São Leopoldo: editora Unisinos, 2004

PAIS, Jose Machado. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar. 2003

PERALVA,Angelina. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997.

SCHUTZ,Alfred. Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro, Zahar, 1979

SPOSITO, Marilia. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo. 2005

O PROCESSO DE ESCOLHA DOS ESTUDOS SUPERIORES: DESAFIOS PARA A INVESTIGAÇÃO SOCIOLÓGICA

Cláudio Marques Martins Nogueira

Embora não seja um objeto propriamente novo no campo da Sociologia da Educação, o processo de escolha dos estudos superiores talvez ainda não tenha ganhado por parte deste campo de pesquisas toda a atenção que mereceria.

Neste texto, discutem-se inicialmente os principais resultados das pesquisas sociológicas sobre o tema e procura-se destacar a importância do objeto como revelador das desigualdades sociais acumuladas ao longo das trajetórias escolares. Destaca-se também que estudar esse processo de tomada de decisão torna-se particularmente relevante no contexto nacional e internacional atual, marcado pelo prolongamento das escolaridades.

Na segunda parte do texto, são discutidos os limites e possibilidades de duas interpretações clássicas para o processo de escolha dos estudos superiores, a oferecida pelas Teorias da Escolha Racional e aquela que pode ser derivada do modelo teórico de Bourdieu, notadamente por meio do uso do conceito de *habitus*. Aponta-se que ambas as interpretações propiciam uma compreensão genérica do fenômeno, mas apresentam dificuldades quando se trata de explicar mais detalhadamente o processo concreto de escolha de grupos ou indivíduos específicos.

Finalmente, na terceira parte, são discutidos alguns esforços de pesquisa sobre a escolha dos estudos superiores que temos realizado nos últimos anos. Essas pesquisas buscam enfrentar certas fragilidades identificadas nas interpretações do processo de escolha dos estudos superiores feitas com base nas Teorias da Escolha racional e no modelo teórico de Bourdieu.

Principais resultados das pesquisas e importância sociológica do objeto

Por mais que as decisões sobre a escolha dos estudos superiores possam parecer, à primeira vista, baseadas em preferências e interesses de natureza idiossincrática, os dados agregados mostram, de forma clara e recorrente, as bases sociais desse processo decisório. No Brasil, os trabalhos pioneiros de Gouveia (1968, 1970) já apontavam a existência de uma estreita correlação entre a origem social dos estudantes e o ramo do ensino superior no qual estavam matriculados. A autora acentuava ainda a importância da origem étnica e do gênero na definição dos estudos superiores.

Pesquisas mais recentes, por exemplo, Paul e Silva, 1998, Braga *et alii,* 2001, Peixoto e Braga, 2004, Braga e Peixoto 2006, indicam que essas variações no perfil do alunado segundo os cursos é definida anteriormente ao próprio vestibular[1]. Via de regra, os indivíduos já se candidatam aos

1 Vestibular é o sistema seletivo utilizado predominantemente pelas instituições de ensino superior no Brasil. É composto normalmente por um conjunto de avaliações, variável conforme a instituição e a área de conhecimento ou curso superior específico a que dá acesso.

diversos vestibulares em função do seu perfil socioeconômico (renda, nível de formação e tipo de ocupação dos pais; situação de trabalho no momento da inscrição e pretensão ou não de trabalhar durante o curso), do seu perfil acadêmico (tipo de escola anteriormente frequentada: pública ou privada, profissionalizante ou geral; fato de ter ou não feito cursinho preparatório para o vestibular; nível de desempenho acadêmico[2]) e de variáveis ditas pessoais (sexo e idade).

No plano internacional, Bourdieu já constatava em *Les héritiers* (1964) a existência de uma forte correlação entre a origem social dos estudantes (definida pela categoria sócio-profissional dos pais) e o tipo de curso superior frequentado. O autor mostrava que essa correlação era influenciada ainda pelas variáveis sexo, idade e, secundariamente, pela origem geográfica (rural ou urbana) dos estudantes. De um modo geral, os indivíduos oriundos das camadas superiores da sociedade ingressavam nos cursos mais prestigiados do sistema universitário francês. Os membros das camadas inferiores, ao contrário, quando chegavam ao ensino superior, eram relegados aos cursos e faculdades de menor prestígio.

Pesquisas estrangeiras mais recentes - por exemplo, Duru-bellat e Mingat, 1979, 1988; Duru--Bellat, 1995; Duru-Bellat e Kieffer, 2008; Duru-Bellat, Kieffer e Reimer, 2010; Ball *et alii*, 2001; Reay *et alii*, 2001; Broady *et alii,* 2002, Moogan, Baron e Harris, 1999, Moogan e Baron, 2003; Smith, 2007 - continuam reiterando, cada vez com maior riqueza de detalhes, essas mesmas observações. Elas deixam claro que, de um modo geral, os indivíduos não escolhem seus cursos superiores de maneira aleatória, a partir de atributos de caráter idiossincrático, mas em função de suas características socioeconômicas e acadêmicas, do seu gênero, de sua idade e de seu pertencimento étnico.

Em síntese, pode-se dizer, então, que as pesquisas sobre a escolha dos estudos superiores apontam duas conclusões básicas. Primeira, a de que o perfil dos estudantes varia fortemente de acordo com o curso frequentado. Os indivíduos não se distribuem aleatoriamente entre os diversos cursos e instituições em função de supostas preferências ou interesses de natureza idiossincrática. Ao contrário, essa distribuição está estatisticamente relacionada às características sociais, perfil acadêmico, etnia, sexo e idade do estudante. Segunda, a de que existe um importante e complexo processo de auto-seleção (acadêmica, socioeconômica, por gênero e étnico-racial) na escolha dos estudos superiores. Nos termos de Paul e Silva, 1998, os indivíduos parecem "conhecer o seu lugar".

É importante observar que o fato de ser uma decisão tomada num estágio já avançado da trajetória escolar, o final do ensino médio, faz com que a escolha dos estudos superiores traga as marcas de todos os êxitos e tropeços da trajetória escolar passada e revele os efeitos acumulados de todas as vantagens e desvantagens associadas ao pertencimento aos diferentes meios sociais. Trata-se de um momento das trajetórias em que as desigualdades se apresentam de maneira condensada. As desigualdades na performance escolar passada e no grau de preparação para os exames de ingresso no ensino superior, em alguma medida correlacionadas às desigualdades sociais de base, mostram se agora obstáculos claros ao prolongamento dos estudos ou pelo menos para o seu direcionamento em relação aos cursos e instituições de maior prestígio. Simultaneamente, as desigualdades propriamente econômicas e sociais, que já deixaram suas marcas ao longo da trajetória escolar (por exemplo, dando acesso a escolas privadas, a cursos de línguas estrangeiras ou obrigando a conciliação ou mesmo interrupção temporária dos estudos em favor de atividades remuneradas) mostram agora sua força, permitindo ou não a opção por cursos que envolvam mais custos: por ocorrerem em instituições privadas, por funcionarem em turno integral, por serem mais longos, ou por exigirem gastos extras com deslocamento ou materiais didáticos. Somem-se ainda as desigualdades de gênero e os constrangimentos de natureza étnica e racial que conforme os contextos sociais em questão podem, em alguma medida, favorecer ou desestimular a opção pelos diversos cursos.

Não se pode esquecer que em função do fenômeno já conhecido da eliminação desigual dos indivíduos das diferentes categorias sociais ao longo das trajetórias escolares, há uma tendência à homogeneização dos estudantes à medida que se considera os níveis mais altos de escolarização (p. ex.: Duru-Bellat, 2002, p.57). Assim, os alunos que chegam ao final do ensino médio são, sem dúvida, mais semelhantes entre si, tanto do ponto de vista de suas qualidades acadêmicas quanto do seu perfil social mais geral do que o conjunto da população de estudantes que com eles iniciou o ensino fundamental. Soma-se a isso o efeito em alguma medida homogeneizador desempenhado pela própria instituição escolar ao longo de toda a

2 Evidentemente, esse perfil acadêmico é, em boa parte, condicionado pelo perfil socioeconómico. Ele mantém, de qualquer forma, uma autonomia relativa.

Educação Básica.

Apesar disso, particularmente no caso brasileiro, os alunos que concluem o ensino médio podem ser considerados muito heterogêneos, tanto do ponto de vista escolar quanto social. Do ponto de vista escolar, é preciso, antes de mais nada, considerar a extrema variação na qualidade da oferta educacional no Brasil. Conforme a rede (privada, pública municipal, estadual ou federal) e o estabelecimento específico em que esteja inserido, o aluno tem acesso a um nível de formação muito diferente[3]. Some-se a isso o fato de que os alunos realizam sua trajetória escolar em condições muito variáveis. Em função de repetências e interrupções temporárias dos estudos, comumente associadas à necessidade de trabalhar, mais da metade realiza o ensino médio em idade superior à faixa etária regular (15 aos 17 anos) e cerca de um terço o faz com 20 anos ou mais (Abramovay e Castro, 2003). Esses jovens concentram-se no ensino noturno, normalmente mais precário, e maioritariamente têm que conciliar estudo com trabalho em tempo integral. Tende a existir, portanto, uma convergência entre desvantagens sociais e escolares. Os alunos mais privilegiados socialmente tendem a estudar em escolas privadas e ou públicas de melhor qualidade e a concluírem o ensino médio dentro da idade prevista e no período diurno, estando, portanto, muito melhor preparados para o desafio da entrada no ensino superior. Para os menos privilegiados socialmente, além das dificuldades de natureza econômica, associadas a um eventual prolongamento dos estudos, tem-se a precariedade da formação recebida. Para estes, a conclusão do ensino médio não significa, assim, necessariamente estar academicamente preparado para a inserção no ensino superior (Zago, 2006, 232)

Os indivíduos exercitam, portanto, sua escolha dos estudos superiores em condições muito desiguais. Alguns acumularam recursos acadêmicos e possuem condições econômicas e sociais que lhes permitem competir com boas chances de sucesso aos cursos e instituições mais seletivos, de maior prestígio e retorno econômico. Outros, como os descritos por Zago, 2006 ou Almeida 2009, chegam ao final do ensino médio com fortes lacunas em sua formação escolar e com dificuldades econômicas e sociais que limitam fortemente suas possibilidades de escolha. As desigualdades acumuladas até esse ponto traduzem-se assim numa inserção igualmente desigual no ensino superior.

3 Essa enorme variação é recorrentemente apontada pelas pesquisas que investigam o efeito escola no Brasil. A influência de diferenças entre estabelecimentos de ensino sobre a proficiência é aqui nitidamente mais alta do que em outros países.

O processo de escolha dos estudos superiores torna-se assim o principal ponto de ligação entre as desigualdades vividas pelos candidatos até o ensino médio e as novas desigualdades a serem vivenciadas no ensino superior. Compreender esse processo torna-se especialmente importante num momento em que se presencia o prolongamento geral das escolaridades e a forte expansão do acesso ao ensino superior. É preciso entender que acesso é esse, que opções de escolha estão sendo dadas aos contingentes cada vez maiores de alunos que concluem o ensino médio e se dirigem ao ensino superior. Qual o significado dessa massificação? Em que medida, estaríamos vivendo uma efetiva democratização das oportunidades ou, mais uma vez, nos termos de Bourdieu (1998), uma translação das diferenças, ou seja, um deslocamento das desigualdades que antes se definiam no âmbito da Educação Básica para o plano das hierarquias entre cursos e carreiras no nível superior? Ainda nos termos de Bourdieu (1998b), é preciso investigar a exclusão branda, as novas oportunidades que são oferecidas aos excluídos de permanecia no sistema de ensino, porém em suas fileiras menos seletivas e de menor retorno econômico e simbólico. Compreender essas novas hierarquias, essas novas formas de presença das desigualdades nos sistemas de ensino supõe entender como os indivíduos participam disso, como eles escolhem seus estudos superiores e ao fazerem isso transpõem para esse novo nível de ensino as desigualdades vividas até o ensino médio.

Dificuldades teóricas na interpretação sociológica do processo de escolha dos estudos superiores[4]

Um desafio básico em relação à abordagem sociológica do processo de escolha dos estudos superiores é o de como interpretar teoricamente as relações entre o indivíduo que escolhe e as condições objetivas que, de múltiplas maneiras, balizam essa escolha.

Por um lado, os indivíduos envolvidos nesse processo podem ser analiticamente caracterizados como possuindo: 1) determinados gostos ou preferências relativos às áreas do conhecimento e aos campos profissionais a elas associados; 2) um conjunto de aspirações, expectativas e projetos de vida (de curto, médio e longo prazo) que os fazem priorizar, por exemplo, conforme o caso, a estabilidade, o retorno financeiro, o prestígio ou o estilo de vida supostamente associados a cada curso ou profissão; 3) um conjunto de representações sobre

4 Uma discussão mais detalhada dos dilemas teóricos envolvidos na interpretação deste objeto foi feita em minha tese de doutoramento: Nogueira, 2004.

si mesmo, relativas não apenas às suas qualidades acadêmicas, mas às suas habilidades em geral; 4) um conjunto mais ou menos amplo, preciso e confiável de informações sobre o sistema universitário, os diversos cursos e as futuras profissões.

Por outro lado, essas preferências, atitudes, representações e informações que orientam o processo individual de tomada de decisão estão, em alguma medida, relacionadas a uma série de fatos e condições objetivas: 1) o capital escolar acumulado pelo sujeito que escolhe (indicado pelas características objetivas de sua trajetória escolar até o momento e pelos resultados acadêmicos alcançados) 2) a posição social dos sujeitos e de suas famílias (volume e peso relativo dos seus capitais cultural, econômico e social); 2) a estrutura de oportunidades do sistema universitário (cursos e instituições de ensino objetivamente situadas em termos do seu grau de prestígio acadêmico, localização, custos financeiros envolvidos, horários das aulas, natureza e grau de dificuldade dos cursos e de seu processo seletivo); 3) as características do mercado de trabalho (natureza do trabalho, grau de prestígio e retorno financeiro médio associado a cada profissão).

O problema sociológico central consiste justamente em compreender como essas duas dimensões do fenómeno se relacionam. De que forma e em que medida as preferências, atitudes, representações e informações dos candidatos são condicionadas pelo seu perfil social e escolar, pelas características objetivas do sistema universitário e pela situação do mercado de trabalho?

Uma primeira maneira de se responder a essa questão vale-se das chamadas Teorias da Escolha Racional, que no campo da Sociologia da Educação tiveram como uma referencia básica a obra de Boudon (1979, 1997, 2000). De uma maneira geral, a teoria ou pelo menos a noção de escolha racional é utilizada para descrever um ator que em função dos seus recursos e das oportunidades presentes em seu meio de ação, calcula os custos e os riscos de cada alternativa e opta por aquela que lhe promete trazer um melhor benefício líquido. Aplicada à questão da escolha do curso superior, essa teoria esclareceria a relação recorrentemente apontada pelas pesquisas entre o perfil social e escolar dos candidatos e o nível de seletividade e retorno material e simbólico associado aos diferentes cursos superiores. Os candidatos com perfil social e escolar mais baixo teriam maiores dificuldades de arcar com os custos relacionados aos cursos de maior prestígio (valor da mensalidade, dificuldade de conciliar com o trabalho, gastos com deslocamento ou com material didático, necessidade de curso preparatório), correriam maiores riscos ao optar por esses cursos (maior probabilidade de insucesso no vestibular, no acompanhamento do curso ou mesmo na inserção profissional futura) e teriam, dentro do raciocínio de Boudon, menores benefícios, no sentido de que eles teriam menos necessidade destes cursos para alcançarem uma posição social igual ou superior à de sua família de origem. Inversamente, para aqueles com uma origem social e escolar mais elevada, os custos e os riscos de se optar pelos cursos de maior prestígio seriam menores e os benefícios seriam maiores, no sentido, de que o acesso a esses cursos se mostraria necessário para a manutenção ou ascensão em relação à sua posição social de origem.

Embora possa parecer, num primeiro momento, bastante convincente, a interpretação do processo de escolha do curso superior nos termos das Teorias da Escolha Racional enfrenta pelo menos três dificuldades. A primeira diz respeito ao fato de que os atores não parecem analisar o conjunto de alternativas objetivamente disponíveis no ensino superior, mas basicamente aquelas que eles aprenderam, em função de sua socialização num determinado meio social, a ver como as possíveis ou mais prováveis. Boa parte das alternativas seria descartada e outras seriam selecionadas para análise sem que seja necessário um cálculo racional dos custos e benefícios envolvidos. Essas observações corroborariam as teses de Bourdieu (1979, 1980) segundo as quais o habitus e não a escolha racional seria o grande responsável pelo ajustamento das ações individuais às condições objetivas. O habitus seria um senso prático do jogo social, uma perceção não plenamente consciente ou sistemática do que é possível, provável ou improvável para os diferentes atores em função de sua posição social. Seguindo uma perspetiva teórica mais ou menos próxima à de Bourdieu, uma série de pesquisas (por ex. Ball et alii, 2001; Reay et allii, 2001; Duru-Bellat, 1995) aponta para um processo de delimitação do horizonte de escolha em função da posição (classe, raça, gênero) e da experiência social dos atores.

Um segundo mecanismo fundamental que parece restringir o grau de racionalidade envolvido na escolha do curso superior diz respeito às imperfeições na qualidade e no uso das informações. Para começar, são evidentes as variações no volume, na qualidade e na capacidade de uso das informações segundo os meios sociais. Em relação a esse ponto, parece suficiente reproduzir aqui a observação de Bourdieu (1998, p. 94) sobre

a diferença de qualidade entre "as informações abstratas que um *bachelier*[5] originário das classes populares ou médias pode ter de um órgão especializado de orientação sobre as posições raras e a familiaridade proporcionada a um jovem da classe dirigente pelo convívio direto com parentes que ocupam essas posições". Além dessas diferenças entre grupos sociais, certas características intrínsecas ao processo de escolha do curso superior parecem restringir a possibilidade de acesso e uso de um quadro de informações objetivamente válidas. O próprio Boudon (1997, p. 264) observa que as decisões de longo prazo, como a escolha do curso superior, baseiam-se num conjunto de representações incertas sobre o futuro e, portanto, "raramente podem ser consideradas racionais". Os atores não teriam como obter informações seguras sobre como estará o mercado de trabalho quando eles se formarem e que grau de retorno eles poderão obter optando por cada uma das alternativas. Poder-se-ia acrescentar que o volume e a complexidade das informações envolvidas (relativas aos vários vestibulares, às diferentes faculdades, aos cursos e ao mercado de trabalho) tornam praticamente impossível uma escolha plenamente racional[6].

Um terceiro problema relacionado ao uso das teorias da escolha racional na interpretação do processo de escolha do curso superior diz respeito à definição dos benefícios por parte dos atores. As teorias da escolha racional têm uma limitação clara: tomadas na sua forma pura, elas não são capazes de explicar a formação das preferências e, assim, dos fins visados pelos atores. Elas explicam como, a partir de um fim dado, os atores articulam custos e benefícios de forma a alcançar uma utilidade máxima. Assim, a teoria económica, por exemplo, parte de uma definição ideal-típica (normalmente, consubstanciada por dados estatísticos) do que são as preferências dos consumidores, para, então, prever como deve ser o comportamento deles no mercado consumidor, ou seja, como eles vão utilizar racionalmente os meios disponíveis em busca dos benefícios. O processo de definição social das preferências, em si mesmo, não é tratado. Boudon, inspirado pela teoria dos grupos de referência, faz, mais ou menos, a mesma coisa: ele define previamente que os agentes têm como objetivo de sua carreira escolar alcançar um nível de sucesso que lhes permita ocupar uma posição nas hierarquias sociais igual ou superior à dos seus familiares. Uma vez que esse fim ou essa preferência é fixada, ele passa a prever como os atores (agindo racionalmente) calculam os custos, riscos e benefícios de cada alternativa oferecida pelo sistema de ensino. De acordo com esse raciocínio, cada curso superior se transforma num meio mais ou menos eficiente, custoso e arriscado para se alcançar o fim definido.

A resposta de Boudon ao problema da definição dos benefícios não é propriamente errada ou equivocada. De um ponto de vista sociológico, é bastante razoável imaginar que, em grande medida, os indivíduos vão avaliar os benefícios do seu investimento escolar a partir daquele que, normalmente, constitui seu principal grupo de referência: a família. O problema dessa explicação é que ela é insuficiente. Os indivíduos não têm, necessariamente, como referência de *status* social a ser alcançado, o status social da família. É possível que certos indivíduos sejam - em geral, ou neste aspeto específico - influenciados de maneira mais forte por outros grupos de referência. Da mesma forma, é plausível imaginar que múltiplos e, às vezes, contraditórios grupos de referência influenciem, simultaneamente ou não, a definição individual do valor do benefício escolar. Além disso, não se pode partir do pressuposto de que o *status* sócio-profissional a ser alcançado a longo prazo é o único tipo de benefício visado pelo investimento escolar. Como sugerem Reay et alii e Ball et alii, em certos casos (sobretudo entre os grupos minoritários e socialmente marginalizados), os atores podem priorizar o benefício psicológico proporcionado pelo sentimento de estar entre iguais, num ambiente onde é possível sentir-se bem adaptado. Dubet (1994), por sua vez, observa que não se pode descartar aprioristicamente a possibilidade de que, para certos indivíduos, os estudos superiores constituam uma realização intelectual "autêntica", proporcionando, portanto, em si mesmos, um outro tipo de benefício.

Em relação às Teorias da Escolha Racional é preciso reconhecer então que elas propiciam, à primeira vista, uma interpretação geral e bastante convincente do processo de escolha dos estudos superiores. As escolhas dos indivíduos parecem efetivamente relacionadas aos custos, riscos e benefícios envolvidos. O fato das escolhas, de um modo geral, parecerem ser as mais razoáveis não nos permite, no entanto, como insiste Bourdieu, concluir que tenham sido feitas por meio de um cálculo consciente e racional. Como vimos, as pesquisas sugerem que os indivíduos escolhem dentro

5 Indivíduo aprovado no *Baccalauréaut*, exame final do ensino secundário que permite o acesso ao ensino superior.

6 Em outro momento, Nogueira, 2004, discutimos a possibilidade de se pensar o processo de escolha dos estudos superiores a partir do conceito de "racionalidade limitada" (Simon, 1955, 1978).

de um campo de possibilidades socialmente construído. Algumas alternativas são descartadas sem que sejam analisadas e outras são apriorísticamente assumidas como possíveis. Da mesma forma, a qualidade precária e o uso pouco sistemático das informações pelos candidatos também sugerem que o processo não pode ser descrito como uma decisão plenamente racional. Finalmente, em relação à questão dos benefícios, vimos como nas Teorias da Escolha Racional - ou pelo menos no modelo proposto por Boudon – as preferências dos indivíduos são definidas em função de sua necessidade de alcançar uma posição social similar ou superior à de sua família de origem. Essa definição permite uma compreensão geral dos dados sobre a escolha dos estudos superiores, na medida em que esses de fato mostram que a opção por cursos mais seletivos e de maior retorno econômico e simbólico está diretamente relacionada à origem mais elevada dos candidatos. Ficam sem discussão, no entanto, outras dimensões que podem participar da definição das preferências individuais, especialmente, a busca pela realização pessoal por meio da escolha de uma instituição em que o indivíduo se sinta bem integrado e de uma área acadêmica e profissional de que realmente goste[7].

No campo da Sociologia da Educação, a principal contraposição às Teorias da Escolha Racional é feita pela obra de Bourdieu, notadamente, por meio do conceito de habitus. Como já discutido acima, este conceito sugere que os indivíduos, em função da posição social em que foram socializados, incorporam um sistema de disposições compatível com os limites e possibilidades objetivamente associados a essa posição social. Orientados por esse sistema de disposições, os indivíduos tenderiam a agir da maneira objetivamente mais adequada ou razoável para alguém com suas condições objetivas, perseguindo o que é possível e provável e descartando o que é impossível ou improvável. O original na perspetiva de Bourdieu, e que o distingue claramente dos teóricos da escolha racional, seria o fato de que esse ajustamento não seria realizado pelos indivíduos, no momento da ação, por meio de um cálculo consciente. Ele seria realizado historicamente pelo grupo, pelo conjunto dos indivíduos que ocuparam, ao longo do tempo, essa posição social, e seria acumulado como conhecimento prático, incorporado na forma do habitus.

Aplicado à questão da escolha do curso superior, o conceito de habitus parece permitir compreender dois aspetos aparentemente contraditórios apontados pelas pesquisas sobre o tema. Por um lado, a profunda adequação entre o perfil social e escolar dos candidatos e o nível de prestígio e seletividade dos cursos. Como já se discutiu, os indivíduos parecem ajustar de forma bastante precisa seus objetivos em relação ao ensino superior às suas características objetivas. Por outro lado, como também já vimos, esse ajustamento não parece ser feito de maneira plenamente racional, por meio de um cálculo consciente dos custos, riscos e benefícios relacionados a cada uma das alternativas e do uso adequado de informações objetivamente válidas. O conceito de habitus prevê justamente que as ações sejam razoáveis, sejam objetivamente as mais adequadas às condições do agente, sem que precisem ser fruto de um cálculo racional e consciente dos custos, riscos e benefícios envolvidos. Na perspetiva de Bourdieu, um agente que escolhe um curso superior poderia ser tomado, antes de mais nada, como um representante de uma dada posição social que foi incorporada como habitus. Assim, todos os aspetos envolvidos na escolha desse agente - suas perceções sobre si mesmo, os diferentes cursos e o mercado de trabalho, seu nível de aspiração social e escolar, a importância relativa que ele atribuiria ao sucesso acadêmico e ao prestígio e retorno financeiro das diferentes profissões - poderiam ser compreendidos em função de sua socialização nessa determinada posição social.

A explicação é abrangente e tão ou mais convincente do que a sugerida pelas teorias da escolha racional. Todas as propriedades do agente que de algum modo estão envolvidas no ato de escolha são interpretadas como expressões de seu habitus, o qual, por sua vez, resultaria de suas experiências de socialização em um meio social específico. Não é possível recuperar aqui todo o debate em torno do modelo teórico de Bourdieu, mas vale apontar, no entanto, duas dimensões em torno das quais esse modelo é questionado e que têm implicações claras para a discussão sobre a escolha dos estudos superiores. A primeira diz respeito à própria definição da posição social de origem do indivíduo, dentro da qual o habitus se constituiria. Lahire (1998,1999) ressalta que a inserção social de um indivíduo não pode ser reduzida a uma única e bem definida posição no espaço social. Ao longo da vida, cada indivíduo participa de múltiplos grupos e instituições sociais (em posições mais ou menos dominantes), relaciona-se com pessoas de origem diferenciada e recebe, portanto, influências mais ou menos contraditórias que contribuem para constituí-lo como um ser, até certo ponto, singu-

7 Para uma discussão sobre a relação entre o gosto e as condições objetivas de escolha de um curso superior, ver: Nogueira e Pereira, 2010.

lar. A posição de um indivíduo no espaço social, definida em termos do volume e estrutura de seus capitais e da curvatura de sua trajetória social, seria, assim, uma referência importante, mas não suficiente, para se deduzir o modo ou a direção em que o indivíduo constituirá seu habitus. O segundo ponto se refere à constituição do habitus a partir da vivência em uma determinada posição social. Lahire chama atenção para o fato de que mesmo se considerássemos indivíduos socializados num ambiente bastante homogêneo e protegido de interferências externas, não estaria descartada a possibilidade de falhas ou desvios no processo de constituição do habitus individual. A socialização é um processo complexo, que depende de múltiplos fatores, especialmente, do estabelecimento de relações sociais fortes e duradouras entre os agentes socializadores e o indivíduo em questão, e que, como tal, pode ou não ser bem sucedido.

Juntas, essas observações de Lahire apontam para os limites de validade do modelo de Bourdieu. Para uma análise geral dos dados sobre o processo de escolha dos estudos superiores, seria perfeitamente possível dizer que de acordo com sua posição no espaço social os indivíduos teriam constituído um habitus que os orientaria, como um senso prático, a escolherem os cursos mais adequados às suas condições objetivas. Uma análise mais atenta à complexidade da vida social nos revela, no entanto, a dificuldade de se delimitar com clareza a posição social a partir da qual o habitus, que agora supostamente orienta as escolhas individuais, teria sido constituído. Essa dificuldade é especialmente grande pelo fato dos indivíduos escolhem seus cursos superiores numa fase relativamente avançada de suas trajetórias de vida, na qual já receberam diferentes influências e estão inseridos em vários outros grupos além do núcleo familiar original.

Finalmente, cabe ressaltar que assim como nas Teorias da Escolha Racional, na perspetiva de Bourdieu as preferências individuais são concebidas basicamente como frutos de uma adaptação às condições objetivas dos agentes. A diferença é que essa adaptação se faz por meio de um habitus incorporado que aponta as estratégias de ação mais ou menos rentáveis de acordo com a posição social ocupada. Os indivíduos aprenderiam, em função da posição social em que são socializados, a desejar o possível ou provável e a eliminar do seu horizonte de possibilidades as alternativas que seriam de qualquer forma objetivamente inadequadas. Os gostos e preferências são tomados, portanto, basicamente, como manifestações das estratégias de reprodução (manutenção ou ascensão em relação à posição social atual) dos grupos sociais. Do mesmo modo que discutimos em relação às Teorias da Escolha Racional, essa conceção permite compreender uma dimensão importante do processo de escolha dos cursos superiores: á forte relação entre o perfil social dos candidatos e a preferência por cursos de maior ou menor retorno econômico e simbólico. Em geral, os indivíduos parecem, de fato, preferir os cursos objetivamente mais adequados às estratégias de reprodução do seu grupo social. Essa constatação não pode eclipsar, no entanto, outras dimensões envolvidas na definição dos gostos ou preferências individuais e que podem influenciar na escolha dos estudos superiores.

Esboço de um programa de pesquisas sobre a escolha dos estudos superiores

Como se discutiu na seção anterior, tanto as Teorias da Escolha Racional quanto o modelo teórico de Bourdieu, centrado no conceito de habitus, oferecem bases para uma compreensão geral do processo de escolha dos estudos superiores. É possível entender a correlação recorrentemente apontada pelas pesquisas entre perfil dos candidatos e perfil dos cursos como fruto de um cálculo racional ou como manifestação de um habitus incorporado. Convincentes como explicações gerais para esse processo de escolha, ambas as teorias revelam, no entanto, seus pontos frágeis quando consideradas com mais cuidado.

Em relação às Teorias da Escolha Racional, vimos que as pesquisas que descrevem processos concretos de escolha do curso superior mostram que os atores não consideram todas as alternativas disponíveis e não têm acesso ou não tratam as informações de uma forma objetivamente válida. Além disso, essas teorias definiriam os benefícios ou as preferências dos atores apenas em termos da mobilidade social que os diferentes cursos podem oferecer em relação à posição social original dos candidatos. Essa definição ressalta um aspeto importante que, via de regra, parece mobilizar os candidatos, mas parece insuficiente para uma compreensão mais ampla dos processos de formação das preferências individuais.

Em relação ao modelo teórico de Bourdieu, vimos que ele supõe interpretar as escolhas como orientadas por um habitus constituído a partir da vivência numa dada posição social. Faz-se necessário, portanto, antes de mais nada, definir a posição social dos atores. Quando se trata de uma análise macrossociológica ou da interpretação de um amplo conjunto de dados agregados,

normalmente é suficiente tomar, por exemplo, a escolaridade, a renda e a ocupação dos pais como indicadores básicos da posição social de origem. Quando o objetivo, no entanto, é compreender com maior profundidade o processo concreto de escolha do curso superior vivido por um grupo restrito ou mesmo por indivíduos específicos, é preciso, no entanto, considerar todas as dificuldades apontadas por Lahire na definição da posição social dos indivíduos. Lahire chama atenção para o fato de que os indivíduos nunca são simples representantes de uma determinada categoria social. Eles participariam na verdade, simultaneamente ou não, ao longo de toda sua trajetória de vida, de diferentes universos sociais e constituiriam, portanto, suas disposições, de maneira nem sempre coerente. Lahire ressalta assim a necessidade de uma apropriação mais fina do modelo de Bourdieu, mais atenta à complexidade dos laços sociais nos quais se inserem os indivíduos e por meio dos quais esses se constituem. Como vimos, a perspetiva de Bourdieu parece limitada também como instrumento de interpretação do processo de definição das preferências individuais. Assim como ocorre no caso das Teorias da Escolha Racional, estas tendem a ser interpretadas como diretamente relacionadas á possibilidade de se alcançar uma posição social similar ou superior à da família de origem, ou mais amplamente, às estratégias de reprodução social dos grupos e indivíduos. Como discutimos acima, esse parece um critério importante, mas não suficiente para se entender os objetivos perseguidos pelos indivíduos ao escolherem seus cursos superiores.

Os limites ou dificuldades das Teorias da Escolha Racional e do modelo teórico de Bourdieu como instrumentos de interpretação do processo de escolha dos estudos superiores conduzem-nos a esboçar um programa de pesquisas sobre o tema baseado em três diretrizes. Em primeiro lugar, parece-nos útil investigar, da forma mais ampla possível, a inserção social dos agentes que escolhem. Isso inclui uma apreensão mais detalhada da posição social de origem, buscando não apenas a escolaridade e renda familiar, mas o local de moradia, a situação financeira da família durante a infância e a adolescência do candidato, a natureza da ocupação/profissão dos pais, a composição familiar e características da trajetória escolar de pais e avós (incluindo informações sobre eventuais cursos superiores realizados). Considerando que o indivíduo que escolhe o curso superior já é um jovem ou mesmo adulto e que, portanto, sua inserção social pode não estar plenamente determinada por sua família, parece-nos importante investigar ainda sua situação profissional, sua idade, estado civil, quantidade de filhos, além de múltiplas informações sobre sua trajetória escolar. Em segundo lugar, parece-nos necessário acompanhar o complexo processo social de construção de informações ou representações por parte dos agentes sobre si mesmos, os cursos e instituições de ensino superior, bem como sobre as diferentes profissões. Essas informações e representações são construídas por meio das redes de interação social estabelecidas e modificadas pelos atores ao longo de suas trajetórias. Cabe, portanto, na medida do possível, identificar os laços sociais que possam ter sido estabelecidos na família, no ambiente escolar ou em outras esferas e que mais tenham influenciado os candidatos no seu processo de tomada de decisão. Em terceiro lugar, parece-nos importante pensar os benefícios, preferências ou objetivos visados pelos candidatos sem reduzi-los, a priori, à busca de um status socioprofissional compatível com sua posição social original ou, mais amplamente, com suas condições objetivas no momento da ação. Assim, parece-nos útil investigar como se constrói ao longo da história de vida dos sujeitos o gosto ou as preferências pelas diferentes áreas acadêmicas e profissionais e averiguar empiricamente até que ponto essas preferências são condicionadas pelas condições objetivas dos candidatos.

Baseados nessas três diretrizes, realizamos entre 2005 e 2007 uma pesquisa sobre a escolha do curso de Pedagogia da UFMG. Em primeiro lugar, foram analisados dados relativos ao perfil social e escolar dos alunos de Pedagogia obtidos por meio do Censo socioeconômico e étnico da universidade[8]. Esses dados foram complementados por meio da aplicação de um amplo questionário a todos os alunos que ingressaram no curso no ano de 2006. Em consonância com as duas primeiras diretrizes acima enunciadas, foram levantados neste questionário dados detalhados sobre as condições objetivas da família de origem, as condições objetivas do próprio indivíduo no momento da escolha, sua trajetória escolar e sua rede social, incluindo informações sobre contatos dentro ou fora da família com pessoas que já haviam feito ou faziam cursos superiores e com pessoas que atuavam na área de Educação. Esses dados foram utilizados em dois esforços de pesquisa complementares, um primeiro, de natureza quantitativa e outro, de caráter qualitativo.

Na pesquisa quantitativa (Nogueira, 2007), avaliamos em que medida as variáveis independentes,

8 Censo construído pela universidade com base em informações coletadas junto aos candidatos no momento da inscrição para o vestibular.

agrupadas em quadro índices (condição objetiva da família, condição objetiva do indivíduo, trajetória escolar e rede social), afetavam certas variáveis dependentes diretamente relacionadas á questão da escolha do curso superior: o grau de antecipação na decisão de fazer um curso superior e de fazer o curso de Pedagogia especificamente; o grau de segurança manifestado nessa tomada de decisão (existência ou não de dúvidas sobre a escolha que fizeram); as razões da escolha (mais pelo gosto ou por razoes pragmáticas); a reação dos familiares (mais ou menos favoráveis à decisão dos filhos). Sinteticamente, os resultados mostraram que os candidatos com perfil social e escolar mais elevado pensam mais cedo em fazer um curso superior, mas se decidem mais tarde por Pedagogia. Esses mesmos indivíduos escolhem mais por gostarem da área ou da profissão do que por razões práticas, mas têm mais dúvida sobre a escolha que fizeram, além de contar bem menos com o apoio dos pais, desejosos de que fosse feita opção por um curso de maior prestigio. A decisão por Pedagogia, sobretudo no caso desses alunos com perfil social e escolar mais elevado, é influenciada também por certos aspetos secundários ligados à sua rede social e trajetória de vida: fato de terem pessoas próximas que trabalham na área de educação; fato de terem tido uma relação especialmente favorável com a escola em que estudaram, com alguns dos seus professores, ou com a área de educação em geral; dificuldades para adaptação em outro curso superior iniciado ou no campo profissional de um curso superior já concluído; entre outras.

Os dados levantados pela pesquisa foram utilizados num segundo momento para a seleção de dois subgrupos a serem entrevistados: um formado pelos alunos com perfil social e escolar mais favorável e outro por aqueles com perfil social e escolar menos favorável. As informações já obtidas no questionário serviram como um roteiro para as entrevistas. Nestas, investigamos as influências familiares nos seus mínimos detalhes: o peso do capital econômico e cultural ou de sua ausência, as formas de investimento escolar, as expectativas dos familiares em relação ao sucesso escolar e profissional, a participação dos mesmos no processo de escolha do curso superior, etc. Em relação a trajetória escolar dos indivíduos, analisamos por um lado o percurso objetivo (escolas frequentadas, resultados alcançados, possíveis interrupções, tentativas de entrada na universidade) e por outro os aspetos mais subjetivos (a relação com as diferentes disciplinas na escola, as perceções sobre si mesmo e seu potencial como estudante, etc). Foi considerada ainda, de forma mais detalhada, a rede social dos indivíduos, os laços sociais estabelecidos ao longo do tempo que possam ter mais influenciado o processo de escolha do curso superior.

Em relação às entrevistas, vale destacar a análise feita sobre a escolha pela Pedagogia entre os alunos com perfil social e escolar mais elevado e que poderiam, portanto, ter escolhido cursos mais seletivos e de maior retorno econômico e simbólico (Nogueira e Pereira, 2010). Fica claro em várias dessas entrevistas o lugar do gosto pela área de Educação como fator explicativo da escolha pela Pedagogia. Ao longo de suas trajetórias de vida, em função de múltiplas experiências vividas, dentro e fora da família, esses entrevistados construíram um gosto autêntico pela área de Educação, gosto esse que entra em conflito com os preconceitos em relação a essa área e com as pressões existentes em seu meio de origem pela escolha de um curso de maior prestígio. A análise das entrevistas mostrou como a escolha final pela Pedagogia resulta, assim, de um complexo balanço de forças entre o gosto pela área de Educação e condições objetivas mais ou menos circunstanciais, ligadas às trajetórias sociais e escolares dos indivíduos, que favorecem ou dificultam a manifestação desse gosto.

De um modo geral, essa primeira pesquisa mostrou a importância de se investigar de maneira mais fina a origem social e a as condições objetivas dos candidatos no momento da escolha do curso superior, bem como sua rede social e suas diferentes vivências na família, na escola, no mundo profissional, etc. Mesmo dentro de um grupo relativamente homogêneo, o dos alunos aprovados no vestibular de Pedagogia da UFMG, é possível identificar subgrupos com trajetórias sociais e escolares bastante diferenciadas. Essas diferenças secundárias nos perfis e trajetórias conduzem a formas também diferentes de realização do ato de escolha, mesmo que o curso selecionado seja em todos os casos o mesmo. Assim, variam a precocidade com se pensa em fazer um curso superior e o curso de Pedagogia em particular; o grau de segurança com que essa decisão é tomada; os motivos que levam ao curso (presença mais ou menos acentuada de um gosto acentuado pela área de Educação), a reação dos familiares, entre outros aspetos.

Em 2009, participamos de outra pesquisa[9] em que exploramos o processo de escolha dos cursos

9 Trata-se de investigação desenvolvida por pesquisadores da UEMG, UFJF, UFMG, UFOP, UFSJ E UFV, sob coordenação da Prof. Assunção Calderano, da UFJF. Foram aplicados 230 questionários a professores do 4º ano do Ensino Fundamental em cinco cidades mineiras.

superiores por parte de professores que atuavam no ensino fundamental de Minas Gerais (Nogueira, Almeida e Queiroz, 2010). Focalizamos três dimensões: 1) a experiência do vestibular; 2) a reação dos familiares à escolha dos entrevistados; 3) os motivos da escolha. No que se refere à experiência do vestibular, consideramos se os professores pesquisados haviam feitos outros vestibulares antes daquele para o curso de formação para a docência e se ocorreram experiências anteriores de aprovação ou reprovação nos mesmos. No que concerne à reação dos familiares à escolha profissional dos entrevistados, avaliamos se estes foram ou não incentivados e por quais razões. Finalmente, no que tange aos motivos que levaram à decisão pela área de Educação, analisamos, sobretudo, a contraposição entre gosto pela profissão e razões mais pragmáticas. Em todas as partes da análise, investigamos em que medida o comportamento dos sujeitos da pesquisa ou de seus familiares (no caso da segunda dimensão aqui focalizada) variava segundo sua trajetória escolar na educação básica, a instituição em que fizeram ou fazem seu curso superior (pública ou particular, do interior ou da capital), o curso específico que realizaram ou realizam no ensino superior (Pedagogia, Normal Superior ou outras licenciaturas), além de outros atributos sociais (escolaridade da mãe e raça/cor).

Sinteticamente, os dados mostraram que os professores da capital tentaram e foram reprovados mais vezes em outros vestibulares antes de ingressarem nos cursos de formação para a docência. O número de vestibulares já realizados varia também conforme a instituição em que o aluno faz ou fez seu curso superior (maior, por exemplo, na UFMG do que na UEMG), de acordo com a rede em que tenha feito seu ensino fundamental e médio (maior entre aqueles provenientes da rede particular), com o tempo transcorrido entre o ensino médio e superior (aqueles que pararam de estudar mais tempo vão em maior proporção diretamente para os cursos de formação de professores). A escolha do curso superior específico a ser cursado pelos professores varia, por sua vez, em função da localização geográfica (Normal Superior mais presente no interior), do fato de se ter ou não feito o magistério e de já se trabalhar ou não como docente no momento do vestibular (Pedagogia e Normal Superior preferidos entre aqueles com magistério e que já atuam na área). Em relação à reação dos familiares, os dados mostram que o apoio à escolha dos filhos por cursos de formação docente varia segundo a localização geográfica (maior no interior do que na capital), a rede em que o indivíduo tenha feito seu ensino fundamental e médio (maior apoio caso tenha cursado a rede pública), o fato de ter feito o magistério (maior apoio entre os que fizeram) e a idade no momento do vestibular (maior apoio entre os mais velhos), além da escolaridade e cor/raça da mãe (maior apoio entre as menos escolarizadas e negras). Finalmente, em relação à questão dos motivos da escolha, o que chama mais atenção é o alto percentual daqueles que atribuem sua decisão ao gosto pela área ou profissão docente, 84%. Mais da metade dos respondentes apontam simultaneamente, no entanto, a importância de razoes mais pragmáticas: o fato de já trabalharem na área e de ter sido um curso que permitia conciliar com o trabalho. Essa aparente contradição evidencia, mais uma vez, a complexidade das relações entre gosto e razões práticas na escolha de um curso superior.

Considerações finais

Os resultados das duas pesquisas sinteticamente apresentados na seção anterior sugerem a fertilidade de um programa de pesquisa que aborde de forma mais detalhada o processo de escolha dos estudos superiores. Como vimos, é possível interpretar, de uma maneira geral, as correlações entre perfis social e escolar dos candidatos e tipos de curso escolhido, tanto por meio das Teorias da Escolha Racional quanto da teoria do habitus. Essas interpretações podem e devem ser refinadas, no entanto, por meio de uma análise mais detalhada da trajetória e posição social dos indivíduos e do processo de construção, no interior das redes sociais, de suas informações e representações e de seu gosto ou de suas preferências pelas diversas profissões e cursos superiores.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA, W. M. *USP para todos?* São Paulo: Musa Editora, 2009.

ABRAMOVAY. M. e CASTRO, M. G.(orgs.). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003

BAll S. J. ; DAVIES J. ; DAVID M. ; REAY D. Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue Française de Pédagogie*, n 136, juillet/août/septembre, p. 65-75, 2001.

BOUDON, R. Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In: BOUDON, R.; CUIN, C.; MASSOT, A. (orgs.), *L'axiomatique de l'inegalité des chances*, Paris : L'Harmattan, 2000.

_____ *La logique du social*. Paris : Hachette, 1997.

_____ *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin,1979.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. (org.), *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. (org.), *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____ *Le sens pratique*. Paris : Les Édition de Minuit, 1980.

_____ *La distinction*. Paris : Les Édition de Minuit, 1979.

_____ *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, nº113, p. 129-152, 2001.

BRAGA, M. M., PEIXOTO, M. C. L. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

BROADY, D.; BÖRJESSON, M.; PALME, M. GO WEST! - O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais. In: ALMEIDA A, e NOGUEIRA, M. A. (orgs.), *A escolarização das elites*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUBET, F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, XXXV, p. 511-532, 1994.

DURU-BELLAT M. *Les inégalités sociales à l´école*. Genèse et mythe., Paris: PUF, 2OO2.

_____ Socialisation scolaire et projets d´avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L´orientation scolaire et professionnelle*, 24, n 1, p 69-86, 1995.

DURU M.; MINGAT A. Les disparités de carrières individuelles a l´université : une dialectique de la sélection et de l´autosélection. *L´Année sociologique*, vol. 38, p. 309-340, 1988.

_____ Comportement des bacheliers: modèle de choix de disciplines. *Consommation*, n 3-4, 1979.

DURU-BELLAT, M. e KIEFFER, A. From the baccalauréat to higher education in France: shifting inequalities, *Population*-E, 63 (1), 119-154, 2008.

DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A. E REIMER, D. Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany, IJCS, vol 49 (4-5), 347-368, 2010.

GOUVEIA, Aparecida J. Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo. *América Latina*, ano 13, nº 4, p. 33-48, 1970.

_____ Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 50, nº 112, 1968.

LAHIRE, Bernard. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris : La découverte, 1999.

_____ *L'homme pluriel – les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

MOOGAN, Y. J.; BARON, S. e HARRIS, K. Decision-making behaviour of potential higher education students, *Higher Education Quarterly*, vol 53, nº3, july, p. 211-228, 1999.

MOOGAN, Y. J. e BARON, S. An analysis of student characteristics within the student decision making process, *Journal of further and higher education*, vol 27, nº3. Aug. 2003.

NOGUEIRA, C. M. M. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. UFMG: Tese de doutorado, 2004.

_____ o processo de escolha do curso superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. *Anais da 30ª Reunial Anual da Anped*. Caxambu, 2007.

NOGUEIRA, C. M. M. e PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 15-38, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; ALMEIDA, F. J. E QUEIROZ, K. A. Rumo à docência: elementos para uma análise sociológica de trajetórias de professores do ensino fundamental In: Caldeirano (org).*Campos e vertentes. Formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. Juiz de Fora: Editora da UFJF. 2010.

PAUL Jean-Jacques; SILVA, N. V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. *Revista Brasileira de Política e Administraçào da Educação*, Vol. 14, nº1, p. 115-130, 1998.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M. Demanda pelo ensino superior no Brasil: o caso da UFMG. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, n. 10, p. 124-129, 2004

REAY D.; DAVIES J.; DAVID M.; BALL S. J. Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, "Race" and the Higher Education Choice Process. Sociology, vol. 35, n 4, p. 855-874, 2001.

SIMON, Herbert. Rationality as process and as product of thought. *American Economic Association*, 1978.

_____ A behavioral model of rational choice. *Quaterly Journal of Economics*, 59, p. 99-

118, 1955.

SMITH, H. Playng a different game: the contextualised decision-making processes of minority ethnic students in choosing a higher education institution, *Race, ethnicity and education*, vol. 10, nº4, 415-437, Dec. 2007

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, ol. 11, nº32, maio/ago 2006.

Dialogar

As cores da escola: mobilidades, etnicidade e multiculturalismo

AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: REPRESENTAÇÕES DE PAIS E PROFESSORES SOBRE OS USOS E EFEITOS DO COMPUTADOR MAGALHÃES

Ana Diogo

Neste texto procurámos analisar a diversidade na escola e a sua gestão, uma das temáticas do II Encontro Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, a partir do problema dos usos e efeitos das novas tecnologias da informação e comunicação na educação, e particularmente na relação entre a escola e a família. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm sido encaradas como uma ferramenta com potencialidades na resolução de alguns dos problemas decorrentes da diversidade social e cultural da escola de hoje, nomeadamente, quando são apontadas como uma forma de moldar a resistência de alunos culturalmente diversos dos padrões escolares, motivando-os para as aprendizagens escolares e preparando-os como futuros cidadãos e profissionais no quadro de uma sociedade e economia da informação.

Por outro lado, as TIC são, elas próprias, responsáveis pela introdução de maior pluralidade na escola e na socialização das crianças e jovens, na medida em que constituem uma janela aberta sobre o mundo globalizado, permitindo o acesso a outros universos culturais, que, embora nem todos com igual estatuto face ao currículo escolar, vêm pôr em causa o monopólio de transmissão de saberes detido pela escola (Dubet, 2002), tornando a socialização das novas gerações um processo caracterizado pela pluralidade disposicional (Lahire, 1998).

Das múltiplas questões que se poderão colocar a este propósito, focalizamo-nos nos problemas relativos aos usos e efeitos das TIC na educação, no quadro da relação entre escola e família, a partir de dois eixos de análise, um primeiro referente às articulações entre usos escolares e domésticos das TIC; e, um segundo, que respeita às interações entre os atores de ambos os contextos. Estes dois eixos estruturam uma investigação em curso, sobre a qual apresentaremos alguns resultados que incidem no primeiro eixo de análise.

O uso das TIC na sociedade da informação: Utopias e contradições

O uso das TIC na educação escolar, bem como em muitos outros sectores, tem vindo a expandir-se e a ser amplamente incentivado, ao abrigo da noção de sociedade da informação que surge dominantemente associada a crenças positivas acerca do impacto de tecnologias, como o computador e a Internet, na sociedade.

O termo sociedade da informação é uma construção teórica que, embora com cambiantes em função dos autores, pretende dar conta da ideia de que as principais mudanças que caracterizam as sociedades contemporâneas estão relacionadas com a centralidade que a informação aí adquiriu (Webster, 2004, 2006). Para alguns dos seus teóricos, como Daniel Bell e Manuel Castells, estas mu-

danças inauguram um novo tipo de sociedade.[1] Da mesma forma que a sociedade industrial se seguiu à sociedade agrária, a sociedade da informação constitui uma nova ordem social que substitui as estruturas sociais baseadas no modo de produção industrial (Castells, 2007).

Na perspetiva de Castells (2007), um dos mais influentes autores da "era da informação", embora o conhecimento e a informação sejam importantes nos modos de desenvolvimento agrário e industrial, a particularidade do modo de desenvolvimento informacional reside no facto da produção, processamento e transmissão de informação constituírem a principal base da produtividade, tornado possível através do desenvolvimento de TIC, e impregnando o conjunto das relações e estruturas sociais (sociedade informacional).

Castells coloca, deste modo, no centro da dinâmica social das sociedades contemporâneas a aplicação do conhecimento e informação na produção de conhecimento e de meios de processamento e comunicação da informação, num processo que descreve como um "ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso" (2007: 36). A revolução tecnológica, que está associada à criação de um novo paradigma, acontece a partir dos anos 70 com a difusão de novas tecnologias de informação baseadas na eletrónica, nomeadamente, a microeletrónica, os computadores e as telecomunicações (Castells, 2007). Estas caracterizam-se por "uma capacidade de armazenamento de memória e velocidade de combinação e transmissão de bits incomparável." (Castells, 2007: 35). Apesar da elevada sofisticação de que se reveste a arquitetura teórica da "sociedade em rede" de Castells, da qual não se pretende dar conta aqui, alguns autores têm-lhe apontado críticas (Garnham, 2000), nomeadamente ao seu determinismo tecnológico.

De forma geral, a ideia que subjaz às críticas ao determinismo tecnológico de algumas teorias da sociedade da informação é a de que "a tecnologia tem uma 'vida própria' capaz de moldar a nossa existência social." (Lyon, 1992: 28). Em contrapartida, tem-se argumentado, com base em evidência empírica, que "A tecnologia – quer estejamos a falar de máquinas, sistemas ou do conjunto formado por ambos – não possui nem nunca possuiu vida própria. É um produto humano, uma construção social" (Lyon, 1992: 28). Deste modo, as TIC são indissociáveis do seu contexto social, a sua origem é social, e paralelamente o seu impacto tem que ser igualmente contextualizado, na medida em que as novas tecnologias de informação não produzem, por si sós, as novas formas de relação social características da sociedade da informação (Lyon, 1992). Também Castells (2005: 19) reconhece que "difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, para quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação.". Em suma, sendo duvidoso que as TIC possam agir de forma autónoma e unilateral sobre a mudança social, enquanto força motriz, também a análise da sociedade da informação necessita de ir além da caracterização da mera revolução tecnológica, mostrando como essa se enquadra no seu contexto social.

A ideia de sociedade da informação expandiu-se para múltiplos sectores, fora do campo académico, encontrando-se impregnada de aspetos ideológicos e utópicos, que sugerem um movimento de incessante inovação tecnológica em direção a um futuro de paz e prosperidade, tendendo a ocultar as suas resistências e contradições (Lyon, 1992).

Uma das principais questões (e um dos principais desafios) que a sociedade da informação coloca refere-se às desigualdades e relações de poder que lhe estão subjacentes (Lyon, 1992), fenómeno que foi alvo de maior preocupação a partir dos anos 90, sob a denominação de "digital divide" na literatura anglófona, assumindo na língua portuguesa termos diferentes, como info-exclusão, divisão digital ou fosso digital (Cruz, 2008). Genericamente, o que está em causa é a clivagem entre dois grupos opostos, os que têm e os que não têm acesso às novas tecnologias da informação. Múltiplos estudos realizados nos últimos anos têm vindo a mostrar empiricamente os contornos destas clivagens. No que diz respeito à generalidade dos países tecnologicamente mais desenvolvidos (Estados Unidos, Europa Ocidental e Sudeste Asiático), os estudos têm encontrado um padrão relativo às desigualdades de acesso às TIC em função de um conjunto de variáveis socioeconómicas, tais como, a classe social, o rendimento, o género, a educação, a idade, a geografia e a etnicidade (Cruz, 2008). Em Portugal, as estatísticas oficiais produzidas desde 1995, com base em inquéritos aos agregados domésticos, têm revelado uma crescente difusão dos computadores e da Internet na população (INE, 2002; INE, 2004; INE, 2009). Paralelamente, essas estatísticas têm evidenciado, para o território nacional, o mesmo padrão anteriormente referido para a generalidade dos países

1 Esta ideia não é, contudo, partilhada por todos os autores das teorias da sociedade da informação, tais como Giddens ou Webster que reconhecem o papel central da informação mas considerando haver uma continuidade histórica (ver Webster, 2006).

tecnologicamente mais avançados (Cruz, 2008; Rodrigues & Mata, 2003).

No que concerne à educação, que tem constituído uma das áreas chave de intervenção no âmbito da promoção da sociedade da informação, colocam-se, igualmente, diversos problemas.

As TIC na educação: Investimentos, resistências e desigualdades

No início dos anos 80, com o surgimento de computadores pessoais acessíveis à população em geral, em muitos países começaram a desenvolver-se políticas educativas direcionadas para a utilização de computadores na escola, mais tarde entendidos como tecnologias de informação (Pelgum & Law, 2004). A partir dos anos 90, com a vulgarização da Internet, passando as tecnologias da informação a designar-se tecnologias da informação e comunicação, os sistemas educativos da União Europeia realizaram investimentos consideráveis em TIC nas escolas, nomeadamente, em equipamentos, ligação à Internet, formação e conteúdos, havendo, no entanto, diferenças notórias nos esforços aplicados e nos resultados encontrados (Balanskat *et al*., 2006).

Em Portugal, desde meados dos anos 80, foram implementados diversos programas governamentais destinados a introduzir e difundir as TIC nas escolas, como o Projeto Minerva, o Programa Nónio Século XXI, o Programa Internet na Escola e mais recentemente um conjunto de medidas no âmbito do Plano Tecnológico da Educação. Na sequência dos investimentos realizados, os dados sobre o uso das TIC nas escolas portuguesas revelam incrementos nos acessos a computadores e à Internet, nos ensinos básicos e secundário durante esta década (GEPE, 2008; 2009). Os estudos comparativos detetam, todavia, insuficiências ao nível dos equipamentos, dos conteúdos, do financiamento, bem como das competências dos professores e do suporte técnico aos docentes na operação e na manutenção das infra-estruturas TIC, comparativamente com o padrão europeu e, sobretudo, com o caso dos países mais avançados neste domínio (GEPE, 2008; Korte & Hüsing, 2006).

Além disso, diversos estudos têm apontado para a necessidade de ter uma visão cautelosa em relação aos efeitos das TIC no processo de ensino-aprendizagem, revelando que a aplicação simples das TIC, sem nada modificar as práticas de ensino, tal como sucede muito frequentemente, não traz mudanças significativas aos sistemas educativos (Eurydice, 2001; Miranda, 2007). As principais razões encontradas para que a integração das TIC não se traduza em aprendizagens nos alunos residem, em primeiro lugar, na falta de competências para usar TIC por parte dos professores, e, em segundo lugar, "no facto da integração inovadora das tecnologias exigir um esforço de reflexão e de modificação de conceções e práticas de ensino, que grande parte dos professores não está disponível para fazer." (Miranda, 2007: 44). Por outro lado, experiências levadas a cabo mostram que o impacto é desigualmente proveitoso nos alunos, agravando desigualdades iniciais, na medida em que "são os estudantes mais motivados, empenhados e que mais valorizam a aprendizagem e o sucesso académico os que mais proveito tiram dos meios e recursos postos à sua disposição." (Miranda, 2007: 48).

As TIC entre a escola e a família: articulação entre usos e interações entre atores

Como forma de aprofundamento destas questões acerca dos usos e impactos das TIC no contexto escolar, há um conjunto de outros problemas que se podem colocar relativamente à articulação da escola com outros contextos, nomeadamente o familiar, onde as TIC são também cada vez mais valorizadas e usadas. Deste conjunto destacaremos dois eixos de questionamento e análise, um primeiro referente às articulações entre usos escolares e domésticos das TIC; e, um segundo, que respeita às interacções entre os actores de ambos os contextos.

No primeiro eixo interrogamo-nos em que medida as TIC constituem um meio de mobilização das famílias nas carreiras escolares; se os usos das TIC em casa e na escola são complementares ou concorrenciais; e se as TIC se afiguram como uma oportunidade de acesso ao conhecimento, com um potencial efeito de compensação do meio social de origem.

As TIC são alvo de uma adesão generalizada por parte das famílias enquanto dimensão do seu investimento na escolarização dos filhos. A investigação tem vindo a mostrar que existe um crescente investimento das famílias na escola em todos os meios sociais (Diogo, 2008). De forma breve, associado a uma intensificação da procura de diplomas, na medida em que a escola se tornou central nas estratégias de definição do destino socioprofissional da descendência, as famílias moldam cada vez mais o seu funcionamento às regras e exigências que o sucesso escolar impõe. Em todas as classes sociais, mas particularmente nas mais escolarizadas, os pais mobilizam-se fortemente em torno da escolaridade dos filhos, nas suas múltiplas dimensões, desde as escolhas a realizar ao longo de todo o percurso até à partici-

pação na escola, passando pelo acompanhamento quotidiano do trabalho escolar realizado em casa, o que implica também fornecer condições e recursos necessários à execução do mesmo.

Entre tais condições e recursos, a posse de computador e a ligação à Internet em casa são cada vez mais valorizados. Efetivamente, a educação escolar dos filhos surge como o motivo fundamental para as famílias em geral adquirirem computador e optarem pela ligação à Internet, como notam Rodrigues e Mata (2003). Por esta razão, as famílias com filhos dependentes salientam-se como as que mais frequentemente têm computador, face aos agregados sem filhos dependentes (Almeida et al., 2008). De igual modo, inquéritos realizados especificamente a crianças e jovens revelam uma elevada atração desse tipo de famílias pelas novas tecnologias. Numa amostra de crianças e jovens portugueses, entre os 8 e os 17 anos, inquiridos em 2008, 91% afirmaram ter computador em casa e 79% ligação à Internet (Almeida et al., 2008). Além disso, o mesmo estudo verifica que mais de metade das famílias com menores recursos tinha computador e ligação à Internet. Esta elevada difusão das TIC nas famílias de meios cada vez mais heterogéneos é justificada pelos autores a partir de três ordens de fatores: "as políticas públicas de distribuição de equipamentos, a acentuada concorrência do mercado (que conduz à contínua baixa de preços de equipamentos e serviços) vêm ao encontro de uma estratégia socialmente cada vez mais disseminada, a da mobilização educativa das famílias – mesmo as menos favorecidas." (Almeida *et al.*, 2008: 26). Também um estudo, realizado em Espanha, revelava que as principais vantagens que os pais encontram no uso das TIC pelas crianças incidem no acesso a informação e apoio à realização dos trabalhos de casa (Martínez--González & Rodriguez-Ruiz, 2005).

Por outro lado, a investigação tem mostrado que nem todas as famílias estão igualmente preparadas para realizar as suas apostas no "jogo" do investimento escolar, registando-se desigualdades na forma como se mobilizam na escolaridade dos filhos (Diogo, 2008). No que respeita ao uso das TIC, tem-se verificado que são principalmente os grupos mais favorecidos que tiram maior partido. As crianças e jovens das famílias mais escolarizadas e das frações de classe mais privilegiadas (profissionais científicos, técnicos e de enquadramento e de empresários e quadros superiores) são as que mais frequentemente têm computador e acesso à Internet em casa (Almeida et al., 2008). Para além de um maior acesso, estes grupos apresentam, ainda, um uso mais educacional, moldado pelos pais: "Os filhos de pais mais escolarizados referem com maior frequências as páginas de educação, de informação geográfica e de serviços e com menor frequência as páginas de redes sociais e de informática, possivelmente porque o uso educacional é encorajado, em detrimento da sociabilidade "menos controlada" permitida por sites como o hi5" (Almeida *et al.,* 2008: 99).

Quando este uso educacional se estende a diversos grupos sociais ele pode ser igualmente proveitoso. Análises de âmbito internacional, tendo por base informações da base de dados do PISA para o ano de 2000, encontraram uma correlação positiva entre os resultados dos alunos e os usos educacionais e comunicacionais das TIC em casa (utilização de e-mail, consulta de páginas na Internet e posse de software educativo em casa), controlando a origem social (Fuch & Wossman, 2004). As TIC afiguram-se, assim, como um recurso e uma oportunidade de acesso ao conhecimento, com um potencial efeito de compensação do meio social de origem.

Contudo, outros dados sugerem a existência de disposições e orientações concorrenciais (Lahire, 1998), quando se leva em consideração os usos dos filhos, em contraste com as expectativas dos pais face às novas tecnologias. De forma geral, em casa o computador e a Internet são usados, pelas crianças e jovens, fundamentalmente para fins lúdicos, apesar dos pais fornecerem esses recursos aos filhos por razões que se prendem, como se viu, com a mobilização na carreira escolar (Almeida *et al.,* 2008; Kerawalla & Crook, 2002). Esta utilização, predominantemente lúdica, desviando os jovens das aprendizagens escolarmente rentáveis, explicará o facto do uso do computador em casa, por si só, surgir correlacionado negativamente com os resultados dos alunos, depois de controladas outras variáveis como a origem social, de acordo com o estudo baseado em dados do PISA anteriormente citado (Fuch & Wossman, 2004).

Por outro lado, o uso das TIC na escola parece não ser suficiente para compensar este efeito. Embora na escola se tenda a fazer utilizações mais estruturadas e direcionadas para as aprendizagens escolares (Fluckiger, 2007), essas revelam-se, ainda, bastante circunscritas e limitadas, quer em Portugal, quer noutros países (Fluckiger, 2007; Almeida *et al.,* 2008). Em Portugal, Almeida *et al.* (2008) notam que, apesar do acesso aos computadores e à Internet estarem garantidos nas escolas, a utilização é muito circunscrita comparativamente com os contextos extra-escolares, especialmente o

familiar, onde o uso é quotidiano. Para além disso, a utilização da Internet mostra-se limitada no que diz respeito à produção de mudanças nas práticas pedagógicas, surgindo essencialmente em disciplinas específicas de aprendizagem das TIC e pouco frequentemente como um recurso de ensino-aprendizagem transversal ao currículo. Também parece servir pouco como modo de comunicação entre as crianças ou os jovens e os professores.

Para além das articulações entre usos escolares e domésticos das TIC, colocam-se, em segundo lugar, questões referentes às interações entre os atores situados nos contextos escolar e familiar. Por um lado, as TIC parecem abrir novos canais de comunicação e de participação, potenciando a relação escola-família, por outro lado, é possível que alguns dos traços que têm marcado esta relação persistam.

Alguns autores têm abordado as potencialidades das TIC enquanto novo canal de comunicação e participação, com potencialidades para reduzir as distâncias entre a escola e a família, emergindo conceitos como os de comunidade virtual (Pieri, 2005) ou cooperação digital (Wiedmann, 2003). Efetivamente as novas tecnologias têm vindo a ser usadas no âmbito da interação escola-família, contudo, a investigação mostra que essas são ainda bastante tímidas (Kerawalla & Crook, 2002; Martínez-González & Rodriguez-Ruiz, 2005).

Para esta reduzida utilização contribuem fatores como a inexistência de acesso às novas tecnologias; a falta de competências necessárias para usar as mesmas; e as atitudes em relação ao estabelecimento de interações entre a escola e a família, em geral e mediadas pelas TIC, atingindo particularmente as famílias socialmente mais desfavorecidas (Martínez-González & Rodriguez-Ruiz, 2005; Pieri, 2005).

Da mesma forma que as novas tecnologias da informação, por si sós, não podem ser vistas como a força motriz das novas formas de relação social que caracterizam as sociedades contemporâneas, nem tão pouco se têm mostrado suficientes para revolucionarem as práticas de ensino-aprendizagem nas escolas, também é questionável que, isoladamente, possam ser geradoras de novos padrões de interação entre escolas e famílias.

A literatura sobre relação escola-família tem amplamente mostrado que as interações entre estas duas instituições são marcadas por mal-entendidos, conflitos e distâncias (Montandon & Perrenoud, 2001; Dubet, 1997). Quer a família, quer a escola têm sofrido processos de mudança que contribuíram para um acréscimo e sobreposição das suas esferas de atuação ao nível da socialização das novas gerações, no quadro de uma crescente valorização da individualidade da criança e do seu projeto educativo (Epstein, 1992; Montandon, 1994). Face a fronteiras mais ténues e incertas, as críticas, os mal-entendidos e os conflitos tornam-se inevitáveis. Por outro lado, o poder que cada um dos atores tem para definir papéis e regras não se apresenta idêntico. Nesse sentido, a investigação tem mostrado que a relação escola-família é atravessada por desigualdades de poder, decorrentes de distâncias culturais, de dois grandes tipos: desigualdades e distâncias entre a escola (detentora do poder legítimo de definir as regras) e as famílias em geral, bem como, desigualdades e distâncias entre a escola e alguns tipos de famílias em particular, com menor capacidade diálogo com a cultura escolar (Silva, 2003).

A escassa investigação no domínio das TIC na relação escola-família, a que tivemos acesso, parece apontar para a possibilidade de alguns destes traços, que têm estruturado, de forma geral, as interações entre escolas e famílias, funcionarem como um obstáculo ao desenvolvimento de novos canais de comunicação através das TIC (Martínez-González & Rodriguez-Ruiz, 2005; Pieri, 2005).

Um estudo de caso sobre os usos e efeitos do computador Magalhães, entre a escola e a família

A abordagem às TIC na educação, a partir da relação escola-família, ganha uma pertinência acrescida quando se pretende analisar, como é nosso objectivo, a realidade decorrente da distribuição, de forma gratuita ou com baixos custos para as famílias, de computadores portáteis às crianças do 1º ciclo do ensino básico (CEB)[2]. O programa e-escolinha, ao abrigo do qual foram distribuídos os computadores Magalhães, teve início em 2008/09, no quadro do Plano Tecnológico da Educação, definido pelo XVII Governo Constitucional. Contrariamente a outros programas, este tem a particularidade de amplificar a sua intervenção, abarcando simultaneamente os contextos escolar e familiar, ao pretender promover o uso do computador tanto na escola como em casa. O programa apresenta-se, precisamente, com dois grandes objetivos, o de "generalizar o uso do computador e da Internet nas primeiras aprendizagens" e o de "garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias"[3]. O que parece estar em causa é o uso precoce das

2 Em Portugal, o 1º CEB corresponde aos quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória.

3 Projeto e-escolinha, disponível: http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=72.

TIC, não só em contexto escolar, mas também noutros contextos, nomeadamente na família, na medida em que a promoção da utilização deste equipamento no contexto familiar poderá reforçar o seu uso em contexto escolar, ambos contribuindo para competências crescentemente necessárias numa sociedade em franco processo de informatização.

A análise dos usos e efeitos do computador Magalhães entre a escola e a família constitui o objetivo de um projeto de investigação em curso, sobre o qual apresentamos alguns resultados.[4]Trata-se de um estudo de caso5[5] de uma Escola Básica Integrada da cidade de Ponta Delgada (Região Autónoma dos Açores) que inclui um conjunto de cinco estabelecimentos de ensino que lecionam o 1º CEB, abrangendo, em 2009/10, um total de 978 alunos distribuídos por 53 turmas. Estes estabelecimentos localizam-se em freguesias urbanas e peri-urbanas de Ponta Delgada, acolhendo, na sua globalidade, uma população discente socialmente heterogénea, embora com uma considerável presença de beneficiários da Ação Social Escolar (63% em 2008/09)[6].

Apresentamos alguns resultados de um inquérito aos professores e de um outro realizado aos pais no âmbito do referido estudo que, embora não permitam analisar aprofundadamente todo o conjunto de questões que procurámos equacionar anteriormente, possibilitam uma primeira incursão nessas, através de alguns indicadores sobre as representações dos professores e dos pais acerca dos usos e efeitos do computador Magalhães.

As representações dos professores sobre usos e efeitos do computador Magalhães

O inquérito aos professores foi realizado no final do ano letivo de 2008/9 com o objetivo de fazer um levantamento das expectativas e opiniões dos professores acerca do computador Magalhães, numa fase inicial do programa (momento em que os computadores foram entregues às famílias)[7].

O inquérito revelou um corpo docente familiarizado com as TIC, na medida em que manifestam possuir competências na área e são utilizadores habituais destas tecnologias:

- A esmagadora maioria dos docentes (92,7%) menciona que tem competências nas TIC, embora apenas uma fração refira que participou em ações de formação nessa área (34,1%), sendo, mesmo, residual o quantitativo dos que estiveram envolvidos em ações de divulgação/formação sobre o computador Magalhães (apenas um docente).
- O computador é um recurso usado habitualmente pela quase totalidade dos professores (92,7%). No âmbito das atividades letivas, a maioria declara usar computadores para dinamizar atividades na aula com os alunos, recorrendo à Internet (53,7%) ou não (65,9%), mas é sobretudo para preparar aulas que são usados (82,9%).

Os dados do inquérito evidenciaram expectativas positivas, da parte dos professores, relativamente ao computador Magalhães, pelo potencial contributo nas aprendizagens dos alunos e, particularmente, no desenvolvimento de competências nas TIC, apesar de esperarem, em maior grau, que o computador tenha, por parte dos alunos, um uso de carácter lúdico:

- Os professores manifestaram expectativas positivas, em primeiro lugar, pelo contributo nas aprendizagens dos alunos: "Promover competências no uso das TIC nos alunos" (4,4)[8]; "O aprofundamento do conhecimento por parte dos alunos" (4,1); "O acesso facilitado ao conhecimento" (4,1); "Promover a aprendizagem com novos códigos e linguagens" (4,0); "Melhorar as aprendizagens nas áreas curriculares" (4,0); "Promover a auto-regulação da aprendizagem nos alunos" (3,6);
- Em segundo lugar, destaca-se a importância dada ao impacto do computador Magalhães nas dinâmicas de sala de aula: "Estimular a

4 O estudo intitulado O computador Magalhães entre a escola e a família, numa Escola Básica Integrada de Ponta Delgada: um olhar sociológico sobre os seus efeitos é da responsabilidade científica do Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores (CES-UA), sob financiamento do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE/ME). A equipa é composta por Ana Diogo, Carlos Gomes e António Barreto

5 O estudo pretende fazer uma análise aprofundada da introdução do computador Magalhães numa Escola Básica Integrada, ao longo de dois anos letivos, em 2009/10 e 2010/11, recorrendo a uma multiplicidade de métodos de natureza intensiva e extensiva (inquéritos aos alunos, professores e famílias da Escola Básica Integrada; entrevistas a testemunhas privilegiadas; registo e análise de carácter etnográfico de uma turma; análise de registos e imprensa e legislação).

6 Fonte: Projeto Curricular de Escola, do ano letivo de 2008/09, da Escola Básica Integrada.

7 O inquérito baseou-se na aplicação de um questionário, que foi distribuído a todos os professores do 1º CEB, titulares de turma, da Escola Básica Integrada, num total de 51 professores, tendo-se registado uma taxa de devolução de questionários preenchidos de 80,4% (41 professores).

8 O valor refere-se ao grau de concordância médio expresso pelo conjunto de docentes em relação ao item, a partir de uma escala de 1 a 5 (correspondendo o valor 1 à opção de discordância total e o valor 5 à concordância total). Um valor acima de 3 indica que, em termos médios, os professores tendem a expressar concordância com o que é afirmado. Contrariamente, um valor abaixo de 3 significa que, em termos médios, os professores discordam da afirmação.

participação dos alunos nas atividades letivas" (3,9); "Facilitar e promover a cooperação entre os alunos" (3,8); "A gestão da dinâmica de sala de aula pelos professores" (3,6).

- Ainda que os docentes concordem tendencialmente com a existência de um efeito ao nível desenvolvimento de competências na área das TIC nos professores (3,8) e nos encarregados de educação (3,7), fazem-no em menor grau do que em relação ao mesmo efeito nos alunos.
- Os aspetos menos valorizados pelos docentes incidem no contributo do computador Magalhães como um meio de "desenvolvimento profissional dos professores" (3,0) e para "Promover a relação entre a escola e a família" (3,3). Os docentes parecem, no entanto, depositar um pouco mais de expectativas no que se refere à promoção do "envolvimento das famílias no trabalho escolar dos alunos" (3,5).
- Embora os professores esperem, em primeiro lugar, que o computador tenha, por parte dos alunos, um uso de carácter lúdico, isto é, para jogar (4,6)[9], manifestam expectativas elevadas relativamente a outro tipo de usos, enquadrados no trabalho escolar: Ainda com médias que se situam no valor 4 ou acima, destaca-se "Pesquisar na Internet" (4,3), "Realizar atividades extra-curriculares" (4,1), "Realizar atividades no âmbito da escrita" (4,0), "Realizar atividades no âmbito do estudo do meio" (4,0) e "Desenhar" (4,0). Os restantes itens apresentam valores muito próximos dos itens anteriores e referem-se a "Realizar atividades no âmbito da leitura" (3,8), "Realizar trabalhos curriculares" (3,9) e "Realizar atividades no âmbito da matemática" (3,9).
- Apesar das expectativas serem globalmente positivas, expressam alguma apreensão com a possível dependência dos alunos em relação ao computador (26,8%), na medida em que o seu uso se possa tornar abusivo, retirando tempo a outras atividades escolares e não escolares.

As representações dos pais sobre usos e efeitos do computador Magalhães

O inquérito aos pais foi realizado no final do ano letivo de 2009/2010, após o primeiro ano de utilização do portátil, abrangendo uma amostra de 332 famílias com filhos a frequentar os 2º, 3º e 4º anos[10].

Os dados revelam uma elevada adesão das famílias ao computador Magalhães e que essa adesão varia pouco com a escolaridade dos pais:

- 89,5% dos pais da amostra referem que os filhos têm o Magalhães. O valor é bastante próximo da percentagem global de adesão da escola: 92,4%, segundo o levantamento realizado pela escola no início do ano letivo 2009/10 (incluindo os alunos que transitaram para o 5º ano)[11].
- A adesão é de 89,8% nas famílias em que o pai tem escolaridade igual ou inferior ao 1º CEB; de 93,8% quando o pai tem o 3º CEB e de 88,6% quando o pai tem o ensino superior. Considerando a escolaridade da mãe, os valores são, respetivamente, 94,4%, 78,1% e 90,0%.

O portátil, distribuído no âmbito do programa e--escolinha, parece ser rentabilizado, sobretudo, no espaço familiar:

- Apenas 3,7% das famílias, que dispõem do computador, indicam que a criança nunca usa o computador em casa e em 78,4% dos casos o computador é usado em casa pelo menos uma vez por semana.
- 19,2% dos que têm o Magalhães referem que a criança nunca leva o computador para usar na aula. Embora a maioria refira que a criança leva o computador para usar na aula, somente 22,5% indicam uma frequência semanal ou maior (uma ou mais vezes por semana).
- Apenas 6,1% das famílias, que possuem o Magalhães, mencionam que os professores passam trabalhos de casa para realizar no portátil com uma regularidade semanal (uma ou mais vezes por semana) e 38,7% referem que nunca são passados trabalhos de casa envolvendo o Magalhães.

O computador Magalhães não constitui a primeira oportunidade de acesso às TIC para a maioria das crianças:

- 69,6% dos pais referem que a criança já usava computadores antes do Magalhães ser distribuído (independentemente de terem

9 Ver nota anterior.

10 A amostra foi definida a partir de um universo de 733 alunos, dos 2º, 3º e 4º anos, distribuídos por 39 turmas. Os alunos do 1º ano não foram abrangidos dado que não receberam o computador Magalhães. Na definição das famílias da amostra combinou-se os procedimentos da amostragem por cachos e da amostragem estratificada, tendo-se selecionado, de forma aleatória, 21 turmas, tendo em consideração o número de turmas por escola e por ano. Para um nível de confiança de 95% e uma variância de 50%, a amostra apresenta uma margem de erro de 3,9%.

11 Fonte: Conselho Executivo da Escola Básica Integrada.

ou não adquirido o portátil) e 84,3% indicam que possuem outros computadores em casa.

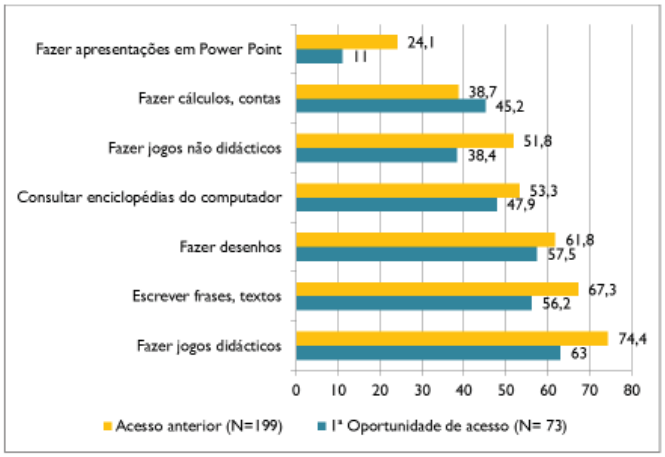
De qualquer modo, os dados revelam a existência de uma franja de famílias onde o Magalhães surge como a primeira forma de acesso da criança a um computador:

- Trata-se de uma franja quantitativamente não negligenciável, já que diz respeito 25,5% dos que adquiriram o portátil, o que corresponde a 22,9% do total de famílias inquiridas, ou seja, em cerca de 1/4 dos casos a criança não usava computadores antes de ter adquirido o Magalhães.
- Esta franja de famílias não é homogénea do ponto de vista da sua pertença social, embora aí predominem os segmentos menos escolarizados. Em apenas 16,9% dessas famílias a mãe possui os ensinos secundário ou superior, em contraste com as famílias onde a criança já era utilizadora de computador, cuja percentagem de mães com igual escolarização é de 43,5%.
- O segmento de famílias com baixa escolaridade (escolaridade da mãe abaixo do ensino secundário), dentro desta franja onde o Magalhães constitui a primeira forma de acesso às TIC para a criança, representa 17,8% do total de casos inquiridos.
- Na maioria dos casos, a referida franja abrange famílias em que existem outros computadores (64,5%), contudo, a presença destes no espaço familiar não terá constituído uma condição suficiente para tornar a criança uma utilizadora.
- A posse do Magalhães representa uma oportunidade de acesso para crianças que não usavam computadores antes e que não dispunham deste recurso no espaço familiar apenas num pequeno grupo de casos (8,1% do total de famílias inquiridas).

No que respeita aos usos do computador Magalhães em casa, de acordo com os pais, não é notória uma preterência dos usos mais educativos e/ou escolares face aos usos de carácter mais lúdico:

- Entre os que utilizam o Magalhães em casa, os jogos didácticos apresentam uma percentagem mais elevada (69,5%) do que a escrita de frases/textos (63,5%) ou a consulta de enciclopédias no computador (50,2%), no entanto, os jogos não didácticos surgem com valores abaixo (46,7%)[12].
- Os vários tipos de usos do computador Magalhães em casa são mais expressivos no grupo dos utilizadores com acesso anterior do que no grupo daqueles para quem este portátil constituiu a primeira oportunidade de acesso (com excepção da realização de cálculos). As diferenças mais acentuadas dizem respeito a usos lúdicos, em primeiro lugar fazer jogos não didácticos e, em segundo lugar, fazer jogos didácticos. Em contrapartida, as diferenças são mais esbatidas em usos habitualmente considerados mais compatíveis com o trabalho escolar (fazer cálculos; fazer desenhos; e consultar enciclopédias no computador). Verifica-se, no entanto, a excepção da utilização do computador para escrita que apresenta, tal como os usos mais lúdicos, uma diferença acentuada entre os dois grupos.

Gráfico 1:
USOS DO COMPUTADOR MAGALHÃES PELA CRIANÇA, SEGUNDO A OPORTUNIDADE DE ACESSO (%)



Nota: analisam-se apenas os casos em que o Magalhães é usado em casa.

Quanto aos usos escolares da Internet, verifica-se que estes predominam sobre os usos lúdicos e os usos com fins de comunicação:

- Entre os que usam o Magalhães 69,1% têm Internet no portátil e 92,4% destes usam-na.
- Considerando os que usam a Internet no Magalhães, os usos mais expressivos referem-se à pesquisa de informações para trabalhos escolares (69,8%) e de assuntos que interessam à criança (61,0%). Estes usos têm valores mais elevados do que utilizações mais lúdicas, como jogar online

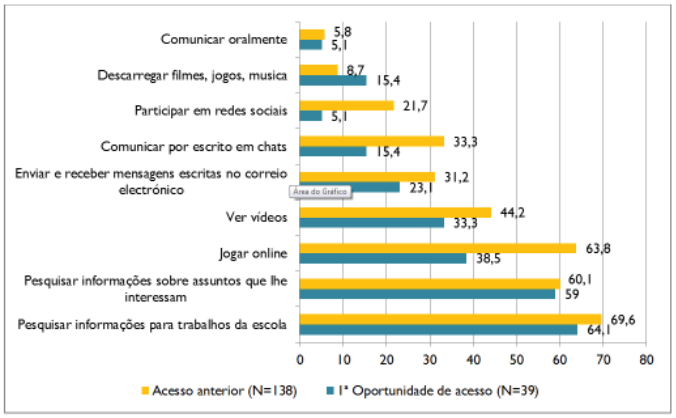
12 De igual modo, comparando o tempo ocupado nos usos escolares (escrever frases e/ou fazer cálculos e/ou consulta a enciclopédia) com o tempo ocupado nos usos lúdicos (considerando apenas os jogos não didáticos), verifica-se que na opinião dos pais, a criança dedica igual tempo aos dois tipos de usos ou mais tempo aos usos escolares (respetivamente, 54,7% e 25,0%) e apenas uma pequena fração refere que o filho ocupa mais tempo a jogar (20,3%).

(58,8%), ver vídeos (41,8%) ou descarregar filmes, jogos ou música (9,9%). Também os usos que envolvem comunicação com outros apresentam valores menos importantes que a pesquisa de informação (30,2% envia e recebe mensagens de correio eletrónico; 28,6% comunica por escrito em chats; 17,6% participa em redes sociais; 6,0% comunica oralmente).

- Os vários tipos de usos são mais elevados entre os "antigos" utilizadores de computadores do que entre os novos utilizadores. As diferenças são menos pronunciadas nos usos escolares (69,6% dos antigos utilizadores e 64,1% do novos utilizadores pesquisam informações para trabalhos escolares) do que nos usos lúdicos (63,8% dos antigos utilizadores e 38,5% dos novos utilizadores fazem jogos online) e, parcialmente nos usos com fins de interação social (33,3% dos antigos utilizadores e 15,4% dos novos utilizadores comunicam por escrito em chats; 21,7% dos antigos e 5,1% dos novos participam em redes sociais).

Gráfico 2:

USO DA INTERNET NO MAGALHÃES PELA CRIANÇA, SEGUNDO A OPORTUNIDADE DE ACESSO (%)



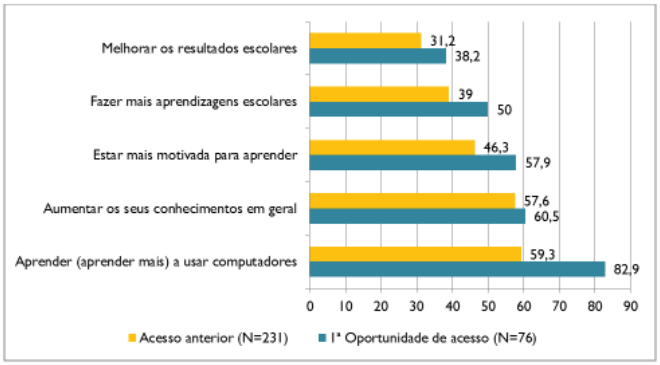
Nota: analisam-se apenas os casos em que usam a Internet no Magalhães em casa.

Quanto à perceção dos pais sobre os efeitos do uso do computador Magalhães na criança, após o primeiro ano de utilização:

- Os efeitos mais estritamente escolares surgem menos valorizados pelos pais globalmente. Apenas uma minoria dos pais inquiridos considera que o computador contribuiu para melhorar os resultados escolares da criança (36,0%) e para esta fazer mais aprendizagens escolares (45,5%). Em contrapartida, mais de 2/3 são de opinião que o portátil permitiu que o filho aprendesse (aprendesse mais) a usar computadores (70,4%), sendo igualmente elevada a proporção dos que aponta como efeito do Magalhães o aumento dos conhecimentos em geral da criança (62,6%).
- Regista-se uma tendência para uma maior valorização dos efeitos do Magalhães por parte das famílias onde o portátil constituiu a primeira oportunidade de acesso aos computadores, sendo essa, notória, em todos os itens, especialmente no item "aprender/aprender mais a usar computadores": 82,9% das famílias onde o Magalhães é a primeira oportunidade e 59,3% das famílias onde a criança já usava computadores consideram que o portátil contribuiu para essa aprender ou aprender mais a usar computadores.

Gráfico 3:

OPINIÃO DOS PAIS SOBRE OS EFEITOS DO COMPUTADOR MAGALHÃES, SEGUNDO A OPORTUNIDADE DE ACESSO (%)



Reflexões finais

A literatura sobre TIC na educação tem mostrado que o crescente investimento nas novas tecnologias nas escolas tem contribuído para uma difusão dos equipamentos e usos, não tendo levado, porém, à produção de mudanças significativas na educação escolar. Estes resultados vão ao encontro das críticas às teses mais deterministas sobre o contributo da tecnologia na construção de uma sociedade da informação que apontam para a necessidade de situar as TIC no seu contexto social.

A problemática em que se enquadra a investigação, que temos em curso, sobre os usos e efeitos do Computador Magalhães, entre a escola e a família, procura complementar a abordagem anterior, equacionando outras questões que têm em consideração a articulação dos usos e efeitos das TIC no contexto escolar com o contexto familiar, onde as novas tecnologias são também cada vez mais

valorizadas e usadas. Questões essas que resumimos em dois grandes eixos: um primeiro referente à articulação entre usos escolares e domésticos das TIC e um segundo respeitante às interações entre os atores de ambos os contextos. Transversalmente aos dois eixos, encontra-se, ainda, a preocupação de compreender em que medida as TIC se constituem como uma oportunidade ou um fator de reprodução de desigualdades sociais na educação.

Os resultados apresentados do estudo de caso possibilitam uma primeira incursão a dois destes problemas, o da articulação dos usos do computador Magalhães na escola e na família; e o de saber em que medida o portátil constitui uma oportunidade para as famílias com menores recursos.

Quanto ao primeiro problema, os dados sugerem uma clara penetração das TIC em ambos os contextos, em consonância com os estudos anteriormente referidos. É notória a difusão das TIC no facto dos professores serem utilizadores habituais e terem competências na área; bem como no facto das famílias, dos diversos meios sociais, possuírem outros computadores, não constituindo o computador Magalhães uma primeira forma de acesso às TIC na grande maioria dos casos. Também a elevada adesão das famílias ao computador Magalhães é, em si, um indicador dessa difusão.

A penetração das TIC em ambos os contextos é, ainda, visível nas representações positivas acerca do computador Magalhães, da parte dos professores e dos pais. Contudo, o computador surge, em primeiro lugar, para ambos os atores, como um fim em si mesmo, permitindo o desenvolvimento de competências nas TIC, não se valorizando tanto o seu contributo nas diversas dimensões da educação escolar. Estas representações parecem fazer eco, em alguma medida, das perspetivas que entendem as TIC como um elemento autónomo do contexto educativo, e não como transversal à educação, perspetivas essas que a literatura tem apontando como um obstáculo à produção de mudança no sistema educativo.

É possível que tais representações ajudem a explicar, no prosseguimento da investigação, o contraste que detetámos entre, por um lado, a familiarização dos professores com as TIC e as suas representações positivas, e, por outro, a reduzida expressão dos usos do computador Magalhães na escola. As insuficiências verificadas no corpo docente em relação à formação, de carácter formal, na área das TIC afiguram-se também como um elemento a considerar na compreensão das representações e práticas dos docentes, relativamente à integração do portátil nas atividades letivas.

A reduzida rentabilização do portátil no contexto escolar parece ser compensada por um uso regular no espaço familiar, com a particularidade deste uso não ser predominantemente lúdico, contrariamente, quer às expectativas iniciais dos professores, quer aos resultados que outros estudos sobre a utilização das TIC, por parte de crianças e jovens, têm encontrado. A questão que se pode colocar é se esta enfatização dos usos educativos/escolares traduz, efetivamente, os usos das crianças ou é mais um indicador da valorização dada pelos pais à utilização do computador, enquanto dimensão do investimento na escolarização dos filhos, a qual tem sido bem salientada pela literatura, como referimos. Outros dados do inquérito aos pais, não reportados neste texto, confirmam, precisamente, a associação que os pais fazem entre utilização das TIC e trabalho escolar. Em todo o caso, só o confronto entre a perspetivas dos pais e a das crianças[13] permitirá trazer respostas mais elucidativas a este respeito.

Quanto ao segundo problema, o inquérito aos pais pôs em evidência uma franja de famílias, predominantemente com reduzido capital escolar, onde o computador Magalhães surge como a primeira forma de acesso da criança às TIC em casa. Esta oportunidade de acesso não terá igualizado os usos (do computador em geral e da Internet) das crianças deste grupo aos usos das crianças com acesso anterior, mantendo-se as primeiras com uma utilização aquém das segundas. No entanto, não deixa de ser interessante o facto de as diferenças serem mais esbatidas no usos escolares (ou com contornos mais próximos do trabalho escolar) do que nos de carácter mais lúdico, sugerindo a existência de um impacto educativo do computador Magalhães nestas crianças. Ideia que vai ao encontro da perceção das próprias famílias, na medida em que são os pais deste grupo que tendem a valorizar mais algumas dimensões do contributo do Magalhães na educação dos seus filhos.

Destes resultados provisórios emergem mais interrogações e pistas de análise futura, do que conclusões sólidas, em todo o caso, esses devolvem-nos uma primeira imagem da realidade decorrente da distribuição de computadores portáteis às crianças do 1º CEB. É uma imagem que sugere contradições (entre o que é valorizado e o que é praticado) e contrastes (entre grupos), mas também a criação de oportunidades (elevada adesão, rentabilização doméstica do computador e primeira

13 Embora não tenha sido possível dar conta da perspetiva das crianças neste texto, estas foram alvo de inquérito no início do ano letivo 2010/11.

oportunidade de acesso para alguns).

Em conclusão, tanto os pais como os professores surgem como atores da sociedade da informação (pelas suas crenças positivas e pela sua adesão às TIC), contudo para os alunos do 1º CEB o trabalho na escola é timidamente marcado pelas TIC, já que o computador Magalhães é, ainda, pouco rentabilizado na escola. É em casa que a criança emerge como um verdadeiro ator da sociedade da informação e esta se constitui como uma realidade mais plena, tanto quanto é possível perceber a partir das perspetivas de pais e professores analisadas.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. N., Delicado, A., & Alves, N. D. (2008). *Crianças e Internet: usos e representações, a família e a escola*. Lisboa: ICS. Disponível em http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf.

Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. *Learning*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf.

Castells, M. (2005). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à acção política*. In M. Castells, & G. Cardoso (Orgs.). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à acção política* (pp. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Castells, M. (2007). *A era da informação: economia, sociedade e cultura - A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cruz, J. (2008). *Evolução do fosso digital em Portugal 1997-2007: uma abordagem sociológica.* Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Oeiras: Celta.

Dubet, F. (1997). École, famille: le malentendu. In F. Dubet (Org.), *École, familles. Le malentendu* (pp. 11-41). Paris: Textuel.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'instituition*. Paris: Éditions du Seuil.

Epstein, J. (1992). School and family partnerships, In M. Alkin (Org.), *Encyclopedia of Educational Research*. (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.

Eurydice (2001). *Information and communication technology in European education systems*. Disponível em [http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice].

Fluckiger, C. (2007). L'appropriation des TIC par les collegiens dans les spheres familieres et scolaires. Dissertação de doutoramento, École Normale Superieure de Cachan, Cahan. Disponível em http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/22/04/PDF/Fluckiger2007.pdf

Fuch, T., & Wossmann, L. (2004). Computers and students learning: bivariate and multivariate evidence on the availabiality an use of computers at home and at school. *Brussels Economic Review*, 47(3/4), 359-385. Disponível em http://bib11.ulb.ac.be:8080/dspace/bitstream/2013/11947/1/ber-0300.pdf.

Garnham, N. (2000). La théorie de la société de l'information en tant qu'idéologie: une critique. *Réseaux*, 18(101), 53 - 91. Disponível em http://www.persee.fr.

GEPE [Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação] (2009). Modernização Tecnológica das Escolas 2007/08. *Estudo de diagnóstico*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=mte_2007_2008.pdf

GEPE [Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação] (2008). *Modernização tecnológica do ensino em Portugal. Estudo de diagnóstico*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=7&fileName=Diagnostico.pdf.

INE [Instituto Nacional de Estatística] (2002). *Utilização das tecnologias de informação e comunicação pelas famílias 2001. Informação à comunicação social*. Disponível em http://www.dotecome.com/politica/digitalismo/informatica em portugal.pdf.

INE [Instituto Nacional de Estatística] (2009). *Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias 2009. Informação à comunicação social*. Disponível em http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=990985.

INE [Instituto Nacional de Estatística] (2004). *Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias - 2004. Informação à comunicação social*. Disponível em http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=504321.

Kerawalla, L., & Crook, C. (2002). Children's computer use at home and at school: context and continuity. *British Educational Research Journal,* 28(6), 751-771.

Korte, W., & Hüsing, T. (2006). *Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: results from head teacher and a classroom teacher surveys in 27 European countries. Empirica*. Dis-

ponível em http://www.formatex.org/micte2006/Downloadable-files/oral/Benchmarking%20Access.pdf

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action.* Paris: Nathan.

Lyon, D. (1992). *A sociedade da informação*. Oeiras: Celta.

Martínez-González, R., Pérez-Herrero, M. H., & Rodriguez-Ruiz, B. (2005). Family and information and communication tecnologies (ICTs): New challenges for family education and parents-teachers parternships. In R. Martínez-González, M. H. Pérez--Herrero, & B. Rodriguez-Ruiz (Orgs.), *Famly-school community partership. Merging into social development* (pp. 413-432). Oviedo: Grupo SM.

Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 41-50. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Montandon, C. (1994). L´articulation entre les familles et l´école: sens commun et regard sociologique. In G. Vincent (Org.), *L´éducation prisonnière de la forme scolaire?* (pp. 149-171). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Lisboa: Celta.

Pelgum, W. J., & Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde - tendance, enjeux et perspectives.* Paris: UNESCO.

Pieri, M. (2005). Virual communities as bridges between parents and school: The case of an italian secondary school. In R. Martínez-González, M. H. Pérez-Herrero, & B. Rodriguez-Ruiz (Orgs.), *Famly--school community partership*. Merging into social development (pp. 433-450). Oviedo: Grupo SM.

Rodrigues, M. D., & Mata, J. (2003). A utilização de computador e da internet pela população portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, 161–178.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento.

Webster, F. (2004). *The information society reader*. Londres: Routledge.

Webster, F. (2006). *Theories of the information society*. Londres: Routledge.

Wiedemann, F. (2003). Digital cooperation between school and home: limits and possibilities. In S. Castelli, M. Mendel, & B. Ravn (Orgs.), *School, family, and community parternship in a world of differences and changes* (pp. 161-174). Gdansk: Wydawnictwo Uniwerytetu Gdanskiego.

JOVENS, ESCOLAS E CIDADES: ENTRE DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E DESAFIOS À CONVIVÊNCIA

Paulo Carrano

Jovens e transições para a vida adulta

A "questão juvenil" vem ocupando, nas últimas duas décadas, um lugar de significativa relevância no contexto das grandes inquietações mundiais. Isso se expressa tanto em preocupações mais gerais relacionadas com a inserção dos jovens na vida adulta quanto em âmbitos específicos que relacionam os jovens com as famílias, a educação, o mundo do trabalho, a sexualidade, as novas tecnologias, as drogas e a violência, dentre outros aspetos. Uma das características de nossas sociedades contemporâneas está relacionada com a velocidade das mudanças que ocorrem nas esferas da produção e reprodução da vida social. Sem dúvida, os jovens são atores- chave desses processos e interagem com eles, algumas vezes, como protagonistas e beneficiários das mudanças e por outras vezes sofrem os prejuízos de processos de "modernização", produtores de novas contradições e desigualdades sociais.

Para Melucci (2004), ser jovem não é tanto um destino, mas escolha de transformar e dirigir a existência. É nesta perspetiva que os jovens são considerados pelo autor como a ponta de um iceberg que, se compreendida, pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro (Melucci, 2001 e 2004). Hoje, os jovens possuem um campo maior de autonomia frente às instituições do denominado "mundo adulto" para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdam e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais.

Sem desconsiderar os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas –, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas frente ao futuro.

A sociedade se vê atravessada por processos societários inéditos como consequência de mu-

tações de natureza global. Um tempo histórico de *aceleração temporal* estaria criando uma *nova juventude* (Leccardi, 2005). Essa se desenvolveria em contextos de novas alternativas de vida apresentadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico e novos padrões culturais nos relacionamentos entre as gerações. Há riscos e incertezas provocados por um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais. Para Leccardi (idem), a velocidade contemporânea tem consequências marcantes, não só para a vida das instituições, mas também para construções biográficas individuais que são forçadas a uma contínua mistura.

O debate sobre os jovens e a juventude assumiu distintas configurações que orientam diferentes maneiras de pensar a juventude. A definição pelo corte de idade é uma maneira de se definir o universo de sujeitos que habitariam o tempo da juventude. Este é um critério variável e muda de país para país. Na América Latina vai se estabelecendo o consenso de que os jovens devem ser considerados até os 29 anos[1]. A definição da juventude por idade encontra elementos objetivos no aspeto da maturidade biológica e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente, quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários. Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

E mesmo as contagens censitárias e sondagens reagem às transformações ocorridas nos planos econômicos, culturais e políticos. Recentemente o instituto de pesquisa IARD[2], principal instituto de pesquisas e sondagens sobre a realidade dos jovens italianos, alterou a coorte superior de suas pesquisas para a faixa de 34 anos. Operou dessa forma na busca de capturar a dinâmica social daqueles indivíduos que prolongam a juventude por não encontrar os caminhos de trânsito social e econômico para a vida adulta. São jovens que permanecem na casa de seus pais por opção, prolongam o período de formação escolar ou experimentam a dependência econômica familiar provocada pela retração dos níveis de emprego no quadro do desemprego estrutural que se globalizou por todos os países.

Sem desconhecer as outras maneiras possíveis de se enxergar a juventude, autores enfatizam os processos de transição para a vida adulta e centram análises nos diferentes processos culturais e históricos que configuram as novas gerações de adultos (Dubet, 1996; Galland, 1996; Attias-Donfud, 1996, Pais, 2003). A combinação de distintas maneiras de enxergar a questão juvenil colabora para se tentar responder à pergunta sobre quando alguém deixa de ser jovem e atinge a vida adulta. Esta resposta, que não pode ser dada definitivamente, depende tanto dos indicadores relacionados a transformações vividas pelo corpo biológico quanto àquilo que se refere aos dados sociais objetivos e às representações que cada sociedade empresta ao conceito de jovem e juventude. Em outras palavras, trata-se da idade objetiva, medida em anos de vida, em combinação com as representações sociais que são feitas sobre as idades.

Um dos traços mais significativos das sociedades ocidentais é que crianças e jovens passam a ser vistos como sujeitos de direitos e, especialmente os jovens, como sujeitos de consumo. A expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem na sociedade. A realização plena deste ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens. Entretanto, este ideal-tipo de vivência do tempo juventude é visivelmente existente no plano simbólico. Pais (2010) alerta para a necessidade de estarmos atentos para perceber as distâncias existentes entres as "topografias ideais" – as representações que se faz sobre as idades – e as "tropografias reais" que seriam expressões das biografias. Bourdieu (1983) afirmou que a juventude é apenas uma palavra, trazendo a reflexão sobre a necessária relatividade histórica e social deste ciclo de vida. A fase de vida não pode ser enxergada como uma coisa em si, mas, ser compreendida em seus relacionamentos entre diferentes grupos sociais, sociedades e classes de idade. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém, disse também o sociólogo francês. Porém, é preciso considerar que "juventude" é noção produtora de sentidos e contribui para o estabelecimento de representações sociais.

As passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta podem ser entendidas como "acordos societários". De certa forma, as sociedades estabelecem *acordos*

1 O Congresso Nacional Brasileiro, em 13 de julho de 2010, aprovou a PEC (Projeto de Emenda Constitucional) 42/2008, a chamada PEC da Juventude, que insere na Constituição o termo "juventude" e estabelece a faixa etária de 15 a 29 anos para essa população. Sobre a PEC da Juventude consultar: www.juventude.gov.br

2 http://www.institutoiard.it/intro.asp

intersubjetivos e normas culturais que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil). Em algumas sociedades os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de épocas geracionais não possuem marcadores precisos. Calvo (2005) formula a ideia da existência de um bloqueio da emancipação juvenil que se caracterizaria pelo aumento da duração média do lapso vital. A juventude deixa, então, de ser uma passagem entre a infância e a vida adulta para eternizar-se; evidência disso seria a quase impossibilidade de os jovens conseguirem meios para casar antes dos 30 anos. A manutenção dos vínculos de dependência material familiar em quadro de emancipação simbólica seria outra evidência do fenômeno do prolongamento da juventude.

Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada dos jovens no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir a própria moradia e família, casar e ter filhos. Estas são "estações" de uma trajetória juvenil idealizada que não pode mais servir para caracterizar definitivamente a "transição da juventude para a vida adulta". A perda da linearidade neste processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. Pais (2003) denomina este processo de passagem das formas lineares de transição para passagens de características inéditas como de "tipo *yo-yo*", reversíveis ou labirínticas.

Schaller (2009) radicaliza o debate ao afirmar que não há mais transição para a vida adulta. A indeterminação das idades teria levado ao fim da passagem e tudo se resumiria à gestão dos momentos. No contexto da erosão dos aparelhos de socialização e das próprias capacidades das instituições em se afirmarem na vida social, faria mais sentido focar o interesse das pesquisas nos jovens e não nos aparelhos de socialização e instituições. Para o Schaller (idem), o importante seria tentar perceber no encontro com os jovens os *pontos de conflito*, tal como assinalou Alan Touraine, ou *pontos de controvérsia*, na esteira de Bruno Latour, que fariam emergir a realidade dos próprios aparelhos e instituições. Schaller assinalou, ainda, que na França os jovens vivem – encontram sentidos – em outros lugares (internet, trabalhos, lazeres) distintos da escola.

Sposito (2002) comenta sobre a existência da "dissociação no exercício de algumas funções adultas" (descristalização) ou separação entre "a posse de alguns atributos do seu imediato exercício" (latência). As etapas da vida obedecem cada vez menos às normatizações e às regulações das instituições tradicionais como a família, a escola e o trabalho sem constituírem fases muito bem definidas (*descronologização*). As próprias instituições destinadas à socialização de crianças e jovens vivem dificuldades para impor seus programas institucionais em face de um processo de individuação cada vez mais acentuado (Dubet, 2006:32)[3].

Neste debate, longe de se definir se ainda é possível falar ou não de transição, torna-se mais importante ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje e também inventariar os pontos sempre móveis de demarcação da "entrada na vida adulta". Os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da "condição juvenil" representada como a ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta", especialmente a "pressão" para a entrada no mercado de trabalho, ou ainda a experiência da gravidez, de maternidade e de paternidade, chegam enquanto esses estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude. E nem mesmo a escola – esta instituição que criou um espaço-tempo específico para a socialização das gerações não adultas – para muitos jovens das classes populares pode ser vivida como momento de *moratória social* (Margulis e Urresti, 1996)[4].

As desigualdades educacionais, caracterizadas principalmente pelas baixas taxas de universalização de educação média e superior no Brasil, acentuam a heterogeneidade do que pode ser denominado de "estruturas de transições"[5]. A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos

3 Por programa institucional defini-se o processo social que transforma valores e princípios em ação e em subjetividade por intermédio de um trabalho profissional específico e organizado, tal como aquele que é desenvolvido pela escola.

4 A moratória é compreendida como uma licença da necessidade do trabalho que permitiria ao jovem dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres.

5 De maneira distinta, no Chile, por exemplo, ocorre uma espécie de homogeneização parcial da estrutura de transições nos distintos setores da juventude, que se deve principalmente às transformações ocorridas no plano educacional que promoveram a universalização do acesso ao ensino médio naquele país. As altas taxas de cobertura em educação secundária, somada à obrigatoriedade que recentemente se definiu de doze anos de escolarização, de alguma maneira fez com que a grande maioria dos jovens apresente uma estrutura de transição similar até a idade em que normalmente se completa a educação secundária (Soto e León, 2007: 51).

jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população.

Enxergando por este prisma, é possível afirmar que os condicionantes sociais que delimitam determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações de vida) interferem na *constituição das trajetórias sociais* dos jovens, na constituição de seus "modos de vida" e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro. *Transição* faz referência a um duplo processo que inclui mudanças biológicas próprias do crescimento e também marcos de passagem de determinadas situações de vida a outras (a maternidade ou não maternidade, a inatividade ou vida produtiva etc). Por sua vez, na noção de *trajetória* o importante vem a ser as *posições* ocupadas pelo indivíduo ao longo da sua vida e que caracterizam sua *biografia*.

Assim, as trajetórias sociais dos indivíduos poderiam ser representadas por um traço inscrito num *espaço social* e pelo *habitus* de classe (Bourdieu, 1996). A presença em determinada condição de classe definiria capitais específicos (social, cultural, simbólico e econômico) e estruturaria um dado espaço social. O efeito de *trajetória coletiva* ocorre quando os agentes que se encontram em posições próximas apresentam a mesma condição de classe. Isso permitiria que esses partissem de posições similares produtoras de trajetórias com destinos também similares. Pierre Bourdieu reconheceu, contudo, que mesmo com a forte estruturação provocada pelas marcas da origem familiar e de classe, sempre sobrariam margens e possibilidades para que os agentes pudessem tomar distância e seguir rumos alternativos ao que determinaria a trajetória típica de classe. Este seria o efeito da *trajetória individual* que, em circunstâncias especiais, atuaria alargando os limites das posições nas estruturas sociais.

Lahire (2002), ao discutir os determinantes da ação e o que definiu como "homem plural", critica as abordagens sociológicas, em especial a de Bourdieu, que tendem a criar um quadro de unicidade e homogeneidade tanto da cultura quanto dos destinos do ator. O "operário", o "jovem", o "pobre", a rigor não existiriam além dos marcos sociológicos construtores de uma falsa unidade sociológica. Neste sentido, concorda com Goffman (1993) e sua crítica ao mito da identidade pessoal invariável.

É preciso assinalar, contudo, que o uso da noção de trajetória pode conferir um caráter de linearidade às análises biográficas. A adoção de orientação que acentue o peso das estruturas e condicionantes sociais corre o risco de tentar deduzir as biografias e histórias de vida das origens de classe dos sujeitos investigados. Nesta direção, Juan (1991) também critica Bourdieu por este fazer coincidir o indivíduo com sua posição social. Essa postura metodológica negligenciaria os esforços e ações relacionados com as tentativas individuais ou familiares de ascensão social. A vinculação das biografias e estratégias criaria um problema de análise da dinâmica interna das próprias classes sociais que dificultaria a construção de uma "sociologia dos modos de vida". É neste sentido que Juan (idem) assinala serem os modos ou estilos de vida as novas classes sociais. Os indivíduos não seriam, então, resultado da interiorização dos recursos coletivos. Da mesma forma, as disposições dos atores em relação ao seu futuro constituiriam uma boa pista para analisar as estratégias de evoluções culturais e os fenômenos de mobilidade. E neste sentido, diferente do que apontou Bourdieu, a atitude de projetar o futuro não seria um dos atributos essenciais somente das posições sociais superiores. As classes trabalhadoras utilizariam distintas estratégias para conquistar ascensão social e que estariam relacionadas com diferentes tipos de associativismos e sociabilidades ou mesmo com a busca em se aprofundar no conhecimento do *métier* de trabalho (Juan, 1991:79). Na mesma perspetiva de relativizar o peso das posições sociais e constrangimentos da ação, Dubet (1994) assinala:

> Os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam para definir os elementos estáveis da ação porque os indivíduos não cumprem um programa, mas têm em vista construírem uma unidade a partir dos elementos vários de sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem.
> *(Dubet,1994:16)*

Individuação e entrada na vida adulta

Schwartz, Côté e Arnett (2005) realizaram estudo com jovens no processo de transição para a

vida adulta buscando conhecer as relações entre formação da identidade e o que denominaram de "agência" no processo de individuação. Os autores americanos reconhecem que o estudo sobre a emergência da vida adulta – o prolongamento da transição para a vida adulta que se estenderia até os 20 anos – tornou-se área significativa de pesquisa. Entretanto, ainda que as questões relacionadas com a identidade sejam continuamente abordadas, o papel da agência pessoal e da individuação no processo de formação da identidade durante os anos de juventude ainda não seriam bem compreendidos. Os níveis mais elevados de agência estariam positivamente relacionados à exploração e à flexibilidade de compromissos e ao não conformismo e contrária e negativamente com a desocupação dos jovens. Assinalam ainda, a partir dos estudos de Arnett (2000 e 2001), que apesar da existência de novos arranjos que expandiram a possibilidade da chegada da vida adulta (relacionados com a carreira, o romantismo, a visão de mundo etc) há um decréscimo nos suportes coletivos para a formação da identidade. De um modo geral, os resultados da pesquisa realizada por eles indicam que jovens em transição para a vida adulta são distintos em suas características, e que deve se ter em mente esta noção de diversidade em qualquer tentativa de caracterizá-los como um grupo (Arnet, 2000, cit. por Côté et al.). Alguns jovens adultos parecem estar bem preparados para fazer seu caminho para os papéis e responsabilidades da vida adulta, de modo estável, coerente, e com compromisso baseado em identidades. Outros necessitarão de ajuda externa na forma de intervenção ou suportes para realizarem a transição para a assunção de papéis e responsabilidades.

Em outro trabalho, Côté (2002) reexamina a tese da individuação também para discutir o processo de transição para a vida adulta. Ele irá criticar as proposições pós-estruturalistas que colocariam maior acento na importância da agência e na capacidade dos jovens organizarem seus próprios destinos do que em condições objetivas, tais como a classe social. Em estudo longitudinal que acompanhou durante 10 anos estudantes canadenses o pesquisador assinala o peso específico da origem de classe no processo de transição. Jovens de classe média, por exemplo, que freqüentam universidades são levados a competir uns com os outros e se adaptar às circunstâncias da modernidade tardia e são provocados a melhorar ou ao menos manter o seu desempenho de classe social de origem. Da mesma forma, a não conclusão do ensino secundário constituiria uma barreira estrutural para acesso a níveis superiores de renda.

Os suportes para que os jovens possam realizar suas transições tornaram-se mais ténues, com fortes disjunções entre as redes institucionais. Exemplo disso seria a disjunção entre a escolarização, e a formação universitária, em especial, e o acesso aos postos de trabalho. Neste sentido, há concordância entre os autores dos estudos sobre juventude de que o curso de vida tornou-se instável e as trajetórias pessoais menos previsíveis. O desafio maior de investigação estaria em determinar as implicações das mudanças que ocorrem no curso desta "modernidade tardia".

Côté (idem) critica o que considera relativização demasiada do peso das estruturas e o elogio da capacidade dos agenciamentos pessoais que teria encontrado em determinados autores. Questiona-se em que medida as pessoas seriam verdadeiramente livres e agentes capazes de determinar seu próprio destino, ao contrário de serem canalizadas por forças estruturais associadas com a classe social, o género ou fatores objetivos similares. Neste sentido, o autor questiona a extensão das verdadeiras mudanças que teriam ocorrido na modernidade tardia e exemplifica com a ilusão de igualdade produzida pelo consumo de massa. Em seu entender, as "múltiplas escolhas" da contemporaneidade não seriam de fato algo digno do conceito de liberdade de escolha. No estudo citado acima, propõe-se que os jovens busquem alternativas que permitam adquirir "capital de identidade"[6], aproveitando ou compensando os buracos institucionais e deficits da modernidade para que possam fazer a transição entre a universidade e o trabalho e concluir, assim, o processo de individuação.

O sociólogo Danilo Martuccelli (2007a e 2007b), adotando uma atitude teórico-metodológica que combina reconhecimento dos posicionamentos sociais e capacidade de agência, afirma que o *interrogante maior de uma sociologia do indivíduo é o de saber como o indivíduo é capaz de sustentar-se no mundo*. E é nesta perspetiva que se apresenta a discussão sobre o que denominou de suportes existenciais. Os suportes podem ser definidos como a relação entre recursos subjetivos que os indivíduos conseguem articular para que se

6 Isso poderia envolver um desenvolvimento estratégico na base de possíveis recursos passíveis de troca, tais como habilidades, aparência e habilidades de interação. Esses recursos podem ser tanto tangíveis (por exemplo, apoio de parentes e investimento dos pais em seus filhos, como a participação em irmandades e fraternidades) ou mesmo intangíveis (por exemplo, o desenvolvimento de uma personalidade ativa, o estabelecimento de laços de identidade ou articulação de formas avançadas de desenvolvimento psicosocial e intelectual). Côté (2002) assinala o papel decisivo que as instituições educativas, notadamente a universidade, podem desempenhar neste processo de aquisição de "capital de identidade" para os jovens em processo de transição para a vida adulta.

sustentem a si mesmos e o entorno social existente na forma de redes e apoios materiais e simbólicos. Um suporte não se define, então, apenas como um apoio material, pois ele pode ser mesmo uma relação afetiva ou uma representação que contribua para apoiar o indivíduo na tarefa de sustentar-se no mundo.

O indivíduo é sustentado por um conjunto de suportes (materiais e simbólicos). E para um sujeito descentrar-se de si e ao mesmo tempo distanciar-se do mundo social, individuar-se, exige-se, em contrapartida, sua inserção prática em redes sociais. Para a análise sociológica não importam quantos sejam os suportes, não se trata de reconhecer se determinados suportes são bons ou maus, mas sim o papel que esses desempenham nas experiências dos indivíduos. O estudo dos suportes gira, em última instância, em torno da consistência dos ambientes que envolvem os indivíduos. É possível afirmar que todos os indivíduos têm suportes, mas que nem todos garantem o êxito da individuação. Isso porque alguns suportes assumem o caráter de tutela e criam relações de dependência que roubam a possibilidade de construção do sujeito autónomo.

O estudo da individuação dos jovens em seus processos de experimentação do tempo da juventude e transição para a vida adulta exige o olhar sobre a inscrição concreta das trajetórias de vidas individuais. Não se pode desconsiderar, contudo, as relações que as biografias estabelecem com os condicionantes e transformações sociais globais que afetam a vida de todos, ainda que nem todos vivam diretamente essas transformações e reajam a elas da mesma forma. Sobre isso, Caradec e Martuccelli (2004) não desconhecem que os indivíduos estão situados em espaços sociais determinados segundo suas origens de classe e processos socializadores nos quais estiveram imersos. Entretanto, os autores assinalam a impossibilidade de deduzir pura e simplesmente as trajetórias individuais segundo essas posições, espaços ou habitus de classe e socialização.

Deduzir trajetórias e biografias a partir de determinantes sociais seria postura teórico-metodológica incompatível com a análise de sociedades complexas. O que se está chamando de uma sociologia da individuação é, então, algo que não mais acredita em análises que estabeleçam uma suposta relação direta entre a dinâmica dos destinos sociais e a individualidade. O que se busca reforçar é que os jovens de espaços populares, ainda que possam compartilhar de posições sociais em comum – ou mesmo destinos geracionais em comum, tal como assinalou Mannheim (1993) – articulam histórias de vida únicas. Estas não são redutíveis às médias estatísticas ou aos sujeitos coletivos definidos externamente aos grupos sociais específicos e territórios existenciais.

Em processos de investigação social ou mesmo de mediação educacional, social ou cultural, ao considerarmos a dimensão pessoal da vida social reconhecemos também que as pessoas não são simplesmente moldadas por condições estruturais. Há um jogo de adaptação e interações no qual elas conferem um sentido próprio às condições que tendem a determinar suas vidas (Melucci, 1994ª).

Para Martuccelli (2007a) os indivíduos, ao serem obrigados a se defrontar com obstáculos diversos (provas), socialmente produzidos e diferencialmente distribuídos, podem ter "êxito" ou "fracassar" ("chumbar", diz-se em Portugal), tal como ocorre em toda a prova no sentido mais escolar do termo. As provas não são independentes das posições e dos contextos sociais realmente vividos, mas são heterogêneas no interior de uma mesma posição social e dos contextos de vida semelhantes. As provas, sendo múltiplas, explicariam os sentimentos plurais que experimentam os atores uma vez que o que "ganham" em determinado momento, podem perder em outro momento. Em todo caso, muitas das características sociais e individuais (em termos de gênero, de idade, de estado de saúde e de recursos materiais) adquiririam sentido na relação com essas provas através do contexto social que rodeia o indivíduo. Assim, o principal problema de investigação não seria o de quantificar os recursos disponíveis para os atores ou mesmo aquilo que lhes falta, mas descobrir no interior de determinado contexto social as provas efetivamente vividas pelos atores. Entre as provas subjetivas, as posições estruturais e os estados sociais existem relações complexas e múltiplas que vão da dominação evidente à desafiliação problemática que pode levar ao isolamento social ou a condutas anti-sociais.

Esta orientação teórico-metodológica desafia a pesquisa sobre os modos de vida dos jovens ao equilíbrio no jogo de escalas que se faz entre o plano geral das estruturas sociais e o "zoom" sociológico que desce aos dramas individuais e singularidades biográficas. Trata-se assim de colocar em relação processos coletivos e histórias singulares. As pistas referenciais do sociólogo peruano Danilo Martuccelli sugerem a limitação do exame dos processos sociais de determinada realidade histórica concreta que se encontram envolvidos na construção das trajetórias individuais. Alguns âmbitos

seriam cruciais no contexto das contemporâneas mutações societárias: *a) a trajetória escolar; b) a relação com o trabalho e a situação de emprego ou desemprego; c) a relação com o espaço e a mobilidade; d) a vida familiar e privada* (Martuccelli, s/d).

Jovens, cidades e escolas – desafios ao diálogo

A cidade e os seus territórios concebidos como espaços praticados e redes de relações configuram um amplo espectro dos fatos sociais educativos. Na maior ou menor restrição de circulação dos jovens pelo território urbano jogam-se, além do direito democrático de livre circulação pela cidade, as múltiplas lógicas de emancipação, independência, autonomização familiar e passagem para vida adulta (Singly, 2001; Kaufman & Widmer, 2005).

Os jovens moradores de morros, favelas e espaços periféricos da cidade[7] com os quais temos dialogado no Brasil vivem experiências socializadoras – sociabilidades locais e processos ampliados de socialização – em territórios marcados pelo poder das armas, pelo medo e também pelo fascínio exercido por traficantes de drogas e outros criminosos. Os jovens de favela também vivem a crueldade da presença de agentes policiais que agem violenta e corruptamente nessas comunidades simultaneamente violentas e violentadas. O quadro da violência física e simbólica é agravado pela sonegação do direito à circulação e fruição sócio-cultural do espaço urbano. Há evidente estreitamento da mobilidade seja por força de fatores econômicos objetivos associados ao custo do transporte urbano, seja pelos "muros invisíveis" que a cidade impõe aos periféricos.

Prestar atenção sobre a correlação entre imersão territorial e suas consequências para o processo de transição para a vida adulta pode contribuir para que o debate sobre os jovens e a juventude não se desenvolva somente tomando como medida a dimensão temporal. Nesta perspetiva, MacDonald, Shildrick, Webster & Simpson (2005), realizaram estudo qualitativo de caráter longitudinal com jovens adultos daqueles que denominaram como "alguns dos bairros mais pobres da Inglaterra". O que se buscou explorar foi a correlação entre reprodução da pobreza e a imersão em redes sociais caracterizadas por processos de exclusão social. Jovens que contavam com redes de familiares e amigos enraizadas em localidades gravemente desindustrializadas realizaram suas transições para a vida adulta em circunstâncias adversas que comprometeram a formação de seus capitais sociais. Os autores lançam mão dos dados da pesquisa para salientar a importância da classe social e do que poderíamos chamar de "efeitos do lugar"[8] sobre as transições da juventude para a vida adulta.

Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar normalmente intui ou deseja perceber. As escolas esperam alunos e o que lhes chega são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo. Muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. Dentre essas, o *hip hop*, a capoeira, o samba, o *funk*, o teatro popular, mas também as *redes da ilegalidade* ou do crime (Telles, 2009). São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados dessas nossas cidades. Em geral, são jovens *vivendo em risco* (Kowarick, 2000), morando em bairros violentados por inúmeras desigualdades, produtores de *sociabilidades violentas* (Silva, 2000) e onde a força bruta se torna a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos.

Como fazer com que os jovens sejam sujeitos de suas próprias vidas e promotores da democracia? Esta é uma indagação de grande alcance para a reinvenção cotidiana da política em bases democráticas. Concordo com Touraine (1993) quando este afirma que o indivíduo se faz sujeito quando consegue articular um projeto de vida. Três elementos, ainda segundo Alan Touraine, são decisivos para essa projeção: 1. A resistência à dominação; 2. O amor a si mesmo – a liberdade pessoal como condição principal de sua felicidade e objetivo central; e 3. O reconhecimento dos demais sujeitos e o respaldo dado às regras políticas e jurídicas que dão ao maior número de pessoas as maiores possibilidades de viver como sujeitos.

A compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens, o reconhecimento

7 Sem desconhecer a diferenciação geográfica e populacional que cada uma dessas denominações encerra, e também a imprecisão que as mesmas podem assumir, adotarei para efeito de simplificação do discurso o termo "jovens moradores de favela", notadamente pelo uso disseminado que o termo assumiu no Brasil.

8 Luiz César de Queiroz Ribeiro tem coordenado estudos e pesquisas correlacionando a segregação residencial e as desigualdades das chances de escolarização de crianças e jovens em várias grandes cidades da América Latina. Sobre isso, ver Ribeiro e Kaztman (2008).

dos entraves para a vivência do ciclo de vida e entrada na vida adulta, assim como o reconhecimento de experiências positivas, saberes, culturas e possibilidades de ação, podem contribuir para o diálogo intergeracional no cotidiano escolar. Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e espaços escolares com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. Dito de outra forma: torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização.

Sposito (2003) defende que adotemos o ponto de vista de uma sociologia não escolar da escola, ou seja, buscar compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola. O jovem aluno carrega para a instituição referências de sociabilidade e interações não escolares que se distanciam das referências institucionais que se encontram em crise de legitimação.

Os estudos sobre as socializações extra-familiares e extra-escolares dos jovens têm-se configurado como elemento significativo para a compreensão das heterogeneidades e princípios contraditórios de socialização que penetram nos espaços formais educativos e contribui para o aumento da perceção de que a crise institucional se agrava em face de quebra das hierarquias entre "autoridades educativas" e os jovens sujeitos da aprendizagem que nem sempre se sujeitam aos valores e programas institucionais. A pesquisa de Zanten (2000) sobre a construção de atitudes e práticas desviantes de adolescentes de origem francesa é exemplar desses processos socializadores que se friccionam. A compreensão não deveria ser buscada unicamente no espaço-tempo da escola, até mesmo porque são originados em territórios que transcendem os limites físicos e o alcance simbólico da instituição escolar.

Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Assim como estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao "mundo de informações" e referências contraditórias que povoam cotidianos. Essas tarefas mediadoras, talvez, assumam mais significado do que o ensino da lista de conteúdos que tendem a organizar currículos.

Para escutar numa relação solidária é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades. A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de interação e conflito. Os sujeitos, ao elegerem uma identidade colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores (a capacidade de ouvir posições divergentes e argumentar, por exemplo). A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, podem provocar situações de violência. Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos, habitantes que são de diferentes territórios espaciais e simbólicos da cidade. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum.

Antes mesmo de se pensar em quais atividades educativas deveriam ser oferecidas para os jovens pobres, deveríamos nos colocar a questão de como contribuir para que os indivíduos (jovens) sejam diretores de suas próprias vidas. Do meu ponto de vista, a resposta pode ser encontrada na realização de processos de mediação que entendam o "trabalho de individuação" como processo relacional que pode provocar com que o jovem e a jovem busquem "o governo de si" (Foucault, 2004). O desafio para eles e elas é que se constituam como sujeitos éticos e autônomos em seus múltiplos territórios existenciais. Neste processo há o reconhecimento do "outro" também como indivíduo de existência legítima e necessária para o equilíbrio pessoal e coletivo que pode surgir da co-existência democrática nos múltiplos territórios de cidades e escolas.

Referências Bibliográficas

ARNETT, J. J. Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. Journal of Adult Development, 8, p. 133-143, 2001.

_____. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties.

American Psychologist, 55, p. 469-480, 2000.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeunesse et conjugaison des temps. Sociologie et sociétés, v 28, n. 1, 1996.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996, 183-191.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In: Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983, 112-121.

CALVO, Gil. El envejecimiento de la juventud. In: Autonomia de la juventud en

Europa. Revista Injuve, n. 71, pp. 11-19, 2005.

CARADEC, Vincent & MARTUCCELLI, Danilo. Matériaux pour une sociologie de l´individu: perspectives et débats. Presses Universitaires du Sptentrion, France, 2004.

CARRANO, Paulo.Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2003.

_____. Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002c.

COTÉ, James E. The Role of Identity Capital in the Transition to Adulthood: The

Individualization Thesis Examined. Journal of Youth Studies, Vol. 5, No. 2, 2002,

117-134.

DUBET, François. El declive de la instituición: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

_____. Des jeneusses et des sociologies. Le cas français. Sociologie et societé. Les jeunes. Montreal, vol. 28, n. 1, p. 13-22, Printemps, 1996.

_____. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

GALLAND, Olivier. Les jeunes. 5e ed. Paris: La Découverte, 1996.

GOFFMAN, E. A apresentação do eu na vida de todos os dias. Lisboa, Relógio d'Água, 1993.

JACQUES-SCHALLER, Jean. Conferência proferida no Seminário de Pesquisa, organizado pelo Grupo de Estudos de Temas em Sociologia da Educação (GETESE), coordenado professora Marilia Spósito (Faculdade de Educação da USP, agosto de 2009.

JUAN, Salvador. Sociologie dês genres de vie – Morphologie culturalle et dynamique dês positions sociales. Paris: Press Universitaries de France, 1991.

KAUFMANN, Vincent et WIDMER, Éric D. L'acquisition de la motilité au sein des familles, Espaces et sociétés 2/2005 (n° 120-121), p. 199-217. Capturado da internet: http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ESP_120_0199#citation, em 05.06.2010.

LAHIRE, Bernard. Homem Plural: os determinantes da ação. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LECCARDI, Carmen. Facing uncertainty - Temporality and biographies in the new century. In: Nordic Journal of Youth Research, London, Vol 13(2): 123–146, 2005.

LEÓN, O. D.; SOTO, F.: Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Ediciones CIDPA, Valparaíso, Chile, enero, 2007

MacDONALD, Robert; SHILDRICK, Tracy; WEBSTER, Colin & SIMPSON, Donald. Growing up in poor neighbourhoods: the significance of class and place in the Extended Transitions of 'Socially Excluded' Young Adults. London, Sociology, Volume 39. Number 5.December 2005, 873–891.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. REIS - Revista española de investigaciones sociológicas, n. 62, p. 193-242, abr/jun. 1993.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-31.

MARTUCCELLI, Danilo. Cambio de Rumbo: La sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007a.

_____. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007b.

_____. Lo intercultural ante la prueba de la dinámica entre exclusión e integración social. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 66-67, p. 53-68, s/d.

MELUCCI, A. O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo/RS: Edt. Unisinos, 2004.

_____. A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. Passagio d'epoca; il futuro è adesso. Milano: Feltrinelli, 1994.

_____. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento – Entrevista a L. Auvritzer e T. Lyyra. In: Novos Estudos Cebrap, p. 153, 1994ª.

PAIS, J. M. Tempos da vida: gerações, valores e trajectórias. Conferência proferida no Grupo de Estudos Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF, Niterói, agosto de 2010.

_____. Ganchos, tachos e biscates: jovens,

trabalho e futuro. Porto: AMBAR, 2003.

RIBEIRO, L. César de Queiroz & KAZTMAN, Ruben (orgs). A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

SILVA, Luiz A. M. da. Sociabilidade violenta: uma dificuldade a mais para a ação coletiva nas favelas. In: Rio – a democracia vista de baixo. Rio de Janeiro: IBASE, s/d.

SCHWARTZ, S. J.; CÔTÉ, J. E.; ARNETT, J. J. Identity and agency in emerging adulthood: two development routes in the Individualization Process. Youth & Society, vol. 37, n. 2, December 2005, 201-229.

SINGLY, F. La liberté de circulation de la jeunesse, Paris, Institut pour la ville en mouvement, 2001.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP. Seção Textos, n. 57, pp. 210-226, mar.-mai./2003.

_____. Juventude e escolarização. Estado do Conhecimento. número 7. Brasília: INEP/COMPED, 2002, 221 páginas.

TELLES, Vera Silva. Nas dobras do legal e do ilegal: Ilegalismos e jogos de poder nas tramas da cidade. Rio de Janeiro: Dilemas – Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social. UFRJ, 2009, 97-126.

TELLES, Vera e CABANES, Robert. Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

TOURAINE, A. Juventud y Sociedad en Chile. RICS. 137, set. 1993.

ZANTEN, A. van. Cultura da rua ou cultura da escola?. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.23-52, jan./jun. 2000.

ROSA, AZUL OU ARCO-ÍRIS: AS RELAÇÕES DE GÉNERO NA ESCOLA

Marília Pinto de Carvalho

Partimos, neste debate, da constatação de que o acesso aos vários níveis do sistema de ensino tende a ser progressivamente universal, o que se confirma no Brasil, porém de forma mais acentuada no nível de Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos) que no Nível Médio. Como consequência, as instituições escolares estariam a perder sua suposta *homogeneidade*, tanto no que se refere aos valores e princípios estruturantes, quanto nas características da população escolar, quer do ponto de vista cultural, linguístico, religioso, étnico ou de gênero. Neste último aspeto podemos afirmar com segurança que no Brasil, assim como na maior parte da América Latina, reproduz-se o fenômeno - conhecido desde os anos 1990 nos países do assim chamado primeiro mundo – do "fracasso escolar dos meninos". Isto é, estatísticas nacionais indicam que, de forma crescente, mais mulheres têm concluído o ensino fundamental na idade adequada e acessado tanto o ensino médio quanto o superior. Apenas a título de exemplo, em 2005, eram do sexo feminino 54,3% dos concluintes do ensino fundamental e 57,6% do ensino médio. No ensino superior, as moças eram mais de 60% do total de matriculados e ultrapassavam 65% dos concluintes (Brasil, 2005). Além disso, apenas 42,2% dos rapazes entre 15 e 18 anos estavam matriculados no ensino médio em 2006, enquanto essa taxa chegava a 52,3% para as moças de mesma idade (Brasil, 2008).

Assim, o debate corrente em países como o Reino Unido e os EUA sobre uma escola que estaria feminizada (cor-de-rosa), não adequada à educação dos meninos, está colocado na ordem do dia no contexto brasileiro, o que nos leva a questionar, dentro de uma ideia de múltiplas "cores" da escola, a presença do rosa, do azul (masculino) ou uma alternativa multicultural: todas as cores do arco-íris.

Este capítulo apresenta a etapa mais recente de uma pesquisa[1] desenvolvida desde 1999, com o objetivo de investigar os processos cotidianos que produzem estas trajetórias escolares de fracasso com maior frequência entre crianças do sexo masculino. O conceito de género utilizado afirma a artificialidade de uma definição única de mulher e de feminilidade, enfatizando as diferenças e as particularidades, a partir de uma perceção da historicidade e do caráter socialmente produzido das linguagens e dos conceitos. Esse enfoque provém especialmente das estudiosas ligadas ao pós-estruturalismo[2], tais como Joan Scott (1988; 1990;

1 Os resultados completos estão publicados em Carvalho, 2009. A pesquisa explorou também as desigualdades socioeconómicas e de raça/cor que, por motivos de espaço, não serão explanadas neste capítulo.

2 Segundo Scott (1992), o pós-estruturalismo seria um corpo teórico desenvolvido principalmente na crítica literária, que ofereceria conceitos úteis à análise feminista, tais como linguagem, discurso, diferença e desconstrução. Para definir esses conceitos, essa autora apoia-se principalmente em Foucault e Derrida.

1992; 1994) e Linda Nicholson (1994), que enfatizam a necessidade de atenção às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico e particularmente na significação das relações de poder.

Para estas autoras, o género não é um conceito que apenas descreve as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da perceção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado. Este código pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo, a sexualidade, nem as relações homem / mulher, categorizando as mais diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade em termos de masculino e feminino, conforme cada compreensão cultural e histórica.

As críticas mais pertinentes a essa abordagem, a nosso ver, apontam os perigos de uma análise restrita às linguagens, incapaz de abranger igualmente as práticas sociais; e certa tendência a tomar as estruturas das linguagens como um sistema de controle *a priori,* inacessível à intervenção dos agentes (Varikas, 1994). Cremos, contudo, que é possível absorver as contribuições postas em primeiro plano pelas feministas pós-estruturalistas – como a atenção ao género como construção mutante de significados – sem perder a referência às práticas sociais e às possibilidades de ação dos sujeitos, sempre determinadas pelas condições socioculturais em que estão imersos.

Esse tipo de conceituação tem sido útil para compreender a situação aparentemente contraditória do sucesso escolar das mulheres, quando ao mesmo tempo permanecem em situação de subordinação no conjunto da sociedade, pois permite perceber as referências e o poder explicativo do gênero em contextos em que as questões da sexualidade, reprodução e família não são aparentemente centrais (Scott, 1990), tais como a política, o trabalho ou a escola, por exemplo; e, em nosso caso em especial, a avaliação da aprendizagem escolar.

Múltiplas dimensões da vida escolar e da infância articulam-se na produção das diferenças de desempenho escolar entre os sexos: as relações das crianças entre si, suas culturas e formas de sociabilidade; as interações entre professoras, alunos e alunas, marcadas pela presença maioritária de mulheres no magistério, particularmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciadas estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas, incluindo a necessidade de geração de renda ou participação nas tarefas domésticas; e, finalmente, as opiniões das professoras[3] sobre as relações de género e seus critérios de avaliação de alunos e alunas.

Nesta pesquisa, apenas o último aspeto mencionado foi enfocado, pois, apesar de nos parecer um dos pontos de estrangulamento das atuais políticas educacionais no Brasil, a avaliação é um elemento pouco discutido tomando em consideração estes elementos. Muito mais do que os resultados de testes padronizados, a avaliação feita pela professora de classe é decisiva na construção da trajetória escolar da criança nas séries iniciais do ensino fundamental, na medida em que fica registrada em sua ficha escolar, é comunicada de maneira formal ou informal às demais professoras, leva o aluno ou aluna a receber apoio extra, quando ele existe e, ao final de cada ciclo, define a progressão da criança ao ciclo seguinte.

Etapas de pesquisa anteriores demonstraram em primeiro lugar, a dificuldade em se obter, no interior da escola, informações confiáveis sobre o desempenho escolar, uma vez que os registos oficiais nem sempre correspondiam à avaliação que a professora efetivamente tinha de cada criança em razão das pressões para que se registrasse o mínimo de casos de repetência. Além disso, as práticas de reforço muitas vezes ocorriam de maneira informal, sem anotação sistemática. Essas condições indicaram a necessidade de ouvir diretamente as professoras de classe tanto no que tange à classificação de seus alunos, quanto aos critérios utilizados.

Em segundo lugar, essas experiências anteriores demonstraram a necessidade de investigar até que ponto as professoras separavam avaliações de aprendizagem em sentido estrito, de avaliações do comportamento da criança. Isso em razão da grande dificuldade encontrada pelas equipes escolares para definir, com clareza, objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação e formas codificadas de expressá-la, uma dificuldade em verdade partilhada pelo conjunto do sistema escolar brasileiro e até mesmo no plano internacional (Perrenoud, 2003). As professoras afirmavam avaliar os alunos a partir de uma multiplicidade de instrumentos e diziam levar em conta tanto o desempenho propriamente dito, quanto o que denominavam "participação" ou "compromisso do aluno". Avaliar essa "participação", porém, era uma tarefa extremamente subjetiva e elas tinham que lançar mão de repertórios e

3 Como a pesquisa se refere especificamente às séries iniciais do ensino fundamental, nas quais se encontra uma maioria absoluta de mulheres docentes, utilizo o termo "professoras" correntemente.

referenciais pessoais, sem perceber integralmente seu caráter arbitrário, dessa forma reproduzindo valores, ideias e símbolos decorrentes da hierarquia socioeconómica e das relações de género e raciais.

Consequentemente, a falta de critérios claros de avaliação de aprendizagem parecia potencializar a reprodução das desigualdades sociais no âmbito escolar, anulando possíveis benefícios de medidas adotadas exatamente para democratizar o acesso à escola, como a organização do ensino em ciclos. Assim, uma pergunta nos acompanhava desde as primeiras fases da pesquisa e tornou-se o foco na etapa aqui descrita: a definição de objetivos pedagógicos claros e a consequente adoção de critérios de avaliação de aprendizagem bem delimitados poderiam minimizar os desequilíbrios de sexo que constatávamos no interior do grupo de alunos indicados pelas professoras como portadores de dificuldades de aprendizagem?

Não se trata de reduzir problemas sociais e políticos a definições técnicas, supondo que um método pedagógico possa reverter as relações de poder na sociedade e na escola, mas apenas de indagar se e como o domínio teórico e prático de uma proposta pedagógica pode atuar minimizando ou não os efeitos das desigualdades de género sobre o desempenho escolar. Não há como negar que mesmo uma avaliação estritamente ancorada em objetivos curriculares resulta de opções e valores, como nos apontam Phillipe Perrenoud (2003) e Bernard Lahire (2004), sendo os critérios de sucesso e fracasso escolar objeto de disputa e negociação permanente entre os diferentes atores envolvidos, numa relação de poder desigual. Contudo, sem perder essa noção de constituição histórica e variável dos conceitos de sucesso e fracasso escolar, acreditamos poder ir um pouco além, apoiados ainda em Perrrenoud (2003), e sugerir que, tendo como referência a democratização do acesso ao saber, "ater-se ao currículo e às suas finalidades é a única maneira coerente de colocar o problema dos critérios de sucesso" (2003, p. 18).

No que se refere às diferenças entre meninos e meninas, há indicações na literatura internacional, de que uma nítida separação entre avaliação de comportamento e avaliação de aprendizagem tende a diminuir o número de meninos indicados para classes especiais ou de reforço, resultando numa presença paritária entre os sexos, uma vez que em geral os meninos são considerados mais agitados, indisciplinados e dispersos do que as garotas (Connell, 2000; Lingard, Douglas, 1999; Jackson, 1998; Hey et all, 1998).

Para verificar essa hipótese, desenvolvemos um estudo qualitativo com nove professoras alfabetizadoras de diferentes escolas. Escolhemos centrar o estudo em alfabetizadoras, em primeiro lugar, porque reconhecemos a dificuldade de circunscrever de modo preciso as finalidades da escola para em seguida traduzi-las num currículo e, finalmente, em normas de excelência. No caso da primeira série da escola pública paulista[4], essa dificuldade parecia-nos menor, pois havia um amplo consenso de que sua finalidade, do ponto de vista de conteúdos curriculares, era a alfabetização[5], ao lado de alguns elementos das operações de soma e subtração.

Em segundo lugar, há uma difusão relativamente ampla na escola brasileira das assim chamadas teorias construtivistas e suas hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita, o que pode dar um suporte teórico mais sólido à definição de critérios de avaliação da aprendizagem nesta etapa. Muitos são os estudos, além disso, que apontam "o construtivismo" como alternativa para alcançar uma escola mais igualitária, conforme indica, por exemplo, o levantamento feito por Angelucci e colaboradoras (2004). Pareceu-nos que seria rico dialogar com essa ideia bastante difundida nos meios educacionais, colocando no centro de nossa pesquisa professoras alfabetizadoras consideradas por seus pares como bem sucedidas e que adotassem, de acordo com sua própria declaração, o método ou a abordagem "construtivista". O objetivo não era verificar em que medida elas aplicavam adequadamente esses pressupostos teóricos, mas indagar se, uma vez tendo estabelecido finalidades de ensino claras e critérios delimitados de avaliação, elas tendiam ou não a reproduzir desigualdades de sexo (e também renda e raça) na avaliação de seus alunos.

O grupo de alfabetizadoras estudado foi composto a partir da técnica de "bola de neve", pedindo a professoras conhecidas que nos indicassem colegas que correspondessem ao perfil definido – atuar naquele momento como alfabetizadora em uma escola pública e definir-se como adepta do "construtivismo". Cada professora foi entrevistada a partir de um roteiro flexível, as famílias de seus alunos responderam a questionário de caracterização sócio-econômica e sempre que possível

4 A pesquisa foi realizada antes da ampliação do ensino fundamental brasileiro para nove anos, portanto, as escolas de ensino fundamental atendiam crianças a partir dos 7 anos de idade e o primeiro ano tinha como objetivo consensual a alfabetização.

5 Utilizamos, com base em Soares (2004, p.11), o conceito de alfabetização em seu sentido específico, como "processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica", diferente de letramento, definido pela autora como "práticas sociais de leitura e escrita" (p. 6).

foram feitas observações complementares em sua classe. As professoras foram solicitadas a indicar os alunos e alunas que consideravam com dificuldades de aprendizagem, os que causavam problemas de disciplina e aqueles que consideravam como "bons ou boas alunas", além de justificar suas escolhas. Quando havia algum tipo de atividade de reforço ou recuperação na escola, indagávamos quem eram os alunos indicados. Quando não havia esse tipo de apoio, perguntávamos quem elas indicariam caso houvesse um reforço escolar. Em todos os casos pelo menos uma outra professora alfabetizadora da mesma escola foi incluída entre os sujeitos da pesquisa, para que pudessem ser feitas comparações.

Ao final de dois anos, foram entrevistadas nove professoras de quatro escolas públicas, localizadas em diferentes bairros de São Paulo, pertencentes tanto à rede Municipal quanto Estadual e que atendiam a públicos diferenciados do ponto de vista socioeconómico. As condições de funcionamento dessas escolas eram muito variadas, tanto no que se refere ao número de alunos por classe e aos recursos materiais disponíveis, quanto ao número de turnos diários (tempo de permanência diária dos alunos na escola) ou à existência de trabalho coletivo na equipe escolar. Ao todo, foram envolvidas 310 crianças de primeira série, consideradas as nove turmas estudadas.

Além da diversidade de suas condições de trabalho e das condições socioeconómicas das famílias de seus alunos, o grupo de entrevistadas também tinha poucos pontos em comum em termos de idade, tempo de experiência no magistério (que variava de dois a mais de 20 anos) e formação. A maioria fizera curso de magistério e, posteriormente, algum curso de nível superior (sete deles em Pedagogia). Clara[6] tinha curso de mestrado em Educação e Talma concluíra, apenas no ano anterior à pesquisa, já com 20 anos de trabalho como alfabetizadora, um curso rápido de formação em nível superior, parcialmente à distância. Três das professoras haviam frequentado em turmas diferentes, o curso conhecido pela sigla PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores), organizado pelo MEC em convénio com prefeituras e redes estaduais. As propostas desse curso, fundamentadas principalmente na psicogênese da língua escrita, eram referência constante em suas falas, assim como da coordenadora pedagógica da escola onde trabalhavam Leila, Priscila e Meire. Este parece ser um dos poucos pontos em comum entre parte dessas educadoras, embora devamos lembrar que apenas três delas se conheciam, por trabalhar na mesma escola; e que muitas das falas de Talma eram semelhantes, embora ela não houvesse participado do mesmo curso de formação. Mais do que uma referência específica, trata-se, ao que parece, de uma referência comum a maneiras como foram difundidas no Brasil as teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Conceitos, critérios e avaliações

a) "A gente está usando as fases de escrita"

Dois elementos mostraram-se decisivos nas formas de avaliação adotadas por um dos grupos de alfabetizadoras. O primeiro refere-se ao conhecimento e utilização, como único critério de avaliação escolar, das hipóteses definidas pelas teorias da psicogênese da língua escrita. Priscila, por exemplo, descreveu sua turma no início daquele ano letivo nos seguintes termos:

> Quando começou o ano, eu tinha cinco alunos alfabéticos. Eu tinha 18 alunos em hipótese pré-silábica, oito alunos em hipótese silábica sem valor e só oito alunos com hipótese silábica com valor... eles não foram alfabetizados na pré-escola. (Priscila)

Assim Milene relatou o processo de indicação de seus alunos para as atividades de reforço existentes na escola e os resultados obtidos até o momento da entrevista (10 de outubro):

> Todos esses que estão marcados aí [na lista de chamada] ou chegaram pré-silábicos, ou silábicos, ou silábico-alfabéticos. Nós não chamamos para o reforço os que já estavam alfabéticos, só chamamos os outros, exatamente para poder dar essa ajuda individualizada que eles precisavam. (Milene)

Nesse grupo poderíamos incluir cinco professoras. É importante destacar que elas estavam também atentas aos aspetos comportamentais de seus alunos e alunas, que conheciam, descreviam e sobre os quais procuravam atuar para construir uma postura adequada e contribuir em seus processos de socialização. Priscila e Meire chegaram a elaborar uma ficha de acompanhamento de cada um de seus alunos, composta por dois quadros, que era apresentada aos pais em reuniões bimestrais. No primeiro quadro, podia-se acompanhar mês a mês a hipótese em que estava a criança. No segundo, eram respondidas com "sim" ou "não", questões como: "Tem um bom nível de atenção? Apresenta interesse pelas atividades propostas? É cooperativo com os colegas e professora? Respeita os combinados de boa convivência em sala

6 Todos os nomes de pessoas e instituições são fictícios.

de aula?", entre outras. Cabe destacar que, além dessa ficha, as professoras deveriam preencher outra, a ser entregue na secretaria da escola, com conceitos, além do registro da fase da escrita. Elas relataram explicar aos pais, em todas as reuniões, o significado de termos como "pré-silábico" e "silábico com valor".

Aspetos do relacionamento entre as crianças foram enfatizados em diferentes momentos das entrevistas e todas essas cinco professoras falaram da dificuldade em obter concentração e construir rotinas de trabalho, particularmente frente ao tamanho das turmas e à ausência de auxiliares:

> Quarenta crianças, agitadíssimas, muito faladores, eles bagunçam mesmo [risos]. Não encontrei ainda uma solução para isso, mas também uma classe de 40 alunos de sete anos fica bem difícil. Ainda mais do jeito que a gente trabalha. [...] Então, a gente está buscando este equilíbrio ainda, mas eu saio esgotada da sala. (Priscila)

Além disso, todas revelaram um conhecimento individualizado de cada aluno ou aluna, não apenas no que se refere ao processo de alfabetização, mas também quanto a suas condições familiares, de vida, de saúde, suas atividades fora da escola.

> São crianças muito espertas, muitas crianças são bem independentes, de ir ao mercado sozinha, de lidar com dinheiro sozinha, são crianças que se expressam, que contam sobre a vida delas. Algumas muito tímidas. (Meire)

No caso dessas professoras, essas condições, quase sempre difíceis ou precárias, não eram invocadas para justificar impossibilidades nem como barreiras a sua atuação pedagógica, ainda que se possa reconhecer em suas falas diversos preconceitos e pressupostos sempre que a unidade familiar não correspondia ao modelo nuclear completo. Contudo, essas condições eram consideradas apenas como pano de fundo para entender as dificuldades dos alunos e, frequentemente, como afirmação de que essas eram as crianças que mais precisavam delas, tanto para aprender quanto para construir uma postura adequada de aluno.

> Eu acho que cada criança tem um ritmo, ela tem uma história de vida diferente, né? Às vezes ela conta exclusivamente com a escola, com o professor, com os colegas de classe. A família é pouco presente na vida escolar do aluno: a mãe trabalha fora, o pai trabalha fora. Às vezes a mãe vê a criança à noite. Então, eu acho que o importante é você saber de tudo isso, perceber que cada criança tem um ritmo. E você tem que sempre observar aquela criança, aquela resposta que ela está te dando. [...] Pra você poder orientar, ajudar. (Talma)

Portanto, não se tratava de professoras que desconhecessem aspetos não estritamente cognitivos da vida escolar e mesmo extra-escolar de seus alunos, mas de professoras que colocavam no centro de seus critérios de avaliação elementos ligados ao currículo, à aprendizagem escolar:

> Por que, senão, a gente teria muitas outras coisas para medir nessa hora. Ficaria mais difícil. Então a gente teria que prestar atenção assim: "Ah, este aluno está alfabético, mas ele bagunça, não tem um bom relacionamento". Lógico que a questão de relacionamento também é uma coisa importante, mas a gente tenta ver como um problema à parte, uma questão à parte. A gente trabalha isso nas brincadeiras, nas conversas. (Priscila)

b) "A gente avalia a criança como um todo"

De maneira contrastante, as demais professoras afirmavam incluir um conjunto amplo de elementos ligados à postura e ao comportamento em sua avaliação, tanto no que se refere à atribuição de conceitos, quanto ao indicarem durante a entrevista as crianças que precisariam de atividades de reforço. Marisa e Clara não utilizaram em qualquer momento as hipóteses de escrita como critérios de avaliação, referindo-se às crianças simplesmente como "alfabetizadas" ou "não alfabetizadas" ou ao fato de "já saberem ler". Essas duas professoras utilizavam critérios bastante vagos na avaliação das crianças, em geral referindo-se a seu comportamento e ao suporte familiar de que dispunham:

> A nossa avaliação é contínua, diária, né? A gente tá avaliando não só a parte pedagógica, o que o aluno faz, mas também os valores, o que ele traz de casa... Tudo isso, o dia-a-dia dele, desde a hora que ele já está lá em formação para vir para a sala de aula, até a hora da saída (Marisa).

Já Jussara e Rebeca referiam-se a seu trabalho pedagógico e a seus alunos muitas vezes a partir das hipóteses de escrita, que tendiam a identificar como "fases" ou "estágios", como exemplifica o trecho abaixo:

> Eu trabalho com atividades diversificadas dentro da sala de aula. Eu procuro atender as crianças nos diferentes estágios dela, as etapas, na atividade. Quando a gente prepara a atividade com determinada letra ou tema, a gente pensa na criança que está na fase pré-

-silábica, silábica, em todas as fases. (Rebeca)

Jussara e Rebeca demonstraram conhecimentos a respeito das hipóteses de escrita, chegando até mesmo a elaborar quadros com o conjunto de seus alunos que indicavam passo a passo, ao longo do ano, a hipótese em que estariam, de maneira semelhante aos realizados por Priscila e Meire. Entretanto, essas professoras não colocavam essas "fases" no centro de sua avaliação das crianças, seja para atribuir-lhes conceitos, seja para indicar, na entrevista, quais teriam necessidade de um trabalho específico de reforço. Nessas indicações, predominavam questões amplas, de ordem comportamental, emocional, familiar ou até mesmo de saúde, aproximando suas falas daquelas das professoras que não se referiam às hipóteses de escrita:

> Mas aí você acaba avaliando no todo. A criança no todo, não só na parte escrita, não só na parte de leitura, mas no geral. Ele é avaliado no geral. [E o que é o geral?] É a disciplina, o comportamento, participação, principalmente a participação, tudo. (Jussara)

Dessa forma, seria possível reunir nossas professoras em dois grupos, de acordo com seus critérios de avaliação: um primeiro grupo que utilizava como único critério para indicação a atividades de reforço a hipótese de escrita em que a criança estaria, incluindo cinco alfabetizadoras de três diferentes escolas: Milene, Talma, Meire, Priscila e Leila; e um segundo grupo que, mencionando ou não estas "fases", utilizava como critério uma visão "global" do aluno ou aluna, aí considerados comportamentos, atitudes, problemas familiares etc. Nesse segundo grupo localizaríamos Clara, Marisa, Jussara e Rebeca, também de três escolas diversas.

"Mas o que é um bom aluno?"

Contudo, outro aspeto também se mostrou relevante nas falas das professoras sobre seus alunos. Quatro das alfabetizadoras do primeiro grupo - Talma, Milene, Meire e Priscila - além de utilizarem as hipóteses de escrita como único critério de avaliação, recusaram uma lógica classificatória, questionando as entrevistadoras sobre a possibilidade de indicar "bons ou maus alunos" e reafirmando o potencial de todas as crianças.

A entrevista feita simultaneamente com Priscila e Meire, por exemplo, resultou numa conversa muito rica a respeito das exigências burocráticas de atribuir conceitos e da lógica classificatória, de mérito, que faz parte do senso comum em vigor nas escolas:

> Priscila: Bons alunos? Eu vou apontar os que gostam de estudar. [risos] O que é um bom aluno? Ai, meu Deus. É que a gente tem aquela coisa, a gente acredita, a gente quer acreditar em todos, né? Mas quando você faz uma pergunta dessas. Ai, meu Deus do céu... [O que você quer dizer com "a gente quer acreditar em todos"?] Ah, a gente parte do princípio de que todos são capazes de aprender. E realmente eles têm mostrado grandes avanços. [...]
>
> Meire: Agora, este bom aluno que você está perguntado, é o bom aluno no ambiente escolar? [É o que vocês entendem por bom aluno.] Bom aluno? A S. é silábica sem valor e eu acho a S. ótima. Ela é uma menina que sabe respeitar um ambiente público, ela é muito delicada comigo, delicada com os colegas, ela é minha aluna mais [faz gestos de carinho com as mãos]. Ai, é muito difícil.
>
> Priscila: Se for por hipótese de escrita. Um aluno que aprende rápido? Ou eu falo de um aluno que...? Ai, meu Deus! Eu vou por hipótese de escrita para ser mais coerente, né? Porque aqui eu coloquei que eu mandaria para reforço..., então os bons alunos.... [Estes alunos do reforço são bons alunos ou você diria que eles não são bons alunos?] A E. é uma boa aluna, eu mandaria ela para o reforço, mas é uma criança que quer aprender, é uma criança que vem para escola todos os dias, que faz questão de acertar, de tentar acertar. O H. também. [suspiro] Está vendo? O J. também, ele tem um caderno tão lindo! Um caderno lindo! O registro dele é muito bom. A J. também é respeitosa, é uma aluna que se comporta bem no ambiente escolar. Está vendo? Quem é bom aluno? [vira-se para a professora Meire] O que você colocaria?
>
> Meire: Pode ficar sem responder a pergunta? [Pode.]

Alguns aspetos merecem destaque nas falas dessas professoras. A pergunta que efetivamente incomodou a elas foi a solicitação de que indicassem quem eram seus "bons ou boas alunas". Enquanto as demais responderam sem hesitar, apontando crianças em sua lista de chamada e em seguida explicitando os critérios que haviam utilizado, Milene, Talma, Priscila e Meire ensaiavam fazê-lo, recuavam, mostravam dúvida e incômodo. Ao assumirem esse tipo de posição, elas estavam questionando a lógica das perguntas colocadas

pelas entrevistadoras, aparentemente recusando-se a responder, discordando da própria entrevista. Isso implicava numa atitude de contestação à relação de autoridade entre entrevistadora e entrevistada. O grau e a facilidade com que foi feita essa contestação variaram, a nosso ver, conforme a segurança da professora frente a essa situação de poder e não apenas de acordo com suas convicções e práticas. Milene recusou explicitamente as diversas e sucessivas perguntas que implicavam em hierarquização de seus alunos: "Ah, Marília, eu não consigo pensar assim [ri], a minha cabeça não dá." Já Talma esperou que a entrevista fosse encerrada para, com o gravador desligado, afirmar que alguma coisa a estava incomodando, inicialmente de forma confusa:

> Na avaliação que a gente é obrigada a informar - essa papeletinha - e entregar na secretaria, você acaba tendo que rotular isso daí, entendeu? Vamos supor: qual aluno para você é o bom? O quê você considera bom? Você... Como eu falaria isso? É tão engraçado, eu quero explicar e não consigo!

Priscila e Meire, por sua vez, sendo entrevistadas ao mesmo tempo, apoiaram-se mutuamente para fazer oposição ao tipo de questão proposta.[7]

O fato de não se incomodarem nem terem dúvidas ao indicar os alunos "que precisariam de reforço" parece decorrer de que essa classificação não implicava numa hierarquia, mas no reconhecimento de que essas crianças poderiam desenvolver-se melhor caso houvesse um trabalho especificamente dirigido a elas (na maioria das escolas pesquisadas não havia reforço junto às turmas de primeira série). Como afirmou Priscila:

> Eu sei daqueles que precisam de mais ajuda. Porque eu não dou conta em uma sala de quarenta, de estar com eles individualmente. [...] Então, eu sei destes, que eu gostaria que tivesse um reforço para poder ter uma atenção mais individualizada, porque eu acho que eles merecem.

Essas quatro alfabetizadoras tinham muita clareza de que eram essas crianças as que mais dependiam da escola e das professoras para adquirir tanto conhecimentos escolares quanto hábitos e comportamentos adequados como alunos. E todas elas tinham algum tipo de dificuldade e críticas frente aos conceitos que eram obrigadas a utilizar para avaliá-los formalmente, as "exigências burocráticas", que tão bem sintetizam a lógica hierarquizadora e classificatória da escola.

> Avaliação? Ai, meu Deus [risos]. Como eu já falei, todo final de semestre, de bimestre, é uma discussão danada, porque a gente tem aquela coisa burocrática de dar uma menção para a criança, dar uma nota e a gente fica muito em dúvida, a gente conversa, pede ajuda. Porque nunca a gente chega assim num... a gente tem os parâmetros que acha que seriam os mais justos, mesmo assim causa dúvida. (Priscila)

Embora o incómodo com a atribuição de conceitos em fichas formais fosse generalizado entre todas as entrevistadas, para as demais a questão eram as dúvidas sobre como utilizá-los, às vezes levando à sugestão de que fossem ampliados a partir dos três em uso ("NS" – não satisfatório, "S" – satisfatório e "PS" – plenamente satisfatório) e não a ideia de sua supressão. Assim, poderíamos formar um sub-grupo composto por Milene, Talma, Priscila e Meire, dentro do grupo I, cujas professoras recusavam abertamente o sentido hierarquizador da classificação de seus alunos por meio de notas ou conceitos.

Sexo e desempenho escolar: "além de ter indisciplina, ele é agressivo"

Um olhar para os gráficos em forma de pizza de cada classe (tabelas e gráficos 1 a 5) revela nitidamente a tendência de existir nos grupos de reforço um número proporcional de meninos e meninas, nas cinco turmas cujas professoras declararam utilizar como critério exclusivo de avaliação as hipóteses de escrita (Grupo I). A única exceção é Leila, que indicou maior proporção de meninos ao reforço do que havia no conjunto da turma. Essa exceção pode tanto ser creditada a um mero acaso, quanto à diferença entre Leila e as demais, no grau de clareza quanto à proposta pedagógica não classificatória.

De toda forma, se somarmos as crianças atendidas por todas essas professoras, o agrupamento resultante mantém a tendência de igual proporção de cada sexo nas classes e no reforço (tabela e gráfico 6).

Em contraste, a tendência nas quatro classes cujas professoras afirmavam "avaliar a criança como um todo" (Grupo II), era de encontrarmos uma expressiva maioria de meninos indicados para reforço (tabelas e gráficos de 7 a 10).

Mais uma vez, temos uma exceção: a turma de Rebeca, que indicou apenas um menino e uma

7 Consideramos que Leila provavelmente aceitou sem reticências fazer a classificação de "bons alunos" induzida pela situação da entrevista mais do que por suas convicções, uma vez que foi entrevistada sozinha, era a professora menos experiente do grupo e não frequentara qualquer curso de formação específico sobre alfabetização.

REFORÇO EM NÚMEROS ABSOLUTOS DE ACORDO COM O SEXO - Grupo I

1- Priscila

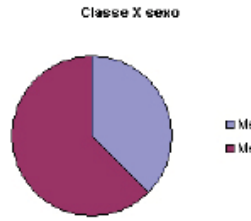
	Meninos	Meninas	Total
Classe	21	19	40
Reforço	3	2	5

2- Meire

	Meninos	Meninas	Total
Classe 1°	19	21	40
Reforço	1	4	5

3- Talma

	Meninos	Meninas	
Classe	12	20	32
Reforço	5	8	13

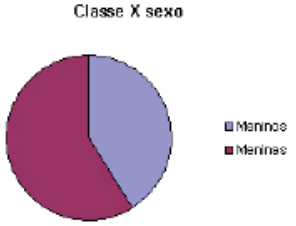


4- Milene

	Meninos	Meninas	
Classe	13	17	30
Reforço	6	8	14

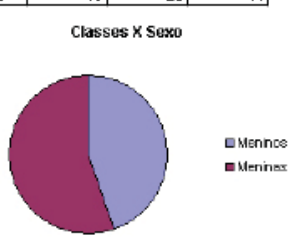
5 - Leila

	Meninos	Meninas	
Classe	16	23	39
Reforço	4	3	7



6 -TOTAL DO GRUPO I - REFORÇO X SEXO

	Meninos	Meninas	
Classe	81	100	181
Reforço	19	25	44



menina para reforço, alegando que a época da entrevista (abril, início do ano letivo no Brasil) era "muito cedo" para esse tipo de atividade. Ela, no entanto, não teve qualquer restrição em indicar seus "bons alunos" e mostrou-se inteiramente à vontade em relação à atribuição de conceitos. Assim, no ano seguinte, consultamos os resultados finais de sua classe, apresentados na tabela e gráficos 11. Estes resultados mostram a mesma tendência das demais professoras do grupo II, com maior proporção de crianças do sexo masculino obtendo conceitos negativos ("NS").

Portanto, nossos achados nos fornecem indícios de que uma avaliação que não considere aspetos relativos ao comportamento do aluno ou aluna e atenha-se a elementos bem delimitados da aprendizagem leva a um equilíbrio na proporção de meninos e meninas. As crianças do sexo masculino estariam recebendo conceitos negativos e indicações para atividades de reforço não por problemas de aprendizagem, mas por terem maior dificuldade em se adequar ao papel de aluno e alcançar os comportamentos desejados pela escola. Esse quadro pode estar criando dificuldades tanto para alguns meninos que muito cedo constroem uma imagem de maus alunos; quanto para algumas meninas que nem chegam às turmas de reforço, por serem dedicadas e disciplinadas, mas que, considerada sua aprendizagem efetiva, teriam muito a usufruir de um apoio extra.

Ao mesmo tempo, essa equalização entre os sexos na avaliação escolar não significa que as questões de género no âmbito da escola poderiam ser resolvidas apenas com a adoção de objetivos de aprendizagem bem definidos e de uma avaliação estritamente focada nessas metas. Como nos disseram todas as professoras de ambos os grupos, a maior parte das dificuldades relativas à indisciplina era com meninos. E, certamente, também cabe à escola ajudar todas as crianças a desenvolverem atitudes como alunos que facilitem sua aprendiza-

gem. Tanto professoras do grupo I quanto do grupo II tendiam a perceber a necessidade de criar um processo de aprendizagem do "ofício de aluno", as posturas e comportamentos adequados à construção do conhecimento, particularmente por lidarem com crianças muito pequenas, que iniciavam sua vida propriamente escolar:

> Umas crianças vêm de creche, mais aberta, aquela coisa menos sistematizada, algumas crianças demoram um pouquinho para perceber essa estrutura de escola, que a gente tem horário, que aqui não é só brincadeira, que brinca muito menos do que se brincava antes, que aqui a gente tem mais coisa para aprender. (Clara)

Elas afirmavam que a classe inteira era agitada e esclareciam estarem apontando como "indisciplinados" apenas os casos mais graves, aqueles que destoavam do conjunto. O resultado foi a indicação, em cada uma das classes, de pelo menos uma criança como causadora de problemas graves de indisciplina, que atrapalhariam o desenvolvimento do trabalho de toda a turma. São meninos (somente uma menina foi incluída) apontados como "agressivos", "nervosos", "agitados", "brigões", "que não param sentados" e "batem nos colegas". Nem sempre essas atitudes pareciam ter reflexo no aprendizado da própria criança, que conseguia bons resultados, embora atrapalhasse seus colegas e a dinâmica da classe.

Como já discutimos anteriormente (Carvalho, 2009), e já foi explorado na literatura internacional (Connell, 2000; Kimell, 2000; MacAnGhail, 1995), diferentes formas de masculinidade e feminilidade são forjadas por meio dessas atitudes de contraposição ou não às regras e à autoridade escolar. Uma compreensão mais clara desses processos e de seus significados para as próprias crianças, que evitasse a naturalização dos comportamentos masculinos expressa em frases do tipo "os meninos são assim mesmo", certamente ajudaria as professoras a construírem junto a seus alunos uma relação mais positiva com a escola, suas exigências e, consequentemente, também com o conhecimento, além de contribuir na construção e aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher e de relações igualitárias entre os sexos, uma escola que não seria nem rosa nem azul, mas multicolorida.

Mesmo as professoras que se mostraram aten-

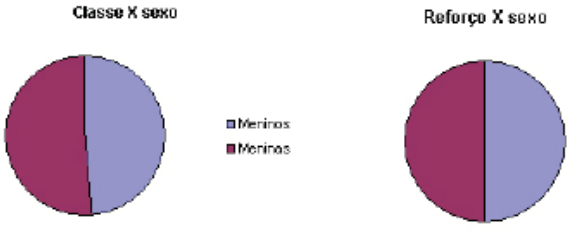
REFORÇO EM NÚMEROS ABSOLUTOS DE ACORDO COM O SEXO - Grupo I I

7 - Jussara

	Meninos	Meninas	
Classe	14	15	29
Reforço	6	1	7

8 - Rebeca

	Meninos	Meninas	
Classe	15	16	31
Reforço	1	1	2



9 - Marisa

	Meninos	Meninas	
Classe	16	16	32
Reforço	8	3	11

10 - Clara

	Meninos	Meninas	
Classe	14	16	30
Reforço	6	4	10

11 - Rebeca - CONCEITOS FINAIS DE ACORDO COM O SEXO

	Meninos	Meninas	Total
Classe	13	16	*29
NS	5	5	10

* Dois meninos foram transferidos

tas à necessidade de romper com modelos rígidos de género junto a suas classes, encontravam dificuldades, particularmente diante das famílias, como contou Meire:

> [a ideia de] que menina não pode jogar futebol, por exemplo. Então, a gente conversa muito com as crianças, dá bastante bronca. Por que não pode? Eu tenho três meninas na minha sala que adoram futebol. No começo, os meninos tiveram muita resistência, mas agora eles já brincam. [...] Teve uma mãe que veio conversar comigo para não deixar a filha jogar futebol e eu perguntei por quê. "Ah, não, porque é coisa de menino". Eu tentei conversar com a mãe, mas não deu muito certo, ela tem uma opinião muito firme. Mas a menina continuou jogando futebol, porque eu não vou proibir. Imagina! Os meninos passam a bola para ela, ela joga bem. (Meire)

Conclusões

Temos, portanto, indicações suficientes para afirmar que avaliações focadas sobre objetivos de aprendizagem tendem a equalizar a avaliação de desempenho escolar entre os sexos. Destacamos que a pesquisa explorou também as desigualdades socioeconómicas e de raça/cor, cuja consideração complexifica e dá densidade a esses resultados. De forma sucinta, pudemos perceber a definição de critérios explícitos de avaliação como pouco influente na alta proporção de crianças de baixa renda entre os indicados para reforço, embora houvesse uma significação diferente do papel do reforço por parte de cada um dos dois grupos de professoras: como punição, para aquelas do grupo II ou como oportunidade de aprendizagem, para as professoras do grupo I. Ao mesmo tempo, as alfabetizadoras que tinham critérios definidos de avaliação tenderam a perceber números proporcionais de crianças negras e brancas em suas classes e nos grupos de reforço, ainda que declarassem nunca ter feito qualquer debate sistemático sobre o racismo.

Também podemos afirmar que continuam sendo necessárias, no âmbito da escola, discussões sobre as relações raciais e de género, tanto para alterar as trajetórias escolares mal sucedidas de um número significativo de meninos e rapazes "indisciplinados" e "agressivos", em sua maioria de baixa renda e percebidos como negros, quanto para que a escola possa contribuir na construção de relações mais igualitárias entre homens e mulheres dentro e fora de seus muros, respeitando formas de ser branca, branco, negro ou negra, masculinidades e feminilidades múltiplas, diferentes, mas que não deveriam gerar desigualdades.

Referências Bibliográficas

ANGELUCCI, Carla Bianca et alli. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Censo Escolar - 2005, Brasília, 2005.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. Retrato das desigualdades de gênero e raça, análise preliminar dos dados, Brasília: 2008.

CARVALHO. Marilia Pinto de. Avaliação escolar, gênero e raça, São Paulo: Papirus, 2009.

CONNELL, R. W. The men and the boys. Bekerley: UC Press, 2000.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HEY, Valerie et alli. Boy's underachievement, special needs practices and questions of equity. IN: EPSTEIN, Debie et alli (eds.) Failing boys?: Issues in gender and achievement, Buckingham: Open University Press, 1998, p. 128-144.

KIMMEL, Michael. "What about the boys?": what the current debates tell us and don't tell us about boys in school. Wellesley, MA: Center for Research on Women's 6th Annual Gender Equity Conference, Special Report, jan. 2000.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meio populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LINGARD, B.; DOUGLAS, P.. Men engaging feminisms: pro-feminism, backlashes and schooling, Buckingham, Open University Press, 1999.

MAC An GHAILL, Máirtín. The making of men: masculinities, sexualities and schooling. Buckingham: Open University Press, 1995.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender, Sings: journal of women in culture and society, Chicago, v.20, n.1, 1994, p. 79-105.

PERRENOUD, Philippe, Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.119, p. 9-27, julho 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, jan/abr 2004, p. 5-17.

SCOTT, Joan W. Gender and the politics of his-

tory, New York: Columbia University Press. 1988.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 16, v. 2, p.5-22, jul./dez 1990.

SCOTT, Joan W. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. Debate Feminista, Mexico D.F., v. 5, p. 85-104, mar. 1992.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and the politics of History. Cadernos Pagu, Campinas, n. 3, 1994, p 11-27.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. Cadernos Pagu, Campinas, v. 3 , 1994, p.63-84.

Estar

Habitar a escola? Controvérsias em torno da ordem escolar

(RE) PENSAR OS MODOS DE HABITAR A ESCOLA: CONTRIBUTOS DE PESQUISAS SOBRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA

Mariana Gaio Alves

Introdução

Neste texto pretende-se contribuir para (re) pensar os modos de habitar a escola na contemporaneidade, sendo este contributo um "olhar" enformado por resultados de pesquisa em torno de situações de indisciplina e da violência em meio escolar[1]. Assim sendo, a proposta é a de considerar a indisciplina e a violência que ocorrem nos espaços e tempos escolares, o que significa que não restringimos a análise destes fenómenos ao interior das salas de aula e ao contexto das interações entre professores e alunos em horário letivo.

Em trabalhos anteriores realizados em equipa (Sebastião, Alves e Campos, 2003; Sebastião, Alves, Campos e Correia, 2008) foram identificadas as dificuldades em, com clareza, estabelecer distinções conceptuais entre indisciplina e violência, o que não constitui uma particularidade do contexto português como indica Silva (2007) reportando-se à realidade brasileira. Tais dificuldades de delimitação conceptual parecem ser bem ilustrativas da elevada complexidade das temáticas em análise, acrescendo ainda que nos debates sociais, mediáticos e políticos atuais sobre estas temáticas em Portugal é frequente surgir o termo "bullying", que configura um conjunto específico de situações de indisciplina e violência em meio escolar[2], mas que por vezes é entendido como mais abrangente e amplo do que qualquer um dos outros dois conceitos.

Embora conscientes das dificuldades de delimitação dos conceitos de indisciplina e violência em meio escolar, não se pretende neste texto contribuir para o debate sobre as respetivas fronteiras, sobreposições e distinções conceptuais. Seguindo uma estratégia alternativa, opta-se por mobilizar pesquisas sobre indisciplina e violência em meio escolar assumindo como pressuposto prévio e operatório que, para efeitos da nossa análise, estão incluídas nesta designação todas as situações que são consideradas como tal nas fontes de dados empíricos consultadas. Consequentemente, propõe-se uma reflexão sobre situações que perturbam os modos de habitar a escola e que são identificadas nas pesquisas como manifestações de indisciplina e violência que ocorrem em meio escolar, não privilegiando outros enfoques possí-

1 Este texto beneficia necessariamente da colaboração e intensos debates ocorridos durante os últimos anos com os colegas João Sebastião (Escola Superior de Educação de Santarém) e Joana Campos (Escola Superior de Educação de Lisboa) no quadro das atividades do Observatório de Segurança em Meio Escolar do Ministério da Educação Português.

2 Por "bullying" remetemos para situações que correspondem a acções negativas sobre uma determinada vítima com carácter mais ou menos continuado no tempo. Porém, como sublinha Blaya (2008) situando-se numa perspectiva internacional, mesmo admitindo este referencial comum regista-se alguma diversidade de entendimentos do que pode ser considerado "bullying" entre os investigadores e também entre os actores intervenientes nos sistemas educativos.

veis como a consideração dos modos segundo os quais a própria escola exerce violência sobre os indivíduos que a habitam ou a análise de como estas situações constituem uma forma de expressão por parte dos atores que as protagonizam.

Nesta reflexão, argumenta-se que a abordagem sociológica das questões da indisciplina e violência em meio escolar ficará enriquecida se, por um lado, considerarmos a escola no seu todo como uma organização que comporta uma pluralidade de espaços e tempos educativos e se, por outro lado, integrarmos uma perspetiva analítica que se centra na dinâmica dos processos educativos que ocorrem nessa pluralidade de espaços e tempos. Para tal, o ponto de partida desta reflexão é a contextualização dos debates atuais sobre indisciplina e violência em meio escolar, para numa segunda etapa se sistematizarem resultados de pesquisa empírica e, finalmente, serem enunciadas algumas implicações para a abordagem sociológica destes fenómenos educativos.

A indisciplina e a violência em meio escolar como objecto de debate social e científico

De acordo com diversos autores (Sebastião, Alves e Campos, 2003, Amado, 1999, Woods, 2001, Blaya, 2008) as questões da indisciplina e da violência em meio escolar são uma preocupação transnacional e atravessam a escola desde sempre, mas importa sublinhar que as mesmas assumem na contemporaneidade novos contornos. Para tal contribuem tendências de mudança que se vêm verificando nos últimos anos, em resultado, por um lado, da elevada mediatização dos fenómenos educativos e, por outro lado, do crescimento e diversificação dos públicos escolares a que se associa o debate atual em torno dos modos de trabalho pedagógico na escola.

No que respeita à mediatização das questões educativas, importa assinalar a existência de uma clara descoincidência entre os discursos públicos e mediáticos sobre as questões de indisciplina e violência escolar e os resultados da investigação que vem sendo desenvolvida sobre esta mesma temática. No primeiro caso, as situações de indisciplina e violência são retratadas como tendo uma dimensão alarmante e extremamente preocupante, enquanto os resultados de pesquisas e estudos apontam para a sua presença de forma moderada e raramente configurando situações de extrema gravidade, mas mesmo assim não podendo ser ignoradas. No primeiro caso, a principal preocupação parece residir nas ações perpetradas contra os professores, enquanto os resultados de investigação indiciam que não é menos importante o modo como afeta o relacionamento entre alunos, bem como entre estes e os professores e funcionários das escolas.

Se a visibilidade social das questões de indisciplina e violência é, em geral, elevada, note-se que estas ocorrências são (ou não) comunicadas por cada organização escolar a instâncias externas em função de preocupações específicas. Por vezes, a comunicação deste tipo de situações pode ser um meio para solicitar ou justificar medidas de ação e apoios para a intervenção na/da organização escolar em causa, mas outras vezes essa comunicação é evitada com a finalidade de assegurar uma imagem positiva da escola.

Com efeito, como se assinala em resultado de uma pesquisa comparativa em cinco países europeus[3], as opções tomadas em matéria de indisciplina e violência são muitas vezes utilizadas para modificar a imagem externa da escola (van Zanten, 2006). Nessa mesma pesquisa, assinala-se que em países onde assume grande expressividade a possibilidade de os encarregados de educação escolherem a escola que os seus educandos frequentam, as questões da disciplina/indisciplina são um critério importante para fundamentar as opções das famílias.

Numa perspetiva temporal e internacional, parece ter vindo a registar-se, de acordo com Blaya (2008), um aumento médio da violência em meio escolar nos Estados Unidos e na Europa, ainda que a pesquisa sobre situações de indisciplina e violência não permita reconhecer a dimensão quantitativamente elevada que nos discursos correntes e mediáticos tantas vezes se lhe atribui (Sebastião, Alves e Campos, 2010, Amado, 1999). Os contornos e razões explicativas destas descoincidências entre discursos correntes e mediáticos e resultados de investigação, revelam a construção de uma perceção social dos fenómenos em análise que, por si só, podem ser objeto de uma reflexão e pesquisa aprofundadas que estão para além dos objetivos deste texto. Não deixamos de salientar, contudo, que a visibilidade mediática destes fenómenos em Portugal faz parte de um conjunto de debates sobre o "estado" do sistema educativo nacional que tem ocorrido "no espaço dos *mass media*, já que estes constituem, na atualidade, as principais instâncias mediadoras da comunicação entre os diversos atores sociais" (Melo, 2005, p.

3 Os países considerados são Bélgica (só comunidade francesa), França, Hungria, Portugal e Reino Unido (só Inglaterra e País de Gales). Este projeto de investigação não se centrou especificamente nas questões da indisciplina e violência, mas sim na temática da regulação das políticas públicas de educação podendo os respetivos resultados globais ser consultados em Barroso (org., 2006).

595).

As questões de indisciplina e violência em meio escolar não são uma novidade na contemporaneidade, mas têm hoje de ser equacionadas no quadro da tendência de crescimento e diversificação dos sistemas educativos verificados nas últimas décadas, bem como em função dos debates atuais em torno dos modos de trabalho pedagógico na escola. Subjacente a estas tendências evolutivas assinala-se a existência de uma tensão decorrente da coexistência da procura de garantir a todos iguais oportunidades de acesso e sucesso educativos com a "construção ativa de uma nova modernidade educativa, mais próxima do discurso da individualização e do imperativo da construção da autonomia individual" (Almeida e Vieira, 2006, p. 67). Do ponto de vista pedagógico, esta tensão encerra o debate em torno dos modos não só de estruturação do sistemas educativos (com diferentes vias e modalidades de ensino), mas também de trabalho pedagógico com os alunos, que podem assumir um certo carácter de uniformidade ou fazer emergir a possibilidade da diversidade abrindo caminho a iniciativas pautadas pela preocupação com grupos específicos de alunos.

Em nosso entender, o equacionar de estratégias de prevenção e regulação de situações de indisciplina e violência não pode ignorar a diversidade atualmente existente no interior dos sistemas educativos, o que obriga a construir modos de habitar a escola de forma partilhada entre os intervenientes assumindo cada grupo as suas responsabilidades específicas nessa construção partilhada. Se concordamos com a perspetiva segundo a qual a indisciplina e a violência são construídas socialmente através das interações entre indivíduos num contexto específico, argumentamos, consequentemente, que os modos de prevenir ou regular a ocorrência destas situações têm se ser equacionados nesses contextos específicos enquadradas nos normativos que regem os sistemas educativos em geral. Apesar da especificidade decorrente de cada escola particular, defendemos que os resultados de algumas pesquisas permitem sugerir modos de atuação e também sublinhar a importância de considerar determinados fatores.

A complexidade da análise e intervenção em situações de indisciplina e violência em meio escolar revela-se, ainda, considerando um outro elemento absolutamente crucial. De facto, verifica-se uma grande diversidade de situações que podem ser incluídas naquelas designações, assim como, em alguns casos, uma mesma ocorrência pode ou não ser considerada indisciplina e/ou violência dependendo do contexto em que tem lugar e dos respetivos protagonistas. Na pesquisa sobre indisciplina, Amado (1999, p. 23) salienta que "quando falamos de indisciplina, não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação", para além de se registar que um mesmo incidente pode em duas salas contíguas ser diferentemente valorizado quanto ao nível de gravidade e quanto à sua classificação (ou não) como indisciplina (Rydin, 2007). Na investigação sobre violência em meio escolar (Sebastião, Alves, Campos, 2003, p. 40) afirma-se que "vandalismo, incivilidade, agressão/perseguição psicológica, agressão física, assalto/roubo, indisciplina grave são manifestações do fenómeno que o conceito de violência procura descrever. À diversidade de situações há ainda que adicionar a alta variação dos contextos em que estas de desenrolam, as causas e sentidos que os diferentes agentes atribuem às suas ações".

Aliás, a análise das perspetivas dos atores escolares revela que a indisciplina é, geralmente, catalogada como menos grave e envolvendo menor grau de agressividade do que a violência (Sebastião, Alves e Campos, 2003, Amaral, 2007), também se verificando que crianças, jovens e adultos não têm visões exatamente coincidentes sobre os atos que podem ser considerados indisciplina ou violência (Amado, 1999, Woods, 2001, Sebastião, Alves e Campos, 2003).

Tendo em conta este conjunto de elementos que fazem da indisciplina e violência em meio escolar uma temática particularmente complexa, procuramos em seguida sistematizar alguns resultados de investigação sobre estes fenómenos em Portugal. Para tal, são mobilizadas, por um lado, pesquisas realizadas no quadro de trabalhos de investigação que serão referenciados no decorrer do texto e, por outro lado, informação produzida no âmbito do OSE (Observatório de Segurança em Meio Escolar do Ministério da Educação).

No primeiro caso, interessa explicitar que a nossa intenção é referenciar pesquisas cujos resultados se revelem pertinentes tendo em conta as perspetivas de análise privilegiadas neste texto, sem qualquer pretensão de exaustividade[4].

4 Agradeço à colega Manuela Ferreira (Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto) a disponibilização de elementos provenientes de uma base de dados da produção académica entre 1995 e 2005 no ensino superior português sobre "crianças", "infância" (dos 0 aos 10 anos) e "educação" (1º ciclo). A pesquisa realizada nesta base de dados com as palavras-chave "disciplina/indisciplina", "violência", "agressividade" e "bullying" revelou a existência de pelo menos mais 18 dissertações de mestrado e doutoramento sobre estas temáticas realizadas numa diversidade de áreas científicas (com destaque para Ciências Psicológicas e Ciências da Educação) que não foram consideradas neste texto.

No segundo caso, importa esclarecer que o OSE tem vindo a produzir informação sistemática sobre violência na escola desde o ano letivo de 2006/07 e que esta informação resulta do registo das situações de violência ocorridas por parte das escolas num formulário eletrónico, sendo essa informação posteriormente analisada pela equipa do observatório.

Em nosso entender, a existência do OSE tem permitido a produção de informação empírica rigorosa, de um modo regular, sobre as situações de indisciplina e violência nas escolas portuguesas, assegurando a comparabilidade dos dados recolhidos nos últimos anos letivos e constituindo a única fonte de informação a nível nacional. Todavia, saliente-se previamente que a informação empírica disponível tem de ser considerada com alguma cautela, designadamente no que respeita à eventual distância existente entre os contornos efetivos do fenómeno nas escolas e os contornos do fenómeno caracterizado a partir do conjunto das ocorrências registadas através do formulário eletrónico[5]. De facto, as condições sociais de produção dos dados do OSE – nomeadamente o facto de resultarem da comunicação das escolas à respetiva tutela (Ministério de Educação) através de um formulário eletrónico previamente definido e uniforme em todo o país cujas categorias emergiram da negociação entre um conjunto alargado de atores intervenientes no sistema educativo – não podem ser ignoradas na análise da informação recolhida.

A indisciplina e a violência em meio escolar em Portugal: Espaços e tempos, protagonistas e estratégias de prevenção e regulação

Procuramos, em seguida, sistematizar informação empírica de modo a responder a três questões principais: quais os espaços e tempos no interior da escola nos quais se verificam situações de indisciplina e violência escolar? que atores se inter-relacionam neste tipo de situações? que estratégias de prevenção e regulação da indisciplina e violência em meio escolar têm vindo a ser implementadas?

Espaços e tempos de indisciplina e violência no interior das escolas

De acordo com os dados do OSE, e tendo em conta uma listagem extensa de espaços no interior dos estabelecimentos escolares[6], as ocorrências registadas nos dois últimos anos letivos verificaram-se, predominantemente, nas salas de aula e nos recreios. É de sublinhar que o facto de estes dois espaços corresponderem a modos de organização, ocupação e supervisão distintos se reflete no tipo de ocorrências que se verificam em cada um deles. De entre as situações ocorridas nos recreios, a grande maioria (73,5% em 2007/08 e 77,4% em 2008/09) enquadra-se na categoria dos actos contra a liberdade e integridade física das pessoas. No conjunto das situações ocorridas em salas de aula, este mesmo tipo de atos contra a liberdade e integridade física das pessoas corresponde a um pouco mais de metade das ocorrências registadas (54,9% em 2007/08 e 57,4% em 2008/09), tendo igualmente expressão quantitativa significativa os atos contra a honra e o bom nome das pessoas (29,1% em 2007/08 e 28,4% em 2008/09). Face a estes dados, importa sublinhar que as situações de indisciplina e violência não só não estão apenas circunscritas aos espaços de sala de aula, como também assumem contornos distintos consoante o local onde ocorrem.

Ainda que a investigação sobre indisciplina possa ter começado por se centrar, preferencialmente, no espaço da sala de aula (ver, por exemplo, Estrela, 1992), tem vindo a salientar-se que o que acontece nesse espaço é claramente influenciado pelo que acontece ao nível geral da escola (Amado, 1999) ou que a indisciplina é um fenómeno que não dispensa a consideração da própria escola e mesmo das orientações de política educativa nacionais como níveis de análise (Domingues, 1995). Outros autores (Pereira, Neto e outros, 2001) analisaram o modo como este tipo de situações afetam o tempo de vivência nos espaços e tempos de recreio, nos quais se regista a maior incidência de "bullying" (entendida por estes autores como agressão sistemática e intencional entre pares).

No que respeita à distribuição no tempo, verifica-se que as situações têm ocorrido, de acordo com os dados do OSE referentes aos dois últimos anos letivos, em maior número no 1º período, diminuindo progressivamente até final do ano letivo. Em momento cronológico distinto e remetendo para um estudo sobre indisciplina circunscrito a um conjunto de turmas, Amado (1999) indica que o número de incidentes aumentava durante o dia e que havia horas críticas a meio dos turnos da manhã e da tarde, assim como no 2º período letivo (meses de Janeiro, Fevereiro e Março).

Em síntese, conclui-se que as situações de

5 Para informação mais detalhada sobre os aspetos metodológicos da recolha de informação sobre violência escolar em Portugal ao longo dos últimos anos, pode consultar-se Sebastião, Alves e Campos (2010).

6 Esta listagem de espaços no interior das escolas inclui sala de aula, recreio, bar, ginásio/balneário, refeitório, polivalente, casa de banho, serviços administrativos, sala de convívio, sala de professores, biblioteca, conselho executivo, centro de recursos, portaria.

indisciplina e violência não afetam apenas as relações entre professores e alunos no espaço e tempo de sala de aula, mas são também muito significativas nos recreios e nos tempos de pausa entre aulas, interferindo no inter-relacionamento entre alunos, professores e funcionários que coabitam no interior das escolas. Adicionalmente, sublinha-se a necessidade de interligar a análise das situações de indisciplina e violência aos ritmos escolares durante o dia ou ao longo do ano letivo, não menorizando esta dimensão quer na compreensão do fenómeno quer no estudo de formas de prevenção e regulação.

Indisciplina e violência como fenómenos de relacionamento interpessoal

A análise do perfil dos protagonistas (vítimas e autores/suspeitos) das situações de indisciplina e violência em meio escolar, permite aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno. Embora muito frequentemente, nas notícias da comunicação social, o fenómeno seja caracterizado como ações dos alunos ou seus familiares contra os professores, os dados do OSE indiciam que nos últimos dois anos letivos a esmagadora maioria das vítimas são alunos. De facto, constata-se que 2575 e 1517 alunos estão indicados como vítimas de ocorrências, respetivamente em 2007/08 e 2008/09, sendo os mesmos valores de 898 e 569 para os professores e de 361 e 274 no caso dos funcionários[7].

A constatação de que são os alunos quem, em larga maioria, é mais frequentemente vítima de situações de violência escolar não será de estranhar, tendo em conta que nas escolas há quantitativamente muito mais alunos do que professores, mas mesmo assim importa sublinhar este resultado. Isto, porque permite apoiar a ideia de que não podemos reduzir a preocupação com a violência em meio escolar apenas às situações que vitimizam os professores, evidenciando a necessidade de equacionar o fenómeno como perturbador também, e em elevada quantidade, das relações entre pares.

Procurando tornar mais detalhado o perfil dos protagonistas, destaque-se que a informação empírica disponível indica que são sobretudo indivíduos do sexo masculino que são vítimas de situações de violência escolar (mais de 50%) e que estes são ainda mais numerosos entre os autores/suspeitos dessas mesmas situações (mais de 80%). Porém, o perfil maioritário dos adultos vitimizados por situações de violência escolar corresponde sobretudo a mulheres e em cerca de 20% dos casos a indivíduos com idades superiores a 40 anos. No que respeita aos escalões etários, é de notar que nos últimos anos letivos quase metade das vítimas das situações de violência escolar são crianças e jovens entre os 11 e 13 anos e entre os 14 e 16 anos, sendo, portanto, as escolas de 2º e 3º ciclo do ensino básico (frequentadas sobretudo por alunos daquelas idades) que concentram o maior número de ocorrências registadas.

Relativamente a outras pesquisas, note-se que a consideração dos espaços e tempos de recreio como palcos privilegiados de bullying (Pereira, Neto e outros, 2001) remete para a ideia de que as situações entre alunos são muito significativas nas escolas, existindo pesquisas centradas na indisciplina que referem que a maior parte das situações ocorrem entre alunos (Rydin, 2007, Amado, 1998 citado por Rydin, 2007). Alguns resultados de investigação têm também indicado que os comportamentos considerados indisciplinados são protagonizados na maioria dos casos por rapazes (Rydin, 2007).

Em síntese, os dados apresentados permitem traçar o perfil mais habitual dos protagonistas de situações de violência escolar, contribuindo para aprofundar o nosso conhecimento sobre o fenómeno. Face a estes resultados, consideramos que as questões da indisciplina e violência em meio escolar devem ser entendidas como dinâmicas que afetam e perturbam os inter-relacionamentos entre alunos, e entre estes e os professores e funcionários, refletindo-se no modo como as escolas são habitadas por todos aqueles indivíduos.

Estratégias de prevenção e regulação da indisciplina e violência em meio escolar: a organização escolar e os modos de trabalho pedagógico

Se os dados recolhidos a nível nacional, permitem traçar um retrato genérico das situações de indisciplina e violência nas escolas portuguesas, são omissos no que respeita a uma contextualização dessas situações em escolas específicas e às formas de ação adotadas pelas organizações escolares neste domínio. Ora, centrando-nos no nível de análise da escola como organização identificamos alguns aspetos, no que respeita à gestão e organização do estabelecimento escolar, mas também em termos dos modos de trabalho pedagógico, que podem constituir-se como meios decisivos para prevenir e regular a ocorrência de situações de indisciplina e violência.

No quadro das atividades do OSE, foi realizado o estudo do caso de duas escolas de 2º e 3º

7 A diminuição em número de vítimas (independentemente de serem alunos, professores ou funcionários) entre os dois anos letivos reflete a diminuição global do número de ocorrências registadas.

ciclo selecionadas em função, quer do facto de abrangerem níveis de escolaridade nos quais se verificam mais situações de violência, quer pelo contraste existente entre elas e com o meio envolvente (Sebastião, Campos, Alves e Merlini, 2010). Na verdade, uma das escolas está situada numa área urbana de habitação em prédios tipicamente de classe média e a outra escola está inserida num contexto socialmente desfavorecido e de edificado clandestino. Neste estudo consideraram-se articuladamente três dimensões de análise: perceções dos elementos da escola sobre o fenómeno da violência, entendimento normativo e sua relação com as situações de violência, bem como práticas e estratégias de regulação da escola para gerir os conflitos. Metodologicamente, optou-se pelo estudo de caso mobilizando técnicas diversas de recolha e análise de informação, nomeadamente entrevistas a docentes, observação participante e conversas informais e análise de informação estatística e documental.

Entre os elementos conclusivos desta pesquisa destaque-se a partilha entre as duas escolas estudadas de algumas ideias: as situações de violência são despoletadas apenas por um pequeno grupo de alunos que se associam a situações de insucesso escolar e/ou oriundos de famílias pouco organizadas, referindo os entrevistados que as transições de ciclo são momentos críticos e que é mais difícil lidar com as raparigas em situações de conflito, bem como as causas das ocorrências são atribuídas predominantemente à família dos alunos.

Relativamente aos aspetos divergentes entre as duas escolas, há um conjunto de traços de organização escolar que nos parecem poder ser associados à ocorrência, em maior ou menor número, de situações de indisciplina e violência. Na escola em que se registam numerosos incidentes constata-se alguma fragilidade institucional, uma fraca capacidade coordenadora e ausência de comunicação entre os elementos da organização, um poder reduzido dos níveis intermédios de gestão escolar, bem como uma lógica de ação essencialmente de cariz administrativo e menos interveniente a nível pedagógico. Na escola em que menos incidentes se registam, identifica-se uma lógica de ação pedagógica e fundada em valores, uma prática de construção partilhada de normas e regras de organização escolar, a definição de regras e princípios de atuação comuns, uma comunicação clara entre os intervenientes na organização e a partilha entre todos de um conjunto de valores que contribui para uma específica cultura de escola.

De algum modo, o contraste entre estas duas escolas pode ilustrar a distinção enunciada por van Zanten (2006) entre medidas burocráticas e pós-burocráticas no que toca à indisciplina, correspondendo as primeiras a expulsões e outras formas de punição e as segundas a negociação e estabelecimento de contratos entre os membros da organização escolar, bem como à intervenção específica de certos professores ou do diretor de escola.

Estes resultados permitem apoiar a ideia de que cada escola, com o seu modo de funcionamento específico, tem uma influência significativa sobre a ocorrência de maior ou menor número de situações de indisciplina e violência. Mais ainda, os resultados sugerem que a negociação e produção coletiva de normas e regras escolares, bem como o envolvimento dos níveis de gestão intermédia no funcionamento da organização escolar e a construção de uma cultura de escola partilhada, constituem elementos fundamentais para prevenir e regular indisciplina e violência em meio escolar.

Tal é reforçado com a análise de resultados de outras pesquisas, as quais, simultaneamente, evidenciam a importância de outros elementos da organização escolar na ocorrência de situações de indisciplina e violência.

Numa escola urbana de 2º e 3º ciclo do ensino básico da cidade do Porto, foi realizada uma investigação de mestrado que visou principalmente analisar as estratégias definidas pela própria escola para responder a situações de violência escolar (Amaral, 2007). No plano metodológico, a pesquisa baseou-se na observação direta, conversas informais, análise documental e entrevistas a alunos, professores e funcionários. Embora a escola tenha sido selecionada para a realização da pesquisa por existirem indicações de que as situações de indisciplina e violência estariam a diminuir, constatou-se que os funcionários concordavam com esta opinião mas os professores afirmaram que o número de situações se vinha mantendo nos últimos anos. Na ausência de dados sistematizados sobre participações e ocorrências, também não se identificaram nesta escola medidas especificamente pensadas e orientadas para reduzir a indisciplina e a violência.

Porém, foram destacadas ações que para tal poderão ter contribuído: o apoio psicológico prestado por uma técnica no estabelecimento, a criação de salas de estudo específicas para os alunos que tiveram ordem de saída da aula, o cuidado na seleção dos diretores de turma em função da experiência prévia de cada um deles e uma maior aposta na vigilância interna do estabelecimento escolar.

Outras medidas implementadas noutros contextos escolares como a presença de animadores culturais, o enriquecimento das atividades dos clubes temáticos e outras iniciativas culturais e de lazer ou ainda o envolvimento mais intenso da associação de pais como parceira, não foram neste caso uma opção segundo a autora do estudo (Amaral, 2007).

Numa outra pesquisa de mestrado (Caeiro, 2009) foi também realizado um estudo de caso numa escola de 2º e 3º ciclo, neste caso situada na periferia de Lisboa, procurando analisar as estratégias desenvolvidas face a comportamentos disruptivos. Através de realização de entrevistas, conversas informais e análise dos registos das ocorrências comunicadas para o exterior (ao Ministério da Educação) e referenciadas internamente (Gabinete de Intervenção Disciplinar da Escola), foi recolhida informação que permite destacar alguns elementos conclusivos. Regista-se, neste caso concreto, a ausência de uma liderança pedagógica efetiva quer a nível dos órgãos de direção quer em termos de gestão intermédia, bem como uma incapacidade de mobilizar as equipas docentes. Deste modo, argumenta-se que a ocorrência de numerosas situações de violência é uma construção que resulta da acumulação de pequenas situações e da inação ou negligência face às mesmas. Também a lógica uniformizadora das estruturas curriculares e a ausência de um regulamento claro e concreto, parecem beneficiar o aumento das ocorrências dando origem a um sistema de regulação punitivo mas ineficaz na opinião do autor do estudo (Caeiro, 2009).

Importa, ainda, referenciar os resultados de uma outra pesquisa de mestrado que não se centrou especificamente no tema da indisciplina e violência em meio escolar, mas que sublinha o modo como, em resultado da experiência de implementação de turmas de percurso curricular alternativo[8] numa escola de 2º e 3º ciclo em Almada, se verificou a redução do número de situações de indisciplina e violência entre os alunos (Valverde, 2009). Metodologicamente assente na inquirição de alunos, pais e professores através de entrevistas e questionários, bem como na observação direta, registam-se neste caso diversas alterações consideradas positivas no comportamento dos alunos em termos disciplinares, assim como na sua motivação para o trabalho escolar e nos seus resultados escolares. De entre os aspetos considerados importantes para dar lugar a estas mudanças positivas, destaca-se a alteração das práticas pedagógicas dos professores, com reforço da personalização da relação entre professor e aluno, o reduzido número de alunos por turma, o trabalho conjunto dos professores de cada turma com uma periodicidade mais intensa do que o habitual e a continuidade de um mesmo grupo de professores a lecionar a mesma turma em dois anos consecutivos.

Também em resultado da sua pesquisa sobre indisciplina, Amado (1999) revela que os fatores relacionais parecem ter grande relevo na prevenção e regulação da indisciplina destacando, neste âmbito, a comunicação e motivação para os conteúdos que diz respeito às estratégias didáticas e métodos de ensino, assim como o clima relacional estabelecido entre professores e alunos e os valores subjacentes a esses modos de trabalho pedagógico. Recorda o mesmo autor que estas afirmações têm subjacentes a ideia de que a responsabilidade dos professores não diz respeito apenas ao que se passa no interior das salas de aula e que os mesmos são co-responsáveis na organização e gestão do estabelecimento escolar, bem como na escolha e implementação de modos de trabalho pedagógico específicos.

Em síntese, os resultados de pesquisa apresentados reforçam a noção de que a indisciplina e violência em meio escolar constituem fenómenos que são construídos também em função dos modos de ação (ou inação) implementados em cada organização escolar e mesmo em cada conjunto de professores de uma mesma turma. Assim, importa não ignorar que este tipo de situações podem até ter origem em fatores externos à escola (inerentes aos próprios alunos e aos meios socioeconómicos e familiares em que vivem), mas interessa sublinhar que as organizações escolares e os modos de trabalho pedagógico aí propostos são também fatores cruciais para prevenir e regular a indisciplina e a violência.

Conclusão

Em jeito de conclusão, enunciam-se dois tipos de recomendações em resultado da reflexão subjacente a este texto. Um primeiro conjunto de recomendações, de cariz pragmático, decorre da evidência de que existem elementos, no modo de organização da escola, que influenciam o número e a gravidade das situações de indisciplina e violência que ocorrem em meio escolar. Para estes fenómenos tendem a ser apontadas, pelos atores sociais e mesmo escolares, sobretudo causas externas à própria escola como as origens étnicas e socioeconómicas dos alunos e suas famílias,

8 A criação de turmas de percursos curriculares alternativos é preconizada na legislação que rege o sistema educativo português como um meio para combater a continuidade de grupos de alunos em situações de insucesso escolar repetido e/ou com problemas de integração na comunidade educativa.

as zonas e bairros onde residem, as dinâmicas familiares e as atitudes dos pais e encarregados de educação ou, de modo mais vago, a banalização e generalização da violência nas sociedades contemporâneas. Em trabalhos anteriores tivemos oportunidade de argumentar pela insuficiência dessas causalidades unívocas e de evidenciar a importância de desmontar alguns equívocos em torno destas questões (Sebastião, Alves, Campos e Correia, 2008), mas o que neste texto procuramos sublinhar é a relevância significativa de variáveis ligadas à organização escolar e aos modos de trabalho pedagógico na ocorrência (ou não) de situações de indisciplina e violência.

Saliente-se, por um lado, que é sobre este tipo de variáveis internas ao estabelecimento escolar que os profissionais das escolas mais podem agir e intervir, construindo estratégias de prevenção e regulação dos fenómenos da indisciplina e violência adaptadas ao contexto específico em que se encontram, de modo a minimizar a ocorrência e as consequências deste tipo de situações. Por outro lado, sublinhe-se que, como é evidente, não queremos com estas afirmações negligenciar a importância das regulamentações e orientações que enformam o funcionamento geral do sistema educativo, mas sim sublinhar que é em articulação com esses normativos que em cada escola deverão ser equacionadas estratégias de prevenção e regulação da indisciplina e da violência.

Assim sendo, indisciplina e violência surgem como preocupações transversais a todos os espaços e tempos escolares, ou seja, como uma dimensão incontornável para pensar os modos de habitar a escola. À luz dos contributos das pesquisas sobre esta temática, os modos de habitar a escola emergem como algo que é profundamente condicionado pela ação e opções dos profissionais do estabelecimento de ensino e pelo modo como organizam quer a gestão do estabelecimento, quer o trabalho pedagógico com os alunos, assim como pelo clima e cultura de escola subjacentes.

Um segundo conjunto de recomendações, referente ao campo científico da sociologia da educação, decorre do reconhecimento de que face à reflexão produzida mobilizando pesquisas sobre indisciplina e violência escolar parece-nos, desde logo, que será extremamente pertinente reforçar estratégias investigativas que permitam dar conta do modo como a escola é habitada pelos vários grupos de atores que aí interagem quotidianamente. Se durante muitos anos o trabalho sociológico sobre a escola não analisou detalhadamente o que se passava no seu interior, sobretudo no quadro de abordagens fortemente inspiradas na Teoria da Reprodução, concordamos com a afirmação de Charlot (2009) de que é importante considerar a análise do trabalho escolar, as atividades e processos que ocorrem no interior da escola e a relação estabelecida pelas crianças e jovens com o saber e com a escola nos modelos teóricos e analíticos da sociologia da educação. Noutros termos, trata-se de (re) visitar os debate sobre o que é e como acontece a educação na pluralidade de espaços e tempos que constituem uma escola, bem como sobre as perspetivas sociológicas para a sua análise.

Por um lado, a necessidade de tomar em consideração estas vertentes na abordagem sociológica da educação, implica que partilhamos da ideia de que importa considerar analiticamente, e de um ponto de vista educativo, os modos de organizar e habitar o interior das escolas. Mas, por outro lado, se de facto, as escolas podem ser espaços e tempos de (re)configuração quer de práticas culturais estudantis (Lopes, 1997) quer de identidades juvenis (Abrantes, 2003), as mesmas são também espaços e tempos em que se desenvolvem processos educativos que não se circunscrevem ao interior das salas de aulas e nos horários letivos. Noutros termos, importa não restringir a abordagem educativa às dinâmicas e aprendizagens que têm lugar na sala de aula, considerando igualmente as dinâmicas e modos de inter-relacionamento pessoal entre alunos e entre estes e os adultos noutros espaços do estabelecimento escolar que não a sala de aula, assumindo que também estes são palcos de aprendizagens. Com uma tal estratégia não se procura "inventar uma nova fragmentação (ou especialização) do saber sociológico (...) trata-se apenas de contribuir para abrir e alargar as fronteiras da sociologia de educação para além dos limites a que esta disciplina tem sido muitas vezes enclausurada" (Afonso, 2005, p. 169).

Num registo mais pragmático, tal implica que a organização e regulação da pluralidade de espaços e tempos existentes no interior da organização escolar não é apenas uma questão instrumental e funcional, mas sobretudo uma questão pedagógica no sentido em que identifica e veicula um conjunto de regras e valores que enformam os inter-relacionamentos entre os vários atores que aí coabitam. Noutros termos, a consideração das pesquisas sobre indisciplina e violência sugere o argumento de que importa considerar os processos educativos que ocorrem numa pluralidade de espaços e tempos no interior dos estabelecimentos escolares, adotando uma conceção abrangente segundo a qual a educação corresponde ao processo através

do qual cada indivíduo, em interação com outros, constrói conhecimento mas também um sentido pessoal para esse conhecimento que enforma os seus modos de ação.

Em síntese, consideramos que o desenvolvimento de pesquisas sociológicas com recurso às perspetivas teóricas e analíticas que acabamos de enunciar podem constituir pistas de trabalho profícuas que permitam o enriquecimento do património da sociologia de educação, contribuindo para a produção de conhecimento mais aprofundado e relevante.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2003). Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. *Sociologia, problemas e práticas*, (41), 93-115.

Afonso, A. J. (2005) "A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte»". In Teodoro, A. e Torres, C.A. (orgs.) *Educação Crítica e Utopia: perspectivas para o século XXI,* São Paulo: Cortez Editora.

Amado, J. (1999) A indisciplina na escola e na aula: factores pedaógicos e prevenção. In Afonso, A., Amado, J. e Jesus, S.N. Sentido da Escolaridade e stress dos professores. Lisboa: edições Asa (colecção cadernos CRIAP)

Amado, J. (2001). Compreender e construir a (in) disciplina. In Pinto, A.M., Conde, J.C., Conde, M.J. Indisciplina e Violência na Escola, Lisboa: edições Colibri.

Amaral, P. (2007). Respostas à Violência na Escola: uma perspectiva sociológica. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa: ISCTE – IUL, acessível em: http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/1328

Barroso, J., org. (2006) A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores, Lisboa: edições EDUCA.

Blaya, C. (2008) Violência e maus-tratos em meio escolar. Lisboa: edições Instituto Piaget.

Caeiro, T. (2009). A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar, Tese de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa: ISCTE – IUL.

Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. In Sísifo/Revista de Ciências de Educação, nº 19, Set/Dez 2009, pp. 89-96.

Derouet, J.-L. (2000). La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique. In Éducation et Sociétés – Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation, nº 5/2001/1, pp. 9-24

Domingues, I. (1995). Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas, Porto: Texto Editora.

Estrela, T. (1992). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula, Porto: Porto Editora.

Lahire, B. (1999). Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique. In Cahiers Internationuax de Sociologie, vol. CVI, pp. 29-55.

Lahire, B. (2001). Catégorisations et logiques individuelles: les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles. In . In Cahiers Internationuax de Sociologie, vol. CX, pp. 59-81.

Lauder, H., Brown, P., Halsey, A.H. (2009). Sociology of education: a critical history and prospects of the future. In Oxford Review of Eucation, 35:5, pp. 569-585.

Lopes, J.T. (1997). Tristes Escolas – práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano, Porto: edições Afrontamento.

Pereira, B., Neto, C., Marques, A. R., Angulo, J. C. (2001). "Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria, mas também de conflito e medo". In Actas do Colóquio Violência e Indisciplina na Escola, Lisboa, FPCE-UL.

Rydin, M. C. (2007). Disciplina e ordem de saída da sala de aula: vozes e pensamentos dos alunos. Tese de Mestrado em Educação (especialidade Formação Pessoal e Social), documento policopiado.

Sebastião, J. Alves, M.G. e Campos, J. (2003) "Violência na escola: das políticas aos quotidianos", Sociologia, problemas e práticas, (41), 37-62.

Sebastião, J. Alves, M.G., Campos, J. e Correia, S. (2008) « Violência na Escola – os equívocos mais frequentes » Actas do XV Colóquio AFIRSE/AIPELF - Complexidade: um novo paradigma para intervir em Educação?, edição Educa, Lisboa.

Sebastião, J., Alves, M. G., Campos, J. (2010). Violência na Escola e Sociedade de Risco: uma aproximação ao caso português. In Sebastião, J., org. (2010) Violência na Escola: tendências, contextos, olhares, Santarém: edições Cosmos.

Sebastião, J., Campos, J., Alves, M.G., Merlini, S. (2010) As determinantes organizacionais na Violência Escolar: uma análise comparada ou Duas escolas contrastantes: a importância da dimensão organizacional na regulação e prevenção da violência escolar, Relatório do Observatório de Segurança em Meio Escolar (documento policopiado).

Sebastião, J.; Alves, M.G.; Campos, J. e Caeiro, T. (2008) "Violência e agressividade juvenil – podemos falar de escolas violentas?" *Actas do VI Congresso Português de Sociologia, Associação Portuguesa de Sociologia*, edição em cd.rom.

Sebastião, J.; Alves, M.G.; Campos, J. e Caeiro, T. (2009) Violência e agressividade: questionamentos teóricos e empíricos" in *Actas do Encontro "Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea",* edição Associação Portuguesa de Sociologia, http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b-11c4088da30.pdf

Silva; L. C. (2007). Disciplina e Indisciplina na Aula: uma perspectiva sociológica. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais, acessível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC--7DAR7T

van Zanten, A. (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In Barroso, J., org. (2006) A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores, Lisboa: edições EDUCA.

Woods, P. (2001). Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola. In Pinto, A.M., Conde, J.C., Conde, M.J. Indisciplina e Violência na Escola, Lisboa: edições Colibri.

DA PHILIA À HIERARQUIA NA ESCOLA: COMPOSIÇÕES DA ORDEM ESCOLAR?

José Manuel Resende
Pedro Caetano

Porque é que a escola ordena os seres e as suas relações nos seus territórios?

A Sociologia Pragmática e a questão da ordem

Compreender ou explicar como se processa a ordenação dos indivíduos em sociedade tem sido um dos propósitos das Ciências Sociais, em geral, e da Sociologia, em particular. Como é possível manter ou conservar uma sociedade povoada de seres humanos sem que estes se relacionem entre si de acordo com determinados princípios e orientações normativas? Ora o imperativo de ordem política com vista a ordenar as relações entre os indivíduos, num dado espaço e tempo, tem como propósito a justificação da necessidade da existência de uma instituição designada por Estado cujo trabalho se estende por diversas instâncias, que respondem e asseguram a reclamação de determinados direitos e obrigações.

Apesar do carácter central da ordem no pensamento sociológico o seu entendimento como conceito é ainda precário. A sua utilização em múltiplas obras sociológicas, das clássicas às contemporâneas, não tem contribuído para se compreender, por um lado, como esta se constitui através das formas de agir dos sujeitos, e, por outro lado, como através dessas mesmas ações esta se reconfigura, no tempo e no espaço.

Assim, o propósito deste texto é tratar a ordem como conceito. E fá-lo a partir das orientações teórico-metodológicas da Sociologia Pragmática. E é armado por estas orientações que ensaiamos conceber a ordem no contexto das atividades institucionais realizadas nos estabelecimentos de ensino. Como é que num dado território escolar, e num dado tempo, a ordem escolar é o produto de determinados regimes de envolvimento de ação de professores e de alunos, e simultaneamente, se mostra passível de ser reconfigurada com vista a responder a outros desafios e problemas resultantes dos referidos regimes de envolvimento da ação de uns e de outros?

Olhando em geral para a produção sociológica verifica-se que este conceito aparece de forma implícita nos exercícios analíticos realizados pelos sociólogos. As perspetivas de cambiante estrutural-construtivista são disso prova (Bourdieu, 1980), e o mesmo acontece com a abordagem estrutural de Giddens (1989).

Já as últimas reflexões de Goffman fazem uma primeira aproximação a esta questão, o que não se encontra, de modo explícito, nas obras mais conhecidas de Parsons (1966). Talvez Weber tenha sido pioneiro na sua conceção, estabelecendo uma ligação entre o conceito de ordem (1993, 1997) e a questão da sua legitimidade assegurada pela

ordem jurídica estatal, mas também mediada pelo dispositivo da racionalidade burocrática. Já em Durkheim, a assunção do conceito de ordem serve, a par da questão moral trabalhada pelas instituições, como meio que garanta a sobrevivência das sociedades complexas, que tendem a estar sujeitas a uma crescente divisão social do trabalho, que não devidamente regulada pode causar a perigosa anomia social (1977).

Ainda na esteira da conceção desenvolvida e trabalhada por Weber, muitas vezes a conceção de ordem surge, em outros autores, acoplada ao sentido atribuído a outros conceitos sociológicos, nomeadamente, quando o objetivo da análise é explicar a constituição da Sociedade ou a formação do Estado. Nestes casos, os conceitos de poder, dominação, reprodução, controlo, integração, coesão, regulação e sistema social, apresentam-se como dispositivos de suporte a uma definição implícita do conceito de ordem.

A junção destes conceitos à ordem social tanto aparece nas reflexões sobre a constituição da sociedade (Giddens, 1989) como nas análises sobre a ordem da interação (Goffman, 1999). Por sua vez nada de muito diferente acontece quando o ângulo analítico se desloca para uma das ordens institucionais que sustentam a configuração dos Estados-Nação.

A ausência de qualquer questionamento teórico ou empírico em relação ao conceito de ordem social parece ser um aspeto intrigante nesta disciplina, mas também noutros saberes das Ciências Sociais. É difícil apontar todas as razões que estão na base dessa postura, mas a utilização sistemática nos textos sociológicos de palavras como as de Sociedade, Estado, Economia, Mercado, por exemplo, ou as palavras que enunciam qualquer uma das instituições que são partes constitutivas do Estado, pode contribuir para se melhor compreender a ausência desse questionamento.

De facto, qualquer uma daquelas palavras traz consigo sentidos implícitos de ordenação dos territórios (Mann, 1986), (Elias, 1989, 1990), dos corpos (Foucault, 1984) e dos objetos. Por sua vez esses sentidos são sustentados pelo apoio conferido pelo menos por dois modos de representação dessa ordenação. Finalmente cada uma destas duas representações ancora-se em dispositivos particulares.

Por um lado temos as representações comuns de ordenação, simbólicas ou não, que são potenciadas pelo uso constante da linguagem. O uso das metáforas ou o auxílio dado pelos ícones são dois exemplos da força destas representações.

Por outro lado, aparecem as representações jurídicas acionadas pelo julgamento comum quando este é confrontado com um determinado desajustamento conflituoso ou não, ou com uma determinada perplexidade ou inquietude. Umas e outras habitualmente acontecem quando se opera, nas ocorrências quotidianas, um confronto entre aquilo que se espera e se deseja, e aquilo que realmente acontece. Por vezes esses confrontos dão-se a partir de envolvimentos em acontecimentos que acontecem à distância e são mediados, por exemplo, pela televisão.

A estas duas representações ainda se pode acrescentar uma terceira. Trata-se da representação estatística que, no seu trabalho de categorização social, desenvolve em simultâneo uma composição de operações decisivas.

Destas salientam-se as operações estatísticas, políticas e cognitivas (Desrosières, Thévenot, 1988). Na verdade, cada uma delas apoia-se em determinados dispositivos de natureza linguística, regulamentar e técnica com o propósito de colocar em equivalência um grande coletivo de pessoas, que por si sós não estão relacionadas entre si.

O que interessa ressalvar para já de cada uma destas três representações, e dos seus dispositivos, é a possibilidade de pensarmos, quer na conceção do conceito de ordem escolar, quer nas operações que dão a possibilidade da sua configuração e reconfiguração. De facto, os usos de linguagens, das gramáticas jurídicas e do trabalho estatístico tornam possíveis conjuntos diversificados de operações, que resultam de determinados regimes de envolvimento de ação, e que visam a ordenação de pessoas e objetos, num determinado tempo e espaço. Por outras palavras, as gramáticas em que se baseiam as diversas linguagens, incluindo as jurídicas e as estatísticas, são dispositivos não desprezíveis para a realização das referidas operações, que permitem ordenar seres e objetos.

Por sua vez tais arranjos pressupõem a operação de atribuição de qualidades às mesmas pessoas e objetos ordenados, segundo determinados estados de grandeza. Ora é justamente a articulação entre a ordenação e a atribuição de qualidades às pessoas e objetos que é possível desenhar uma dada ordem hierárquica (Boltanski, Thévenot, 1991), (Thévenot, 2006), sempre precária, e, por isso, suscetível de ser posta em causa, através da utilização de argumentos suficientes sólidos, isto é, de acordo com os princípios em que se alicerça a referida hierarquia devidamente ordenada.

De facto, as noções de ordenação e de quali-

ficação enunciam uma pista interessante para a definição do conceito de ordem social em geral, e o conceito de ordem escolar, em particular. No entanto, estas noções tomadas isoladamente pouco ou nada adiantam em termos heurísticos, para concebermos o referido conceito de ordem.

Os contributos da Sociologia Pragmática concedem-nos a possibilidade de enveredar por um outro trilho analítico, potencialmente mais interessante se aliarmos às noções de ordenação e de qualificação o conceito de ação social. Na verdade, se concedermos às noções de ordenação e de qualificação a propriedade de efetuar uma operação com vista a tornar equivalentes pessoas e objetos, estamos a avançar nessa direção.

Contudo, o mais interessante é verificar que a ação que torna possível o estabelecimento destas relações de equivalência entre pessoas e objetos é gerada entre pessoas e objetos que antes não mantinham qualquer relação entre si, e é bem provável que não desenvolvam tais relações comuns após o final destas relações. Mas apesar de isto acontecer, essa possibilidade não retira a estas operações de atribuição de estados qualificados, produzidos a partir da seleção de determinados atributos, a sua importância analítica, nomeadamente, na definição do conceito de ordem.

No seguimento deste raciocínio é notório observar que as referidas operações de ordenar e qualificar pessoas e objetos possibilita a criação de uma articulação preciosa entre os conceitos de ação e de relação social. É o que é possível observar nas operações de ordenação e de qualificação realizadas pela mediação das estatísticas, da lei ou da linguagem.

Onde antes não há relações entre pessoas e objetos a ação de os tornar equivalentes, com a utilização destes dispositivos, abre a possibilidade de se representar uma dada equivalência entre seres e objetos. Essa equivalência faz emergir qualidades nos indivíduos e objetos onde antes não se fazem notar de modo explícito, uma vez que estas não aparecem traduzidas na sua generalidade, tal como é adequado no caso das ordenações escolares.

No entanto, este exercício de representação de uma dada ordem qualificadora só é aceite por todos se esta for considerada como legítima. Ora o seu carácter legítimo é assente em outras operações que desenham regulamentações e convenções, que por sua vez, expressam acordos (mais ou menos precários) realizados pelos atores envolvidos nas ações desencadeadas por estas operações. O que acontece é que muitas vezes estas operações são o resultado de discordâncias que podem ou não desencadear conflitos com extensões e intensidades variadas.

Esses *estados de grandeza* ordenados e qualificados com a intervenção de princípios de equivalência acordados estão baseados justamente em duas exigências prévias que enquadram as justificações que lhes dão a garantia de legitimidade. A ordem hierárquica é uma dessas exigências. A outra é a natureza de comum humanidade atribuída a todos os seres a quem lhes é atribuída uma dada qualidade.

A ordem hierárquica baseada em justificações legítimas é a única maneira de se poder distinguir, nas ações de envolvimento dos atores que visam a qualificação e a equivalência, as operações de ordenação autorizadas das outras que são identificadas como ilegítimas, e, por isso, passíveis de serem desqualificadas nas discussões ocorridas a propósito de querelas e discordâncias menores ou de controvérsias mais profundas. A referência às justificações é fundamental porque as qualidades atribuídas aos seres e aos objetos, mas também a sua ordenação não são eternas. Ora a sua fundamentação é capital para que estas sejam aceites e não legitimamente desqualificadas.

Isto significa então que o envolvimento dos atores para chegarem a um acordo sobre a legitimidade do modo como os seres são ordenados e qualificados num determinado momento é o resultado de disputas entre si, variáveis quanto à sua intensidade e extensividade. Estas contendas ensaiam expressar com a maior clareza possível os diferendos existentes nos domínios que são objeto de questionamento.

A clareza e a aceitação da oposição manifestada em torno da ordenação e da qualificação dos seres estão dependentes dos argumentos avançados nas justificações formalmente alinhavadas para o efeito. É, nesse sentido, que intervêm as provas. Isto é, a força dos argumentos justificativos aumenta se os atores dão prova da justeza das justificações produzidas. Ora no exercício de fazer a demonstração da prova da legitimidade das suas justificações, os atores envolvidos nas disputas tanto mobilizam as bases normativas inscritas em diferentes (mas não infinitas) gramáticas políticas, como mobilizam objetos considerados determinantes para o esclarecimento e defesa dos argumentos apresentados.

Essas gramáticas políticas não são infinitas. Os contributos da Filosofia Política permitem a Luc Boltanski e a Laurent Thévenot (1991), a desenharem seis principais gramáticas políticas, envoltas

em seis cites devidamente arrumadas quanto à ordem de grandeza dos estados de grande e de pequeno. Quer os seus princípios, quer a ordenação dos estados de grandeza que eles enformam, são fundados em argumentos justificativos elevados em generalidade, de modo a que se possa fazer um compromisso generalizado quanto à justiça referente ao modo como se compõe a referida ordenação dos corpos e objetos.

O que acontece muitas vezes é que nas composições da ordem, nomeadamente da ordem escolar, os atores envolvidos em disputas mobilizam nas discussões decorrentes das discórdias, querelas, controvérsias ou conflitos mais generalizados, outras gramáticas justificativas que não estão alicerçadas nos mundos da justiça e do justo. O emaranhado de justificações, que oscilam entre argumentos retirados das gramáticas oriundas da distribuição justa dos estados de grandeza, até aos argumentos mobilizados pelos regimes de envolvimento de ação em plano, e de proximidade (Thévenot, 2006), acaba por dificultar uma dada solidificação dos arranjos compósitos da ordem, particularmente, a escolar, baseados em sistemas de equivalência fundadas em gramáticas políticas produzidas pelos mundos de distribuição justa dos bens, neste caso ligados às atividades escolares (Resende, 2003).

A escola como instância qualificadora

Neste arranjo conceptual, ordenar os seres e os objetos não tem por objetivo nem a delimitação e fixação de posições hierárquicas bem definidas, nem a construção de espaços por onde estes podem ou não mover-se, e, nem muito menos a tradução de correlações de forças entre uns que dominam e outros que são dominados. Assim, o conceito de ordem não decorre de uma longa e espessa estrutura previamente determinada que tem por objeto condicionar as ações e relações entre os seres diferencialmente posicionados nessa mesma estrutura.

No quadro da Sociologia Pragmática o exercício de ordenação das pessoas e dos objetos é concebido em ato, articulando as ações e relações entre indivíduos e entre estes e os objetos. Isto significa que a ordenação em ato decorre justamente do trabalho de «investimento de forma» (Thévenot, 1986) realizado em torno de distintas qualidades ou de estados de grandeza que os seres e objetos apresentam nos diferentes contextos, itinerários e trajetórias por onde circulam ao longo da sua vida. Ora, a escola é justamente a instância que na modernidade é politicamente orientada no sentido de as suas atividades estarem fundadas em exercícios de «investimentos de forma» que visam a qualificação dos seres mais pequenos que se encontram sob sua proteção num determinado período de tempo (Resende, 2010).

Neste sentido, os atos de ordenar e de qualificar, potenciam as articulações entre regimes de envolvimento de ação e de relações sociais entre seres e objetos tornados equivalentes por intermédio de princípios assentes em modos de julgamento políticos e morais. Por sua vez tais juízos alimentam-se de bases normativas inscritas em gramáticas tornadas públicas pela Filosofia Política (Boltanski, Thévenot, 1991), (Thévenot, 2006).

Por isso, não parece inadequado concebermos o conceito de ordem como constitutivo de uma composição de modalidades e de dispositivos distintos em que se fundam os atos de ordenar e de qualificar as pessoas e os objetos num determinado arco temporal. A configuração dessa composição ordenada vai-se ajustando aos arranjos relacionais que resultam, por sua vez, dos regimes de envolvimento de ação em que se encontram engajados os atores, que disputam entre si os modos de atribuição dos estados de grandeza aos seres e objetos, nomeadamente no âmbito da distribuição justa das qualidades elevadas na generalidade pela instituição escolar (Resende, 2003, 2010).

Deste modo, o entendimento aqui dado ao conceito de ordem facilita a sua significação quando o pensamento se desloca do abstrato ao concreto. Por outras palavras, quando a reflexão é mergulhada no universo que envolve a instituição escolar é menos complexa a definição da ordem escolar.

OS CHOQUES E AS DISPUTAS ENTRE AS ORDENAÇÕES DAS GRANDEZAS NO PLANO HIERÁRQUICO E NO PLANO DA PHILIA NA ESCOLA

Com o intuito de podermos avançar nos nossos propósitos, privilegiamos neste texto a análise do modelo de relacionamento adotado pelos alunos entre si, o qual, como vamos ver adiante, é manifestamente pautado pelo pressuposto das relações de igualdade. Todavia, o modelo destes reveste-se de características bem particulares, atendendo ao regime de envolvimento (Thévenot, 2006) preferencialmente adotado pelos mesmos, quando em atos de interação nos territórios escolares. Os modos de coordenação da ação (ibidem) entre eles são indicativos do privilégio de um regime de proximi-

dade e, pese embora o Estatuto do Aluno[1], mantém-se relativamente estranhos nas suas práticas às referências normativas dispostas nos documentos legislativos e sujeitas à aplicação por parte dos professores. Servirmo-nos, para a análise das formas de interação entre os alunos, dos dados recolhidos numa investigação por nós realizada em 4 escolas secundárias públicas portuguesas a alunos a frequentar o 12º ano de escolaridade[2].

Referimos primeiro que a justificação cívica não se encontra de modo nenhum ausente nas declarações dos alunos acerca das formas de tratamento que devem ser respeitadas por eles. Neste aspeto, elas dão testemunho do valor absoluto e do conceito universal que está contido nas suas afirmações e pressuposto nas suas ações. Podemos ver isso mesmo nos seguintes excertos retirados das entrevistas: "não é por ter mais dinheiro que deve ser tratado de forma diferente" (Entrevista nº1), "Todos devem ter os mesmos direitos e ser julgados todos da mesma forma. Não é por serem de uma sociedade mais alta que uns podem ser julgados de uma maneira e os mais pobres de outra" (Entrevista nº 39).

Aparentemente, esta visão não colide com as conceções ou as práticas dos professores (Resende, 2003). Porém, ela é demasiado geral e abstrata relativamente ao mundo de atuação quotidiana dos jovens. A discórdia e o pomo de conflitos advêm da presença e extrema visibilidade dos objetos e dos modos de apresentação de si veiculados por aquilo a que se costuma denominar de "culturas juvenis"[3]. O vestuário exuberante, não conforme, os penteados, os adereços, os telemóveis, o MP3, não são facilmente acomodáveis com a disciplina ascética ou a igualdade estrita de condições de partida características do ambiente escolar cívico de sala de aula[4]. Ora, a irrupção das "culturas juvenis", com o seu aparato decorativo e os estilos de vida a ela associadas – presentes na linguagem e nas formas de relação com o mundo – fazem desestabilizar este cenário previamente montado e preparado pela escola republicana. A sala de aula, outrora oficina de trabalho, vira um caleidoscópio. O à vontade demonstrado pelos alunos na afirmação de si é garantido pela confiança (ou a falta dela) que depositam nas suas formas de apresentação de si – a título sugestivo, reproduzimos esta afirmação de um aluno: "Há pessoas que andam aqui a fazer esforço para ser alguém... depois os outros ofendem e gozam uma pessoa que veste mal" (Entrevista nº 38) -; mas tal é ressentido por muitos professores como uma maneira invasiva e desrespeitosa de entrar e de se estar numa sala de aula.

Trata-se de um desafio colocado aos professores pelos alunos: um desafio que apresenta simultaneamente duas faces: por um lado, a procura encantada do desejo de hospitalidade, por outro lado, o seu reverso: a hostilidade. Pois, o desejo de se sentir bem na escola, afinal de contas o topos por excelência onde os alunos vivem a maior parte do tempo da sua existência quotidiana e onde podem experimentar as várias modalidades de contacto com o seu outro semelhante, faz surgir na racionalidade destas práticas a ideia de um espaço habitável (Resende, 2010). O recurso à metáfora

1 O Ministério de Educação decide promulgar em 2008 um ato legislativo – o «Novo Estatuto do Aluno» - com o intuito de reforçar as disposições disciplinares de controlo exteriores. O Estatuto pode ser considerado como um ato jurídico de rememoração da autoridade dos professores, como se pode ler: «As regras de disciplina da escola, para além dos seus efeitos próprios, devem proporcionar a assunção, por todos os que integram a vida da escola, de regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia de relações e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos e a preservação da segurança destes e ainda a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes» (Lei nº 3/2008,de 18 de Janeiro, artigo 9º).

2 A investigação desenrola-se em várias fases. Numa primeira fase (de Novembro de 2005 a Fevereiro de 2006), foram realizadas tanto entrevistas com os alunos como fóruns de discussão com os professores dessas escolas (alunos a frequentar e professores a lecionar o 12º ano de escolaridade), a partir de guiões de entrevistas a alunos e professores alicerçados numa tematização de cenários de justiça escolar. As entrevistas aos alunos são realizadas sob o regime de grupos de 2 alunos (preferencialmente um rapaz e uma rapariga), contabilizando-se 44 entrevistas no total (90 alunos). Numa segunda fase são lançados questionários nas mesmas escolas, nos quais os respondentes são convidados a avaliar diversos cenários escolares concretos, segundo princípios de justiça, e, em certos casos, a produzir justificações da sua escolha. Uma terceira fase, destinada à observação etnográfica, já não chega a realizar-se por falta de financiamento, mas em vias de realização em outras escolas integradas numa investigação em curso.
As 4 escolas secundárias públicas portuguesas escolhidas, contrastantes socialmente, distribuem-se do seguinte modo: uma a Sul do País, outra a Norte e duas na Área Metropolitana de Lisboa (AML). Estas escolas têm, na altura, um protocolo de colaboração com o Observatório Permanente de Escolas (OPE), unidade dirigida pelas investigadoras Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira no Instituto de Ciências Sociais (ICS). Numa estratégia de cooperação entre a equipa de investigação de José Manuel Resende e da investigadora Maria Manuel Vieira, é possível beneficiar dos dados de caracterização social das escolas e do apoio da direção das Escolas, já existentes e devidos à atividade do OPE.

3 O conceito de «culturas juvenis» tem sido sociologicamente recuperado enquanto instrumento metodológico de análise compreensiva. Esta forma de abordagem procura identificar e aferir as experiências e subjetividades dos atores sociais específicos que são os jovens, nas suas vivências quotidianas. Assim, reportamo-nos, com este intuito, às iniciativas dos trabalhos de Machado Pais (1993) e de Fonseca (2001). Machado Pais considera «Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (…) Por exemplo, ao considerar-se o fenómeno da moda (…) a moda seria entendida pelos jovens como uma possibilidade de expressividade, de auto-realização, de relativa independência de controlo social» (pág. 69).

4 Entendemos por ambiente escolar cívico, o cenário despojado de uma sala de aula que se apresenta igual em todas as escolas, tal qual ele foi desenhado pelos responsáveis educativos republicanos (Derouet, 1992): um cenário ascético e universal, porque logo identificável em toda a parte.

da habitabilidade do espaço parece fazer jus à inevitabilidade de radicar as sensações experimentadas pelos alunos numa representação adequada que possa exprimir de algum modo duas ordens de atitude: o sentimento de posse e o sentimento de intimidade. Desse ponto de vista, a demanda de hospitalidade implícita numa analítica destes comportamentos permite ao investigador dar conta das fortes cargas de afetividade e do agradável, envolvidas neste regime de ação de proximidade experimentado pelos alunos. Daí também, que o não cumprimento desta exigência dos alunos por parte da instituição – a expectativa frustrada de um acolhimento não esperado -, possa desencadear por estes, por vezes, reações negativas, igualmente fortes na hostilidade para com a cultura escolar: a indiferença para com a instituição.

De onde vem afinal esta necessidade de afirmação de si? Como interpretá-la? Em que pressupostos assentam e que eventuais interferências provocam na composição da ordem escolar? A nossa tese é que ela exprime indelevelmente a marca do modelo de philia. Para o podermos demonstrar, apoiamo-nos no conceito de philia, tal qual ele foi explorado e delimitado, a partir de uma investigação filogenética, na obra de Jean-Claude Fraisse (1974), intitulada Philia: *La notion d`amitié dans la philosophie antique*[5].

O conceito de philia aqui evocado comporta para nós um enorme potencial heurístico, uma vez que o mesmo, estando à partida informado pelas noções de posse, de prazer e do agradável, nos permite efetuar uma articulação do si dos alunos, num regime de proximidade, com o «outro» das relações interpessoais. Com efeito, convém situar - se quisermos poder aceder compreensivamente aos processos e às racionalidades presentes nas ações dos alunos - as condutas dos alunos num fundo alargado da relação que estes experimentam consigo e com o mundo, perspetivando a sua ação na escola como uma dramatização da sua individuação. Descurar ou rejeitar esta abordagem é sintoma, no nosso entender, de não considerar seriamente os atores sociais que são os alunos ; é considerar que estes se comportam de uma forma não razoável (Boltanski, 1990) e não conveniente (Thévenot, 1990).

Neste sentido, a importância que os alunos concedem ao vestuário, às formas de apresentação de si e aos adereços e objetos que fazem transportar consigo para o território escolar ganha novos contornos interpretativos. E estes devem, antes de mais, afastar decididamente da representação da philia dos jovens, os epítetos categoriais de egoísmo ou de individualismo utilitário. Porquanto, o bem-estar de se sentir consigo mesmo não pode ser separado do prazer e do agradável que é estar bem com os outros: os outros que nos são próximos, os «outros significativos», isto é, os outros que contam[6].

Ora, a philia não se caracteriza pela racionalidade da escolha ponderada daqueles a quem atribuímos e reconhecemos tal e tal valor como pessoas (Fraisse, 1974: 40). A philia deve ser compreendida, primeiramente, aquém do exercício reflexivo do julgamento, enquanto facto existencial daquele que deseja partilhar com o outro a sua existência. Nesta perspetiva, as motivações da philia revelam-se objetivamente no sentimento de satisfação da atividade cumprida. O paralelismo com a amizade torna-se evidente.

Ouvindo os alunos, reconhecemos o carácter não planeado da amizade: "Às vezes é por acaso. Quando entrei para a escola não conhecia praticamente ninguém, conhecia uma pessoa ou outra, mas na minha turma não conhecia mesmo ninguém, então foi com a convivência diária, comecei a saber daquilo que as pessoas gostam e não gostam, eu gosto daquilo, ele também, não gosto daquilo ele também não, então já há algo em comum, parte daí" (Entrevista nº 5). O processo é identificativo: "Porque a sua personalidade se identifica connosco, sentimos bem ao pé deles e etc." (Entrevista nº 15). Mas, revela-se essencialmente como um processo comunicacional em acto, e nessa medida, participativo, requerendo reciprocidade: "Há uma aluna que fica de parte, só responde quando é questionada, não cria laços de amizade" (Entrevista nº 13). O critério da amizade, segundo a maior parte dos alunos entrevistados, prevalece no momento de formar grupos de trabalho sobre outros critérios provenientes de outras grandezas: "Normalmente é com as pessoas com quem nos damos melhor, estamos mais à vontade. Não escolhemos as pessoas pelas notas mas sim com quem nos damos melhor" (Entrevista nº 10). "Acho que para a qualidade do trabalho é importante que a gente se dê bem, nos grupos de amigos é mais fácil, corre tudo melhor" (Entrevista nº 11).

O regime da philia é particularmente dependente das condições ambientais e dos grupos protectores a que ele dá origem. Por se tratar de

5 Fraisse, Jean-Claude (1974) Philia: La notion d`amitié dans la philosophie antique, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

6 Assim, e no momento em que Fraisse se reporta a Platão, «a philia que faz do outro um próximo, alicerça-se no desejo, no amor de quem, na sua unidade, é o próprio ou o próximo de» (Fraisse, 1974: 161).

um regime onde a actividade reflexiva não intervém substancialmente num primeiro momento, ele é especialmente vulnerável aos dados percetivos do meio[7]. Mas, isso não significa que a atividade do julgamento reflexivo se encontre ausente neste regime, pois a manutenção da philia requer, à semelhança do cultivo dos laços de amizade entre as pessoas, formas de agir que relevam do tacto e da antecipação das expectativas de ação dos outros, as mais convenientes segundo as situações; isso, para além das obrigações morais inerentes à solidificação desses laços: as provas de amizade, de confiança e de lealdade, que reforçam a união dos amigos. Nesta segunda fase, onde a atividade da fase exploratória se vai especificando cada vez mais, intervém o julgamento reflexivo moral e normativo[8].

O que nos importa aqui salvaguardar sobre a philia, são duas ideias fundamentais: por um lado, a philia como atividade que busca cumprir-se na satisfação do sentir-se bem, consigo e com os outros, de modo plenamente agradável; por outro lado, uma vez esse desejo satisfeito, o aspeto moral do dever de solidariedade e de prova de confiança que é necessário mostrar para com o grupo formado na philia. Hesitar na apresentação dessas provas significa não estar com o grupo, isto é, ser excluído.

Contudo, a deslocação da philia da periferia das escolas para o seu centro, ou por outras palavras, a proeminência do regime de envolvimento da ação presidido pelos princípios da philia, traz outros desafios aos estabelecimentos de ensino, particularmente naquilo que concerne à questão da ordem escolar. Na verdade, assiste-se hoje nestas instâncias a determinadas perplexidades levantadas pelos docentes a este propósito, não obstante a existência de dispositivos documentais que são auxiliares importantes para a manutenção do compromisso à sua conservação.

Isto significa que para estes profissionais o anterior compromisso está a sofrer fortes erosões, uma vez que as demandas de relações de carácter mais horizontal solicitadas pela extensão da philia a outros processos negociais na escola, tem estado a comprometer o anterior programa institucional cuja ordem escolar aparece sobretudo baseada em relações verticais entre os estados de grandeza grande – os adultos encarnados pelos professores – e pequena – os não adultos encarnados na figura dos alunos. Ora estas disputas transportam para estes territórios outros desafios que interessam acompanhar com cuidado, uma vez que nos ajudam a repensar a questão da ordem escolar, que se estabelece hoje nos estabelecimentos de ensino de modo plural e com diferentes composições.

As disputas entre as demandas de reconhecimento de si no plano de um tratamento igual e os limites da hierarquia

Do reconhecimento de si ao reconhecimento mútuo na philia

Os dados recolhidos junto dos alunos parecem apontar para a importância cada vez maior atribuída à lógica de funcionamento dos mecanismos de inclusão-exclusão. Neste particular, os alunos mostram-se muito sensíveis e receosos para com os fenómenos de discriminação: "Pois, é por isso que acho que tentamos ser um bocado iguais uns aos outros que é para não haver discriminação" (Entrevista nº 41); "Nós na nossa turma, basicamente damo-nos todos bem, temos quase todos a mesma idade, a mesma maneira de pensar, não há discriminação só porque um é maluco. Podem ser mais uns que outros, mas não há discriminação" (Entrevista nº 30).

Não deixa de causar alguma perplexidade o conteúdo funcional da igualdade, que perpassa nestas declarações. Se "Podem ser mais uns que outros" significa que a igualdade não é entendida pelo aluno como o valor absoluto de uma igualdade simples, pois existem diferenças – *desigualdades justas* –, compreendidas enquanto tais.

Qual é, então, o sentido a dar à conceção de igualdade aqui explícita nestes excertos? Por um lado, parece resultar destas afirmações um sentido que aponta para a importância de um certo grau de sentimento de pertença a um coletivo, mormente o da categoria de alunos. Mas, por outro lado, estas parecem comprovar simultaneamente que a igualdade não deve ser considerada somente enquanto princípio de justiça reportando-se a um normativo moral, ou simplesmente como uma demanda moral de conformismo com as normas de um grupo[9].

Abordamos mais adiante a terceira interpretação

7 Poderemos enquadrar analiticamente esse momento na fase exploratória da philia, em que o desejo de intimidade com o meio (compreendendo os objetos do meio) e o processo identificativo tomam a dianteira na ação

8 Não nos detemos neste lugar sobre a delimitação do amplo domínio de significação do conceito de philia, mormente do estatuto ontológico e epistemológico da amizade. Deixamos esses temas para outros ou para futuros trabalhos.

9 Esta última, por referência ao envolvimento no coletivo, de molde a que os alunos não sejam desvinculados do mesmo, o que ditaria a sua exclusão.

da igualdade que descortinamos estar aqui em causa. Argumentamos então que estas formas de conceber a igualdade devem ser entendidas como modalidades de reconhecimento dos alunos.

Detendo-nos brevemente naquilo a que intitulamos de igualdade moral - relativo à consideração da igualdade como critério e princípio absoluto da organização social -, registamos que ela adquire primazia na sua dimensão operadora da relação cívica, na qual os alunos devem ser tratados de forma rigorosamente igual, a exemplo de outros estudos comparativos (Gorard and Smith, 2010: 38): "Todos devem ter os mesmos direitos e ser julgados todos da mesma forma. Não é por uns serem de uma sociedade mais alta serem julgados de uma maneira e os mais pobres de outra (Entrevista nº 39). Os alunos não se mostram particularmente complacentes para com o princípio de discriminação positiva, por exemplo relativamente às pessoas de condições económicas desfavorecidas ou mesmo mais vulneráveis fisicamente: não consideram legítimo que uma pessoa, só por ser deficiente, possa passar à frente deles num concurso: têm de ter mais capacidades (Entrevista nº 11). Mas, algo surpreendentemente, quando convidados a falar sobre a igualdade enquanto princípio de justiça, eles hesitam em transformá-lo em único princípio a ser respeitado, aduzindo que a igualdade deve ser conciliada com um outro princípio da maior importância: a liberdade. Aliás, quando instados a pronunciarem-se sobre aquilo que é importante ter em conta hoje em dia, aquilo que se torna premente preservar, eles referem invariavelmente o seguinte: respeito, liberdade de escolha, de pensamento, de decisão. Não nos parece que possamos retirar inferências apressadas de orientações políticas nestas declarações dos alunos. Ao invés, importa registar que os alunos se importam mais com a igualdade de tratamento e com a liberdade de expressão e de ação do que propriamente com as questões de verificação das desigualdades sociais. A nosso ver, esse aspeto constitui-se como uma das marcas do regime de philia.

Seguimos diretamente para a igualdade como exigência moral de coesão do grupo, a qual denominamos de igualdade de reciprocidade.

Os alunos temem ser desvinculados do grupo, na medida em que isso representa o seu isolamento. Eventualmente podem referir-se, inclusive, à linguagem dos direitos: o direito das pessoas não serem discriminadas por qualidades pessoais específicas. Em termos individuais, ser discriminado, ou seja, ser "falado", "gozado", representa um abalo na confiança que cada um coloca na sua pretensão ao reconhecimento de si, na lógica da sua individuação, a qual é a lógica da individuação no grupo. Esse reconhecimento de si, na philia, depende não só, mas também, do reconhecimento do grupo de pares. Os elementos menos discretos à vista, devido às suas indumentárias e ao seu estilo próprio mais marcado, procuram a proteção de grupos mais específicos, onde se encontram com os seus "iguais" e podem assim suportar melhor o "gozo" dos outros. Para além da igualdade, existe aqui uma lógica de diferenciação, de pluralização. Pelo que, deparamo-nos novamente com a articulação dialética da igualdade com a diferença. Os alunos querem ser reconhecidos como iguais no grupo, e ao mesmo tempo aspiram ao reconhecimento da sua singularidade no grupo. O reconhecimento de si, não pode, pois, ser separado do reconhecimento de si através do outro[10].

O grupo de pares cuida permanentemente da verificação desta igualdade na pertença, "policiando" todas as ameaças à mesma, ao ponto de Dominique Pasquier (2005) falar da existência de uma "tirania" dos pares – a "tirania da maioria", que Pasquier toma de empréstimo a Hannah Arendt -, a qual condiciona o quotidiano dos adolescentes e jovens; de uma forma mais presente na escola, mas também fora dela. Para ilustrar a força do grupo, basta dizer que o comportamento dos alunos individualmente é diferente daquele que têm em grupo. Isso revela-se na forma como uma das alunas coloca esta aparente contradição prática: a inerência de um discurso próprio, que toma a posição da não discriminação das pessoas homossexuais, e, simultaneamente, uma posição de, em grupo, poder gozá-los juntamente com os outros colegas: "… e isso não é, não é ser falso… é guardar se calhar uma coisa que se calhar até eu, se fosse a minha opinião, eu digo isto agora: pode ser que aconteça, depois mais tarde iria falar com essas pessoas e iria perguntar como é que, é como é que se dão, se é diferente… e queria saber; por isso lá está, eu não vou pesquisar à Internet homossexuais ou heterossexuais, falaria com as pessoas" (Entrevista 36).

Como é que podemos interpretar esta justificação da aluna, mais concretamente, a expressão "… e isso não é, não é ser falso… é guardar se calhar uma coisa"? Do nosso ponto de vista, trata-se de uma lealdade ao grupo que é aqui confirmada e privilegiada, em detrimento das considerações pessoais da aluna – vindas de outras instâncias de

10 Nestes termos, o reconhecimento de si através do outro dá-se no mesmo instante do reconhecimento de si do outro. A dialética do reconhecimento é a dialética da reciprocidade, de um reconhecimento mútuo, em que o outro é o grupo.

socialização e de individuação -, que, no entanto, não adquiriram ainda o estatuto epistemológico da convicção, na razão de uma confiança em si ainda titubeante. Daí que, devido à pressão dos pares, estes assuntos requerem um forte trabalho de aproximações sucessivas, indispensáveis para que os alunos se possam envolver com um maior à vontade, individuando-se a si próprios e ao grupo: "porque ao mesmo tempo há aquela brincadeira que a gente começa-se a rir, porque há aquele preconceito, porque também há aquelas pessoas que preferem não falar disso, então calam-se, mas há um riso, ali naquela abordagem daquele assunto, mas nós falamos até na brincadeira se calhar" (ibidem).

Tudo se passa no pano de fundo de uma verdadeira sociedade como colectividade – a "sociedade dos pares". Os alunos vão-se individuando nela e, ao mesmo tempo, individualizando-se. Como se tratasse de um processo necessário para a sua formação de indivíduos. Naturalmente, que estão sujeitos às demandas de conformidade requeridas pelos grupos onde se envolvem e, onde, Pasquier (2005: 165) descortina uma maior influência dos gostos das classes populares masculinas, nomeadamente sobre as raparigas[11].

Não se trata de desvalorizar o fenómeno da pressão do grupo, mas sim de querer fazer realçar o pluralismo de que as mesmas culturas se revestem. Dar especial relevo às marcas de autenticidade nas culturas juvenis, não deve ser separado de, por um lado, uma ideologia do consumo e, por outro lado, da atração que a conjugação das mesmas faz refletir nos desejos de realização de si dos jovens em busca da sua individualização[12]. Contudo, existe igualmente um outro da "sociedade dos pares", isto é, um referente com o qual os alunos, posicionando-se enquanto membros de um coletivo – iguais na sua condição -, entram em relação, na procura de um reconhecimento.

A igualdade pragmática faz prova dos limites da hierarquia escolar

Como referimos anteriormente, pretendemos interpretar nas declarações dos alunos um terceiro entendimento da igualdade que delas transparece. Estes falam de um modo em que a igualdade – a qual se interliga com a diferença das singularidades irredutíveis – nos aparece nos seus discursos como um pressuposto. Recordemos as palavras de um aluno acima transcritas: "Nós na nossa turma, basicamente damo-nos todos bem, temos quase todos a mesma idade, a mesma maneira de pensar, não há discriminação só porque um é maluco". A igualdade aqui pressuposta, inextricavelmente ligada ao "bem-estar" e à coesão do grupo, característicos do regime de philia, ganha assim um novo contorno: a necessidade de ela ter que ser sistematicamente provada e verificada no dia-a-dia, nas práticas dos alunos com os outros nas diversas situações experimentadas[13].

Esta perspetiva da igualdade prática, classificada por Jacques Rancière (1998) de emancipação, ancora-se num entendimento do regime político da democracia sob o signo da dissensão, naturalizando o conflito no seu interior, e orienta a sua iluminação para as práticas de emancipação dos atores sociais de menor grandeza, os quais tentam furtar-se a toda e qualquer categorização social fixa que se lhes imponha.

A lógica da demonstração traduz-se, na prática, no lançamento de um desafio colocado pelos alunos; um desafio posto àqueles de maior grandeza – os adultos. O trabalho da igualdade prática, tal como Rancière o apresenta, «significa para cada um o sair do seu estado de grandeza, proclamando-se visível e audível» (Ruby, 2009: 10). A seguinte transcrição de um excerto de uma das entrevistas pretende ilustrar esta demonstração:

> "Nós temos ali um pavilhão L e dizem que é proibido fumar nos pavilhões e é, realmente é proibido, só que nós vemos tanto professores como contínuos a fumar nos corredores. No entanto, quando nos apanham a nós, porque nós também não nos escondemos, vêm logo falar connosco...mas há um ponto em que a pessoa vê os professores a fumar, inclusive de salas, vê os contínuos a fumar, uma pessoa chega a uma altura em que pensa porque é

11 Convém, em nosso entender, apesar de tudo, relativizar um pouco esta ideia de "tirania". Na nossa investigação já aludida, pudemos constatar, que são nas escolas onde a pressão à conformidade das culturas juvenis é mais forte – Escolas de Lisboa e do Sul do País -, que os alunos são porventura mais críticos relativamente a essa mesma situação.

12 Porque, apesar de os alunos agirem num regime de philia, isso não significa que eles não ajam numa perspetiva também individual. A lealdade ao grupo não tolda os seus juízos críticos, dado a configuração da ordem escolar de privilegiar a seleção individual. Para se realizarem escolarmente e poder assim antecipar uma eventual carreira profissional, os alunos necessitam de conjugar o regime de philia com o regime de ação em plano. De resto, os alunos estão conscientes disso mesmo, e uma anti-cultura das marcas e do consumo não é completamente desprovida de ser considerada nos seus horizontes.

13 Neste sentido, «a igualdade existe e faz efeito de universalidade desde que é colocada em ato. Ela não é um valor que se invoque, mas um universal que deve ser pressuposto, verificado e demonstrado em cada caso» (Rancière, 1998: 116-117). A igualdade como operador demonstrativo de uma lógica prática, consiste, no dizer de Jacques Rancière (1998), em Aux bords du politique, «no jogo das práticas guiadas pela pressuposição da igualdade entre todos, não importa entre quem, com o intuito de a verificar» (ibidem: 112-113).

que eles são mais do que nós, se eles podem, nós também podemos" (Entrevista nº 33).

O acontecimento relatado sugere-nos a evidência de que os alunos encararam o seu ato como uma prova de si mesmos, patenteando com isso a capacidade de sair de um estado de menoridade, ao recusar a sua invisibilidade – "nós também não nos escondemos" -; e de fazer articular logicamente um argumento enquanto demonstração, culminado no corolário – "porque é que eles são mais do que nós, se eles podem, nós também podemos". Ele atesta o reconhecimento de uma injustiça: o facto de os adultos poderem beneficiar do seu estado de grandeza para infringir uma regra institucional. Nesta situação, os alunos percecionam como ilegítimo esse transporte de grandeza, pelo que, ao invés de a denunciarem, visto que as probabilidades de sucesso desse ato podem ser reduzidas, adotam uma atitude de igualização com os adultos, na medida em que eles não estão dispostos a abdicar de fumar.

De todo o modo, esta denúncia põe a nu os limites do respeito pela ordem hierárquica escolar. Na verdade, quando o estado de grandeza dos grandes nas escolas – a referência é feita aos professores – não se faz honrar, uma vez que a regra estabelecida de ali não fumar não é praticada por alguns deles, e, por esse motivo, prevaricam sob o olhar daqueles a quem a ordem hierárquica os qualifica como o estado de grandeza pequena – a referência é feita aos alunos – a crítica por estes lançada, mesmo assumindo o mesmo tipo de comportamento, desqualifica aqueles que na escola são considerados como seres exemplares. A identificação desta falha, aliás como outras que acontecem em resultado de uma aproximação exagerada praticada pelos primeiros em relação aos segundos em diferentes situações, dentro e fora das aulas, contribui para criar uma certa erosão na ordem hierárquica, de um lado, e a estabelecer uma certa confusão entre a dimensão da hierarquia, de natureza vertical e a dimensão do lado convivencial, de natureza horizontal.

O QUE O CARÁCTER DA HOSPITALIDADE ESCOLAR TRAZ DE NOVO À CONFIGURAÇÃO DA ORDEM ESCOLAR?

As formas de interação na escola reportam-se a um dispositivo escolar e a princípios normativos e morais considerados legítimos a observar nas práticas dos protagonistas. Elas permitem-nos igualmente deduzir, desde logo, que os protagonistas em presença – professores e alunos - são socialmente mediados por mecanismos de relações de hierarquização e de cooperação, facto que é atestado pela diferente grandeza que é atribuída aos atores: a maior grandeza do professor, a quem é conferida a autoridade na sala de aula, relativamente aos alunos. No entanto, esta relação hierárquica, não se estende a todas as dimensões e espaços da vida escolar; ela não é omnipresente. A ordenação dos seres varia consoante as diferentes economias de grandeza, as quais assentam em pressupostos de justificação moral (Boltanski & Thévenot, 1991). A autoridade do professor vai-se diluindo à medida que os dois coletivos de atores se vão afastando das proximidades do espaço da escola e do tipo de relação ensino-aprendizagem. Neste sentido, a autoridade do professor é consentida e considerada pertinente na relação social reportada ao princípio superior comum[14] da necessidade da educação pública das crianças, dos adolescentes e dos jovens, nas suas tarefas educativas; mas tal já pode ser contestado aquando da emergência de um outro tipo de relacionamento: de uma relação cívica, por exemplo, sobretudo quando esta é traduzida no plano cívico. Neste caso, a mesma adquire referência a um outro princípio superior comum: o princípio de cidadania; ilustrada pela organização de uma fila de espera no bar da escola. Aqui, as grandezas do professor e do aluno podem equivaler-se. Naturalmente, nem sempre foi ou é assim. Porventura, anteriormente, a primazia do professor no atendimento do bar em face do aluno, atesta o reconhecimento mútuo da sua maior grandeza no saber e na idade. E contudo, em virtude de uma maior sensibilidade promotora de juízos morais, que se vai progressivamente generalizando, esse reconhecimento de grande atribuído ao professor, quando transposto para este cenário do bar, passa cada vez mais a ser considerado como abusivo e indevido pelos membros da comunidade escolar. Vai-se convencionando que, neste contexto, o tipo de relacionamento há-de ser preferencialmente de natureza cívica, mas sobretudo no quadro das relações de civilidade e da urbanidade.

Deste modo, vemos como, neste ponto, a pluralidade dos mundos – o mundo do saber e o mundo cívico, por exemplo - numa mesma configuração escolar ordena normativamente de forma variável os diferentes atores em presença, no seu engajamento atuante, na justa medida em que os

14 O princípio superior comum é, na linguagem de De La justification, de Boltanski e Thévenot, o «princípio de coordenação, que caracteriza a «cité», é uma convenção constituindo a equivalência entre os seres. Ele estabiliza e generaliza uma forma de relacionamento» (Boltanski & Thévenot, 1991: 177).

mesmos se vão deslocando entre cenários que se vão diferenciando e que mobilizam, por isso, outros princípios de ordenação de grandeza.

Prosseguindo na nossa análise, a mediação social pertinente, isto é, as economias de grandeza política e moral a observar nos vários contextos relativos à escola, deixam antever mal-entendidos, denúncias, reclamações, querelas e controvérsias, como objetos de disputa, relativamente aos tipos de relação e de ação que se podem estabelecer entre os protagonistas escolares. Isto tem-se verificado recentemente e de modo premente, e, por vezes com alguma frequência, para as diversas situações possíveis em que intervém os dois conjuntos de atores.

O choque relaciona-se com a definição do cenário a montar na sala de aula: o cenário ditado pelo professor, qual guardião cívico? O cenário trazido do exterior pelos alunos, quais bárbaros incompreendidos? Ou - a solução aparentemente mais razoável, pois apelando a um acordo -, um cenário de compromissos que possibilite o reconhecimento mútuo das lógicas aparentemente conflituantes em co-presença? Um compromisso que vale pela equidade, num trabalho de proximidade que vise dotar os alunos de um julgamento crítico e distanciado, mas também da confiança nas suas capacidades de se poder colocar à prova nos exercícios escolares. A demanda de hospitalidade dos alunos na sala de aula merece reflexão, pois a mesma sugere expectativas de reciprocidade, de negociação e de horizontalidade. Ela é uma demanda de reconhecimento e um desafio ao entendimento comum, o qual, necessariamente, deve ser visto como um processo de características sempre flexíveis numa pluralidade de mundos com amplas possibilidades de cooperação.

Optar por não reconhecer a necessidade de um compromisso com os alunos, fazendo jus à prerrogativa do uso da autoridade do professor ou das disposições transcritas no Regulamento Interno da Escola, impondo-as, revela-se uma atitude que comporta riscos, na medida em que esta até pode ser consentida ou tolerada pelos alunos, mas dificilmente contará com a adesão dos mesmos. A tarefa do professor adivinha-se, pois, delicada, no intuito de conseguir acomodar satisfatoriamente no território escolar a combinação de todos os seus elementos, envolvendo-os em objetivos comuns, e combinando ações e julgamentos de proximidade com critérios de justiça que apelam à conservação de uma certa distância bem temperada. De qualquer modo, esse conjunto de tarefas tem de ser compreendido urgentemente como integrado em coletivos: o coletivo formado pelos docentes e o coletivo da comunidade escolar, os quais devem ser entendidos como arenas de discussão, onde as pessoas possam debater livremente os problemas com que se confrontam no quotidiano e que afetam de algum modo a sua atividade.

Referências Bibliográficas

Boltanski, L. (1990) – L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action, Paris, Éditions Métailié.

Boltanski, L., Thévenot, L. (1991, 1ª edição de 1987). De la justification. Les économies de la grandeur, Paris, Éditions Gallimard.

Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique, Paris, Les Éditions Minuit

Derouet, J.-L. (1992). École et justice. De l`égalité des chances aux compromise locaux. Paris, Métailié

Desrosières, A., Thévenot, L. (1988). Les catégories socio-professionnelles, Paris, Editions de la Decouverte.

Durkheim, E. (1977). A Divisão Social do Trabalho I e II Volumes, Lisboa, Editorial Presença e Livraria Martins Fontes.

Elias, N. (1989). Civilizacional – Investigações sociogenéticas e psicogenéticas I Volume – Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Elias, N. (1990). O Processo Civilizacional - Investigações sociogenéticas e psicogenéticas II Volume – Transformações da sociedade esboço de uma teoria da civilização, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Fonseca, L. P. (2001). Culturas juvenis, percursos femininos. Oeiras: Celta Editora.

Foucault, F. (1984). «Le pouvoir, comment s'exerce-t-il?» in Dreyfus, H., Rabinow, P., Michel Foucault. Un parcours philosophique. Avec un entretien et deux essais de Michel Foucault, Paris, Gallimard.

Fraisse, J.-C. (1974). Philia: La notion d`amitié dans la philosophie antique. Paris, Vrin.

Goffman, E. (1999). "A ordem da interacção" in Yves Winkin (org.) Os momentos e os seus homens, Lisboa, Relógio d'Água, 190-235.

Gorard, S. & E. Smith (2010). Equity in education. An international comparison of pupils perspectives. Palgrave MacMillan.

Giddens, A. (1989). A Constituição da Sociedade, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.

Mann, Michael. The sources of social power. I volume, A History of power from de beginning to ad 1760, London, Cambridge University Press.

Pais, J. M. (2003). Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2ª ed.

Parsons, T. (1966, 1ª edição 1951). El Sistema Social, Madrid, Editorial Revista de Occidente, S.A.

Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris, Autrement.

Rancière, J. (1998). Aux bords du politique. Paris, Gallimard.

Resende, J. M. (2003). O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo, Lisboa, Fundação Para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, J. M. (2010). A Escola contra o Estado? A Socialização Política na Escola num Contexto de Incerteza, Lisboa, Edições Piaget.

Ruby, C. (2009). L`interruption.Jacques Rancière et la politique. Paris, La Fabrique.

Thévenot, L. (1986). "Les investissements de formes" in L. Thévenot (ed.), Conventions économiques, Paris, Presses Universitaires de France, 21-71.

Thévenot L. (1990) - «L'action qui convient» in P. Pharo & L. Quéré (eds), Les formes de l'action. Sémantique et sociologie, Paris, Éd. de l'EHESS, p.39-69 («Raisons Pratiques» 1).

Thévenot, L. (2006). L`action au pluriel. Sociologie des regimes d`engagement. Paris, La Découverte.

Weber, M. (1993, 1ª edição 1922). Economia Y Sociedad, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1997). Conceitos Sociológicos Fundamentais, Lisboa, Edições 70.

JOVENS DAS CAMADAS POPULARES E AS MÚLTIPLAS FORMAS DE RELAÇÃO COM AS REGRAS ESCOLARES: ROMPENDO COM OS DETERMINISMOS NA EXPLICAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA

Luciano Campos Silva

Embora faça parte frequente das queixas e preocupações de professores, pais e alunos, o fenômeno da indisciplina ainda tem sido pouco explorado por pesquisas acadêmicas. Já em seu clássico "Une étude sur l'indiscipline en classe" (1986), a pesquisadora portuguesa Maria Teresa Estrela alertava para o fato de que o problema seria muito mais conhecido pelos discursos apaixonados dos professores e da imprensa do que pelas descrições e análises menos passionais da pesquisa científica. No Brasil, estudos como o realizado por Szenczuk (2004), dão conta de que o fenómeno raramente seria abordado de uma forma direta e explícita pelos pesquisadores, figurando como uma temática secundária em trabalhos que têm como foco outras dimensões da vida escolar[1].

Tais apontamentos permitem compreender, em grande medida, a constatação feita por diversos autores de que as discussões em torno da problemática da indisciplina nas escolas e nas salas de aula seriam frequentemente marcadas por uma perspetiva reducionista, que desconsideraria a enorme complexidade desse fenômeno, associando-o, quase que exclusivamente, à apenas um dos diversos fatores que o condiciona. Dessa forma, tem-se destacado a forte tendência no meio educacional a relacionar o fenômeno da indisciplina à origem social dos estudantes e às suas formas de vida familiar; tendência que é particularmente significativa quando os estudantes e as famílias em questão são de origem popular. Não por acaso, tornou-se bastante comum no meio acadêmico a defesa da tese segundo a qual o crescimento dos comportamentos de indisciplina nas escolas estaria diretamente associado ao ingresso massivo dos estudantes das camadas populares nessa instituição e às possíveis descontinuidades entre a socialização praticada nas famílias e aquela praticada no ambiente escolar (Bourdieu e Passeron ,1975; Testanière, 1967; Debarbieux, 2001; Jorge, 2002; Aquino, 1996; Casanova, 2002, para citar apenas alguns)[2]. Nesse mesmo sentido, as pesquisas são unânimes em apontar que os professores tenderiam a imputar primordialmente às famílias - especialmente àquelas das camadas populares - a causa dos comportamentos de indisciplina dos estudantes nas escolas (Abramovay e Castro, 2003; Waiselfisz, 1988; Cibiac, 2000; Laterman, 2003; Freller, 2004; Tigre, 2003, entre outros). Des-

1 Szenczuk (2004), investigai as produções realizadas por mestrandos e doutorandos nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, entre os anos de 1981 e 2001. Essa autora destaca que dos 131 trabalhos identificados como tendo alguma preocupação com a temática, em apenas 34 ela era tomada como objeto principal de investigação.

2 Curiosamente, a maior parte desses estudos se limita a anunciar essas descontinuidades sem, contudo, analisá-las mais sistematicamente, o que suporia a busca por compreender de forma mais aprofundada os processos e mecanismos por meio dos quais as práticas socializadoras familiares atuariam sobre as condutas disciplinares dos alunos no contexto escolar.

sa forma, as famílias são frequentemente acusadas de serem desestruturadas, de não imporem limites aos filhos, de não terem tempo para a educação das crianças e de não se preocuparem com a vida escolar delas[3]. Como lembra Mello (2005), haveria no Brasil uma tendência em se perceber as famílias dos meios populares como incompetentes para a realização do trabalho educativo. Desse modo, os pais seriam vistos como sendo desqualificados culturalmente e suas funções essenciais de socialização seriam "responsáveis pela geração de 'personalidades deformadas', ou seja, inaceitáveis, capazes de cometerem as maiores atrocidades" (Mello, 2005: 52). Esse tipo de discurso tem contribuído para uma desqualificação permanente das famílias e dos estudantes dos setores populares Assim, os jovens das camadas populares são frequentemente representados - de uma forma negativa e generalizada - como sendo "indisciplinados", "bagunceiros" ou "violentos".

Este texto busca discutir essa associação unilateral e de determinismo entre a origem social e familiar dos estudantes e o fenômeno da indisciplina tendo em vista alguns elementos de uma pesquisa de doutoramento realizada junto a jovens de duas turmas do último ano do ensino fundamental de uma escola pública situada na periferia da cidade de Belo Horizonte[4]. A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a observação e registro das aulas dos professores que lecionam nas duas turmas acima mencionadas durante o período de aproximadamente um ano, e com entrevistas e conversas informais realizadas com esses jovens, os seus pais e os seus professores[5].

De que forma os jovens investigados se relacionavam com as regras escolares? Existiria de fato entre eles um padrão único de comportamento em relação a essas regras? Poderiam as condutas desses jovens diante das regras escolares serem diretamente deduzidas de suas formas de vida familiar?

Sem pretender nem poder responder a essas questões de uma forma completa e cabal no espaço deste trabalho, apresento aqui, de uma forma bastante resumida, algumas análises com o objetivo de abrir e estimular esse importante debate. Cumpre ressaltar, entretanto, que o objetivo deste trabalho não é discutir o modo como jovens provenientes dos diferentes setores sociais se relacionam com as regras escolares. Ao contrário, buscando romper com uma perspectiva de análise que tende a tomar os estudantes como uma entidade indiferenciada, buscamos identificar diferenças específicas nos comportamentos manifestados por jovens pertencentes a um mesmo grupo social, o das camadas populares,[6] frente às regras escolares. Se, como relata Lahire (1997), é frequente, mesmo entre os sociólogos, considerar que quando se fala em diferenças sociais se faça referência necessariamente às diferenças de categoria socioprofissional, é preciso lembrar que o social não se reduz a essa diferença. Pensar em diferenças em termos do comportamento frente às regras escolares entre membros de um mesmo grupo social significa pensar que essas diferenças também são diferenças sociais, já que foram criadas e são atualizadas em relações sociais.

Os jovens estudados e suas relações com as regras escolares

Conforme lembra Lahire (19997), embora seja comum considerarmos e julgarmos o comportamento escolar das crianças como traços individuais de caráter ou de personalidade, como se esses aparecessem num vazio de relações sociais, é, sobretudo, na inter-relação com os membros do grupo familiar que a criança tende a construir certo controlo de si, certa disposição para a vida regrada, uma sensibilidade à ordem verbal e o sentimento de que alguns limites não devem ser ultrapassados.

Assim, é de se esperar que, como enfatiza o autor, quando aquilo que é proposto pela escola se coaduna com o que foi interiorizado pelo aluno no convívio com sua família, o mesmo apresente uma atitude de autonomia em relação às exigências escolares. Porém, quando as regras do jogo desses dois espaços são por demais dissonantes e não podem ser vivenciadas com harmonia pelos estudantes, abre-se espaço para uma atitude de "deslocamento" em relação ao escolar (LAHIRE, 1997).[7] Como adverte o autor, ao contrário do que fazem crer as análises demasiadamente racionalistas de Durkheim,

> a autonomia não é a consequência de uma vontade que reconhece a regra, enquanto algo racionalmente fundado, mas sim a consequência de um ethos que reconhece, imedia-

3 Tocamos aqui, por exemplo, no mito da demissão parental que tem sido tão bem combatido por autores como Lahire (1997) e Thin (1998).

4 A escola investigada é de porte médio e está localizada em um bairro da periferia de Belo Horizonte que faz limite com um dos municípios mais pobres da região metropolitana. Por isso, recebe tanto alunos moradores de Belo Horizonte como dos bairros periféricos do município vizinho.

5 As entrevistas com os pais não foram utilizadas neste trabalho.

6 O que não descarta a relevância de análises comparativas entre os diferentes grupos sociais.

7 Discutimos de forma mais detalhada essa tensão entre a socialização familiar e a socialização escolar no primeiro capítulo, ao definirmos o quadro teórico-metodológico da pesquisa.

> ta e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção (LAHIRE, 1997: 65).

Contudo, embora o autor defenda que as condutas das crianças nas escolas possam ser compreendidas em termos de uma maior ou menor consonância entre as configurações familiares e o universo escolar, ele nos apresenta algumas ponderações.

Em primeiro lugar, Lahire (1997, 2002), chama a atenção para o fato de que as famílias e os estudantes das camadas populares não constituem uma categoria homogênea, o que significa dizer que não existe uma unidade no comportamento dessas famílias e de seus filhos. Em segundo lugar, adverte que também não há uma reprodução direta e automática, por parte das crianças, das formas de agir de suas famílias, uma vez que essas encontram suas próprias modalidades de comportamento em função das configurações mais amplas das relações de interdependência que vivenciam. Como bem lembra Romanelli (2003), é preciso sempre se levar em consideração que a socialização da criança não é realizada apenas pela família, mas também simultaneamente pela escola, pela igreja, pelos média e pela imensa influência exercida pelo grupo de pares. Assim, cumpre destacar que "os indivíduos só podem ter disposições sociais gerais, coerentes e transponíveis de uma esfera de atividade a outra ou de uma prática a outra se – e somente se – suas experiências sociais foram sempre governadas pelos mesmos princípios" (Lahire, 2002:18)[8]. Assim, embora o autor admita que existam universos familiares e sociais bastante coerentes em suas ações socializadoras, onde os comportamentos dos adultos sejam coerentes entre si, onde os princípios socializadores não se anulam uns aos outros, permitindo que a ação atinja seus efeitos sobre os filhos de forma regular, sistemática e durável, esse modelo, todavia, tende a não perdurar no mundo atual. Por isso, para o autor, se a sociologia não pode negar o peso das socializações passadas[9] na compreensão da forma como os sujeitos agem no ambiente escolar, é preciso considerar, porém, que a cada situação nova que escola apresenta aos estudantes, eles são levados a mobilizar[10] os esquemas incorporados suscitados por essa situação[11].Em vista disso, o autor defenderá que o contexto escolar, terá tanto maior peso na explicação das condutas dos estudantes quanto mais eles tiverem sido socializados em contextos plurais, uma vez que, nos casos de uma socialização passada bastante homogênea, os comportamentos tornam-se bastante previsíveis. Desse modo, embora as formas de vida familiar e social dos estudantes constituam de fato uma dimensão importante para a análise da indisciplina escolar, elas jamais constituirão por si só, e sozinhas, os únicos fatores explicativos do fenômeno. Portanto, é preciso sempre considerá-las em suas articulações com processos especificamente escolares. Como advertem Millet e Thin (2005), a existência de tensões entre as disposições requeridas pela instituição escolar e aquelas efetivamente construídas pelos sujeitos no seio de suas famílias, constitui apenas uma das condições sobre as quais podem emergir os comportamentos de rutura com as regras escolares ou de rutura de um laço escolar conforme as exigências escolares[12]. Pode-se dizer, direcionando a análise especificamente para os comportamentos de indisciplina, que ao se reduzir a explicação do fenômeno ao campo familiar, corre-se o risco de se menosprezar o peso dos fatores mais contextuais que influenciam esse fenômeno: pedagógicos, relacionais, institucionais. Assim, é porque vivemos constantemente sobre influência dos contextos em que estamos inseridos, que "nada do que somos levados a fazer, a sentir e a pensar é redutível ao que incorporamos. Nossas ações dependem do que os contextos duradouros e as circunstâncias mais efémeras podem tirar de nós ou, ao contrário, nos impedir de fazer" (Lahire, 2004: 336). Portanto, os comportamentos dos jovens em sala de aula encontram as suas origens no cruzamento de diversos fenômenos sociais, escolares e não escolares, que se conjugam como condições de possibilidade para sua ocorrência,

8 O autor argumenta que, embora tenhamos a tendência a tratar esses casos como regra, é necessário ver nos mesmos a exceção já que a grande maioria dos sujeitos, particularmente no mundo moderno, está exposta simultaneamente a ações socializadoras diversificadas e, muitas vezes, incoerentes entre si.

9 Na verdade, o termo "passadas" tende aqui a designar tanto as socializações anteriores ao ingresso na escola, como as que ocorrem simultaneamente a ela. Falar em socializações passadas para designar as socializações que ocorrem apenas anteriormente ao ingresso na escola vai se tornando difícil já que, cada vez mais, dada a precocidade com que as crianças ingressam na escola, a socialização familiar tende a ocorrer simultaneamente à escolar.

10 E é sempre necessário dizer que essa mobilização não se dá necessariamente de forma consciente.

11 Lahire (2002) argumenta que as teorias tenderiam ora a considerar apenas o "passado" dos sujeitos, desconsiderando o seu "presente" (a teoria do habitus, por exemplo) e ora a considerar o "presente" sem levar em conta o "passado" (o interacionismo simbólico, por exemplo). Contudo o autor não nega a contribuição e as possibilidades explicativas de ambas as correntes teóricas.

12 O termo "rutura escolar" é utilizado para substituir o conceito mais clássico, entre os franceses, de *desescolarização*. Enquanto este último se refere aos alunos que efetivamente abandonaram a escola, o primeiro tenta dar conta dos casos em que, mesmo matriculados na instituição, os alunos entram num processo de conflito quer com as aprendizagens escolares, quer com as regras escolares ou com os agentes escolares.

sendo um equívoco associá-los exclusivamente as suas origens sociais e familiares.

Conforme pudemos verificar, qualquer relação de determinismo entre a origem social e familiar dos estudantes e o fenômeno da indisciplina passa a ser problematizada quando se observa de uma forma mais pormenorizada o cotidiano escolar. Uma primeira constatação que pudemos retirar da observação direta das duas salas de aulas investigadas foi a de que elas são compostas por alunos diferentes entre si, cada um com sua própria história de vida: vivência familiar, passado escolar, habilidades, gostos, competências e comportamentos face às regras escolares[13]. Assim, ao centrar a investigação em unidades de análise mais restritas como as salas de aula, o pesquisador se vê forçado a desconstruir as realidades evidenciadas por indicadores criados em contextos de pesquisa que buscam, por exemplo, estabelecer correlações estatísticas gerais entre a origem social dos sujeitos e os seus desempenhos ou comportamentos escolares[14]. Portanto, ele se vê forçado a "heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto" (Lahire, 1997, p. 33).

De fato, as observações realizadas em sala de aula revelaram a impossibilidade de se pensar as condutas dos estudantes dos meios populares como sendo algo homogêneo, que pudesse ser traduzido numa espécie de "comportamento escolar popular". Diferentemente, os dados coletados evidenciaram a existência de uma multiplicidade de formas de relação com as regras escolares: algumas de maior conformidade, outras de maior divergência, e, em grande parte, oscilando entre uma conduta e outra. Além disso, esse "mergulho" no cotidiano das turmas investigadas permitiu-nos identificar uma grande variação na conduta escolar desses jovens, o que evidencia uma forte influência do contexto pedagógico sobre os seus comportamentos. Tal fato exclui qualquer possibilidade de se pensar a relação desses jovens com as regras escolares como sendo simples reflexos de suas condições de vida social e familiar[15].

As formas de relação com as regras escolares: os "frequentes na disciplina", os "frequentes na indisciplina" e os "ocasionais na indisciplina"

Com vista a compreender melhor as diferenças que marcam as relações dos jovens estudados com as regras escolares, foi elaborada uma espécie de "tipologia" dos estudantes, que tomou por base a frequência com que eles participavam dos eventos de indisciplina ocorridos em sala de aula[16]. Como lembram Millet e Thin (2005), entretanto, a forma escolar de aprendizagem exige sempre um misto indissociável de disposições cognitivas e comportamentais. Assim, o julgamento que se faz no ambiente escolar de qualquer estudante, acaba evidenciando "harmonias e contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e desempenho intelectual, por outro" (Lahire, 1997, p. 54-55).

Assim, é somente por uma exigência de análise que é possível isolar a conduta disciplinar desses jovens de seus desempenhos acadêmicos. Com a criação dessa tipologia, não pretendemos, portanto, esgotar a variedade infinita de formas de relação desses jovens com a escola e, particularmente, com as regras escolares. Ao contrário, aproximamo-nos aqui da ideia de "tipo ideal" de Max Weber, ao admitirmos que essa classificação dos alunos em "tipos" visa tão somente "colocar ordem no caos", servindo como instrumento metodológico que permita interpretar a complexidade inesgotável do real. Como lembra Paul Willis (1991, p. 112) – em seu clássico estudo Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social, de 1977[17] – "qualquer turma escolar é, naturalmente, uma mistura de indivíduos que vão desde os 'rapazes' até os 'cê-dê-efes."[18] Todavia, como afirma o próprio autor, no âmbito de uma pesquisa

13 Não se pretende com isso afirmar que a sala de aula possa ser pensada como uma mera justaposição de indivíduos. Durkheim (2001) já alertava para o fato de que a sala de aula não pode ser considerada um mero aglomerado de sujeitos independentes uns dos outros, já que nela ocorreriam fenômenos de contágio, de desmoralização coletiva, de provocação mútua e de efervescência que fariam da mesma uma realidade sui generis.

14 Essa heterogeneidade de condutas torna-se mais difícil de ser evidenciada em pesquisas puramente estatísticas, cujas análises não se atêm aos comportamentos reais dos sujeitos. Essa mesma dificuldade pode ser percebida em pesquisas puramente teóricas ou naquelas que se centram exclusivamente nos sujeitos que protagonizam os comportamentos divergentes nas escolas.

15 O que não significa dizer que suas condutas escolares não sejam, em alguma medida, influenciadas por seus modos de vida familiar. Esse aspeto, entretanto, não será abordado neste texto.

16 Como pudemos identificar, quando se trata de comportamentos menos graves como os de indisciplina, a frequência com que os atos são praticados torna-se de grande relevância para que se possa fazer qualquer tipo de apreciação acerca das suas implicações para o quotidiano escolar ou da índole dos sujeitos que os praticam. Além disso, a frequência tem a vantagem de poder ser objetivamente medida pelo pesquisador, evitando critérios mais subjetivos como a gravidade.

17 Utilizamos aqui uma tradução brasileira de 1991

18 Willis realiza um estudo etnográfico sobre doze rapazes oriundos das camadas populares inglesas que desenvolvem uma contracultura de oposição à escola, que mantém uma forte relação com o mundo do trabalho operário. Os "rapazes", como são chamados os alunos observados por Willis e que evidenciam, na escola, comportamentos de clara oposição aos docentes, tais como fumar, ingerir bebida alcoólica e "matar aulas" se contrapõem claramente aos "cê-dê-efes", alunos que apresentam uma total conformidade às regras escolares.

se faz necessário que o pesquisador consiga "separar alguns dos padrões centrais, fortes, presentes no padrão cotidiano cinza e confuso da vida institucional" (Willis, 1991, p.113). A identificação desses padrões, se, por um lado, não consegue dar conta da totalidade das formas de relações dos jovens com as regras escolares, por outro, permite escapar a representações demasiadamente homogeneizantes da realidade escolar, presentes em algumas pesquisas acadêmicas e nos discursos dos próprios jovens e de seus professores.

É assim que, num primeiro momento, ao tratarem de uma forma mais ampla os problemas disciplinares que atualmente afligem as escolas, alunos e professores tendem a representar os estudantes, de uma forma generalizada e abstrata, como sendo indistintamente "bagunceiros" ou "indisciplinados". Para os jovens, os comportamentos de indisciplina seriam naturais, uma vez que a "bagunça" é percebida como algo normal. Como eles frequentemente nos diziam: "todo mundo faz bagunça". Já no caso dos professores, duas causas gerais são apresentadas para justificar essa suposta homogeneidade dos estudantes: as suas formas de vida familiar e a condição de adolescência dos mesmos. No primeiro caso, certo tipo de ambiente doméstico representado pelos professores como sendo típico da vida familiar de seus alunos é julgado como moralmente inadequado e responsável pela formação de jovens com valores deturpados, que não respeitariam as regras escolares ou a autoridade dos professores.

> Professora: *[...] Então eu vejo que os nossos alunos perderam um pouco de respeito. Eu não acho que é propriamente pela escola, eu acho que é a questão social, ela está caminhando pra essa perda de valores.*
>
> Pesquisador: *Social em que sentido?*
>
> Professora: *Olha, pra mim, a família. Eu tenho a questão da família como muito nítida. Muito certa de que a família é base social. [...] Eles vêm de casa com valores deturpados, porque, muitas vezes, eles nem casa têm. É aquela coisa muito esquisita que "na minha casa mora minha avó, que mora meu tio, o namorado da minha mãe". Daqui a um mês não é mais esse namorado é outro namorado, o que é muito comum. A gente acha que não, mas é comum demais. Em uma sala você conta quantos ali tem uma família nos padrões considerados normais que é pai, mãe e irmão.*

Já no segundo caso, comportamentos de rebeldia e de oposição às regras, bem como as brincadeiras maliciosas e o questionamento da autoridade docente, tendem a ser vistos pelos docentes como compondo uma espécie de essência da condição de adolescente dos estudantes, dando a entender que todo adolescente seria naturalmente indisciplinado.

> Professora de Português: *Ah, eu acho que passa por uma revolta muito grande. Eu acho que o adolescente em si ele já é revoltado, igual falam: "rebelde sem causa" [...].*
>
> Professora de Educação Física: *O adolescente é cruel, eu vejo. Cruel com a gente, cruel com eles, com os colegas. [...] Pra mim cai na característica do adolescente de ser cruel que eu tinha falado com você. É próprio dele. De querer ridicularizar, de querer criticar, de querer testar até onde ela vai aceitar minha brincadeira.*

Seguindo essa perspetiva, os estudantes passam a ser vistos como uma massa homogénea cujo reconhecimento de quaisquer singularidades torna-se praticamente impossível. Salles (1998) chama a atenção para o fato de que a ótica pela qual a sociedade vê, compreende e se relaciona com os adolescentes é muitas vezes influenciada pelas ideias homogeneizantes veiculadas pelos meios de comunicação e, também, por algumas teorias, principalmente advindas do campo da psicologia que procuram abordar essa faixa etária.

É, contudo, à medida que os professores e os alunos são levados a centrar seus discursos, de uma forma mais direta, nos jovens concretos com os quais se relacionam em sala de aula que essa visão generalizante e abstrata tende a ser recusada. Assim, passam a estabelecer diferenças entre os alunos, reconhecendo que não há uma forma de comportamento disciplinar uniforme e que a realidade das interações na sala de aula é dinâmica e complexa[19]. Por isso, é comum que os alunos, por exemplo, procurem agrupar os seus pares em categorias dicotômicas tais como os "bagunceiros" e os "quietinhos", os "conversadores" e os "calados", a fim de melhor explicar as diversas possibilidades de conduta em sala de aula:

> Leidimila: Vou dar exemplo. Posso dar exemplo de novo, né? O Miuri, o Gerê, o Gutemberg, eles conversam demais, falam palavrão demais. Agora, já ao contrário, o Flávio fica quietinho, entendeu? Não responde

19 Essa mesma tendência é encontrada no estudo de Salles (1998) e, de forma muito semelhante, no trabalho de Lahire (1997), onde o pesquisador constata que os professores ao explicar os fracassos escolares dos alunos, sejam ao nível do comportamento ou da aquisição de conhecimentos, costumam agir à maneira dos sociólogos macroestruturais ao centrar suas interpretações nas "grandes causas sociais" adotando, assim, um discurso generalizador que tende a ver os alunos e suas famílias como entidades homogêneas. Para o autor, esse discurso generalizador só tende a ser modificado à medida que os professores são levados a evocar esse ou aquele aluno concreto com o qual trabalham.

> o professor, não fala palavrão dentro da sala, entendeu? Faz tudo direitinho, faz os trabalhos, procura fazer tudo certinho. Quem mais que é quietinho? A Ladimila também. Ela não fala palavrão, não grita, não responde. Ao contrário do Miuri que não faz nada, entendeu? Não pega o caderno.

Como se depreende desses depoimentos, além de reconhecerem uma variação na conduta disciplinar de seus colegas, os jovens, ao enquadrá-los em "quietinhos" ou "bagunceiros", o fazem tendo em vista principalmente a persistência dos comportamentos nos diversos momentos da aula. Assim, para que sejam enquadrados como "disciplinados" ou "indisciplinados" não basta apenas que o estudante pratique um ato de indisciplina, mas, também, que essa prática seja constante ao longo das diversas aulas ou momentos da jornada escolar. De fato, como pudemos constatar durante todo o trabalho de observação e registro dos incidentes disciplinares ocorridos nas duas turmas investigadas, se, por um lado, um pequeno número de jovens se mantinha constante em suas participações nos eventos de indisciplina, por outro, essa mesma constância era encontrada em relação a outros estudantes que buscavam respeitar as regras escolares durante os vários momentos da jornada escolar. Porém, para além desses dois tipos dicotômicos mais frequentemente abordados pelas pesquisas e pelos sujeitos entrevistados,[20] o trabalho de observação realizado nas duas turmas investigadas permitiu-nos identificar ainda um terceiro tipo de estudante, cujo comportamento escolar se caracterizava pelo envolvimento ocasional nos incidentes de indisciplina. Embora os professores e os alunos reconheçam com maior frequência a existência desses dois primeiros tipos de estudantes -"os quietinhos" e os "bagunceiros" – foi possível detetar nas falas de alguns deles a tentativa de romper com essa dicotomização, ao aludirem à existência de um terceiro tipo de aluno que se caracterizaria por se localizar em uma situação intermediária entre o "bagunceiro" e o "quietinho".

É assim que Leonardo, uma dos jovens entrevistados durante o trabalho de pesquisa, confirmando as nossas observações, alude à existência de um terceiro tipo de conduta estudantil em relação às regras escolares. Curiosamente, o jovem se identifica como sendo um aluno "meio-termo" do ponto de vista disciplinar, tentando demonstrar que não se encaixaria tanto no perfil do aluno "quietinho" como no perfil do aluno "bagunceiro".

> Leonardo: *Eu sou... eu sou meio termo entre o bagunceiro e o quietinho, entendeu? Eu sou meio–termo.*
>
> Pesquisador: *O quê?*
>
> Leonardo: *Na hora que o professor manda calar a boca, eu calo. Eu fico quieto no meu canto. Mas, por exemplo, quando gera uma polêmica já estou eu de volta lá, estou conversando e falando muito. O bagunceiro e o quietinho. O bagunceiro, ele, geralmente, ele está brincando em todas as aulas, esses negócios assim. O quietinho não. O quietinho ele já faz isso, faz aquilo. E eu sou meio–termo. Eu sou meio CDF, estudo pra caramba em casa, na escola eu faço bagunça e tiro nota boa, mas eu sou... eu sou esse meio–termo aí, entendeu? Entendeu melhor o que eu estou tentando falar?*
>
> Pesquisador: *Esse bagunceiro mesmo, em que ele é diferente de você?*
>
> Leonardo: *O bagunceiro? É como se eu tivesse duas... é como se eu fosse dois. Na aula de Matemática, por exemplo, por causa da professora eu sou mais bagunceiro. Mesmo assim eu presto atenção no que ela está fazendo, eu anoto tudo, esses negócios. Na aula de Ciências, eu já não faço aquela bagunça. Eu sou mais quieto, entendeu? Eu sou interessado em Ciências. Então, nessa aula eu já sou mais quieto*

Tanto no depoimento de Leonardo como nos diversos outros estudantes entrevistados, o critério principal para classificar os estudantes em "quietinhos", "bagunceiros" ou "meio-termos" é a frequência com que os mesmos participam dos eventos de indisciplina na sala de aula: o mesmo que utilizamos para realizar a classificação que iremos apresentar. Termos como "só bagunça", "geralmente", "em todas as aulas" e "sempre" são empregados para demonstrar a frequência com que certos estudantes, tidos como "bagunceiros", participam dos eventos de indisciplina durante as aulas. Por outro lado, o aluno disciplinado é caracterizado como sendo aquele que é dotado de uma extrema regularidade na conduta de disciplina, visto que está "sempre" quietinho. Já o aluno "meio-termo" é percebido pelos dois jovens como sendo aquele que só ocasionalmente participaria dos eventos de indisciplina. Por isso, Leonardo diz encarnar o "bagunceiro" e o "quietinho" ao mesmo tempo, já que seu comportamento não é

20 Ver, por exemplo, a frequência com que as pesquisas costumam dividir os alunos em conformistas e inconformistas. A esse respeito, Amado (2001), evoca as críticas que têm sido efetuadas aos trabalhos de Peter Woods que, apoiando-se diretamente na teoria do desvio de Merton, defende que há, na sala de aula, essencialmente dois tipos de alunos: os conformistas e os inconformistas. Os críticos chamam a atenção para o fato de que, a depender das mudanças da situação, poderá ocorrer que o aluno seja conformista em determinados momentos e inconformista em outros. Esta última é precisamente a condição do terceiro tipo de aluno por nós identificado.

regular em nenhum dos dois extremos. Para ele, estar "quietinho" ou "fazendo bagunça", antes de constituir uma regra geral de conduta, é algo que depende diretamente da matéria e do professor que a leciona ou da ocorrência de algum evento imprevisto, como, por exemplo, uma "polémica" gerada em sala de aula.

Assim, os depoimentos dos alunos e dos professores reforçam a existência de uma multiplicidade de formas de conduta dos jovens pesquisados em relação às regras escolares detetada durante o trabalho de observação e registro das aulas. Multiplicidade que - conforme observamos - encontra sua expressão mais nítida em três tipos puros mais gerais, construídos aqui a partir da frequência com que os jovens participavam dos eventos de indisciplina. Dessa forma, tendo em vista sucessivas observações e registros realizados em sala de aula, foi possível identificar três tipos gerais de estudantes: os "frequentes na disciplina", os "frequentes na indisciplina" e os "ocasionais na indisciplina".

Os "frequentes na disciplina"

Os estudantes "frequentes na disciplina" se caracterizam por apresentar uma conduta bastante constante de adesão às regras escolares. Dessa forma, dificilmente adotam algum tipo de comportamento considerado inadequado pelos docentes ou pela escola, mesmo aqueles considerados banais ou menos graves como as "conversas clandestinas". Designados pelos colegas como sendo os "quietinhos", apresentam um grau de autonomia tão grande em relação ao cumprimento das regras escolares que dispensam a necessidade de qualquer tipo de vigilância ou intervenção disciplinar por parte dos professores ou dos membros da direção escolar. Autodisciplinados, esses jovens se antecipam aos acontecimentos em sala de aula, com o objetivo de não se envolverem, mesmo que involuntariamente, em quaisquer atos de indisciplina. Assim, chegam sempre à sala de aula antes de seus professores, raramente saem de sala nos intervalos das aulas, só se levantam de suas cadeiras depois de terem constatado o encerramento da aula pelos docentes, guardam objetos ou param de se dedicar a quaisquer atividades não-escolares tão logo o professor entre em sala de aula. Para esses estudantes, o cumprimento das regras escolares parece independer de quaisquer características do contexto escolar, visto que os mesmos apresentam uma espécie de devoção pela "obediência", pelo "respeito", pelo "correto". Se, conforme vimos, a grande maioria dos estudantes diz valorizar as regras impostas pela escola, crendo na necessidade e na legitimidade das mesmas, são os estudantes "frequentes na disciplina" que materializam essa "crença" em práticas concretas de obediência e respeito às regras escolares e aos agentes encarregados colocá-las em prática. Por isso, a "negociação" e o "teste", estratégias frequentemente utilizadas pelos alunos na relação com seus professores e bastante enfatizadas por diversos estudos interacionistas, são quase inexistentes entre esses alunos, na medida em que há por parte deles uma aceitação quase incondicional das regras escolares. Entretanto, isso não significa que esses estudantes sejam completamente avessos a qualquer ato de indisciplina e, por conseguinte, que mantenham qualquer hostilidade em relação aos colegas mais propensos a se envolverem nesses episódios. Ao contrário, muitos desses jovens, mesmo que não se envolvam em quaisquer atos de indisciplina, reconhecem que dentro de certos limites e em proporções limitadas, eles podem contribuir positivamente para a qualidade da vida em sala de aula, descontraindo o ambiente e tornando a jornada escolar menos cansativa e enfadonha. De fato, como lembra Cohen (1971, p. 32), os desvios não criam necessariamente a destruição de uma dada organização, sendo que todas elas comportam certa margem de tolerância ao não cumprimento das regras. Por isso "mesmo os membros do grupo que se conformam podem desejar não ver os desvios serem extirpados e nem os membros desviantes expulsos". Assim, ao contrário do que afirma Willis (1991), por exemplo, os alunos que não protagonizam atos de indisciplina não optam necessariamente por renunciar a qualquer tipo de "prazer" ou "diversão" em sala de aula, podendo se contentarem muito bem em usufruírem de uma forma indireta da diversão possibilitada pelos comportamentos de indisciplina que são protagonizados por seus colegas.

Os "frequentes na indisciplina"

Os estudantes "frequentes na indisciplina" são aqueles que apresentam uma maior regularidade quanto ao envolvimento nos atos de indisciplina ocorridos em sala de aula. Geralmente intitulados pelos colegas como "bagunceiros", suas condutas divergentes em relação às regras escolares se manifestam nos diferentes momentos da jornada escolar e nas aulas dos diversos professores. Assim, mesmo nas aulas em que reina um maior clima de disciplina, destacam-se pela implicação nos raros incidentes disciplinares ocorridos em sala de aula. Em geral, apresentam pouca sensibilidade às ordens verbais dos professores e, por isso, embora se envolvam com frequência nos diferentes tipos de indisciplina, protagonizam com quase exclusi-

vidade os comportamentos que questionam mais diretamente a autoridade do professor, especialmente as "réplicas às suas ações disciplinadoras". Pela forte regularidade com que manifestam comportamentos de divergência em relação às regras escolares, pode-se dizer que o contexto escolar afeta de forma pouco significativa a conduta desses alunos. Entretanto, diferentemente dos alunos "frequentes na disciplina", foi possível observar pequenas alterações nas condutas desses estudantes durante as aulas de determinados professores. Nessas aulas, apresentam geralmente um maior envolvimento com as atividades pedagógicas, diminuem a intensidade dos comportamentos desviantes, mas, principalmente, apresentam uma maior sensibilidade às ordens e admoestações feitas pelos professores, não as questionando frontalmente ou modificando momentaneamente as suas condutas. No geral, assim como os demais alunos, esses estudantes tendem a considerar as regras escolares legítimas e necessárias. Regras que eles mesmos confessam habitualmente violar. Portanto, é somente num sentido objetivo que poderíamos falar de uma resistência desses jovens às regras escolares, já que suas práticas de transgressão não parecem ser subjetivamente construídas como formas de resistência ao escolar[21]. Muitos desses alunos chegam, inclusive, a se queixar da falta de firmeza de alguns de seus professores quanto à aplicação das regras em sala de aula e, mesmo quando são punidos em virtude de suas condutas de indisciplina, tendem a considerar justas as sanções que lhes são aplicadas[22]. Além disso, ao contrário do que se observou em outras pesquisas (Willis, 1991, por exemplo), não rejeitam os colegas bem comportados ou com melhor desempenho escolar, não sendo raro que demonstrem admirá-los e mantenham com eles algum nível de amizade. Embora esse discurso pró-regras dos alunos possa ser visto como uma incoerência ou como uma "mentira", é preciso levar em consideração, como lembra Lahire (2002), a necessidade de se distinguir as disposições a agir das disposições a crer. Como ressalta esse autor, vivemos em sociedades em que os atores podem facilmente incorporar "crenças" sem ter os meios materiais e disposicionais para respeitá-las ou concretizá-las.

Esse parece ser o caso dos alunos "frequentes na indisciplina" que, embora produzam um discurso assente com as regras escolares, entregam-se frequentemente aos "prazeres da indisciplina". Não por acaso, se confessam angustiados diante de seus próprios desvios que, segundo eles, não conseguiriam autonomamente controlar.

> *[…] Eu gostaria de melhorar, eu tento, mas acho que o diabo me atenta. Já me falaram para eu ir para a igreja. Não sei o que acontece comigo!"* (Fala de Hudson extraída das notas de campo e registada durante uma aula de Educação Física).
>
> Pesquisador: *Mas às vezes eles te chamam a atenção…*
>
> Avner: *Eu de vez em quando eu até obedeço, mas tem hora que eu tento sair um pouco dessa regra sabe? Eu* não consigo *ficar tanto dentro dessa regra de obedecer tudo que o professor fala. Aí eu começo a conversar e eles chamam atenção mesmo.*

É certamente porque essa "crença" na legitimidade das regras escolares não constitui uma mera retórica que se observa nos discursos dos jovens certo sentimento de culpa, de mal-estar e de frustração. Ao contrário do que vimos em relação aos estudantes "frequentes na disciplina", essa crença se mostra impotente, uma vez que os jovens parecem não ter encontrado as condições disposicionais que favoreceriam sua concretização. Poder-se-ia concluir que, se por um lado, a família, a escola e a sociedade, em alguma medida, conseguiram fazer com que esses sujeitos interiorizassem a crença na validade das regras, por outro, não puderam-lhes propiciar uma socialização capaz de forjar modos de agir e de ser que lhes permitissem materializar essa crença.

Os "ocasionais na indisciplina"

Os estudantes "ocasionais na indisciplina" se caracterizam por só se envolverem apenas de uma forma ocasional nos comportamentos de indisciplina ocorridos em sala de aula. Isso significa que suas condutas são significativamente alteradas ao longo da jornada escolar, passando da total adesão às regras ao desenvolvimento de atos de transgressão. Entretanto, conforme foi possível observar, esses estudantes só tendem a protagonizar atos de indisciplina durante as aulas de alguns professores específicos – em geral aqueles que costumam ser mais frequentemente afetados pelos comportamentos de indisciplina - ou diante de acontecimentos que alterem significativamente a normalidade da rotina escolar. Parecem assim escolher os professores na presença dos quais podem ou não podem protagonizar os seus atos

21 Como escreve Thin (2002), falar em resistências objetivas permite fugir de um discurso sobre as "resistências populares" que costuma atribuir aos atos dos sujeitos uma finalidade não conferida por eles mesmos. Porém, não excluímos a existência, mesmo que de forma rara, de algumas manifestações de indisciplina que visam diretamente contrapor-se à instituição ou aos professores.

22 Embora esses jovens possam não concordar com a forma como a punição é aplicada ou não conferir a todos os professores o mesmo direito de punir.

de indisciplina. Embora não deixem de realizá--los, são geralmente mais sensíveis às ordens e punições aplicadas pelos professores, sendo que raramente entram em conflito aberto com os docentes. Por tudo isso, esse tipo de estudante pode ser identificado como sendo aquele sobre o qual os intervenientes próprios da instituição escolar, especialmente as características dos professores, afetam de uma forma mais significativa os seus comportamentos.

Considerações finais

Conforme procuramos demonstrar, a relação de determinismo entre a origem social e familiar dos estudantes, comumente destacada em diversas pesquisas acadêmicas e, principalmente, nos discursos dos professores, passa a ser questionada quando se observa mais atentamente o quotidiano escolar. Assim, uma forte conclusão que se pode tirar de estudos como o que acabamos de apresentar, é que não é possível se estabelecer uma relação direta e unilateral entre a origem social dos sujeitos e as suas formas de conduta no ambiente escolar. Como vimos, os jovens estudantes das camadas populares não constituem um grupo homogêneo, apresentando múltiplas formas de conduta em relação às regras escolares. Multiplicidade de formas que, conforme demonstramos, encontram expressão mais nítida em três tipos puros mais gerais, construídos nesta pesquisa a partir da frequência com que esses jovens se envolviam nos eventos de indisciplina: os "frequentes na disciplina", os "frequentes na indisciplina" e os "ocasionais na indisciplina". Além disso, os comportamentos desses estudantes tendem a ser fortemente influenciados pelas características do contexto pedagógico a que eles são expostos, em especial pelas características pedagógicas, relacionais e disciplinares de seus professores. Ressalta-se, porém, que se o contexto escolar tem um peso significativo na promoção dos comportamentos de indisciplina dos estudantes, o mesmo não influencia da mesma forma e com a mesma intensidade todos os alunos de uma turma. Assim, é preciso não deixar de se reconhecer certa influência da socialização familiar e da vida social dos estudantes na explicação de suas condutas em sala de aula. Contudo, é preciso destacar que esses fatores sozinhos e, por si só, não constituem a única explicação para o fenômeno da indisciplina. Antes é preciso sempre considerá-las em suas articulações com processos especificamente escolares.

Por fim, como procuramos demonstrar, é somente em termos da frequência com que cada aluno participa dos eventos de indisciplina em sala de aula que os mesmos podem ser classificados como pertencendo a um desses três tipos de estudantes identificados por esta pesquisa. Como procuramos enfatizar, as observações realizadas em sala de aula e os depoimentos de alunos e professores, demonstram que nenhum estudante apresenta um comportamento que seja sempre de extrema regularidade e coerência. É preciso, portanto, não incorrer em uma visão essencialista do comportamento discente que tende a desconsiderar as descontinuidades das condutas dos jovens no contexto escolar. Esse tipo de substancialização dos comportamentos discentes, comumente encontrado nas falas de professores, mas também em alguns trabalhos científicos23, pode ser evitado quando se reconhece que, mesmo os alunos unanimemente tidos como indisciplinados, não manifestam os comportamentos de indisciplina a todo o momento.

Referências bibliográficas

ABRANOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. Ensino Médio: Múltiplas Vozes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003.

AMADO, J. Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: Edições Asa, 2001.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relaçao professor/aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa. (org.) Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975 (tradução de Reynaldo Bairão).

CASANOVA, MARIA JOSÉ et al. A (in)disciplina na escola: a perspectiva dos alunos. O Professor, nº 76, III Série, jan-jun/2002, p. 7-13.

CIBIAC, Ângela. O engendramento da indisciplina no cotidiano escolar: um novo problema ou uma velha questão? 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

COHEN, Albert. La Déviance. Gembloux: Ed. Duculot, 1971.

DEBARBIEUX, ÉRIC. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Lisboa: Edições 70, 2001 (Tradução Bruno Garcia Lopes).

ESTRELA, Maria Teresa. Une étude sur l'indiscipline em classe. Lisboa: INIC, 1986.

FRELLER, Cíntia. Trabalhando com pais sobre indisciplina escolar: um desafio para o psicólogo. In: 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 21 a 24 de nov., 2004. CD-ROM.

JORGE, J. Reis. A problemática da indisciplina: diferentes abordagens e estratégias de intervenção. O Professor, nº 76, III Série, p. 2-6, jan-jun/2002.

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

LAHIRE, Bernard. Homem plural: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (Tradução de Jaime A. Clasen).

LAHIRE, Bernard. Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LATERMAN, Ilana. Incivilidade e autoridade no meio escolar. IN: 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2003.

MELLO, Sylvia Leser de. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). A família contemporânea em debate. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. IN: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). A família contemporânea em debate. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Editora UNIMEPE, 1998.

SZENCZUK, Dorotéa Pascnuki. (In)Disciplina Escolar: Um Estudo da Produção Discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001). 2004. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TESTANIÉRE, J. Chahut Traditionnel e Chahut Anomique dans L'enseignement du Second Degré. Revue Française de sociologie, vol. VIII, n. spécial, 1967.

THIN, Daniel. Quartiers Populaires: L'école e les familles, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.

THIN, D. L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. Revue Française de Pèdagogie, nº 139, avril-mai-juin, p. 21-30, 2002.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. Violência na escola: análise das influencias socioculturais. In: Reunião Anual da ANPED, 26º, 2003, Poços de Caldas. CD-ROM.

WILLIS, PAUL. Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Ser

Ser jovem, ser estudante: tensões e compromissos

(RE)PENSAR A VIOLÊNCIA ESCOLAR À LUZ DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Benedita Portugal e Melo

Introdução

Muito diversificados, os projetos desenvolvidos no seio dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) apresentam como denominador comum, para além das questões relacionadas com o abandono e insucesso escolar, uma preocupação particular com as situações de violência e indisciplina escolar. Tratando-se de escolas situadas em contextos com fortes índices de vulnerabilidade social e de exclusão social expressos, por exemplo, em termos do elevado número de alunos que recebem apoios da Acão Social Escolar, contam com recursos humanos e financeiros adicionais para desenvolverem estratégias que visam diminuir o elevado número de ocorrências que perturbam a ordem escolar.

No âmbito do *Projeto Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (FSE/CED/83553/2008), mediante a realização de um intensivo estudo de casos, procurámos compreender os efeitos das medidas que têm sido implementadas em quatro agrupamentos de escolas (dois situados na área metropolitana do Porto e outros dois na área metropolitana de Lisboa)[1].

Retomando algumas das reflexões apresentadas no artigo onde divulgamos os resultados dessa análise aplicada às questões da desordem escolar[2], é nossa intenção, neste texto, desenvolver em termos teóricos a polissemia que caracteriza o conceito de violência escolar e a diversidade de representações e práticas que podem por elas ser responsáveis, para equacionarmos em que medida as estratégias de intervenção postas em prática nos TEIP analisados são suficientes para dar resposta a este fenómeno. Tendo em conta a multiplicidade de fatores que podem desencadear a violência na escola e constatando que o diagnóstico e as consequentes medidas aí desenvolvidas são sobretudo dirigidas aos alunos e ao contexto sociocultural que os envolve, salientaremos a importância de se atender, em termos de intervenção, aos fatores organizacionais e pedagógicos e proporemos o desenvolvimento de algumas iniciativas que visam o trabalho coletivo entre os docentes e entre estes e as direções das instituições de ensino.

Sobre as razões que contribuem para a polissemia do conceito de violência escolar

Basta realizar-se uma breve revisão dos principais estudos internacionais e nacionais que têm recentemente analisado as questões da desordem escolar para facilmente se constatar como não

1 Para mais informações sobre esta investigação, consultar J. T. Lopes (coord.) [2010] (2012) *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.

2 Melo, M.B.P. [2010] (2012) A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In J. T. Lopes (coord.) *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. (pp.71-82). Porto: Edições Afrontamento.

existe consenso na comunidade científica relativamente ao que deve ser considerado um comportamento violento, agressivo ou indisciplinado e às razões que estão na sua origem. Num artigo intitulado "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão", Charlot começa justamente por afirmar que a principal dificuldade para os sociólogos que se dedicam a pesquisar este fenómeno "é, sem dúvida, saber como falar com rigor desta noção de «violência» que compreende coisas muito diferentes" (2002:432). Vandalismo, incivilidade, agressão, perseguição, intimidação, bullying, indisciplina, violência, agressividade, comportamentos anti-sociais, comportamentos delinquentes constituem exemplos da indistinção conceptual que caracteriza o modo como têm sido classificadas as situações que contrariam a ordem escolar.

Esta pluralidade de designações dever-se-á, em parte, ao facto de muitos destes conceitos serem originários de línguas estrangeiras e não terem uma correspondência direta na língua portuguesa, o que provoca a criação de neologismos e uma assimilação de vários termos estrangeiros numa só palavra portuguesa (Sousa, s.d: 9).

Por outro lado, os próprios investigadores também contribuem para a existência de uma sobreposição de conceitos ao designarem de modo diferente o mesmo comportamento, considerando, por exemplo, o roubo como vandalismo ou como perturbação do comportamento (Sousa, s.d.:9).

Os media, por sua vez, não só contribuem para a imprecisão dos conceitos utilizados a propósito da desordem escolar como influenciam a opinião dos públicos relativamente à frequência de acontecimentos violentos nas escolas.

Na verdade, como refere Carvalho, a cobertura mediática da violência escolar tende a assentar numa visão da instituição escolar como um espaço potenciador de riscos, perigos e ameaças crescentes para quem a frequenta como que dissociado da violência que atravessa a sociedade no geral, ideia que, inclusivamente, encontra um forte eco na opinião pública (2010:86). Ao agruparem fenómenos e condutas muito diversas, os media fazem supor uma homogeneidade de comportamentos que não tem correspondência na diversidade de situações e representações dos atores sobre os fenómenos designados sob o nome de violência na escola (Sebastião et al, são 2008:4). Como não problematizam os conceitos de violência e indisciplina, apresentando-os simplesmente como evidências, os media contribuem para a naturalização de acontecimentos muito diversos e complexos que dá origem às mais variadas classificações para hierarquizar o tipo e grau de "desvio" dos alunos e das escolas e a uma procura não demonstrada das suas causalidades (Barroso, 2002: 126) É disso exemplo o facto de os media construírem recorrentemente um discurso sobre a «crise da escola» no qual a perda de autoridade dos professores, a desvalorização da função docente e as situações de violência escolar (cometidas por alunos contra os adultos em contexto escolar) são apontadas como provas inquestionáveis da incapacidade do sistema educativo público em dar resposta aos desafios com os quais se confronta atualmente (Sebastião et al, 2010: 39). Concordamos, deste modo, com Carvalho quando esta autora afirma que "o enfoque sobre a violência nas escolas não pode ser dissociado do tratamento que os órgãos de comunicação social efetuam em seu torno" (2010: 86).

É certo que a enorme visibilidade social atribuída às situações que afetam a segurança das crianças e dos jovens dever-se-á, em grande medida, como sugerem, por um lado Carvalho (2010) e, por outro, Sebastião et al (2010) "a um processo de redefinição das conceções sociais sobre a infância que leva a que esta seja progressivamente entendida como uma fase de vida em que os indivíduos se encontram tendencialmente em risco, face ao qual é necessário criar mecanismos de conhecimento, proteção e intervenção" (Sebastião et al, 2010: 38). Assim, afirmam os autores citados, as situações definidas como de risco têm-se progressivamente alargado e originado uma maior intervenção por parte das famílias e instituições, visível numa redução de experiências às crianças que outrora eram vividas pelas gerações anteriores sem serem consideradas perturbadores ou perigosas (como era o caso das crianças irem sozinhas ou em grupo para a escola ou brincarem na rua com os vizinhos). Em consequência, as crianças são progressivamente confinadas a espaços supervisionados e regulados por adultos, numa "institucionalização" ambivalente que procura reduzir a sensação de risco resultante da perceção de que as fronteiras protetoras face aos riscos se diluíram espacial e temporalmente (Sebastião et al, 2010: 18 e 19).

Mas a escassez de estudos sociológicos sobre a violência escolar, a ineficiente difusão dos seus resultados e a sua não apropriação por parte dos media e decisores políticos, por outro lado, também concorrem para a difusão de preconceitos e estereótipos sobre esta temática que resulta na produção social de uma imagem que idealiza a

"escola do passado", como se esta também não fosse marcada por atos violentos[3].

Se a relevância mediática dada às situações de violência nas escolas poderá ser legitimada pela existência de um sentimento de insegurança generalizado - muito próprio, aliás, da atual sociedade de risco (Beck, 2002) - não deixará, simultaneamente, de o alimentar e reforçar ao disseminar a ideia de que a violência é um fenómeno recorrente no quotidiano escolar.

O facto de os resultados das pesquisas nacionais revelarem que é preciso "muita prudência na adesão à ideia de que o fenómeno estará generalizado nas escolas portuguesas" (Sebastião, et al, 2008: 16) dado que a violência escolar é um fenómeno "que afeta de forma relevante apenas uma percentagem minoritária de escolas e atores escolares" (Sebastião et al, 2010: 37) justifica, por conseguinte, a necessidade de se contrariar aquele círculo vicioso» e de se debater, em termos conceptuais, o que pode ser designado como violência escolar e os fatores que para ela contribuem, tanto mais quanto deverá ser em resultado deste debate que poderão ser pensadas as medidas de intervenção para a combater (Debarbieux, 2002a: 60).

Como bem notam Nogueira e Silva, se "o uso indiscriminado do conceito de violência escolar, bem como a forma abrangente com que ele tende, por vezes, a ser empregado, parece acarretar sérios riscos, entre eles o de conferir uma gravidade indevida a certas condutas" (2008: 59) também destitui de importância pedagógica os comportamentos desviantes menos graves e mais triviais como os de indisciplina (2008: 59). Interessa, assim, não só procurar clarificar conceptualmente o que se pode entender como violência escolar, distinguindo-a de indisciplina, mas analisar o tipo de respostas que as instituições escolares oferecem para procurar solucionar aquela questão.

Ora, esta tarefa seria bem menos complexa se os próprios estabelecimentos de ensino não fossem também eles, de alguma forma, responsáveis pela confusão léxica e semântica criada em torno do conceito de violência escolar, dada a diferença de representações que cada escola possui sobre o que é violência, o que deve ser registado como tal (e posteriormente comunicado ao Ministério da Educação) e o tipo de medidas disciplinares que consideram dever ser aplicadas em cada situação.

Numa pesquisa centrada na análise de informação proveniente das Fichas de Comunicação do Gabinete de segurança do Ministério da Educação preenchidas por 35 agrupamentos de escolas TEIP no ano 2006/07, Sebastião et al (2008) verificaram precisamente que enquanto algumas escolas comunicam todo o tipo de incidentes associados a questões de indisciplina, outras só reportam muito poucos incidentes mas todos eles respeitantes a situações de violência muito graves (Sebastião et al, 2008: 4). A análise dos registos de ocorrências não lhes permitiu perceber, por outro lado, se os incidentes graves constituem uma exceção num ambiente escolar globalmente pacífico, ou se representam as situações mais graves, num ambiente escolar marcado por um número elevado de agressões com menor gravidade (Sebastião, et al, 2008: 7). Numa outra pesquisa, estes mesmos autores chamam igualmente a atenção para a oscilação de critérios utilizados pelas escolas relativamente ao número e tipo de situações cuja ocorrência comunicam, tendo identificado práticas muito distintas entre os estabelecimentos de ensino: enquanto uns adotam estratégias de ocultação das situações de violência, outros optam pela comunicação exaustiva de um amplo conjunto de ocorrências (mesmo irrelevantes) (Sebastião, et al, 2010: 22).

Na análise que realizámos aos Projetos Educativos para 2009-2011[4] dos quatro agrupamentos TEIP que integraram o nosso estudo de casos (Melo, 2012) constatámos, pela nossa parte, que apesar de serem identificadas quantitativamente, sob a forma de ocorrências, as medidas disciplinares aplicadas em cada escola no ano letivo 2008-2009[5], nunca eram explicitados os comportamentos que tinham dado azo àquelas medidas e a quem se dirigiam (professores, alunos, funcionários…).

Os critérios tidos em conta pelas escolas para

3 Ora, como nota Debarbieux, os trabalhos de vários investigadores franceses "(Boumard e Marchat, 1993; Lelièvre, 1994; Debarbieux,1992,1996) têm revelado que as violências escolares do passado atingiam em França uma intensidade notavelmente mais elevada que a da escola do século XX. A uma forte violência social (Muchembled, 1989) correspondia igualmente uma considerável violência repressiva na educação, baseada numa imagem pessimista da infância (Giolitto, 1986; Prairat, 1994). O fortalecimento da "civilização dos costumes" (Elias, 1936) e a progressiva desvalorização da violência corretiva (Lipovetsky, 1992) acarretaram uma diminuição da violência na educação" (2001:171). Sobre esta questão para o caso português, consulte-se, por exemplo, Sebastião et al (2003).

4 Estes Projetos Educativos apresentam uma caracterização socioeconómica e cultural da comunidade educativa em causa, os principais problemas que afetam os agrupamentos de escolas - cabendo aí a enumeração dos níveis de (in)sucesso académico e das ocorrências disciplinares -, as medidas de intervenção que serão implementadas e o correspondente plano de atividades a seguir, as metas específicas que o projeto TEIP se propõe atingir e o modo como se procurará avaliar os resultados atingidos.

5 Referimo-nos às medidas corretivas (ordem de saída da sala de aula; atividades de integração na escola; condicionamento no acesso a espaços, materiais e equipamentos; mudança de turma) e às medidas disciplinares sancionatórias (repreensão registada; suspensão da escola até 10 dias úteis; transferência de escola).

procederem ao registo destes dados também não eram enunciados assim como não era apresentada nenhuma legenda que identificasse o que justificava a adoção das sanções disciplinares aplicadas. Somente num dos Projetos Educativos de um agrupamento de escolas estudado se explicava que umas das principais causas dos problemas disciplinares com que a escola se debatia diariamente se prendia com a "ausência de regras e modos de convivência social entre os alunos" ou, noutros termos, os "modos inadequados de convivência social" (P.E.2: 13). Além disso, a apresentação dos dados relativos às medidas disciplinares adotadas não era feita de forma análoga nos quatro Projetos Educativos analisados, sendo também muito diferente a quantidade de ocorrências reportada por cada agrupamento.

Da leitura destes Projetos Educativos ficou-nos, assim, a ideia de que o fenómeno da violência escolar será de graus e naturezas diversos em cada um destes agrupamentos, afetando-os, por isso, de modo dissemelhante, não sendo possível compreender-se de que violência se fala, afinal, quando se fala de violência nestas escolas.

Pensamos, por isso, ser fundamental que o debate sobre a violência escolar comece a ser também produzido no interior das escolas, pois só mediante a sua apropriação pelos atores escolares será exequível uniformizar-se as práticas de registo de ocorrências e compreender-se em que medida os estabelecimentos de ensino são afetados por este fenómeno.

Violências na escola: das definições às suas perceções

Não é possível apresentar-se uma definição universal de violência, desde logo porque ela resulta de uma construção social e varia em função dos contextos, épocas, circunstâncias em que é identificada (Chesnais, 1981), bem como dos sistemas de valores e classificações de quem a avalia (Rifiotis, 1998). Além disso, como afirma Debarbieux, "há um erro fundamental, idealista e a-histórico, em acreditar que definir a violência, ou qualquer outro vocábulo, consiste em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma "ideia" da violência que, de facto, tornaria adequados a palavra e a coisa. "Definir" a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída na sua própria significação, como o seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central" (2001:165).

A multiplicidade de conceitos utilizados pelos investigadores e o facto de permanecer considerável o debate entre os partidários de uma definição restrita e os que preferem uma abordagem mais extensiva, frequentemente mais "fenomenológica que factual" (Debarbieux, 2001:165) demonstram, por sua vez, como é igualmente difícil chegarmos a uma noção geral de violência escolar. Subscrevemos, por isso, a opinião segundo a qual devemos falar em violências em vez de violência no singular (Leonardo, 2004), para se caracterizar a diversidade de situações e comportamentos que perturbam o quotidiano das escolas.

De acordo com Charlot, a violência "enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, todas as agressões são violência na medida em que utilizam a força" (Charlot, 2002: 435-436). Na base desta afirmação, encontra-se a ideia de que é necessário distinguir-se violência, indisciplina, incivilidade, agressão e agressividade. Se a agressividade respeita "a uma disposição biopsíquica reacional que deriva da frustração" a agressão refere-se a todos os "atos que implicam brutalidade física ou verbal (agredire é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo)" (Charlot, 2002: 435). Assim, segundo Charlot, muitos sociólogos franceses defendem que o termo violência deve ser reservado para as situações que utilizam a força ou ameaçam usá-la e transgridem a lei, estando incluídos nesta categoria quer os roubos, insultos graves e lesões quer o tráfico de droga ou o porte de armas na escola. Mas, como o próprio Charlot refere, é importante diferenciar a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental (por exemplo, as extorsões que apenas implicam ameaças e não dão azo a que a vítima resista ou seja ferida), da agressão violenta, na qual a força é utilizada muito para além do que seria necessário, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar (Charlot, 2002:436). Apesar de estarmos a falar de comportamentos tidos como "violentos", eles distinguem-se entre si segundo a sua natureza, intensidade e gravidade, o que nos permite reconhecer a existência de diversos *níveis e tipos de violência*.

Curiosamente, esta questão só recentemente é abordada na literatura, concretamente através da criação do conceito de "*bullying*/provocação". Trata-se de uma designação que surgiu justamente como resposta à necessidade de caracterizar um tipo particular de violência ou de agressão na escola, que ocorre entre pares, utilizado pela primeira vez por Dan Olweus, em 1991 (Matos, et al, 2010: 44). De acordo com Olweus, um aluno está a ser vítima de *bullying* quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas (Olweus, 1991,

citado por Matos, et al, 2010: 44). O *bullying* pode abranger comportamentos de natureza e grau de violência diferente - física, psicológica e indireta - mas é passível de ser distinguido de outros comportamentos violentos a partir de três critérios: a intencionalidade do comportamento, a frequência do comportamento ao longo do tempo e o desequilíbrio de poder entre o provocador e a vítima (Olweus, 1994, citado por Matos, et al, 2010: 45).

O *bullying* físico engloba comportamentos como bater, pontapear, empurrar, roubar, ameaçar, brincar de forma rude e que intimida e usar armas. O *bullying* psicológico abrange atitudes como chamar nomes, arreliar, ser sarcástico, insultuoso ou injurioso, fazer caretas, ameaçar. O *bullying* indireto - o mais dissimulado - inclui as situações em que se exclui ou rejeita alguém de um grupo (Bullock, 2002, citado por Matos, 2010:45)[6].

Pode-se, assim, considerar que ocorre *bullying* quando um ou vários alunos exercem ações agressivas sobre outro(s) (fisicamente, psicologicamente ou indiretamente) esse comportamento tem a intencionalidade de provocar mal-estar e sofrimento e acontece repetidamente (podendo durar semanas ou anos). Aliás, a periodicidade, como nota Rocha, é um dos componentes essenciais para caracterizar este tipo de violência, contribuindo bastante para definir os danos, tanto para quem pratica o *bullying* como para quem o sofre (2010:84). No que respeita à vítima, aumentam a probabilidade de inadaptação social e fracasso escolar posterior; relativamente ao agressor, aumentam a probabilidade de uma carreira de delinquência juvenil (Ruiz & Mora, 1997, citado por Estrela, 2002b:15). Uma das questões reveladoras que os estudos internacionais dedicados a esta matéria têm salientado é precisamente o facto de existirem "vítimas de carreira e intimidadores de carreira" e de que "essas carreiras são formadas em tenra idade" (Debarbieux, 2002a:27). Ora, a precocidade com que se estabelecem fatores ligados a contextos violentos, relacionada com a importância de se compreender o que é ser criança e o tipo de infâncias que atualmente se desenvolvem, não só constituirá "uma das novas modulações de violências do nosso tempo" como acentua a necessidade de "não se banalizar as chamadas indisciplinas no ambiente escolar em todos os níveis, desde a educação infantil" (Rocha, 2010:85).

Todavia, se o *bullying* começa a suscitar uma importante atenção da comunidade científica - sendo um dos tipos de violência mais comuns nas escolas europeias, segundo Matos (2010:44) -, a verdade é que o debate científico em Portugal tem-se sobretudo preocupado em distinguir indisciplina de violência e em salientar os perigos que existem na utilização pouco rigorosa do conceito de violência para designar comportamentos que perturbam o regular funcionamento das escolas, nomeadamente o trabalho em sala de aula (Estrela, 2002a; 2002b). Assim, só a partir de meados dos anos noventa começaram a aparecer no nosso País pesquisas específicas sobre o *bullying* ou maus tratos entre iguais (Estrela, 2002b:4).

Reconhecendo como os discursos correntes "misturam indisciplina, incivilidade e violência", Sebastião et al (2008) são alguns dos autores que têm procurado diferenciar conceptualmente a violência da indisciplina. Nesse sentido, propõe um modelo teórico que considera, conjuntamente, "o quadro de constrangimentos resultante do sistema de regras característico da instituição escolar bem como a capacidade de agência dos diversos atores sociais presentes no contexto educativo" (Sebastião et al, 2008:6). De acordo com este modelo, "um agressor será tipicamente um indivíduo que utiliza formas de poder (suportadas por agressividade física, verbal ou psicológica) com o objetivo de, simultaneamente, anular a capacidade reguladora do sistema de regras e de desencadear, ao nível relacional, um processo de dominação de um ou mais indivíduos; uma vítima será tipicamente um indivíduo que não possui capacidade para resistir aos processos de dominação nem para ativar para sua proteção o sistema de regras sociais da escola" (Sebastião et al, 2008:6). A virtude desta proposta é que possibilita diferenciar a indisciplina da violência já que, segundo os seus autores, os comportamentos de indisciplina revelam uma elevada não conformidade com o sistema de regras escolares, mas um uso do poder limitado (por exemplo, na relação do aluno indisciplinado com o professor); as situações de violência expressam igualmente um quadro de não conformidade mas implicam a modificação das hierarquias internas da escola (por exemplo, quando o aluno agressor possui mais poder que o professor) (Sebastião et al, 2008:6).

Sebastião et al, consideram, portanto, que a violência remete para "o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um

6 O *bullying* tanto pode ser conduzido por um indivíduo como por um grupo - provocador(es) -, podendo também dirigir-se apenas a um indivíduo ou a um conjunto deles - vítima(s) -. Para além das categorias "provocador", "vítima" e "vítima-provocatória" (o que se envolve simultaneamente como provocador e vítima) foi recentemente criada a figura dos "bystanders" ("espectadores") para designar os que em alguns casos assistem às situações de bullying mas ignoram-nas e não participam, ou, noutros casos, participam "ao de leve" quer tomando a defesa da vítima, quer incentivando o agressor (Matos, 2010:45).

espaço social, de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de rutura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação que, pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação, é uma relação em que a ação é imperativa" (Sebastião et al, 1999 citado por Sebastião et al, 2008:3). Já a indisciplina representa "no essencial o incumprimento de parte (ou totalidade) do sistema de regras escolares" (Sebastião et al, 2008:3).

Na mesma linha de pensamento, Charlot entende que os comportamentos que se enquadram na categoria "indisciplina" são aqueles que transgridem os regulamentos internos das escolas e contrariam as regras da boa convivência isto é, as transgressões e as incivilidades (Charlot, 2002: 437).

Para Charlot, a transgressão pode caracterizar-se pelo desrespeito aos regulamentos escolares, sendo disso exemplo, o absentismo e a não realização de trabalhos escolares, enquanto a incivilidade implica o desrespeito às regras de boa convivência, como é o caso dos empurrões, das grosserias e palavras ofensivas. Transgressões como o absentismo e a não-realização de trabalhos escolares contrariam o regulamento interno dos estabelecimentos de ensino, mas não são ilegais do ponto de vista da lei. A incivilidade, patente nos empurrões e no uso de uma linguagem ofensiva por seu lado, não contradizem a lei nem o regulamento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência e o direito de cada um - professores, funcionários, aluno - ver respeitada a sua pessoa (Charlot, 2002: 437).

Agnès van Zanten também defende que a noção de transgressão escolar é a mais adequada para se conceptualizar a relação entre certas atitudes e práticas com os adolescentes com os valores e normas escolares, já que, em seu entender, a noção de violência escolar tem sido associada de forma exagerada a um registo alarmista que impede a sua utilização suficientemente desapaixonada num trabalho científico (2000:25).

Por sua vez, entendendo que não há indisciplina, mas indisciplinas, M. T. Estrela (1986; 2002b)[7]propõe uma hierarquia de funções para os comportamentos de indisciplina que se fazem sentir nas salas de aulas - função de proposição, função de evitamento, função de obstrução ou de boicote, função de contestação e função de imposição - que permite identificar em que medida é que estes perturbam as relações e as expectativas de comportamento institucionalmente estabelecidas.

Este tipo de análise mais detalhada das situações de indisciplina tem a vantagem de destrinçar a intensidade e gravidade dos comportamentos perturbadores das situações de ensino-aprendizagem e permite-nos perceber melhor a natureza de grande parte das situações de desordem escolar que ocorrem nos estabelecimentos de ensino.

De facto, várias pesquisas nacionais demonstram que a maioria dos comportamentos praticados pelos discentes são do domínio da indisciplina e fazem-se sobretudo sentir na sala de aula, sendo minoritárias as ocorrências que poderão, com propriedade, ser denominadas como violentas (Freire, 2002; Caldeira e outros, 2007; Sebastião, et al, 2008; 2010).

Os resultados das investigações nacionais encontram, aliás, eco noutros trabalhos internacionais, como é o caso do estudo realizado por Aquino (2005), centrado na análise das práticas discentes tidas como disfuncionais e/ou desagregadoras do funcionamento escolar quotidiano numa escola pública da cidade de São Paulo (Brasil). Nas palavras do próprio autor, "os resultados da investigação são surpreendentes visto que apontam para um quotidiano institucional atravessado - jamais sobredeterminado - por pequenos delitos (mormente contra as normas escolares stricto sensu) que em nada se assemelham à imagem hiperbólica que se tem de um interior escolar ora desordenado, ora violento" (Aquino, 2005: 12).

As distinções conceptuais realizadas permitem-nos, pois, relativizar a dimensão que a violência terá nas instituições de ensino, pelo menos no que respeita à actuação dos alunos face aos seus pares, docentes e funcionários, já que a atitude dos adultos escolares perante os discentes encontra-se omissa nestas pesquisas[8].

Uma outra dimensão da violência escolar - a violência simbólica que a escola exercerá sobre os alunos que não foram socializados nos códigos culturais da cultura erudita - encontra-se também ausente deste debate.

Mas a violência que os próprios docentes e funcionários poderão sentir por terem interiorizado um ideal normativo de organização e de ordem escolar que estará distante das representações dos jovens alunos não é igualmente tida em atenção em mui-

7 Tal como Estrela, J. Amado (1998) também sugere a utilização do termo indisciplinas e propõe uma escala de "níveis de indisciplina" que distingue os comportamentos que contrariam as regras do trabalho pedagógico, dos conflitos inter-pares e dos conflitos da relação professor-aluno.

8 A propósito dos agravos de que os alunos se queixam em relação a aspetos curriculares, relacionais e éticos dos professores consulte-se, por exemplo, Amado (1998).

tas das investigações desenvolvidas.

E esta questão parece-nos fundamental pois é dela que resultará a distância entre a violência objectivamente observada e a subjectivamente percepcionada por parte dos actores escolares em geral e, muito particularmente, pelos professores.

Não se trata apenas de reconhecer o quanto a multiplicidade de representações que podem ser associadas à mesma atitude (por exemplo, a maior ou menor gravidade atribuídas ao uso de determinada linguagem ou a uma agressão verbal) complexifica o trabalho de designação dos comportamentos que contrariam a ordem escolar.

Trata-se, além disso, de se perceber até que ponto a prática contínua de incivilidades no quotidiano escolar (faltas de educação, piadas de mau gosto, recusa em realizar tarefas escolares, indiferença ostensiva para com o ensino) poderá "criar um clima no qual professores e alunos se sentem tão atingidos na sua identidade pessoal e profissional que consideram que este ataque à sua dignidade merece o nome de violência" (Charlot, 2002: 437).

Como constata Sposito (2001) no balanço dedicado às pesquisas realizadas no Brasil sobre a violência escolar, "a percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto, tem afectado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a acção dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, quer real ou imaginária" (Sposito, 2001:100).

Parece-nos, assim, fundamental reconhecer que, se ao nível conceptual a maioria dos actos praticados pelos alunos não devem ser confundidos com comportamentos de violência escolar, do ponto de vista dos agentes educativos aqueles poderão ser, inversamente, percepcionados como comportamentos extremamente perturbadores, tendo efeitos muito nefastos no clima de escola e no mal-estar da classe docente e discente.

Consideramos, por isso, que faz todo o sentido a afirmação de Charlot, segundo o qual "o conceito de indisciplina poderá já não ser ajustado para classificar muitos comportamentos transgressores que se praticam quotidianamente nas escolas" (Charlot, 2002:437).

Pensando justamente nos efeitos que a acumulação dos comportamentos transgressores pode ter na degradação do ambiente escolar, Debarbieux (2006) sugere o conceito de "micro--violências" para designar o conjunto de actos que perturbam a ordem escolar, não porque estes sejam violentos em si mesmos, mas porque os seus efeitos é que acabam por ser violentos, tanto nos jovens estudantes, como nos adultos que habitam o mundo escolar.

Esta proposta parece-nos muito pertinente porque levanta uma questão que não parece ser tida em conta nas estratégias que têm sido desenvolvidas nas instituições de ensino para combater as violências escolares. Trata-se da ausência de importância atribuída ao modo como os professores sentem e lidam quotidianamente com aqueles efeitos e à capacidade que, apesar de tudo, possuirão para fazer face às situações de conflito com que são confrontados.

É, portanto, a pensar na possibilidade de ação das direções escolares e dos professores que analisaremos o tipo de medidas que algumas instituições de ensino têm desenvolvido para as combater.

Da margem de manobra dos professores aos limites das estratégias desenvolvidas nos TEIP para responder às "micro-violências"

Ao pensarmos que as escolas tendem a subvalorizar a forma como os docentes gerem as violências às quais são, ou sentem que são, regularmente sujeitos, não queremos com isto afirmar que as escolas não reconheçam - ainda que muitas vezes apenas implicitamente - o quanto é desgastante para os docentes confrontarem-se com atitudes dos estudantes que revelam códigos de conduta familiares e até comunitários opostos aos códigos de conduta escolares. Confronto esse que tanto se expressa ao nível do conflito de valores entre professores e estudantes, como no uso de códigos linguísticos diversos, muitas vezes antagónicos e difíceis de descodificar por ambas as partes e, ainda, através do uso de medidas muito divergentes de resolução de conflitos: estratégias de diálogo e busca de consensos face a estratégias de uso da agressividade e do poder físico (Freire, 2002:136).

O problema é que as causas da existência das indisciplinas ou violências são apenas equacionadas a partir dos fatores sociais, culturais e étnicos ou da natureza individual e psicológica dos alunos.

De facto, se a origem de muitos confrontos é sobretudo de carácter "social" e poderá levar os professores a pensar, legitimamente, que a sua resolução não depende apenas de si, muitas outros são, no entanto, de teor "pedagógico" e nestes, como afirma Freire (2002), as características do trabalho pedagógico, o estatuto e os papéis do professor configuram aspetos centrais (Freire, 2002:135). As principais causas das indisciplinas que se reportam ao contexto pedagógico concreto estão, assim, "intimamente ligadas às características do professor e ao modo como planifica e

conduz as atividades pedagógicas, bem como às dinâmicas interacionais que se desenvolvem na turma, considerando a sua liderança e regras formais e eventuais confrontos com a emergência de lideranças e regras de carácter não formal" (Freire, 2002:135-136).

Como muitas pesquisas têm salientado, os motivos da desordem escolar são múltiplos e complexos. Assim, se alguns são exteriores ao sistema educativo e prendem-se com as lógicas de rua e os contextos familiares em que estas crianças são socializadas (Carvalho, 2010) outros estão diretamente associados ao clima da escola e o modo como é organizada administrativa e pedagogicamente (Barroso, 2002; Freire, 2002; Amado, 2012; Amaral, 2010; Caeiro, 2010). As conclusões de A. van Zanten (2000) a este propósito são particularmente elucidativas. Assim, afirma esta autora, uma análise mais subtil do que se passa nas escolas da periferia mostra que existe no seu interior uma verdadeira aprendizagem da "transgressão". Por um lado, perante a pressão institucional, do enfado e sentimento de injustiça suscitados pelas avaliações negativas, pelo encaminhamento para turmas formadas por alunos com fraco desempenho escolar, assim como pelas orientações educacionais direcionadas para os ramos de escolarização menos valorizados, os alunos que, na escola primária, aderiam fortemente aos valores escolares e respeitavam a autoridade dos professores, distanciam-se, aos poucos, das normas da instituição. Por outro lado, nessas turmas, a existência de uma desordem anómica recorrente que, por impotência dos professores não chega a ser controlada, leva os adolescentes a soçobrarem num estado de "deriva". Esse estado de irresponsabilidade e de impotência é, talvez, ainda mais pernicioso do que os comportamentos de resistência à ordem escolar, pois poderão conduzir ao desenvolvimento de uma orientação fatalista que diz respeito não só aos estudos como à vida em geral; pode, inclusivamente, levar alguns alunos a enveredarem por atividades verdadeiramente delinquentes (van Zanten 2000:48).

A forma como se constituem as turmas, as orientações vocacionais dadas aos estudantes, a atribuição de direções de turma e/ou dos piores horários e turmas aos professores principiantes, a inexistência de envolvimento dos níveis de gestão intermédia na organização escolar, uma liderança inadequada, a falta de mobilização coletiva dos docentes relativamente ao Projeto Educativo, a ausência de um quadro normativo sólido entre os adultos da escola, bem como a existência de instalações degradadas, turmas com um número excessivo de alunos, rotatividade e instabilidade do corpo docente e falta de formação do pessoal auxiliar são algumas das variáveis que contribuem para a existência de situações de desvio à ordem escolar. E se muitas delas dependerão da tutela para serem resolvidas, outras continuam a estar ao alcance dos agentes educativos para serem ultrapassadas. Mesmo sem políticas públicas muito fortes, salienta Debarbieux (2006), algumas escolas conseguem reduzir os fenómenos de violência. Considerando que existe uma forte correlação entre o clima da escola e a violência, este autor salienta, por exemplo, como é importante a estabilidade das equipas educativas e uma boa sintonia na sua auto-gestão.

No que respeita concretamente à vida na sala de aula e aos fenómenos de indisciplina que aí ocorrem, Amado (2002) explica como a sua expressão resulta do jogo interacional complexo que se estabelece entre, por um lado, o professor e o modo como este concretiza as diversas dimensões da sua competência (a dimensão científica, técnica, relacional, clínica e pessoal) e, por outro, cada aluno em particular, assim como a própria turma enquanto contexto social com estrutura informal, clima e cultura próprios (Amado, 2002:66-67).

Segundo os resultados da pesquisa realizada por este autor, a ação negativa dos subgrupos de alunos na turma "só se exerce plenamente se o terreno for propício para isso, para o que muito conta a ação docente (ainda que não de forma exclusiva)" (Amado, 2002:67). Entre as responsabilidades dos professores na criação dessas condições negativas, Amado salienta um conjunto de erros técnicos e relacionais, a saber: "aulas pouco motivadoras, assentes na passividade dos alunos; desconhecimento de um conjunto de destrezas básicas na gestão da comunicação (verbal e não verbal) do tempo e do espaço na aula; má gestão das bases do poder do professor, oscilando frequentemente, entre a severidade extrema e o permissivismo desorientador; criação de situações que os alunos consideram injuriosas, injustas e merecedoras de retaliação" (Amado, 2002:67).

M.T. Estrela (2002b) chama a atenção, por sua vez, para a consistência de resultados de algumas investigações sobre o papel dos professores, que demonstram o elevado nível de tolerância destes relativamente aos desvios; algumas discrepâncias entre as regras que dizem considerar e as que impõem; desajustamentos entre as formas de intervenção disciplinar que afirmam utilizar e as que realmente utilizam e pouca diversidade das formas

de intervenção disciplinar (Estrela, 2002b:10).

Concentrando-se numa dimensão invisível da relação ensino-aprendizagem, mas essencial, pensamos nós, para evitar muitos comportamentos de indisciplina que visam obstruir ou contestar o trabalho pedagógico, Barrère analisa como o trabalho escolar se encontra condicionado por "ciclotímias afetivas". Nota, assim, que "o estudante recebe e trata todo o dia mensagens, mas a sua forma de as receber e de as tratar ocupa um grande lugar no mundo afetivo, inextricavelmente ligado com as capacidades de ordem estritamente cognitiva" (sd: 56). Tocados (e necessitados) de uma nova afetividade na relação pedagógica - que se pode construir "à volta da necessidade de ser seduzido pela mensagem, pela maneira de ser do professor mas também pelo imperativo de uma motivação que já não nasce apenas da relação com os estudos" - (Barrère, s.d., p.57), os estudantes parecem depender da criação de um "halo afetivo" com os docentes, para atribuírem sentido ao trabalho escolar e dele conseguirem retirar alguma satisfação. Para esta autora, os contactos informais estabelecidos com os professores também são motores, para os alunos, "da valorização de si e da imagem que querem transmitir" (Barrère, s.d., p.57).

Habituados a conceptualizar as indisciplinas apenas em termos da adaptação ou inadaptação do aluno à escola e a atribuírem as suas causas aos próprios e às famílias, os professores não reconhecem, todavia, a necessidade de uma abordagem bilateral que tenha em conta a complexidade do fenómeno e a adoção de medidas preventivas (Caldeira et al, 2007: 45).

É o que sucede nos agrupamentos de escola TEIP sobre os quais incidiu o nosso estudo de caso, já que as questões da violência escolar são sobretudo equacionadas sobre os alunos e para os alunos. A partir de um diagnóstico que responsabiliza somente estes atores escolares e o contexto socioeconómico desfavorecido em que se encontram inseridos, os Projetos Educativos que analisámos identificam um conjunto de medidas de intervenção que visam predominantemente desenvolver um apoio psicopedagógico especializado e personalizado para os estudantes, através da intervenção de técnicos de Psicologia, Serviço Social e Animação Sociocultural.

Estes técnicos gerem espaços diretamente vocacionados para a resolução dos conflitos disciplinares, denominados nestas escolas por Espaços de Mediação de Conflito (TEIP1); Gabinetes de Apoio ao Aluno (TEIP2) Gabinetes de Intervenção Pedagógica e Educativa (TEIP3) e Gabinetes de Intervenção Comportamental (TEIP4)[9].

Independentemente das vantagens da existência destes gabinetes e do mérito da ação dos técnicos que, aliás, realçámos num outro momento (Melo, 2012), constatamos que a "ordem escolar - supostamente vinculada a princípios éticos, de justiça e pedagógicos indiscutíveis e largamente consensuais" (Barroso, 2003; 69) não é posta em causa, nem são equacionados novos modos de organização administrativa e pedagógica. Por conseguinte, são colocados a dar apoio a estes gabinetes docentes "que já trabalham há mais tempo, têm horário curricular reduzido e precisam de completar o horário no Gabinete, mas não têm qualquer motivação, nem dão nenhum valor ao gabinete" (entrevista TEIP2). Nestes casos, interrogamo-nos até que ponto não é produzida uma forte violência simbólica pela própria organização escolar que não incide apenas nos estudantes.

Se estes espaços têm de ser geridos também por docentes (dada a insuficiência de técnicos especializados disponíveis para o efeito) importaria que aqueles fossem selecionados em função do seu perfil e apetência para lidarem com situações de conflito e não mediante uma pesada lógica burocrática e administrativa que parece impossibilitar processos de mudança na gestão dos recursos humanos.

Presos às suas rotinas profissionais e essencialmente vinculados "ao modelo de «classe» fundador da pedagogia coletiva e à sua «cultura de homogeneização»" (Barroso, 2003:70), os professores parecem depositar nos técnicos especializados a resposta para um problema que depende também e em larga medida da alteração das suas práticas e metodologias de ensino.

Como alguns autores têm demonstrado, as indisciplinas associadas às situações pedagógicas concretas exigem da parte de cada professor com o grupo-turma uma gestão do trabalho pedagógico e das interações pessoais que dependem das apetências e habilidades de cada docente em particular.

Todavia, nem todos os docentes conseguirão identificar os comportamentos de indisciplina e as causas que lhes são subjacentes e saberão agir adequadamente "no sentido de prevenir o aparecimento de uma escalada de situações de indisciplina que venha a pôr em causa, não só o clima de aula e a aprendizagem, mas a sua própria imagem profissional e mesmo pessoal" (Freire, 2002: 137). Por outro lado, haverá professores que serão segu-

9 Sobre o trabalho desenvolvido por estes técnicos nas escolas consulte-se Melo, [2010] (2012) e Vieira e Dionísio, [2010] (2012).

ramente melhor sucedidos do que outros no estabelecimento de um "halo afetivo" com os alunos.

Entre a diversidade de estratégias que poderão ser desenvolvidas para responder às violências na escola, parecia-nos, assim, fundamental que fossem criados nos estabelecimentos de ensino, espaços e momentos que proporcionassem aos docentes a reflexão e partilha das suas perceções e experiências relativas às situações problemáticas com que se confrontam diariamente e dos processos e técnicas que ensaiam para lhes dar resposta.

O desânimo, apatia e desgaste que se pressente existir entre muitos professores que trabalham nestes estabelecimentos de ensino justificariam, no limite, que também fossem criados "Gabinetes de Apoio ao Docente". Se ali fossem trabalhadas as resistências de muitos docentes para quebrarem o isolamento tradicional que caracteriza as suas práticas e desenvolverem um trabalho em equipa, não seriam eles certamente os únicos que ficariam a ganhar.

Longe desta perspetiva, as direções dos agrupamentos estudados, como nos foi dado perceber pela entrevistas realizadas na nossa pesquisa, adotam uma política de não interferência pedagógica, respeitando a autonomia de cada docente para desenvolver a sua atividade profissional. Segundo nos afirmava a coordenadora de um dos agrupamentos, "ainda houve tentativas de introdução de algumas mudanças nas práticas letivas dos docentes, mas isso não foi possível, pois cada um dos professores dá as aulas à sua maneira". Numa outra escola reconhecia-se como a "integração da escola num TEIP não tinha sido bem recebida pelos professores" pois "o professor está habituado a trabalhar mais sozinho".

É certo que em muitas escolas já terá sido dado um primeiro passo no sentido do trabalho colaborativo com a implementação das "Assessorias" ou "Pares Pedagógicos" e os projetos "Turmas Mais". Mas se a abertura do universo de ação central dos professores - a sala de aula - começa a vislumbrar-se, será apenas em nome das exigências políticas e institucionais para se promover o sucesso escolar dos alunos.

Assim, e apesar de os Projetos Educativos dos agrupamentos de escola analisados mencionarem os regulamentos internos das escolas como importantes documentos reguladores da ordem escolar, nada é dito, por exemplo, sob a forma como as regras ali definidas são apropriadas e aplicadas pelos professores, se estes lhe atribuem a mesma importância, se as aceitam ou criam novas regras à medida de cada situação. Quando o que existe nas escolas é "um quadro normativo difuso e volúvel" em que "o espirito de disciplina não parece constituir um objetivo de escola", o controlo das situações torna-se meramente situacional (Domingos, 1995, citado por Estrela, 2002b:17). Por outro lado, como outros estudos demonstram, apesar de existir um regulamento de escola, o modo como são aplicadas as regras escolares difere de docente para docente e de funcionário para funcionário (Amaral, 2010). A falta de consistência normativa que existirá em alguns dos TEIP que estudámos, permite-nos entender melhor por que motivo nos afirmava em entrevista uma coordenadora do Gabinete de Apoio ao Aluno: "há professores que expulsam os alunos por razões ridículas".

A discussão e apropriação consistente daqueles regulamentos por parte dos adultos escolares, de modo a garantir-se que todos os conheçam e perante a sua infração adotem medidas homogéneas e equivalentes, poderia ser, assim, uma estratégia eficaz na redução das situações de indisciplinas e violências na escola. Mas isso implicaria que os docentes estivessem dispostos a discutir entre si os seus próprios quadros morais e reconhecessem que algumas regras formalmente estipuladas nos documentos institucionais lhe suscitam reservas e são por si recriadas em função dos seus próprios valores.

(Re)pensar a violência escolar implica, em suma, (re)pensar o exercício da profissão docente e a forma como a própria escola continua a ser organizada.

Apesar de uma retórica crescente de promoção da autonomia do aluno, flexibilização dos currículos, diferenciação das práticas pedagógicas, as estruturas organizativas e administrativas continuam praticamente as mesmas e o universo da sala de aula pouco mudou. Ora, como bem nota Barroso, "a disciplina e a aprendizagem são duas faces da mesma moeda. A ordem disciplinar é um elemento indissociável do modo de organização pedagógica e dos métodos de ensino utilizados. Não é possível mudar uma sem mudar a outra, sob pena de se introduzir a incoerência e provocar a rutura interna do sistema" (Barroso, 2002: 128).

A diminuição das violências na escola obriga a um forte trabalho de concertação dos diretores, docentes e funcionários entre si e com as famílias e o próprio território em que os estabelecimentos de ensino se encontram inseridos (Freire, 2002; Estrela 2007, Carvalho, 2010, Caeiro, 2010, Lopes, 2012). Tarefa árdua e lenta, sem dúvida. Mas não impossível se os professores, em equipa, começarem por trabalhar as suas perceções, representações e

formas de lidar com as (in)disciplinas.

Como já antes o afirmámos (Melo, 2012) a relevância do apoio prestado aos alunos, quer a nível pedagógico, quer a nível social e psicológico pelos técnicos que trabalham nestes TEIP leva-nos a pensar que muito dificilmente a Escola atual poderá continuar a funcionar sem o contributo e o trabalho destes profissionais da educação. Ainda assim, julgamos que a sua ação será tanto mais eficaz quanto mais se verificar nos diversos estabelecimentos de ensino um forte grau de implicação da Direção e dos professores no próprio projeto TEIP e uma cultura de escola onde professores, auxiliares educativos e técnicos procurem desenvolver, articuladamente, um trabalho didático, pedagógico e organizacional que tenha em vista a possibilidade de todos habitarem mais pacificamente a escola.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (1998) *Interacção pedagógica e indisciplina na sala de aula: um estudo de características etnográficas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Dissertação de Doutoramento (Documento Policopiado).

Amado, J. (2002) Dinâmica da turma e indisciplina na aula In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp.61-69.

Amaral, Patrícia (2010) Respostas à violência na escola – uma perspectiva sociológica In João Sebastião (org.). *Violência na Escola. Tendências, contextos, olhares.* Chamusca: Edições Cosmo. pp.161-210.

Aquino, J. A. (2005) Jovens "indisciplinados na escola: quem são? Como agem? In *Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente.* São Paulo.pp.1-8. [disponível online].

Barrère, A (s.d) *O Trabalho dos Alunos*, Porto, Rés Editora.

Barroso, J (2002) Disciplinas e violências na escola. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 125-131.

Barroso, J (2003) Ordem disciplinar e organização pedagógica. In José Alberto Correia e Manuel Matos (coord) In *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento.pp 63-73

Beck, U. (2002) *La Sociedad del riesgo*: Hacia uma nueva modernidad.Barcelona: Paidós Básica.

Caeiro, T. (2010) A escola face à violência – nos bastidores da organização escolar In João Sebastião (org.). *Violência na Escola. Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Edições Cosmo. pp.211-242

Caldeira, SN; Estrela I; Condessa, I (2007). Indisciplina na sala de aula: um (falso) problema? In Suzana Nunes Caldeira (coordenação). *(Des)ordem na escola. Mitos e Realidades*. Coimbra: Quarteto. pp 43-83

Carvalho, M J. Leote (2010) Infância, Socialização e Território: Violência(s) na escola, violência(s) em contexto In João Sebastião (org.). *Violência na Escola. Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Edições Cosmo. pp. 81-117.

Charlot, B. (2002) A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. In *Sociologias*. 8 (Ano 4).pp 432-443.

Chesnais, J-C. (1981). *Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours.* Paris : Robert Laffont.

Debarbieux, E (2001) A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objecto (1967-1997) In *Educação e Pesquisa*, v.27, n.1, pp. 163-193.

Debarbieux, E (2002a) "Violência nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In Debarbieux, E; Catherine, B (coord.). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília:UNESCO. pp.59-93

Debarbieux, E (2002b) *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO.

Debarbieux, E (2006) *Violência na Escola, Um Desafio Mundial*. Lisboa: Instituto Piaget.

Estrela, M T (2007) A Indisciplina, Os Professores e a sua Formação In Suzana Nunes Caldeira, (coordenação). *(Des)ordem na escola. Mitos e Realidades.* Coimbra: Quarteto.pp.23-40.

Estrela, M. T. (2002a). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (2002b). Investigação sobre a indisciplina e a violência em meio escolar em Portugal. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp.3-21.

Freire, I. (2002) (In)disciplina e contextos escolares: duas escolas vistas por dentro. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa.pp.132-142.

Leonardo, J. (2004) As Violências nas Escolas. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. (Documento policopiado).

Lopes, J.T. (coord.) [2010] (2012) *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições

Afrontamento.

Luz, I.R.; Gonçalves, L.A.O. (2008) Agressividade e Violência na Educação Infantil In L.A. O. Gonçalves e S. P. Tosta (2008) *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.pp. 63-102.

Matos, M Gaspar de; Simões, C; Gaspar, T; Equipa do Projecto Aventura Social (2010) O PROJECTO AVENTURA SOCIAL: da Investigação à Intervenção Preventiva, Universal e Selectiva In João Sebastião (org.). *Violência na Escola. Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Edições Cosmo. pp. 43-77.

Melo, M.B.P. [2010] (2012). A (des)ordem escolar nos TEIP: o papel dos gabinetes de apoio. In J. T. Lopes (coord.) *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 71-82.

Rifiotis, T. (1998) Dilemas éticos no campo da violência. *Comunicação & Cultura*. Vol.13. pp.26-32.

Rocha, J. S. (2010) *Violências na Escola. Da banalidade do mal à banalização da pedagogia*. Florianópolis: Editora Insular.

Sebastião, J; Alves, MG; Campos, J (2003) Violência na Escola: Das políticas aos Quotidianos. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41.pp:37-62.

Sebastião, J; Alves, MG; Campos, J (2010) Violência na Escola e Sociedade de Risco: uma aproximação ao caso português In João Sebastião (org.). *Violência na Escola. Tendências, contextos, olhares*. Chamusca: Edições Cosmo. pp.15-41.

Sebastião, J; Alves, MG; Campos, J; Caeiro, T (2008) Violência e agressividade Juvenil - podemos falar de escolas violentas? In *Actas do VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: APS. Disponível em CD room. pp:3-18.

Silva, L C; Nogueira M. A. (2008) Indisciplina ou Violência na Escola? Uma distinção possível e necessária In L.A. O. Gonçalves e S. P. Tosta (2008) *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.pp. 15-62.

Sousa, PML (s/d) *Agressividade em Contexto Escolar*. Disponível on line (www.psicologia.com.pt) pp.1-39

Sposito, M.P. (2001) Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil In *Educação e Pesquisa*, vol. 27, n.001, pp87-103.

Vieira, MM; Dionísio, B [2010] (2012) O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas. In J. T. Lopes (coord.) *Escolas Singulares – Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 83-98

Zanten, A. v. (2000) Cultura da rua ou cultura da escola? In *Educação e Pesquisa*, vol.26, n.001. pp.23-52.

TEORIAS DA SOCIALIZAÇÃO – NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE AS RELAÇÕES INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Maria da Graça Jacintho Setton

Nota introdutória

Inspirando-se no título da mesa proposta, *Ser jovem e aluno: tensões e compromissos*, foi-se buscar no arquivo de reflexões recentes responder a questão: como o jovem *enquanto um ser social* pode se encarnar nas teorias da socialização? A partir de algumas mediações construiu-se esse texto a fim de partilhar com os colegas estas breves formulações.

Recentemente, a partir de uma perspetiva macro-sociológica, Setton (2009) realizou um estudo comparativo entre jovens provenientes de distintas configurações educativas. Observou-se a coexistência marcante de diferentes matrizes socializadoras, *grosso modo*, matizadas nas sinergias entre cultura escolar e mediática, cultura religiosa e cultura escolar, cultura religiosa e cultura mediática, entre outras. Os processos socializadores ali analisados enfatizaram, em evidências empíricas e estatísticas, disposições provenientes de muitas matrizes de cultura. No formato de um ensaio, busca-se agora uma reflexão teórica que reforce a compreensão relacional do fenômeno socializador tanto do ponto de vista macro-institucional bem como pela ótica micro-estrutural, oferecendo um instrumento para explanações acerca do jovem socializado.

Assim, apoiando-se nas teorias da socialização de Bourdieu (1979), Lahire (2002), Dubet (1996) e Martuccelli (2002), entre outros, tenciona-se como diria Bourdieu, "sair de um ou de outro dos círculos teóricos mágicos desses autores, para poder reunir os meios de integrar em um sistema coerente as contribuições das diferentes teorias parciais situando-me no ponto de onde se torna possível perceber, ao mesmo tempo, o que pode e o que não pode ser percebido a partir de cada um dos pontos de vista" (1982:p.28).

Considera-se que a utilização rigorosa, no entanto, eclética de autores e teorias permitirá tecer uma perspetiva teórica-metodológica de compreender o fenómeno da socialização tanto do ponto de vista institucional – escola - como individual- do jovem. Mais do que isso esse ponto de vista eclético pode desdobrar-se na construção de uma teoria da socialização como *um campo de investigação acerca das relações indivíduo e sociedade*.

Em outras palavras, identificando uma nova estruturação no campo da socialização, observa-se que uma perspetiva relacional de análise entre as instâncias educativas auxilia na apreensão da especificidade do processo de construção das disposições de *habitus* do jovem na atualidade. Partindo ainda dos conceitos de *fato social total*, de Marcel Mauss (1974) e de *hibridismo*, do antropólogo latino-americano, Nestor Garcia-Canclini (1997), formula-se a hipótese de que a cultura da

modernidade imprime uma nova prática socializadora distinta das demais experimentadas historicamente pelos jovens. Considera-se, pois, que o processo de socialização das sociedades atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. Ou seja, a modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social no qual o jovem, enquanto um ser social encontra condições de forjar um sistema híbrido de referências disposicionais, mesclando influências em um sistema de esquemas coerente, ainda que heterogêneo. Contudo, como se tece esta rede de sentidos?

Assim, considera-se a socialização como um campo de investigação que deva mesclar simultaneamente *estruturas, atores, sentido e história.* Pensado a partir de um amplo panorama, o processo de socialização explicita a ideia de continuidade, algo que tem uma biografia, algo que demanda uma compreensão diacrônica dos fenômenos produtores de sentido. Afastando-se das leituras cristalizadas acerca dessa noção, aproveita-se seu universo analítico explorando a relação dialógica presente em todos os processos de interação social.

O processo de socialização aqui matizado enfatiza, pois a relação de mão dupla entre *indivíduo e sociedade*, na construção da realidade social. Com base nas contribuições de Mauss (1974), potencializa-se o processo de socialização com o conceito de *fenômeno social total*, aqui sendo ressaltado o aspeto simbólico das trocas recíprocas como fundamento último das relações em suas múltiplas dimensões. O valor da socialização não está, na troca, na dádiva simplesmente, e sim no vínculo moral, reforçando o entendimento relacional dos distintos projetos das instâncias e agentes socializados. Dessa forma, o suporte de Marcel Mauss auxilia no juízo sobre as relações de interdependência e simultaneidade, entre a constituição da sociedade, a constituição de uma cultura e, por fim, porém não por ordem de importância, a constituição do indivíduo. Três momentos paralelos da construção da sociedade realizados pela socialização.

Recuperando a ambiguidade dos processos socializadores, ora vistos como controle e condicionamento, ora vistos pela perspetiva da integração e do pertencimento, é preciso advertir que em todo escopo de análise deve-se identificar a variação dos recursos que cada jovem ou instituição acumula ao longo de uma trajetória. Socializados e socializadores, no espaço da luta simbólica da socialização, têm poderes, todavia certamente diferenciados entre si. Assim, debruçar-se sobre as articulações entre as agências socializadoras a partir da ótica do jovem é um convite para o entendimento da constituição dos poderes e domínios, a luta simbólica entre *indivíduos e sociedade*.

Nessas reflexões, além de concebê-la como uma noção definidora de um conjunto expressivo de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais, a socialização é entendida como uma área de investigação que explora fundamentalmente as relações indissociáveis entre *indivíduo e sociedade*. Na sua dimensão produtora, difusora e reprodutora a socialização pode enfocar as instituições como matrizes de cultura, pode enfatizar as estratégias de transmissão e, portanto, de transformação dos valores dos grupos sociais, como pode explorar ainda o processo de incorporação realizado pelos jovens ao longo de suas experiências de vida. Isto é, deixa de ser apenas uma noção de integração explicitamente vinculada a uma tradição sociológica para ser vista de modo mais abrangente, como um processo construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo.

Propõe-se, pois, pensar a teoria da socialização com base em um ponto de vista relacional articulando as agências educativas da modernidade e os agentes sociais. Nesse sentido, a articulação das propostas de socialização de cada uma delas é atribuição dos indivíduos variando segundo a origem, as expectativas de reprodução dos grupos bem como de acordo com as experiências individuais de cada um deles.

Ademais, compreender o fenômeno da socialização como um *fato social total* é considerá-la uma ação social vivida por uma dinâmica processual, com base na reciprocidade de mensagens e bens simbólicos entre agências e jovens socializados, que envolve simultaneamente todos os indivíduos com a tarefa de manter o contrato e o funcionamento da realidade social.

Contudo, a socialização como *fato social total* não chega a ser total pela simples reintegração dos aspetos descontínuos: familiar, escolar, religioso, mediático de cada um deles; é preciso ainda que o *fato social total* – socialização - se encarne em uma experiência individual – no nosso caso específico o jovem. Ou seja, primeiro em uma história singular que permita observar o comportamento desses jovens como seres totais e não divididos em faculdades; segundo, a partir de um sistema de interpretação que simultaneamente considere os múltiplos aspetos - físico, psíquico, sociológico de todas as suas condutas.

Trata-se, pois de uma construção reflexiva que

ajuda também a circunscrever as instâncias de socialização numa perspetiva dialógica tendo como um dos eixos a participação do jovem em seu processo educativo. Mais do que isso, leva-nos a pensar essas instâncias em suas dimensões econômica, moral, estética e política, responsáveis pela formação de um *habitus individual*, sistema de disposições, tal como apontado por Pierre Bourdieu (1979).

No entanto, diferente das colocações desse autor, é realçado o processo de socialização das formações atuais como sendo um espaço plural de múltiplas referências identitárias. Ou seja, a modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente em que o indivíduo, jovem ou não, encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e mediática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto, híbrido e fragmentado. Embora se saiba que no contexto moderno cada uma das instâncias formadoras desenvolva campos específicos de atuação, lógicas, valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo, jovem ou não, que tem a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo de sua trajetória. Isto posto, é o sujeito a unidade social na qual se pode efetivar diferentes sentidos de ações, essas últimas derivadas das suas múltiplas esferas de existência. No indivíduo, cruzam e interagem sentidos particulares e diferentes. O indivíduo não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles.

Assim sendo, busca-se a relação dialética entre *indivíduo e sociedade* - jovens e suas instituições formadoras. Procura-se uma forma de interpretar as ações sociais, as práticas coletivas com base em uma troca incessante entre as duas faces de uma mesma realidade (o jovem e suas matrizes sociais de cultura). Analisando o processo de socialização dos jovens considerando a articulação das ações educativas de várias instâncias produtoras de bens simbólicos, pretende-se compreender o jogo da reciprocidade e interação estabelecido entre eles.

Trabalha-se com a hipótese da existência de vários modelos de articulação entre as matrizes de sentido responsáveis pela formação de sujeitos sociais singulares. Assim sendo, cabe perguntar, qual o papel de cada uma dessas instâncias na vida dos jovens? Como pensar a ação, ou seja, a força e a determinação das múltiplas agências socializadoras e suas distintas referências na construção das disposições individuais na atualidade? Julga-se que a discussão abaixo trará contribuições para esse debate.

Para dar continuidade a essa discussão formula-se algumas notas teóricas sobre a relação indivíduo e sociedade a partir de aportes da sociologia contemporânea. Mais especificamente, de maneira exploratória, aborda-se reflexões acerca dos processos socializadores que fundamentam a construção de híbridas disposições de cultura.[1]

Seria difícil determinar com precisão o momento do século passado em que uma série de reflexões sociológicas se ocupou em fazer um balanço sobre os rumos da sociologia contemporânea. No entanto, a partir dos anos 80, um conjunto de trabalhos se dedicou a sistematizar contribuições significativas no campo das teorias sociológicas e todas elas, de certa forma, questionaram o poder explicativo de paradigmas centrados nas estruturas ou nas determinações sociais de ordem material e econômica. A necessidade de incorporar nas análises sociológicas a figura do agente social passa a dominar algumas correntes de pensamento, de maneira assistemática, no entanto bastante expressiva.

Na tentativa de promover um debate sobre a teoria da socialização alguns autores desenvolveram reflexões que permitem a atualização da imaginação sociológica de gerações introduzindo novas abordagens acerca de um dos temas mais tradicionais da sociologia como as relações dialéticas entre indivíduo e sociedade. Neste sentido pretende-se sintetizar uma compreensão mais complexa do conceito acabando por conceituá-lo de maneira mais generosa. Mais especificamente na discussão sobre as condições de construção de um *habitus* híbrido ou na proposta de conceber a socialização como um *fato social total* estas reflexões irão encaminhar um esboço teórico-metodológico capaz de articular uma compreensão atualizada da noção de socialização.

É possível apreender que num caminhar vagaroso mas ao mesmo tempo decisivo alguns autores foram auxiliando esta travessia problematizado um tema e um objeto de análise que marcam o campo de investigação da sociologia da educação. É o caso, por exemplo, de Pierre Ansart (1990). Este autor na introdução de seu livro *Les sociologies contemporaines* observa que muito antes da

1 A discussão aqui apresentada foi fruto de uma pesquisa que teve início em 2004 e contou com o financiamento da *FAPESP* – Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Brasil, nos anos 2005 a 2007. Como resultado da investigação conquistou-se o título de Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2009. Mais informações consultar Setton, 2009.

sociologia se constituir enquanto disciplina científica e acadêmica, no final do século XIX, já se constituía como um espaço de disputa entre duas versões sobre o social. As lutas internas ao campo parecem ter sido uma constante ao longo de seu processo de constituição e consolidação. Limitando-se a reconstituir o campo intelectual das ciências sociais nos anos 80 e 90 do século XX, Ansart notifica algumas divergências que mais do que um espaço de enfrentamentos que envolvem pessoas e instituições registraria oposições que corresponderiam a conceções divergentes a respeito do conhecimento social.

Segundo Ansart tratar-se-ia de uma divisão com origem no século XIX entre Karl Marx e Aléxis de Tocqueville. Em linhas gerais poderia afirmar que a primeira versão privilegiaria o conhecimento de uma estrutura social conflituosa onde se oporiam as classes sociais; numa síntese histórica as relações entre os grupos em disputa determinariam através de múltiplas mediações a dinâmica do modo de produção capitalista. Por outro lado, a segunda leitura estaria longe de conceber uma estrutura determinante e observava a sociedade moderna como resultante de múltiplas ações, decisões e concorrências individuais. Para Tocqueville as determinações econômicas não seriam as únicas existentes. Propunha na ocasião multiplicar as análises sobre a cultura, religiões, valores e costumes, pois todas estas dimensões culturais participariam da vida coletiva e influenciariam no dinamismo das sociedades democráticas (Ansart,1990:p.7-9).

No período de um século, de certa forma, clássicos da sociologia nas figuras de Émile Durkheim, Max Weber e George Simmel puseram em evidencia através de conceitos e teorias sensibilidades interpretativas já apresentadas por seus antecessores que explicitaram traços aparentemente contraditórios da construção das formações sociais que hoje acabam por inspirar mais sínteses do que oposições. É o que advoga Philippe Corcuff (2001).

Com a mesma intenção de compreender o espaço de criação e transformação do campo das ciências humanas no escopo das sociologias francesas Philippe Corcuff em *As novas sociologias – construções da realidade social,* propôs-se a responder à questão: quais foram os conceitos mais discutidos nos anos 1980 e 1990 na França? Diferente de Ansart que aponta os pontos de divergências e conflitos internos ao campo, Corcuff dedica-se a apontar as convergências inéditas, ainda que não claramente percebidas, em pesquisas que tem pontos de partida e recursos conceptuais diversos.

Segundo este autor é possível identificar que alguns autores tentam superar antinomias clássicas (como material e ideal, objetivo e subjetivo, coletivo e individual ou micro e macro) que, apesar de serem constitutivas da sociologia deixaram de ser produtivas. Contra estas oposições que se tornaram cada vez mais esterilizantes, segundo ele, desenhou-se um novo espaço de questões que o autor chama de *construtivismo social*, pois de acordo com estas perspetivas, a realidade social tenderia a ser apreendida como construída e não como dada ou natural (Corcuff, 2001:p.8-18).

Neste sentido, a partir dos anos 80, o campo da sociologia francesa não estaria fragmentado ou fracionado em visões opostas; ao contrário, perspetivas comuns poderiam ser identificadas. Estas novas maneiras de conceber o social seriam denominadas pelo autor como *novas sociologias*. Mais do que isso, afirmou que ainda que a tradição da sociologia tenha se firmado trabalhando com vários pares de conceitos herdados da filosofia, ela foi particularmente marcada pela oposição *sociedade e indivíduo*.

Lembrando um dos paradigmas de uma vertente destas oposições, Émile Durkheim e seus discípulos estruturalistas, Corcuff aponta que no clássico *As Regras do Método Sociológico* a noção de coletivo (ou social), distinto do individual ligado à psicologia, estaria na base da definição da sociologia; o coletivo remeteria à noção de constrangimento do universo exterior que se impondo aos agentes teriam um domínio de validade, no espaço e no tempo, que ultrapassaria as consciências individuais. Desta forma a objetividade do mundo social teria uma consistência independente dos indivíduos que a compõem (Corcuff, 2001).

Numa rápida retrospetiva Corcuff afirma que a ênfase dada sobre a proeminência do coletivo na compreensão dos aspetos sociais suscitou reações que levaram a considerar aspetos de ordem individual. René Boudon, um dos expoentes desta corrente, chamou esta tentativa de *individualismo metodológico*. Criticando o sociologismo ou o holismo da versão durkheimiana, questionou o postulado segundo qual o indivíduo sendo produto de estruturas sociais poderia ser negligenciado. Ao contrário, segundo o individualismo metodológico para explicar qualquer fenômeno social é indispensável reconstruir as motivações dos indivíduos concernidos pelo fenômeno em questão e apreender este fenômeno como resultado da agregação dos comportamentos individuais ditados por estas motivações (Corcuff, 2001: p.21-25).

Contudo, a partir dos anos 1980, numa tentativa

de superar as versões dicotômicas de compreensão, ou seja, contra o holismo e o individualismo, *as novas sociologias* tenderiam então apreender indivíduos plurais, de acordo com Corcuff indivíduos produzidos e produtores de relações sociais variadas. Sem a intenção de agrupar todas estas tendências em um pensamento unitário, Corcuff chama atenção para o fato de que o que qualifica de problemática construtivista não deve ser considerada como uma nova escola ou uma nova corrente dotada de uma homogeneidade. Trata-se mais de um espaço de problemas e de questões, sobre as quais trabalham pesquisadores diversos quanto a seus itinerários intelectuais, aos recursos conceituais utilizados bem como em relação aos métodos empregados etc. Em uma *perspetiva construtivista* as novas sociologias tenderiam, pois a ver as realidades sociais como construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos (Corcuff, 2001:p.25-32).

Em uma tentativa um pouco diferente, mas ainda com a preocupação de fazer um diagnóstico do campo da produção sociológica nos anos 2000, Danilo Martuccelli em *Grammaires de l´individu*, reconhece os limites de uma sociologia tradicional que busca apreender o indivíduo a partir de certa representação do mundo social.

Segundo o autor a vontade original da sociologia é dar conta das experiências de modernidade que estão presentes em nossas vidas. Entretanto, pergunta-se por que, paradoxalmente, entre todas as sociologias as reflexões sobre o indivíduo sempre se coloca como uma dificuldade? O que observamos segundo ele é uma passagem brusca, pouco mediada entre um indivíduo enclausurado nas amarras do social a um outro fragmentado, sob o império da heterogeneidade.

Para Martuccelli, uma visão sociológica tradicional tenderia a conceber a significação e a trajetória das ações dos indivíduos deduzidas de sua posição e função em um domínio social constituído. As atitudes e as condutas dos diferentes atores seriam, pois interdependentes. Acrescenta ter sido sempre grande a inclinação em estudar os atores a partir dos respetivos quadros de constrangimentos e de interdependência; desvencilhava-se desta forma de compreender suas interioridades interessando-se exclusivamente pelas configurações, pelos sistemas, e pelas posições sociais que explicariam o desenvolvimento diferencial das ações. As condutas constitutivas dos indivíduos seriam formadas e deformadas pelos agenciamentos das estruturas invisíveis, mas que estruturariam as ações individuais. Os sujeitos seriam percebidos como produto de um entrelaçamento de forças de origem social (Martuccelli, 2002: p.17-19).

Martuccelli lembra que ainda que esta leitura esteja ainda em voga a situação atual obriga a repensar este enquadramento. Na realidade a crise da ideia de ator social, ou mesmo a correspondência estrita entre trajetória social, processo coletivo e vivencia pessoal transformou-se radicalmente. Para Martuccelli a questão do social não pode ser mais apreendida exclusivamente a partir das posições sociais, a um sistema de relações sociais ou a certa conceção de ordem social. A novidade relativa na situação atual segundo ele provém do fato de que daqui para frente entre o vivido pelos atores e a linguagem dos analistas, a distância não cessa de crescer.

As classes sociais deixam de ser o formidável princípio de unidade política intelectual e prático da vida social. Os estudos sobre trajetórias e experiências individuais se tornam hesitantes. As fronteiras entre os grupos sociais, sem desaparecerem, fazem dos percursos experiências fluidas. Além de tudo não existiriam universos fechados para os indivíduos. Neste sentido, seria difícil pensar que os significados das ações ou as determinações das ações sejam derivadas, exclusivamente, da posição ocupada por um ator social em um contexto bem circunscrito (Martuccelli, 2002:p.20-25).

Seria constitutivo da modernidade a abertura de setores de atividades e a porosidade das fronteiras institucionais e grupais. A ação dos indivíduos não pode ser unicamente definida em termos de hierarquias, de status, sistema de ordem e de posição. Assim sendo Martuccelli afirma que a dificuldade da sociologia atual é adaptar a teoria às situações observadas. É lógico que as aproximações e semelhanças posicionais existem, mas, segundo ele, elas não seriam mais suficientes.

No entanto, alerta, o desafio será sempre o de estabelecer o laço entre experiências pessoais e jogo coletivo. Martuccelli propõe então que o estudo do indivíduo deva ser hoje material de reflexão da sociologia. A ideia de socialização compreendida como processo progressivo de investimento no ator pelo social no qual ele se dotaria de competências para viver em sociedade torna-se criticável, pois estamos imersos em uma multiplicidade de orientações culturais que demandariam uma atenção extraordinária destes sujeitos. Como apreender a experiência dos indivíduos no momento em que os domínios culturais se diferenciam e onde os percursos sociais não possuem autonomia suficiente?

É preciso estudar então os mecanismos que fazem dos indivíduos, indivíduos. Processo complexo com ruturas que exige transformações de ordem metodológica, teórica e conceitual. A sociologia reconhecendo a singularização crescente das trajetórias individuais deve se obrigar a se desfazer da ideia de uma conexão universal entre todos os fenômenos. A sociologia atual deve representar a vida social como um quebra-cabeças, incerto e fragmentado. O que antigamente era visto construído pelas instituições e formas sociais é agora pensado como produto de uma reflexividade. Os indivíduos são levados a se tornar indivíduos por eles mesmos.

Segundo suas palavras,

> "Por razões indissociavelmente teóricas e históricas, o processo de constituição dos indivíduos está se tornando, verdadeiramente, um elemento de base da análise sociológica. No contexto atual, e principalmente a partir das considerações do que chamamos frequentemente de maneira confusa globalização, o individuo é cada vez mais descrito como estando submetido a um conjunto de fenômenos abertos e contraditórios, onde se misturam, ainda uma vez, antigas certezas. A tarefa da sociologia será de dar conta dos laços ambivalentes entre esta situação global e a injunção de tornar-se um indivíduo. (Martuccelli, 2002: p-30)"

Neste sentido Martuccelli serve de inspiração para se pensar as condições atuais do processo de socialização, a multiplicidade de referências identitárias que circundam os indivíduos e a possibilidade de construção de *habitus* híbridos. Como ele mesmo argumenta, posto que o caminho socializador não é nem linear ou único, a identidade dos indivíduos é fruto de uma superposição e da coexistência de diferentes tradições. Toda identidade é um amálgama de estruturas históricas anteriores dando lugar a uma serie de conflitos internos, às vezes compreensíveis graças ao esclarecimento das diversas tradições de onde provém.

Salientando que nosso universo moral é constituído por uma serie de fragmentos de tradições construídas é possível pensar sempre experiências coerentes; aceita a abertura e o questionamento radical mas propõe uma busca de coerência identitária. Se a identidade é a sedimentação de texturas diversas não existe razão para privilegiar exclusivamente esforços de esclarecimentos de tradições históricas, ou ainda de encontrar um arranjo nesta proliferação. As estratégias de arranjos são uma das alternativas de construção de sentidos.

Assim é possível afirmar que não são apenas os pertencimentos sociais e a condição material que comandam a escala dos gostos ou e do consumo. Ademais a mundialização cultural permite mais do que nunca que o indivíduo se identifique a uma multiplicidade de grupos de referência, distantes, às vezes ficcionais, mas a partir dos quais os indivíduos forjam uma identificação pessoal. A despeito dos exageros, como negar que os indivíduos são grandes consumidores de signos e deixam de se ancorar em posições sociais especificas?

Na modernidade os arranjos são surpreendentes, permitindo os autores passar de um universo simbólico a outro, misturando-os ou mantendo-os intactos. As trocas e ou as exclusões são tão arbitrárias que é difícil de supor a partir de imbricações observáveis uma afinidade eletiva entre os elementos. Segundo ele, as hibridações são muito diversas, caprichosas e inesperadas. A intensificação das trocas culturais, este construtivismo espontâneo está difícil de ser escondido, mas continuamos a pensar em fronteiras firmes, como se houvessem realidades culturais homogéneas e coerentes (Martuccelli, 2002:p408-414).

Em uma leitura mais voltada ao campo da sociologia da educação, no livro *Sociologia da Experiência* (1996),[2] François Dubet reflete sobre uma crise de paradigma dentro da sociologia enquanto disciplina acadêmica. Aponta certo esgotamento das contribuições da sociologia clássica nas questões relativas ao ator e sistema social. Segundo ele, esta sociologia, representada por Durkheim, Parsons e, de certa forma, Norbert Elias, define o ator individual pela interiorização do social. Ou seja, a ação individual seria a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e sistemas.

Não obstante, tendo como base pesquisas empíricas, Dubet questiona esta interpretação. Crê que não é mais possível explicar a ação social a partir do modelo anterior. Sugere a noção de *experiência* para designar as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios de orientação. A noção de experiência social parece ser, segundo ele, a menos inadequada para designar as condutas sociais que não são redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Seriam condutas organizadas por princípios estáveis, mas heterogêneos (Dubet,1996:93). E, é esta

2 Na mesma linha de discussão os livros *Le déclin de l'institution*, Ed. Seuil, 2002 e *En la escuela – sociologia de la experiencia escolar*, escrito em parceria com Danilo Martuccelli, [1996], 1998, discutem a importância dos indivíduos no processo de construção de suas identidades sociais.

heterogeneidade, que permite falar de experiência, aqui definida pela combinação de várias lógicas de ação. A representação clássica da sociedade deixa de ser adequada no caso em que os indivíduos são obrigados a gerir, simultaneamente, várias lógicas de ação que remetem para diversas lógicas do sistema social. Para ele, as combinações de lógicas de ação que organizam a experiência social do indivíduo atual, não têm centro, elas não assentam sobre qualquer lógica única ou fundamental. A experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera, necessariamente, uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos (Dubet, 1996:94).

Para Dubet, a experiência social é uma maneira de construir o mundo. O indivíduo não está inteiramente socializado, não porque lhe preexistam elementos "naturais" e irredutíveis. Mas porque a ação não tem unidade, não é redutível a um programa único. Para Dubet, existe alguma coisa na experiência social do indivíduo contemporâneo, de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema. Não existe uma socialização total. Processa-se uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. A socialização não é total, não porque o indivíduo escape do social, mas porque sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes (Dubet, 1996:94-96).

Para Dubet, a heterogeneidade dos princípios da ação remete para a heterogeneidade de sistemas de ação e para a própria heterogeneidade dos mecanismos de determinação das lógicas da ação. É esta pluralidade que permite falar de ator e não de agente, pois a construção de uma coerência da experiência e de uma capacidade de ação é uma exigência. As experiências sociais são combinatórias subjetivas de elementos objetivos. A sociologia da experiência não separa ator do sistema, não recusa sua unicidade. Mas afirma que se a unidade das significações da vida social não está no sistema, só pode ser observada no trabalho do ator social, trabalho pelo qual constroem sua experiência (Dubet,1996:107).

Uma sociologia da experiência incita que se considere cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar, conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo. O ator não é redutível a seus papéis, nem aos seus interesses. O indivíduo não adere totalmente a nenhum de seus papéis. Este tem como tarefa articular lógicas de ação, lógicas que o ligam a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a combinar lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (Dubet,1996:105-107).

Considerações Finais

A despeito das diferentes leituras pode-se observar que todas apontam para a necessidade de repensar o processo de socialização na atual configuração histórica de nossa sociedade. Entretanto, seria oportuno evitar generalizações. A intenção de fazer esta reflexão responde à necessidade de sintetizar as muitas contribuições que cada um dos autores oferece na formulação de um arcabouço teórico e metodológico nas pesquisas sobre o tema "processos de socialização", sem, no entanto, esgotá-la.[3] Numa espécie de ecletismo é possível apropriar-se de muito do que cada um destes autores registrou nos últimos anos a fim de montar uma compreensão sobre a complexidade do processo socializador dos indivíduos na contemporaneidade.

De fato todos seriam unânimes em afirmar que as novas formas de socializar são mais tensas, heterogêneas, complexas, contraditórias e não unitárias se comparadas às vividas há cinquenta anos atrás. Como diria Martuccelli, a fragmentação do mundo social alimentou e legitimou a multiplicação de abordagens ecléticas visando ultrapassar as dificuldades com a ajuda de modelos pluralistas e multidimensionais.

Já não se compartilha representações simplistas, agora já pensadas a partir da base de um senso comum, sobre as instituições de socialização como máquinas, máquinas para reproduzir, para inculcar ou máquinas para controlar ou destruir toda individualidade. Também se questiona o paradoxo central desta visão integradora ao demandar a simultaneidade de subjetivar indivíduos autônomos em processos de aculturação. O postulado de Durkheim e Parsons de que existiria uma continuidade funcional e formal entre cultura (valores), sociedade (papéis) e personalidades (os motivos da ação) não daria conta da heterogeneidade de experiências sociais atuais. A socialização não teria, pois mais a função de assegurar a continuidade entre a estrutura social e a personalidade.

Nessa perspetiva não seria o caso de escolher o ator em detrimento do sistema, ou vice-versa, na

3 Um esforço inicial de repensar o processo de socialização encontra-se no artigo "A particularidade do processo de socialização no mundo contemporâneo", publicado em 2005, pela revista Tempo Social, Revista de Sociologia, do departamento de Sociologia da FFLCH, em que comento as contribuições de Émile Durkheim, Peter Berger, Thomas Luckmann e a emergência dos estudos de François Dubet e Bernard Lahire.

construção de um sistema da ação, pois não existiria protagonismo entre indivíduo e ou sociedade. Todos autores parecem comungar a ideia de que o indivíduo tem participação como agente na totalização de suas experiências de vida. Seria então mais produtivo afirmar que a estrutura da sociedade deve ser estudada a partir das características dos indivíduos em seu trabalho de se constituir enquanto ser social; nesse sentido a formação dos jovens contemporâneos não seria consequência redutível nem a um sistema exclusivo de determinações estruturais, nem ao simples jogo concorrencial de atores individuais.

Considera-se também que a consciência de viver em um mundo fragmentado e pluralista emergiu em função da perda do monopólio das instituições na formação e construção do conjunto de disposições que modulam as formas de agir, pensar e ser dos indivíduos. As crianças de hoje possuem outras armas para ter acesso a distintos universos culturais diferentes daqueles de nascença. A cultura escolar é uma cultura entre outras, sem dúvida mais exigente e mais oficial, o que não impede que a maioria dos jovens veja adiante dos muros escolares (Dubet, 2002).

Todavia, é possível a partir de análises concretas das condições de socialização conciliar as contribuições de cada um deles. Como diria Muriel Darmon (2006) a socialização não designa um domínio dos fatos, mas é uma maneira de se compreender o real; é um olhar que se constrói frente a uma realidade que se depara. Longe de ser uma tarefa fácil é necessário ter consciência dos limites epistemológicos que cercam nossa compreensão do fenômeno. É preciso ter clareza das circunstâncias históricas concretas e dos objetos de nossas investigações.

Em projetos em que se propõe refletir sobre as práticas de socialização contemporâneas relativas, sobretudo ao universo familiar, religioso, escolar e mediático, onde a intenção é fazer uma caracterização das práticas e experiências socializadoras do indivíduo contemporâneo, é preciso estar atento para os usos desta metodologia. Privilegiando as esferas de relações da educação familiar, religiosa, escolar e mediática, entre outras, o eixo da investigação é a reflexão das influências e determinações a que os indivíduos estão sujeitos nestes sub-espaços. Neste sentido, a opção de observar as formas de integração social a partir de alguns espaços socializadores responde a certa perspetiva das relações sociais. A despeito das relações de conflito e do jogo de poder presentes no processo de criação da identidade pessoal e social dos indivíduos é necessário observar suas práticas como resultado de uma dependência a totalidade de suas relações sociais.

Neste sentido, tem-se ciência que a ênfase esta sendo dada às instituições e sua força socializadora. No entanto, a mesma ideia de configuração deve ser aplicada à interdependência dos sujeitos entre si e entre eles e as instituições em que circulam (ELIAS, 1990). Como diria Berthelot seria absolutamente aceitável que conforme as sociedades e os períodos o peso recíproco dessas duas lógicas variasse e que o espaço de atuação dos atores aumentasse ou se reduzisse (Berthelot, 1983).

Assim é necessário fazer um esforço de assimilar todas as contribuições dos autores acima. Ora a ênfase dada às instituições quando a proposta é trabalhar seu poder socializador ora a ênfase nas práticas e representações quando se quer analisar as contribuições individuais na construção do social. Contudo, a reflexão deve ser capaz de recompor os estados e os processos sociais e individuais a fim de verificar os elementos comuns das diversidades de trajetórias. A tarefa é tão grandiosa como prazerosa. Assim sendo, vale a pena nos debruçarmos sobre ela.

Referências Bibliográficas

ANSART, Pierre (1990), *Les sociologies contemporaines*. Seuil, Paris.

BOURDIEU, Pierre. (1979) *La distinction - critique social du jugement*. Paris, Minuit.

_____ *A economia das trocas simbólicas*. (org. Miceli, S.). São Paulo, Ed. Perspectiva, 1982.

BERTHELOT, Jean Michel, (1988). *Reflexion sur la pertinence du concept de socialisatino*. in Actes de la Table Ronde de Lyon (4 et 5 de fevrier de 1988) Groupe de Recherche Sur La Socialisation – *Analyse des modes de socialisation – confrontations e perspectives* – Université Lumière- Lyon 2. Sur la direction Guy Vincent.

___ (1984) Pour um bilan de la sociologie de l´éducation, Colloque de Toulouse, 16-17 mai 1983.

CORCUFF, Philippe (2001), *As novas sociologias – construções da realidade social*. EDUSC- Ed. Sagrado Coração de Jesus, Bauru.

DARMON, Muriel, *La socialisation*. Arman Colin, 2006. Paris.

DUBET, François (2002), Le déclin de l´institution. Ed. Seuil. Paris.

___(2002) *Le déclin de l´institution*, Ed. Seuil, Paris

DUBET, F. & MARTUCCELLI, Daniloe [1996], 1998. *En la escuela – sociologia de la experiencia*

escolar, Editorial Losada, , Buenos Aires.

DURKHEIM, Émile. *Emile Durkheim, Sociologia*, Coleção Grandes Cientistas Sociais, Ed. Atica. São Paulo, 1978b.

_____ *Educação e Sociologia*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1978a.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1990.

GARCIA-CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. São Paulo, Edusp, 1997.

LAHIRE, Bernard. *O Homem Plural – os determinantes da ação*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.

_____Trajetória acadêmica e pensamento sociológico. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo, Revista da FE-USP, p.315-321, 2004.

MARTUCCELLI, Danilo (2002), *Grammaires de l´individu*. Gallimard. Paris.

SETTON, Maria da Graça J. (2005), A particularidade do processo de socialização no mundo contemporâneo, *Tempo Social*, Revista de Sociologia, do depto de Sociologia da FFLCH, USP, São Paulo, p.335-350.

____*A socialização como fato social total*: um ensaio sobre a teoria do *habitus*. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZOAÇÃO E SOCIABILIDADE JUVENIL NO ESPAÇO ESCOLAR

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

A pesquisa de doutoramento aqui apresentada surgiu de minha relação intrínseca com a docência no ensino fundamental e minha trajetória como formador de formadores tanto no interior da gestão pública, quanto como professor das disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura. Nesse longo percurso já de quase vinte anos vinculados ao magistério, há um fato ímpar e que assinala fortemente minha compreensão da escola, minha teorização sobre sua dinâmica e, principalmente, minha inserção na educação básica: a intensa disputa no campo educacional pela ampliação do número de vagas e pela qualidade da escola pública. Não é possível, portanto, desvincular esse meu trabalho das lutas sociais que pontuam o processo de (re) democratização em que se insere o país no qual a questão do acesso e da permanência escolar das camadas populares é um dos desafios mais permanentes para os movimentos sociais.

Esse trabalho, entretanto, não é fruto dos erros, nem dos acertos das ações já efetivadas pelas políticas públicas em atendimento às demandas por qualidade da escola. Seria simplista acreditar que as políticas educacionais possam in totum ser analiticamente comprimidas entre dois polos tão excludentes de avaliação frente a uma realidade tão diversa e adversa. A pesquisa se deu, portanto, na confluência das contradições existentes nas dinâmicas de implantação de propostas inovadoras, que buscam reverter o quadro de exclusão a que se veem historicamente relegadas as frações mais empobrecidas de nossa população.

O que orientou a pesquisa foi, a partir de minha inserção como docente de uma dessas experiências de inovação pedagógica a que ajudara a implementar quando era gestor, a tentativa de decifrar algumas das contradições existentes não mais apenas nas suas proposições originais, mas em seus desdobramentos práticos e coletivos assumidos em mais de uma década de experiência.

Fui professor, após a saída da gestão pública, de turmas aceleradas e me vi frente a alunos que se portavam como sujeitos de vontades, de desejos, de corpos e de potencialidades juvenis e que, entretanto, não correspondiam à compreensão prevista pelos cadernos curriculares da proposta e constrangiam as minhas boas intenções ao não se disporem a serem “protagonistas” como eu esperava que fossem sob o diapasão imposto pela escola.

Quem são os alunos do ensino fundamental e como eles se inserem cotidianamente no espaço escolar dando sentido, com sua presença, à própria escola? Era a pergunta que me fazia ao olhar para os meus alunos como professor de História. Por que eles vêm para a escola todos os dias, sendo raros os casos de infrequência intencionada, se, ao propor uma atividade, poucos aderem ao

trabalho por mim demandado? Em sala de aula, as relações de companheirismo se tornavam mais importantes que as funções primordiais atribuídas à escola e, por extensão, a mim. Por que era necessário negociar a pertença daqueles meninos a uma identidade discente quando o que emergia era um jovem disposto a interagir apesar de ser aluno? Perguntava-me enquanto buscava achar um lugar significativo para eles, ou pelos menos para mim, na escola.

Nada mais premente, portanto, do que me debruçar sobre essa temática e buscar revelar o que engendra esses sentimentos, atingindo a todos os professores em sala de aula e em seu cotidiano e fazendo surgir conflitos abertos entre eles: indisciplina, xingamento, depredação, brigas, vandalismo, disputas e outras tantas manifestações de agressividade ou desinteresse pelo trabalho escolar. Entretanto, era preciso revelar, também, o caráter contraditório desse agir que não ocultava um trabalho do sujeito em fazer valer sua posição subjetiva em uma insubordinação criativa às regras: conversas animadas sobre o que se passava no dia-a-dia; disputas acaloradas sobre o campeonato mineiro e a eterna rivalidade no futebol; namoros e as novas ondas da moda e da média; rebeldia juvenil mesclada a um sentimento pueril de gracejar durante uma atividade solene na escola; rir de si mesmo; brincar quando se tem quase dezoito como se tivera oito; correr; falar; andar, andar, andar muito pela escola e fazer dos seus corredores rolés que não podem ser contidos em sala.

Olhava esses percursos e me perguntava pelos percalços da docência: pelos professores doentes, esgotados, por um sentimento de derrota no ar.

Participava de reuniões pedagógicas desfocadas da questão principal e, na tentativa de organizar a escola e os professores, aparecia a proposta de que se realizasse uma gincana da disciplina em que cada turma ganharia pontos quanto mais disciplinados os alunos fossem. Um longo debate se sucedia na organização e no detalhamento da gincana, mas uma pergunta ao final, à semelhança da história do guizo a ser posto no gato, põe o rei nu: quem vai motivar os alunos a entrarem na gincana e abrirem mão de suas interações pelas atividades orientadas pelos docentes. Outras propostas surgiam: chamar um pastor para falar aos alunos das necessidades do bom comportamento; passar o filme a Sociedade dos Poetas Mortos para os pais. Enfim, o pastor ou John Keating, Robin Williams como professor messiânico, aparecem como aqueles que poderão trazer a tão necessária boa nova aos alunos: é necessário ser um jovem e ao mesmo tempo ser um bom e aplicado aluno.

Sentia-me inquieto e com um sentimento de estar em um mundo desconhecido apesar das ferramentas que adquirira em meu período de docência, em minha formação inicial e continuada e em diversas inserções entre os quais se incluía o mestrado em educação.

Desse sentimento, que se transformou em curiosidade, nasceu a intenção de pesquisar, no doutorado, esses alunos e suas práticas. O projeto, inicialmente, buscava entender quais as causas subjetivas da indisciplina, mas, no decorrer da orientação, percebi que não se tratava de indisciplina, mas de processos sociais em que a subjetividade tinha um peso relevante na inserção desses alunos. E que, portanto, indisciplina era uma leitura possível de ser feita ao se perfilar favorável à organização dos alunos ensejada pela docência. Mas o que alunos achavam de seus atos? Que mecanismos atuavam no interior das interações que provocam posições de aceitação e negação das regras escolares? Há algo que oriente a ação dos alunos, em sua interação na escola, e que se poderia chamar de uma organização? Ou se trata de um processo de anomia social?

A centralidade da pesquisa, portanto, enfeixou esses aspetos nos quais a questão da socialização juvenil tornou relevante o como as relações de reciprocidades, ao estabelecerem processos de sociação, constroem e significam as práticas escolares.

Marco teórico

A centralidade teórica prendeu-se às diferentes conceções da relação entre indivíduo e sociedade fundante da constituição da modernidade e de suas instituições como a escola. Dediquei-me, portanto, a analisar as contribuições de Durkheim (1984), Simmel (1986a e 1986b) e Mead (1993) no debate que cerca essa relação e de como, a partir de particularidades, constitui-se uma ordem universal expressa como regra a ser aceita pelas singularidades individuais já socializadas.

O uso que faço dessa teorização é para explicitar pontos de vista concorrentes no debate e posicionar-me pelas análises simmelianas que serão utilizadas no decorrer do texto para elaborar, organizar e analisar os dados do campo. Detenho-me a compreender como a sociação, na circunscrição das relações de reciprocidade, engendra maquinismos entre o jovem e o discente que ora os identificam, ora os distanciam numa atribuição de sentidos à pertença ao grupo de referência e à própria escola.

Simmel, diferenciando-se de Durkheim, recusa-se, em sua teorização social, a compreender a relação entre o indivíduo e sociedade, assentada sobre uma pretensa solidariedade orgânica a galvanizar a aceitação das regras sociais pelos indivíduos que as internalizam como norma de conduta dos grupos sociais. Para Simmel, há uma inadequação entre esses dois pólos, que pressupõe uma orientação de que o indivíduo não se encontra nunca completamente socializado. Restando, portanto, uma inadequação entre subjetividade e objetividade social que traz à cena uma subjetividade atuante e rica que se estranha e estranha a ordem e exige dela novas formas sociais que a contemple.

Essa dinâmica processual provoca uma oposição recíproca intrinsecamente relacionada, concomitantemente, a uma posição de reciprocidade entre os polos. Ambos os posicionamentos são interdependentes o que faz, portanto, que não haja relação harmônica possível entre eles a não ser que a concebamos como relação não complementar de uma harmonia cujo cariz manifesta-se na alternância do relevo de um dos polos. O círculo virtuoso representaria essa dinamicidade oxímara entre as partes e faria do conteúdo e da forma momentos de uma dialética não complementar e, portanto, não idêntica entre elas. Já o círculo vicioso pressuporia uma identificação que levaria a reificação da forma e uma exacerbação da posição individualista frente a organizações reificadas.

Para manter o movimento circular virtuoso é necessário descolar esses dois momentos da

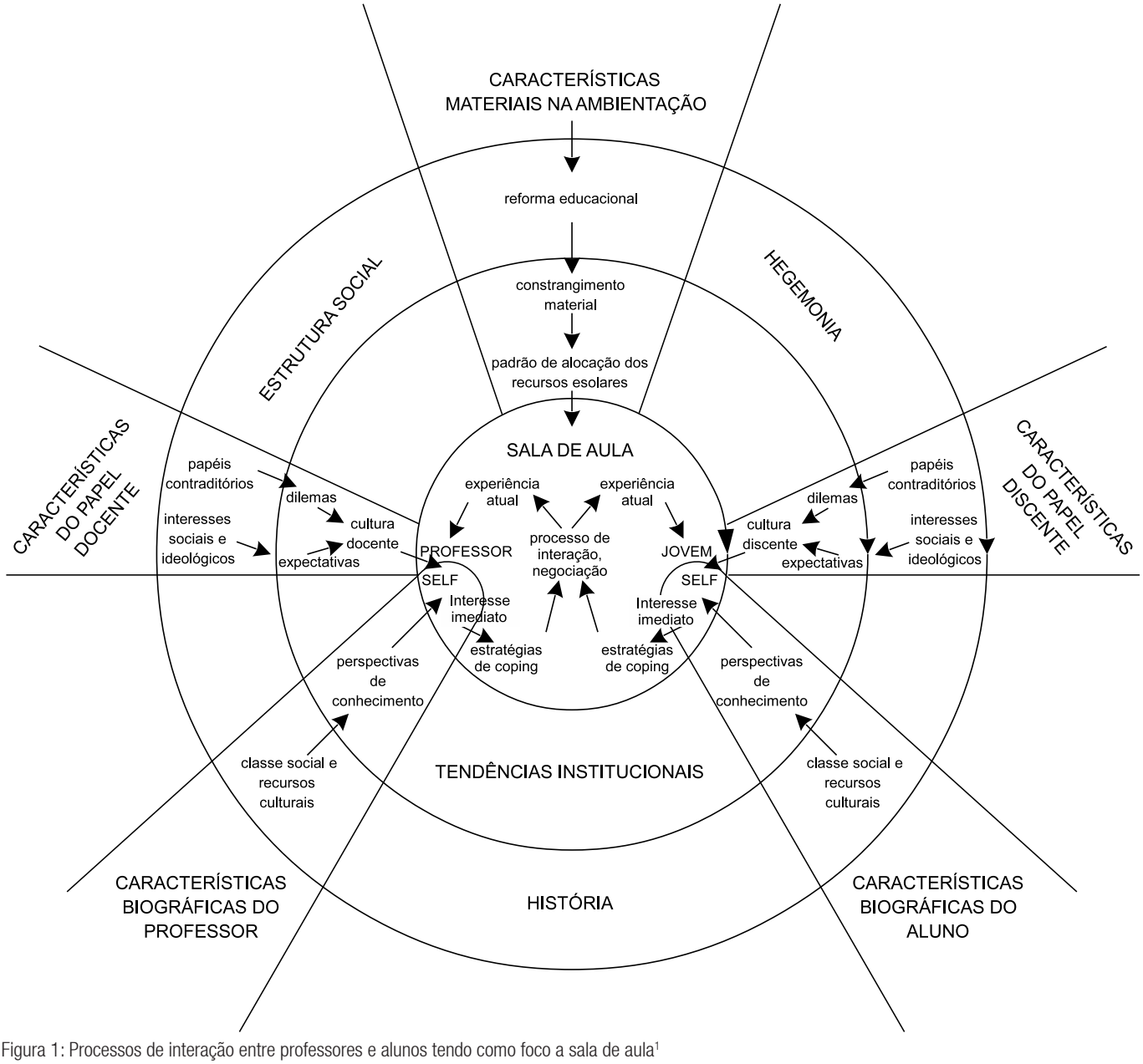


Figura 1: Processos de interação entre professores e alunos tendo como foco a sala de aula[1]

1 Diagrama elaborado por POLLARD (1985, p.157).

relação entre subjetividade e objetividade, fazendo com que a forma não venha, em sua prescrição dos papéis sociais, a impedir a subjetividade de se expressar. É necessário manter o indivíduo não completamente socializado e considerar essa inadequação um trabalho do ator em se tornar sujeito de sua experiência individual (Touraine (1996); Dubet (1984); Dubet e Martucelli (1996, 1997).

O olhar sobre a escola, portanto, deve-se guiar não na busca apenas da prescrição ou de seu não exercício pelos atores sociais envolvidos. Mas, sim, deixar-se conduzir pelo vivo movimento de emersão da subjetividade e as implicações desse polo na forma escolar. Ao contrário da anomia, proposta por Durkheim, referendam-se os encontros fortuitos, assinalados pelo sujeito como nevrálgicos para a emersão da subjetividade na contrafação das regras escolares.

O local privilegiado de observação, portanto, foi a sala de aula, âmbito em que os alunos interagem constantemente inclusive por exigências da escola (FIG. 1).

É na sala de aula que se podem perceber as negociações existentes entre os indivíduos na manutenção de suas posições subjetivas estrategicamente delineadas, tendo em vista a consecução das aulas, exigência principal das regras escolares, e, simultaneamente, a criação de espaços para a realização de si, exigência fundante da experiência subjetiva dos atores envolvidos.

Recursos Metodológicos

A ida ao campo, realizada durante o segundo semestre de 2003 e o primeiro de 2005, foi orientada, portanto, por um olhar simmeliano ao buscar, nas interações, os tipos que me possibilitassem compreender os ajustamentos de conduta e de pertencimento dos alunos a partir das ações empreendidas por eles no interior da escola.

O contato com a escola, o contato com os alunos, a observação em campo das interações mantidas por eles em sala de aula, fizeram-me perceber a necessidade de se compreender mais de perto as interações e buscar o infinitamente pequeno e não percetível a olho nu, pois, aparentemente, todos eram amigos de todos, todos eram insubordinados, todos eram "o cão chupando manga" — como diria um professor rindo de uma situação que se passara em sala.

Por isso, lancei mão de um sociograma para entender essas relações aparentemente tão homogêneas. Com esse artifício, pude perceber os primeiros alunos que demarcavam a diferença e que me fizeram perseguir, ainda com maior convicção, os tipos simmelianos e que encarnariam os não socializados de forma mais radical.

Assim, emergiram da análise do sociograma, em meio à semelhança, três alunos que não foram escolhidos por ninguém da sala. Ao analisar suas entrevistas, percebi como a rede interna de sociação é desconhecida pelos professores e de como os alunos a percebem como uma rede de valoração das pertenças de cada um em uma urdidura inclusiva e exclusiva de pertencimentos e identidades consideradas significativas. É essa a análise que me faz afirmar um paradoxo na educação que se funda na ambiguidade entre identidade juvenil e identidade discente.

Detenho-me, aqui, para precisar algumas conclusões a que cheguei na investigação realizada. Antes, entretanto, de passar aos dados já categorizados e prismados pela análise, permito-me recuperar alguns elementos teóricos propugnados por Simmel.

Gostaria de destacar oito pontos:

- Relações mantidas entre o Direito, os Costumes e a Moral;
- O tamanho dos grupos;
- Os círculos que os perpassam;
- As relações de subordinação existentes internamente entre seus membros e os grupos;
- As variáveis de cooperação e competição;
- As forças a agirem sobre os círculos existentes;
- A constituição de tipos;
- Os graus de heterogeneidade e homogeneidade dos grupos em sua composição interna e na relação externa mantida entre eles.

Infelizmente, pelos limites desse artigo, não é possível me debruçar em cada um desses aspetos. Mas gostaria de frisar que é a interdeterminação entre eles que orientam minha análise das interações entre os grupos de alunos e deles para com o grupo de professores. No qual o tamanho do grupo e o pertencimento a círculos distintos provoca uma diferenciação na pertença identitária dos indivíduos, ao estabelecer entre eles formas hegemônicas e subalternas de sociação em que heterogeneamente e homogeneamente sucedem a cada um se reconhecer como competidor e cooperador em uma mesma causa.

Nesse aspeto, a forma escolar é modulada pelos alunos em sala de aula tendo em vista que cabe aos professores, de fato, a conservação do Frame[1]

1 O termo possui uma dupla aceção ensejada por Goffman (1986) para quem o *Frame* não é apenas um estado, uma natureza, mas, simultaneamen-

naturalizado como o mais adequado à preservação dos interesses institucionais e prescritos pelas regras escolares.

Por isso, as estratégias metodológicas privilegiadas foram as de caráter etnográfico como o diário de campo e o uso de entrevistas densas. O procedimento adotado foi a escrita no diário das cenas por mim presenciadas e que anunciavam o conflito entre as perspetivas docentes e discentes. Logo após, realizava entrevistas de grupo com os envolvidos e entrevistas individuais com cada um deles para levantamento de hipóteses explicativas sobre os eventos observados. Assim, elaboravam-se narrativas sobre os acontecimentos vividos e presenciados em que lógicas de grupo eram analisadas pelos atores sociais envolvidos. Todo esse material constituiu o cerne dos dados analisados na pesquisa.

A análise dos dados coletados

Os professores agem na manutenção de uma modalização em que, mesmo havendo estrategicamente tergiversações conforme o estilo de cada docente e as suas conceções educacionais, mantém-se a consecução das assimetrias escolares, na perspetiva de que o controle da sala de aula é atribuído ao docente e o trabalho a ser executado é a tarefa que lhe cabe exigir.

Assim, para os professores, o enquadre naturalizado por eles corresponde ao legitimamente imposto aos alunos e que, reciprocamente, é visto pelos últimos como o mais adequado ao prosseguimento da normalidade escolar. Professores e alunos aparentemente concordam com esse ponto, entretanto, essa concordância é provisória e sinaliza apenas o início das interações que deverão ser arbitradas em torno a esse pertencimento discente.

Por um lado, os professores buscam manter o Frame e avaliam as condutas dos alunos conforme a aceitação das regras em jogo; e, por outro lado, os alunos violam as regras que aceitam, por saberem que essas impedem a manutenção de uma autonomia do sujeito frente aos papéis exigidos pela instituição escolar.

Para os professores, portanto, o que emerge como significativo na sua relação com os alunos é a permanente capacidade de negociar a pertença dos alunos à identidade atribuída ao discente, que tem como modelo o tipo ideal de aluno exigido pelas regras escolares e como os professores a interpretam. (FIG. 2) O cruzamento entre performance acadêmica e performance disciplinar faz com que professores diagramem os alunos conforme a capacidade que eles possuem de seguir regras e tirar boas notas.

Ser forte ou fraco são possibilidades dos alunos conformados às regras, enquanto a mediocridade e a malandragem são de alunos não conformados. Os fracos e medíocres possuem notas baixas, enquanto os malandros e os fortes se igualam em suas potencialidades, mas se distanciam em sua capacidade em traduzi-las em notas, visto que o malandro não se comporta de forma adequada. Pelo caráter discricionário do esforço envolvido para conformar-se às regras e tirar boas notas, é da natureza da avaliação docente perceber os alunos pelo esforço envolvido muito mais do que pelas metas alcançadas. Assim, na FIG. 2, evidencia-se como os alunos são vistos por sua performance em atender os critérios docentes em que ser fraco é muito menos ameaçador do que ser medíocre e ainda menos do que ser malandro. Fica claro, portanto, que as relações que os alunos estabelecem e a capacidade deles interagirem com os colegas não são levadas positivamente em consideração pelos professores, pois o filtro é o da performance acadêmica e seu ajustamento às regras.

Os alunos sabem disso e orientam sua ação tendo em vista permanecerem adequados ao *Frame* relevante para a docência, pois só assim inserem-

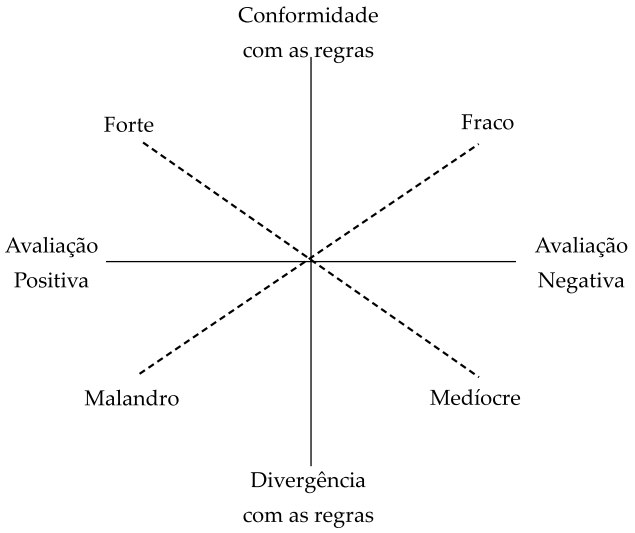


Figura 2: Diagrama comparativo dos tipos de os alunos que são perspectivados pelos professores*

* Diagrama elaborado por WOODS (1984, p.54)

te, uma condição criada e estabelecida, fabricada. Essa duplicidade é ressaltada por ele ao considerar o *Frame* como um dispositivo operacional no qual os indivíduos se inserem numa configuração movida e movente pelos sujeitos em suas implicações interacionais. Priorizo, portanto, o termo em inglês para garantir essa compreensão mais ampla que a tradução para quadro ou moldura poderia ferir. Um termo em língua portuguesa mais próximo do original seria "enquadre" ou "enquadramento" . por servir tanto como substantivo ou verbo e transitar melhor entre a duplicidade proposta por Goffman.

-se adequadamente nos processos escolares e, simultaneamente, buscam atender as normas gestadas pelos jovens em sua convivência. Essas normas apontam para outras modalizações do *Frame* da sala de aula a revelia das regras escolares. É justamente nessa situação que se expressa a zoação como capacidade dos alunos moldarem a cena e negociarem estrategicamente a sua pertença ao Frame anterior. Sendo assim, eles buscam permanecer alunos, se integrar às lógicas escolares e, concomitantemente, alterar esse pertencimento na recusa da integração em um posicionamento mais subjetivo.

Ao se tomar as lógicas apontadas por Dubet (1996) perceber-se-á na FIG. 3 que subjetivação, integração e estratégia são posicionamentos interdependentes que influenciam a ação do ator ao mobilizar a sua subjetividade na aceitação e recusa

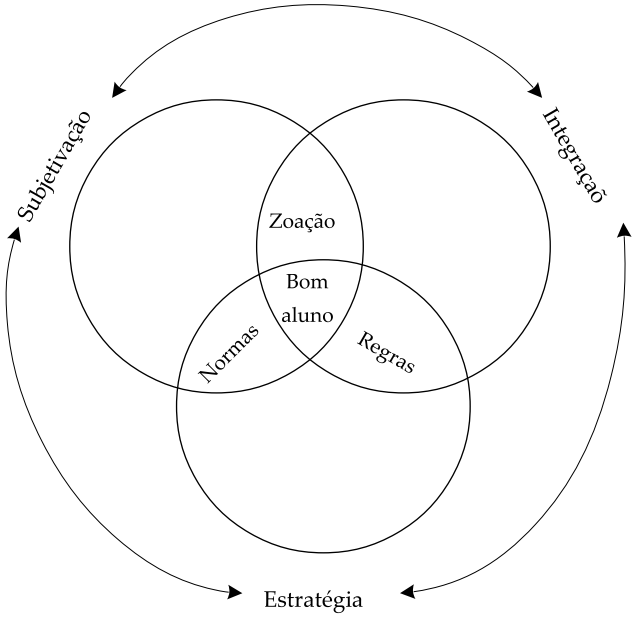


Figura 3: Diagrama do entrelaçamento das três lógicas sob a ótica discente e os tipos

das regras escolares e das normas grupais. Para os alunos, o bom aluno é aquele que consegue atender concomitantemente essas duas variáveis aparentemente excludentes: manter-se atento às regras da escola e às normas do grupo através da zoação.

Zoar é a capacidade que o sujeito tem de permanecer como aluno, sendo jovem. E ser jovem é algo inerente aos conteúdos subjetivos desses alunos que se veem todos pertencentes à mesma geração.

Segundo Simmel, a quem acompanho na nomeação dos círculos de pertença que atravessam os grupos juvenis, ser jovem é uma condição biológica em que a idade expressa uma homogeneidade de todos os alunos frente à escola e ao professor como seu legítimo representante. Será apenas no segundo círculo, no círculo de gênero, que se terá uma variação no pertencimento biológico, visto que ser homem e mulher constrange, apesar de não prescindir, o anatômico ou o fisiológico. É no pertencimento de género, portanto, que se desfaz a homogeneidade e se instala a capacidade da diferenciação entre meninos e meninas não apenas por sua natureza, mas pela complexidade cultural das performatividades de género.

Forças	Círculos	Tipos
Juventude	Geração	Adolescente Zoador
Heteronormatividade	Género	Viado/Bicha Piranha Puta Perdida Pegador
Estilos de vida	Classe social/Raça	Preta Patrícinha/Boy Favelado/Favelada

Figura 4: Quadro resumo com as forças, os círculos e os respectivos tipos.

Essa heterogeneidade, entretanto, organiza-se na submissão a uma normatividade heterossexual compulsória que confere ao masculino uma posição hegemônica. São essas diferenciações que sustentam as distinções entre os gêneros não apenas em dois grandes eixos do masculino e do feminino, mas os diferenciam internamente ao pluralizar as masculinidades e as feminilidades.

O terceiro círculo é ainda mais heterogêneo, pois se circunscreve nas diferenças de classe em que o determinante não se limita ao acesso a determinados bens; ele se pauta, antes, na capacidade de cada um tornar essa apropriação um estilo de vida. Aqui a base fisiológica ou anatômica se perde ainda mais e ganha força a capacidade simbólica de diferir-se.

Na FIG. 4 apresenta-se um quadro com os três círculos — geração, gênero e classe social — suas respetivas forças — juventude, heteronormatividade e estilo de vida — e os tipos próprios de cada um — adolescente e zoador; “viado”, “bicha”, “piranha”, “puta”, “perdida” e “pegador”; “preta”, “patricinha” ,”boy” e “favelado”. Esses tipos servem como posições estratégicas que, segundo Simmel, incorporam relacionalmente o estrangeiro na rede de sociação e, portanto, são alijados na medida em que evidenciam as marcas não reconhecidas pelos indivíduos como positivas. Servem, dessa forma,

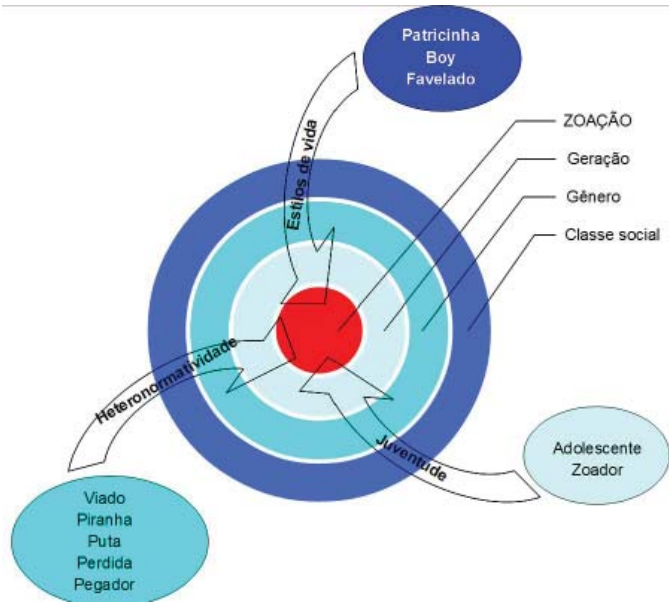


Figura 5: Diagrama concêntrico das forças

para promover a zoação e diferenciar subjetivamente cada um na rede de interações mantidas pelos alunos.

Essas forças, círculos e tipos se implicam mutuamente, formando um maquinário a engendrar

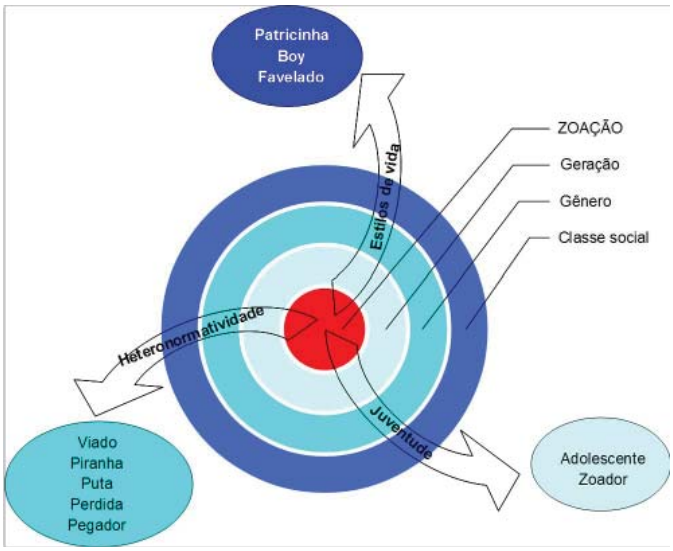
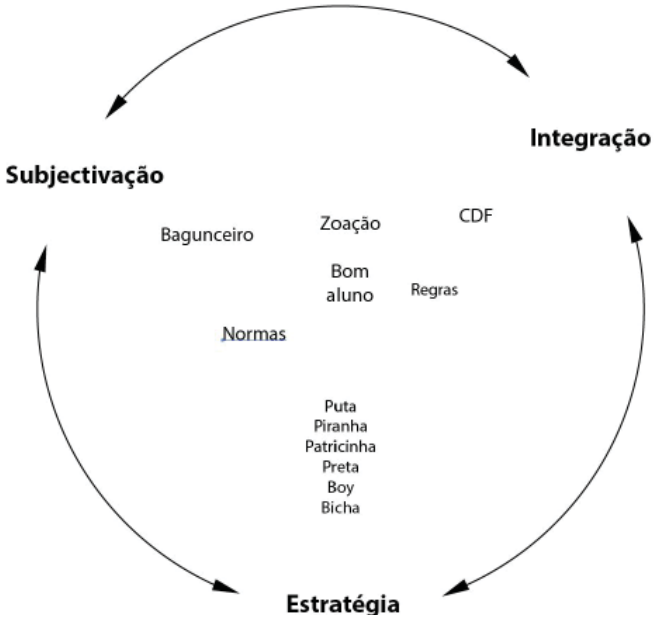


Figura 6: Diagrama excêntrico das forças

uma situação de cooperação entre todos sob a égide da zoação em que os tipos são usados, para se afirmar a homogeneidade de todos como jovens e diferenciar a cada um no espectro de género e de classe, conforme demonstra a FIG. 5.

Ou podem se implicar em outro desenho competitivo em que os tipos servem para impedir a convivência de todos e fazer transbordar a zoação que entorna como ofensa para o outro. FIG. 6.

Esses movimentos tornam concêntricos e excêntricos os círculos e fazem da zoação um móvel a homogeneizar e heterogeneizar as diferenças ao trazer cooperação e competição entre os jovens. Os tipos se tornam posições estratégicas nesse in-



terjogo complexo entre pertencimentos identitários desses jovens, que se recusam a se verem apenas como alunos ao se reafirmarem como jovens portadores de uma sexualidade, de uma autoimagem e de um estilo de vida.

Na FIG. 7, a mesma da FIG. 3, acrescentamos os tipos já elencados na FIG. 4 e essa junção nos possibilita ver como o entrelaçamento das várias lógicas aponta para a constituição estratégica de tipos não desejados conforme a ênfase são as normas de convivência entre os grupos de alunos ou as regras escolares.

Ser CDF é manter-se tão socializado de um ponto de vista durkheimiano que não se consegue ter individualidade possível e ser bagunceiro é estar tão anómico frente às regras que não é possível nenhuma integração. É necessário, portanto, não ser nenhum, nem outro para que o sujeito possa permanecer integrado às regras e divergindo delas. É necessário que o sujeito zoe.

É a articulação entre essas três lógicas que faz com que os alunos, por um lado, reiteradamente reafirmem a identidade discente, mesmo que simultaneamente dela divirjam; e, por outro lado, divirjam sem romper com as regras sob pena de se verem punidos pelos professores que os podem considerar bagunceiros. Ser chamado de bagunceiro é ruim também na relação com os outros alunos, pois há uma exigência conferida pelas normas consuetudinariamente gestadas pelo grupo de que o bagunceiro atrapalha e perdeu a medida de zoar.

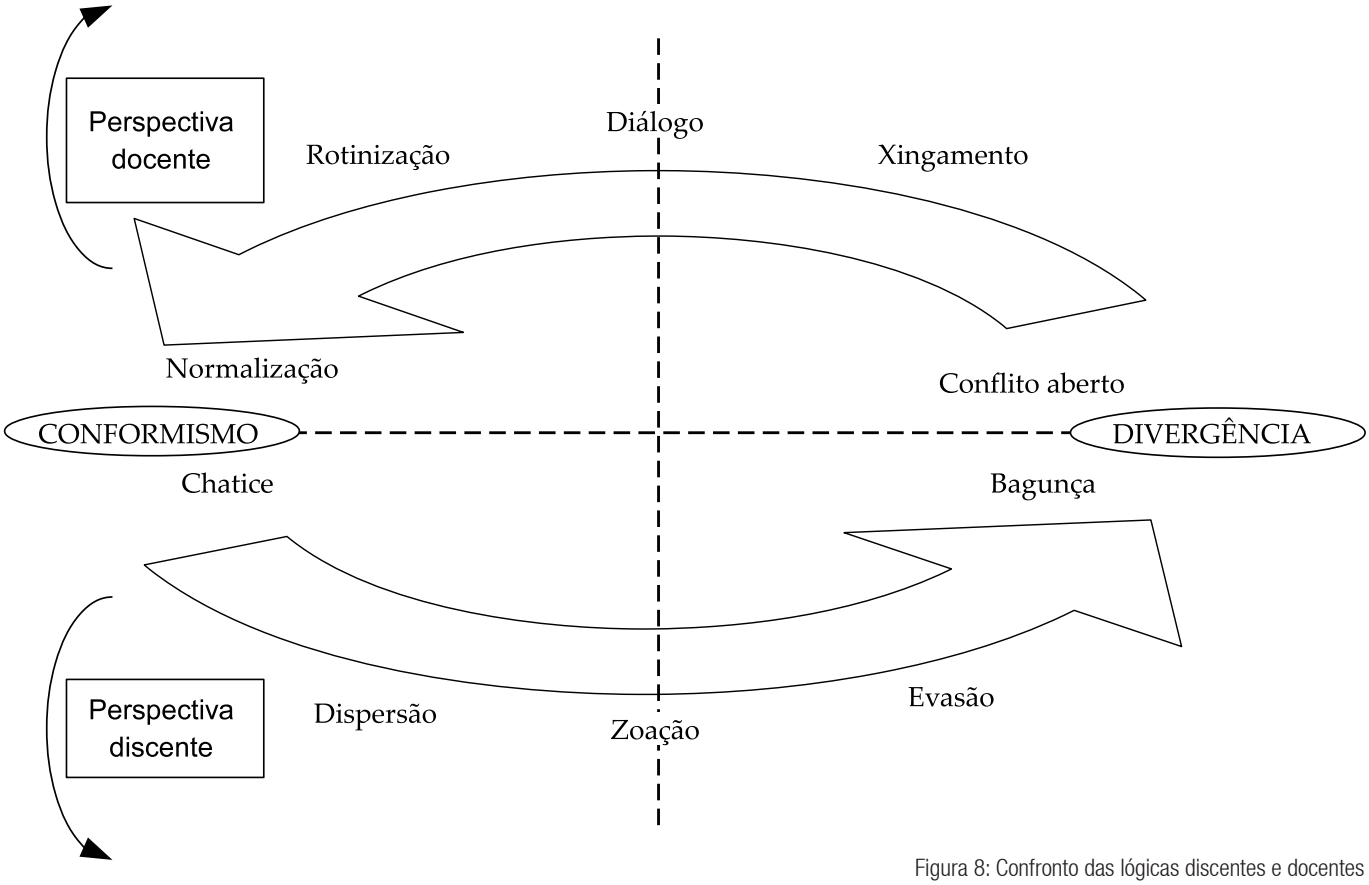


Figura 8: Confronto das lógicas discentes e docentes

Assim como bagunceiro, os outros tipos correspondentes às diferenciações estratégicas também servem para diferenciar os alunos ao imputarem a alguém a pecha de *viado, bicha, piranha, puta, perdida, pegador, preta, patricinha,boy e favelado*.

A zoação é uma arte refinada que exige uma lenta aprendizagem em sala e com os colegas, pois pode descambar para a bagunça ou para a ofensa. O árbitro será, na maior parte dos casos, o professor, pois a ele compete fazer com que todos os alunos permaneçam atentos às aulas e dela participem.

Viu-se que os alunos são movidos por uma lógica ternária, enquanto os professores possuem uma lógica binária que subjaz à sua ação. É o embate dessas duas lógicas distintas que provocam, na sala, um desencontro tensionado entre professores e alunos, como mostra a FIG. 8.

Dois movimentos distintos de realinhamento, inscritos em *Frames* antagônicos, perspetivam as interações de professores e alunos e entre eles na sala de aula. Para os docentes, quanto maior for a aceitação do enquadre relacional a exigir uma performance dos alunos apropriada à identidade discente, maior é o sucesso obtido pela escola no alcance de uma normalização ideal. Para os alunos, quanto maior for, sob a égide das suas relações de reciprocidades, o espaço destinado ao exercício de sua subjetividade e a constituição de processos de subjetivação, maior será a tipificação de identidades juvenis mais próximas aos tipos e, consequentemente, maior será a divergência de seu posicionamento em relação às regras escolares. Ou seja, enquanto professores apontam para o conformismo nas condutas juvenis em torno à *persona* do discente, os alunos apontam a divergência com essa *persona* e a emersão de outros sentidos de pertença identitária não previstas pela discência.

Gera-se, como se trata de sentidos opostos nos vetores que organizam a conformação dos *Frames* e as identidades de pertença, um conflito de antagonismo entre as identidades de pertença e as identidades atribuídas. Ora hegemonizam-se processos interacionais em que a seta aponta para uma maior normalização a partir da intervenção docente, ora, em sentido oposto, o viés aponta para a divergência com o que se espera dos alunos e emergem posições juvenis contrárias à *persona* de referência da identidade discente. Professores e alunos sabem, entretanto, que tanto uma situação quanto a outra invalidam a pertença de ambos à escola, pois provocam situações de constrangimento a uma saída negociada para ambos. Tender para a normalização, por um lado, provoca uma

aula chata, monótona, em que as rotinas escolares evidenciam-se como constrangedoras da subjetividade juvenil a se dispersar em relação ao *Frame* escolar por ser exigido a sua conformação com as expectativas depositadas pelos professores na *persona* discente; tender para a divergência, por outro lado, apesar de fazer emergir a subjetividade juvenil, impede que a aula prossiga por trazer, no encalço do transbordamento da zoação, a bagunça e o xingamento dos professores que buscam (re) conformar os jovens à dinâmica da sala de aula e evitar o conflito aberto.

À guisa de conclusão: algumas críticas, apontamentos e uma pitada de ironia

O conjunto dessas questões faz emergir uma perceção de que a instituição escolar encontra-se em declínio justamente em seu coração que é a sala de aula (Dubet e Martucelli). Para termos, entretanto, um contato mais fidedigno com esse declínio em sua totalidade é necessário buscar nessa dimensão as evidências de uma incidência relacional do declínio macro da instituição escolar — como diz Bourdieu (2004, p.11), em um necrológio dedicado a Goffman, a "infinidade de interações 'infinitesimais' cuja integração faz a vida social". É preciso buscar perceber como se manifestam, em sua circunscrição e inserção no mundo vivido, as alterações em curso por que passam as instituições escolares e seus fins formativos. Não se deve esquecer, portanto, que, de fato, não há um fosso entre aspetos micro e macro, apesar de aqui ter priorizado as dimensões micros da interação.

E creio que é essa a colaboração de meu trabalho: compreender como na escola os aspetos mais amplos da sociedade repercutem, em seus desdobramentos, nas interações mantidas por alunos e alunas e, principalmente, através das vivências levadas a cabo por eles na escola, tendo em vista a exigência de uma performance adequada ao trabalho escolar, mas relativizada pelo trabalho da face do sujeito em meio à zoação (Goffman, 1980). É necessário, entretanto, indicar um limite ao trabalho aqui apresentado.

O limite é a não conexão das questões micro com as questões macro de uma forma mais explícita. Superar esse limite exige que se amplie o foco de análise e se incorpore outras abordagens a serem realizadas em pesquisas ulteriores.

Quais as pertinências entre crise do diploma e crise da escola? Quais as alterações ocorreram no mercado de trabalho como um interveniente na formação escolar/profissional e inserção de jovens na busca do primeiro emprego? Como se cruzam perspetivas escolares e perspetivas sociais — familiares, por exemplo — na escolarização desses jovens de camadas sociais tão distintas? Essa dinâmica aponta uma rearticulação dos complexos vínculos entre fracasso social e fracasso escolar? Alterar-se-á a inserção de jovens escolarizados no mercado de trabalho a partir das alterações substanciais em suas carreiras acadêmicas? Que vínculos essas mudanças trazem para as políticas públicas que atendem esse universo de alunos? Como incorporar essas alterações nas propostas de escolarização de jovens no ensino fundamental? Como tratar a formação docente dos que se dedicarão ao ensino para essa faixa etária? Quais os vínculos existentes entre as questões mais pontuais de gênero e etnia, por exemplo, e os processos mais gerais da sociedade brasileira? Trata-se de um declínio da escola de massa em um contexto contraditório no qual a universalização da matrícula é resultado de um esforço dos últimos anos? Ou é justamente a não criação de uma escola de massa que se encontra em questão? É um declínio ou uma ausência? O que está em descenso é a escola republicana, como no modelo francês, ou o que se dá é a falta de uma escola republicana no Brasil?

Há muito a ser pensando, pois, se de fato Dubet está correto, há uma crise também de racionalidade — não no sentido de uma disfunção sistêmica, mas de uma incompreensão do fenômeno. Novos elementos se encontram em jogo, recém instaurados como questões sociais e, obviamente, como fenômenos de pesquisa.

Algumas trilhas perseguidas nessa pesquisa, entretanto, podem servir como pistas para pensar aspetos desse emaranhado complexo de questões. Refiro-me mais exatamente às conceções da relação indivíduo e sociedade em que se localiza a educação como aporte para a formação de um indivíduo socializado. Mesmo que as posições clássicas defendidas por Durkheim tenham já sido criticadas pelos pensadores vinculados à educação, principalmente nos fins sociais previstos por sua teoria, um aspeto continua válido: a necessidade da mediação educacional como estratégia de educação das novas gerações. Como pedra fundamental do ato educativo e da formação dos sistemas escolares é inegável que há espaço cada vez mais legítimo para a escola. O que se desloca, entretanto, é a convicção do pensador francês de que isso seria conseguido através de uma educação moral do infante na criação de um adulto altruísta — *pari passu* recompensado pela complexidade social e pela intensificação da divisão social do trabalho.

E isso se dá pela própria ineficácia dessa promessa. Não se pode, por um lado, após as críticas foucaultianas, adotar uma visão ingênua dos equipamentos criados na modernidade, sendo necessário, portanto, desconfiar de sua capacidade socializadora em uma sociedade centrada na manutenção de assimetrias sociais e que, capilarmente, envolve a subjetividade em teias que encapsulam e disciplinam o sujeito. Por outro lado, não se pode perder de vista o frescor trazido por esses jovens, observados na escola a apontarem uma apropriação e reinvenção do espaço escolar mesmo que à revelia de suas exigências de integração, não é possível creditar às teorias da morte do sujeito a única chancela de verdade.

Nesse aspeto, creio que os aportes simmelianos ajudam a elaborar um aproche teórico dos fenômenos em curso que leve em conta tanto a dimensão criativa da subjetividade na apropriação dos espaços institucionais ao preenchê-los com os conteúdos do polo subjetivo; quanto a dimensão objetiva a demarcar outro pólo, no qual as exigências institucionais se fazem presentes como estruturas capazes de garantir a permanência requerida pela *longue dureé* de que fala Giddens (2003), em sua conceção teórica da estruturação.

Sendo assim, não se pode perder de vista a intrincada rede de interações em que a cultura é simultaneamente possibilidade de afirmação da subjetividade e da objetividade, como assinala Simmel. Não há uma oposição mecânica entre os dois polos, mas uma complementaridade conflitual em seus interesses. Por esse prisma de análise, o individualismo e a reificação serão sempre possibilidades de virem a acontecer. Ou seja, não se trata de perceber esses alunos unicamente como incivilizados ou incultos, nem narcisistas ou consumistas. Em cada interação, alguns desses aspetos podem, entretanto, se apresentar no campo de possibilidades que se abre por ocasião da relação estabelecida entre os dois polos acima referidos.

Talvez essa compreensão só reitere o mal-estar por não apresentar uma saída já estabelecida para as questões que desafiam a escola. Mas, é necessário lembrar, também não fecha possibilidades de ação tanto no campo social, quanto no campo pedagógico, fomentando, ainda, o parecer de que haverá posições narcísicas, consumistas, hedonistas, mas também aspetos criativos, inovadores e vivificantes das estruturas.

A questão que resta e que é feita ao campo pedagógico é sobre a eficácia de organizar a dinâmica escolar a partir de processos mais abertos, nos quais as lógicas de subjetivação não mais se encontrem identificadas às lógicas de integração. Ambas passam a ser usadas recursivamente pelos jovens alunos como estratégia de melhor posicionar-se na instituição escolar e, concomitantemente, em suas pertenças identitárias.

Ou seja, repõe-se o desafio da modernidade que é a tensão e as ambiguidades presentes na integração do ator às lógicas sistêmicas. Tanto as pedagogias mais diretivas, como as pedagogias mais libertárias tentaram responder a esse dilema entre autonomia e heteronomia relativo à constituição de um indivíduo integrado e simultaneamente livre. Dubet afirma que essa é a intenção da escola na modernidade, independente de sua adesão a projetos pedagógicos centrados em um aspeto ou outro e que, portanto, o que está em jogo, mais do que uma opção nesse espectro, é a própria capacidade da escola dar legitimidade a essa sua função.[2]

A questão é complexa, pois as alternativas que se desenham apontam a retomada das dimensões institucionais que poderão ora assumir aspetos de contenção da violência e do vandalismo presentes nos conflitos abertos na intenção de proteger o indivíduo e o patrimônio público, ora resvalar para o controle da subjetividade denunciada pelas teorias foucaultianas. As alternativas contrapostas e centradas na subjetividade podem intensificar as estratégias de participação dos alunos como uma resposta autogestionária aos desafios da organização escolar, mas podem, simultaneamente, trazer um sentimento de *laissez-faire* a intensificar ainda mais as posições individualistas e hedonistas da subjetividade.

É justamente essa tensão ternária que vive o sujeito na modernidade e que, ao libertar o indivíduo do peso do (s) determinismo (s) estrutural (is), constrange o ator em lógicas sociais já estabelecidas. Trata-se de uma dinâmica não pedagógica, mas social e que deve ser tratada também pela escola por atravessá-la e significar a inserção de alunos e professores em seu cotidiano.

Relativiza-se a pedagogia, mas não se abandona o campo de sua teorização. Caberá, pois, aos saberes pedagógicos, em seus mais diferentes matizes, lidar com aspetos não mais previstos por sua matriz histórica que é a capacidade de edificar um sujeito via a lógica da integração. Se as pedagogias ativas ou as mais afinadas a processos construtivistas ainda demandam um sujeito a ser

2 Essa tematização desfaz o bipolarismo tão sedimentado na análise educacional brasileira e que se torna explícita na contraposição elaborada por SAVIANI (1983) entre teorias não-criticas e teorias críticas em que a vara pende de um enfoque tradicional a um enforque humanista — a própria vara já é curva.

edificado e edificante é porque ainda se reitera a ilusão pedagógica. Aí, sim, caberá perguntar quais as novas funções do ato pedagógico e, em seu limite, quais as funções destinadas à escola, pois haverá uma margem não controlada pela ação pedagógica.

Haverá sempre uma terceira margem ao rio que não apenas o delimita, mas o transborda — diz a música em sua intertextualidade com o rio de Rosa (1988): "Fora da palavra, quando mais dentro aflora" (Nascimento; Veloso,1991).

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. Trad. Luiz Eduardo Robinson Achutti. In.: GASTALDO, Édison. (Org.) *Erving Goffman*: desbravador do cotidiano. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004, p. 11 – 12.

DUBET, François. e MARTUCCELLI, Danilo. *A l'École*: sociologie de l'experience scolaire. Paris: Editions du Seuil, 1996, 264p.

DUBET, François. e MARTUCCELLI, Danilo. A Socialização e a Formação Escolar. Trad. Carlos Thadeu C de Oliveira. In.: *Lua Nova*: revista de cultura e política. nº 40/41, 1997, p. 241 – 266.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 282p. (Original Francês)

DURKHEIM, Emile. *Sociologia, Educação e Moral.* Trad. Evaristo Santos. Porto: Rés, 1984, 398p. (Original Francês)

GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 458p. (Original Inglês)

GOFFMAN, Erving. A Elaboração da Face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In.: FIGUEIRA, Sérvulo. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Trad. Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 76–114. (Psicologia e Psicanálise)

GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis*: an essay on the organization of experience. Boston: Northeastern Universtity Press, 1986, 586p.

MEAD, Georg. *Espiritu, Persona y Sociedad*: desde el pundo de vista del conductismo social. Trad. Charlos W. Morris. Cidade do México: Paidós, 1993, 403p. (Original Inglês)

NASCIMENTO, Milton.; VELOSO, Caetano. A Terceira Margem do Rio. Circulado, Faixa 9, n. 64398471. Polygram, 1991. 1 CD

POLLARD, Andrew. *The Social World of the Primary School*. London: Cassell Educational Ltd, 1985, 269p.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In.: *Primeiras estorias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 32 – 37.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1983, 103p.

SIMMEL, Georg. *Sociologia I*: estúdios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza Editorial, 1986a, p. 1 – 424. 1v. (Original Alemão)

SIMMEL, Georg. *Sociologia II*: estúdios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza Editorial, 1986b, p. 425 – 808. 2v. (Original Alemão)

TOURAINE, Alain. *O Retorno do Actor*. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 232p. (Original Francês)

WOODS, Peter. The Myth of Subject Choise. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School*: the sociology of pupil culture. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 45 – 60.

Regressar

Retorno à escola: (i)literacias e formação ao longo da vida

A MEDIDA *NOVAS OPORTUNIDADES* NO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DE NÍVEL SECUNDÁRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE RECONHECIMENTO

Alexandre Cotovio Martins

Ponto prévio: responsabilidade moral e capacitação individual

De acordo com Danilo Martuccelli (2002), aquela que talvez seja a figuração dominante do indivíduo humano no Ocidente, é aquela que o representa como mestre e senhor de si mesmo. A ideia de um indivíduo autónomo, independente, capaz de autocontrolo e uma expressividade própria indica, segundo Martuccelli, a presença de uma figura que, sendo identificável noutras épocas e contextos, assume preponderância e centralidade no seio da modernidade, nas suas múltiplas expressões nacionais, de classe, políticas, etc. Em comum às diversas expressões por ela assumidas, porém, pode identificar-se esse grande traço caracterizador, dominante na época moderna, que é o da figuração do indivíduo capaz de se manter do interior.

Relevante aqui é notar que, muito embora possamos observar que esta figuração é – ponhamo-lo nestes termos - extremamente frequente no quadro da modernidade, ela deixa na penumbra o facto, sociologicamente atestado, de esta suposta capacidade de manutenção do interior constituir afinal uma representação parcelar da realidade. Com efeito, como o próprio Martuccelli assinala, esta figuração do indivíduo moderno não se produz senão no período histórico em que, na realidade, os indivíduos mais são *mantidos do exterior*, ou seja, em que se encontram mais encastrados em sólidos círculos relacionais. Um exemplo é o da divisão social do trabalho, na modernidade: com efeito, dada a elevada especialização e divisão do trabalho, nas sociedades modernas, o número de pessoas de que um indivíduo necessita para viver diariamente, com as quais, no fundo, ele se encontra numa situação de interdependência, é elevado como talvez nunca antes.

Ora, tal constatação, que envolve um certo paradoxo, conduz-nos a uma perplexidade central: no período histórico – a modernidade – em que os indivíduos mais são solicitados a tornarem-se indivíduos, no sentido acima exposto, este processo não depende apenas de si mesmos, havendo todo um domínio institucional que se torna necessário para fundar a possibilidade de uma individuação «bem sucedida».

Um autor que nos pode ajudar a aprofundar e sistematizar o conteúdo desta perplexidade é Axel Honneth (2008). Como nos diz o sociólogo e filósofo de Frankfurt, as comunidades jurídicas modernas pressupõem a responsabilidade moral de todos os seus membros, pela razão de que a sua legitimidade repousa na ideia de um acordo racional entre indivíduos iguais em direitos.

A definição de o que seja a autonomia moral do sujeito depende, então, daquilo que se entenda como sendo um «acordo racional». Como afirma Honneth (2008), a maneira como concebemos este

procedimento de legitimação fundamental afeta, também, as qualidades que uma pessoa deve apresentar para aí tomar parte de pleno direito. Assim, segundo o autor alemão, a determinação das capacidades que distinguem constitutivamente o indivíduo enquanto pessoa depende estreitamente de hipóteses fundamentais sobre as condições subjetivas que o habilitam a participar na formação racional da vontade coletiva. Por esta razão, quanto mais exigente for a forma pela qual este procedimento for encarado, tanto maior deve ser a extensão das qualidades cuja soma forma a responsabilidade moral de um sujeito.

É partindo deste quadro que Honneth (2008) nos diz que o alargamento cumulativo das exigências jurídicas individuais, tal como se produziu nas sociedades modernas, pode ser compreendido como um processo no curso do qual o campo das qualidades universais atribuídas a uma pessoa moralmente responsável se alargou progressivamente, porque se tornou necessário, no quadro de uma luta pelo reconhecimento, aumentar o número das condições das quais depende a participação na formação de uma vontade coletiva racional.

Por consequência, o reconhecimento mútuo dos indivíduos modernos enquanto pessoas jurídicas implica hoje em dia *mais coisas* que no momento em que nasceu o direito moderno: o sujeito, quando encontra reconhecimento jurídico, não é apenas respeitado na sua faculdade abstrata de obedecer a normas morais, mas também nas qualidades *concretas* que lhe asseguram o nível de vida sem o qual não poderia exercer esta primeira capacidade (2008).

Como podemos constatar a partir daqui, a questão - aliás fundamental na modernidade - da *desigualdade* entronca, em grande medida, neste problema. De facto, todos aqueles que, pelas suas condições de existência, estão relativa ou absolutamente privados do acesso a bens que lhes permitam o exercício da autonomia moral que deles se espera enquanto membros de uma comunidade política, estão numa situação de *exclusão* e têm a sua *integridade social* colocada em xeque.

Uma análise da medida *Novas Oportunidades*

Reconhecimento e justiça

É à luz das linhas de questionamento conceptual atrás sucintamente explicitadas que procuramos identificar uma primeira ordem de questões sobre os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, a propósito da política *Novas Oportunidades*, tal como se encontra plasmada nos seus documentos orientadores, nomeadamente no seu principal instrumento operativo para o nível secundário de certificação, o *Referencial de Competências – Chave* para o Nível III de formação da União Europeia.

A leitura de Honneth e da sua noção de reconhecimento impõem que nos centremos na observação da medida *Novas Oportunidades* como um dispositivo tendente ao reconhecimento dos saberes experienciais dos indivíduos pela comunidade política. Mais do que abordar, portanto, a noção de «reconhecimento» de um ponto de vista estritamente técnico, referida ao processo concreto de «desocultação» e reconhecimento desta ou daquela «competência» para a ação, deste ou daquele conjunto de competências, uma etiologia desta medida política tem necessariamente de dar nota de ser a mesma um dispositivo que visa um reconhecimento, por parte da comunidade politicamente organizada, dos saberes de muitos dos seus membros como válidos e adequados à sua organização política, social, técnica e cultural. Mais profundamente, trata-se de reconhecer que os saberes adquiridos ao longo da vida por via não formal ou informal são saberes que, a par dos saberes formais clássicos, *capacitam* os indivíduos deles portadores para uma participação económica, social, cultural e cívica relevante.

Ora bem, cabe fazer notar que, deste ponto de vista, estamos então a trabalhar com uma política que traz consigo, de forma mais ou menos assumida, uma conceção de *justiça*. Na realidade, para além das modalidades específicas de organização técnica dos procedimentos que enformam os processos de RVCC1, interessa-nos focar esta dimensão, simultaneamente cognitiva e normativa (Dodier, 1994), que subjaz ao processo de constituição desta matéria enquanto política pública.

É porque o Estado tem, no domínio da Educação, a prerrogativa de atribuir títulos ou certificados que valem na sua ordem jurídica interna (pelo menos) que se encontra numa posição de *administrador de justiça* (Dodier, 1994) - justiça em sentido lato, bem entendido. Com efeito, trata-se sempre, por parte do Estado, de definir *quem tem acesso e quem não tem* à certificação pública das suas capacidades e competências individuais e, assim, quem pode aceder mais integralmente ao reconhecimento da comunidade enquanto sujeito moral autónomo, nos termos de Honneth, uma vez que a educação é tida, na atualidade, como elemento matricial da construção de uma cidadania plena. O Estado exerce aqui, sem dúvida, um papel de regulador de acesso e os profissionais da educação a quem incumbe a tarefa de avaliar os conhecimen-

tos ou competências programáticos exercem, nos termos de Eliot Freidson (1998), um poder de *gate--keeping*, arvorando-se em «porteiros». De novo, é porque existe um poder de alocação diferencial de um ativo simbólico que o Estado se erige, neste campo, em administrador de justiça. O que nos remete, inevitavelmente, para critérios e provas que entroncam em ordens de convenções que especificam sentidos do justo: não se trata de atribuir indiscriminadamente diplomas ou certificados, mas de, repitamo-lo, reconhecer saberes - no caso, anteriormente desvalorizados de um ponto de vista público. Nestes termos, deixamos, *teoricamente*, de ter o *predomínio* (no sentido de Michael Walzer, Cfr. Walzer, 1999) formalmente garantido de um determinado tipo de bem educativo sobre outros, isto é, dos saberes formais escolares sobre os saberes experienciais extra-escolares, para passarmos a ter uma distribuição de bens mais plural. Este é assim, de um lado ao outro, um debate em torno de formas de *justiça*.

A justiça na Cité de projecto e o RCC de Nível Secundário

Se analisarmos o *Referencial de Competências – Chave* de Nível Secundário (DGFV, 2006), damo--nos conta da sua filiação nos princípios gerais determinados pelos órgãos políticos da União Europeia, tornados referência para todas as políticas nacionais no quadro comunitário. Este documento, que é o documento-guia para os processos de reconhecimento, validação e certificação de Nível III de qualificações em Portugal, assume claramente, na sua apresentação, tal filiação.

A questão que nos interessa focar aqui é que vários autores vêm afirmando que as orientações da União Europeia que inspiram e enformam hoje em diferentes Estados-Membros as políticas orientadas para a ALV radicam em conceções da educação fortemente solidárias do «espírito» geral das firmas e das economias capitalistas da modernidade avançada. É a partir deste ponto que se vem levantando um conjunto de vozes críticas à orientação geral das políticas no domínio da ALV (Alves, 2008). Comum às diferentes críticas parece ser um aspeto: a denúncia de uma espécie de *proximidade* ou afinidade entre a organização da economia e das sociedades capitalistas e as políticas europeias de ALV.

Ao procurar averiguar da existência desta relação, podemos recorrer ao trabalho de Boltanski e Chiapello, designadamente à análise que os autores desenvolveram em torno daquilo que classificam de *o novo espírito do capitalismo*. Afirmámos acima que as políticas de ALV, enquanto políticas que se prendem com a distribuição de bens e com o maior ou menor predomínio de um bem social sobre outros, são atividades que têm como campo próprio a *justiça*. Ora, existindo uma explicação sociológica disponível sobre a ordem de convenções que define o no quadro da atividade das firmas capitalistas e das formas específicas de organização social que o mesmo sugere, tentaremos agora utilizá-la para perceber se aquela «proximidade» se verifica, no caso do documento de trabalho central da medida *Novas Oportunidades*, o RCC.

Note-se ainda que não se trata aqui de verificar da existência ou não de uma *filiação direta* das políticas europeias e, por sua via, do conteúdo deste documento, naquilo que Boltanski e Chiapello denominam de *novo espírito do capitalismo*, mas tão--só de procurar averiguar se existe uma *afinidade eletiva* entre a ordem de convenções identificada por aqueles autores e que justifica socialmente as atuais atividades capitalistas e certas conceções presentes no discurso plasmado naquele documento orientador. A relação é problemática e, por conseguinte, tentaremos centrar-nos numa única dimensão significativa: as conceções do adulto aprendente e do profissional de reconhecimento de competências presentes no documento. Antes, porém, de avançar, importa explicitar um pouco melhor a óptica de Boltanski e Chiapello.

Sob os constrangimentos daquilo a que classificam como regime de ação público, Boltanski e Thévenot (1991) identificam um número limitado de diferentes ordens de grandeza presentes nas sociedades modernas, pelas quais os atores sociais qualificam a sua própria ação e a ação de outros. Estas ordens de grandeza, que os autores nomeiam de *Cités*, são conjuntos de qualificações convencionais pelas quais os atores justificam ou criticam as suas ações e as de outros.

Mais recentemente, Luc Boltanski e Éve Chiapello (1999) distinguem uma nova Cité, que argumentam ser uma das maiores fontes de justificações sociais no contexto do capitalismo avançado: a ordem de *projeto*. Na verdade, tentando analisar os recentes desenvolvimentos das sociedades de economia capitalista, estes autores observam a emergência de um conjunto de convenções amplamente difundido, que constitui uma ordem de grandeza legítima nestas sociedades, pela qual o capitalismo tende a justificar a sua existência. Os autores denominam o processo de emergência desta ordem de convenções como o surgimento de um *novo espírito do capitalismo*, retomando e reformulando a antiga expressão Weberiana.

Esta *Cité* caracteriza-se por um conjunto de

aspectos, que seguem de forma próxima o modelo que Boltanski e Thévenot construíram no livro *De la justification* (1991). Uma *Cité* é, como dissemos, uma construção social convencional que os atores utilizam para construírem *acordos* assim como para suportarem a *crítica* na vida social. Estas construções são *ordens legítimas* nas quais os atores se baseiam para operarem justificações e críticas na sua vida de todos os dias. Estas ordens justificativas, de acordo com Boltanski e Thévenot, são construídas sobre «gramáticas» básicas, que especificam um sentido de justiça, de acordo com as seguintes componentes (Cfr. 2002):

a) um *princípio de equivalência* (por referência ao qual pode ser feita uma avaliação de todas as ações, coisas e pessoas no quadro de cada *Cité*);

b) um *estado de grandeza*, sendo um «grande» uma pessoa que incorpora fortemente os valores da *Cité* e um *estado de pequenez*, definido como a falta de grandeza;

c) Uma definição do que é importante para cada mundo[1] em termos de categorias de objetos (um *diretório de objetos e dispositivos*), seres humanos (um *diretório de sujeitos*) e verbos (*relações naturais entre seres*), assinalando relações que são específicas para cada forma de grandeza;

d) Um *ratio de grandeza*, especificando a natureza das relações entre o «grande» e o «pequeno», especialmente a forma pela qual os «grandes», porque contribuem para o bem comum, são úteis aos «pequenos»;

e) Um *formato de investimento*, sendo este uma pré-condição maior para a estabilidade de cada *Cité*, uma vez que, ligando a grandeza a um sacrifício (que tem uma forma específica em cada *Cité*), garante que todos os direitos são acompanhados de responsabilidades;

f) Um *teste paradigmático* que, para cada regime justificativo, melhor revela a grandeza de uma pessoa;

g) Uma *figura harmoniosa da ordem natural*, que configuram os tipos ideais de organização social que correspondem aos universos no interior dos quais houve uma distribuição justa da qualidade de grandeza (Cfr. Boltanski and Chiapello, 2002).

Na organização da forma específica de legitimação e justificação que os autores designam de *Cité de projecto*, a *atividade* é o padrão geral, o princípio pelo qual, em última instância, os atores qualificam e *reconhecem* as suas ações e as dos outros. Esta atividade, por outro lado, deve passar pelo envolvimento em *redes*, vistas como a infra-estrutura *natural* das sociedades contemporâneas, envolvimento o qual deve orientar-se para *projetos em rede*. Para cumprirem este tipo de envolvimento de forma ajustada, os indivíduos devem ser flexíveis, adaptáveis e polivalentes. As pessoas necessitam de ser *empregáveis* e devem conseguir aumentar a empregabilidade de outros, de acordo com a sua posição específica no sistema socioeconómico. É com base nestes princípios que os autores identificam esta ordenação convencional a partir dos seus elementos fundamentais, da forma estabelecida na tabela 1

Tabela 1
GRAMÁTICA DA JUSTIFICAÇÃO «DE PROJECTO» (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2002)

Princípio de equivalência (padrão geral): actividade; iniciação de projectos; ligações remotas entre pessoas
Um estado de pequenez: incapacidade de se envolver, de confiar nos outros, decomunicar; «mente fechada», susceptibilidade, autoritarismo, intolerância, estabilidade,confiança excessiva nas raízes, rigidez…
Um estado de grandeza: adaptabilidade, flexibilidade, polivalência; sinceridade nos encontros face-a-face; capacidade para disseminar os benefícios das conexões sociais, para gerar entusiasmo e para aumentar a empregabilidade dos colegas
Directório de sujeitos: gestores, «coaches»/treinadores, inovadores
Directório de objectos: computadores e tecnologias de informação. Novos dispositivos organizacionais (sub-contratação, flexibilidade, unidades autónomas, «franchises»…)
Relação natural: ser confiante e digno de confiança; capacidade para comunicar;adaptabilidade às necessidades dos outros
Relação de grandeza: os «grandes» promovem a empregabilidade dos «pequenos» em troca do seu entusiasmo no trabalho de projecto (i.e., a sua capacidade para fazer parte de outro projecto)
Formato de investimento: estar preparado para sacrificar tudo o que possa impedir a própria disponibilidade, abandonando projectos para a vida
Teste paradigmático: Capacidade de mover-se de um projecto para outro
Figura harmoniosa da ordem natural: onde a forma natural do mundo se parece com uma rede.

É ainda importante notar que, nesta ordem, a *atividade* tem elementos distintivos face a outras formas de atividade inserida na organização capitalista, nomeadamente na sua forma *industrial* (Boltanski e Chiapello, 2002): «Contrariamente ao que acontece na *Cité* industrial – em que atividade significa "trabalho" e ser ativo significa "possuir uma posição estável e com salário" – na *Cité* de projeto, a atividade ultrapassa as oposições entre trabalho e não-trabalho, estável e instável, pago e não pago, partilha de lucros e trabalho voluntário e entre o que pode ser medido em termos de produ-

1 Um «mundo» é, neste quadro teórico, um repertório de existências e dispositivos mais ou menos consolidados de ação que «aparelham» a ação numa dada ordem de convenções ou *Cité*.

Tabela 2

CONCEÇÕES DE ADULTO E PROFISSIONAIS DE RVC NO RCC: UMA VISÃO SINÓPTICA (ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

	Adulto	Profissionais de RVC
Princípio de equivalência	Actividade em contextos de aprendizagem ao longo da vida	Atividade de RVC
Estado de «pequenez»	Desqualificado / Não escolarizado / Desatento a oportunidades de aprendizagem	-
Estado de «grandeza»	Adaptável / Flexível / Confiante / Envolvido(a) em processos de aprendizagem / aprendendo a aprender / capaz de planear os seus processos de aprendizagem / autónomo(a) / em desenvolvimento / empregável	Mediando / Desocultando as experiências de vida dos adultos / valorizando as experiências dos adultos / motivando e «treinando» para a aprendizagem ao longo da vida e para aprender a aprender / Orientado tutorialmente
Diretório de sujeitos	Mediadores (da sua própria experiência / da experiência de outros)	
Diretório de objetos	Referencial de Competências - Chave / Competências – Chave	
Relação natural	Participação ativa na busca de conhecimento / interação com outros adultos / aquisição de competências	
Ratio de grandeza	Apoio ao processo de aprendizagem / relação tutorial	
Formato do investimento	Aprender ao longo da vida / investir em si próprio(a) enquanto aprendente / ser responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento e empregabilidade / não desistir de aprender	
Teste padrão	Regresso ao sistema de qualificação / participar ativamente na procura de conhecimentos / envolver-se em projetos de qualificação e aprendizagem / aprender a aprender	
Figura harmoniosa da ordem natural	Redes / processos (por oposição a estados)	

tividade e o que não pode ser aferido em termos de prestações contabilizáveis»[2].

Partindo da modelização teórica agora exposta, dedicámo-nos a analisar, de forma sistemática[3] o RCC de Nível III construído no âmbito da medida *Novas Oportunidades*, procurando, como já referido, verificar da existência – ou não – de uma afinidade entre o dispositivo conceptual e normativo aí mobilizado e esta modalidade de organização convencional da ação típica do capitalismo avançado. Desta análise podemos concluir que parece existir efetivamente uma *afinidade eletiva* entre esta ordem convencional e as conceções sobre os adultos e os profissionais de RVC que estão presentes no RCC. A tabela 2 organiza os principais aspetos da análise realizada.

Da análise encetada, gostaríamos de salientar muito brevemente dois pontos, encarando-os do ponto de vista da conceção de autonomia do indivíduo a eles subjacente: o estado de «grandeza» e o estado de «pequenez», no que ao «adulto em processo de RVCC» se refere.

O estado de *grande* reporta-se, como explicitado na tabela 2, à condição daquele ou aquela que são adaptáveis, flexíveis, confiantes e envolvidos em processos de aprendizagem, desejavelmente ao longo da vida. O RCC faz aliás, explicitamente, uma associação entre a avaliação, feita pelo adulto, da sua própria aprendizagem e a sua auto-confiança, enquanto *indivíduo autónomo em atualização permanente*. Nestes termos, a noção de autonomia está aqui estreitamente associada à auto-confiança e ao envolvimento num processo como o de RVCC, desde que bem sucedido.

2 A relativa ausência de oposição entre esferas de atividade «formal» e «informal» que está na base de várias conceções e princípios organizadores na esfera das políticas Europeias de ALV e também do RCC de Nível III ganha aqui, por conseguinte, um sentido privilegiado.

3 Retomamos aqui, com novos elementos de problematização teórica, uma análise anteriormente realizada (Martins, 2009). A análise de conteúdo foi levada a cabo a partir da grelha de categorias elaborada por Boltanski e Chiapello para darem conta da gramática e dos elementos que especificam as suas diferentes componentes (e relações entre as mesmas) no âmbito da Cité de projeto. O documento que foi objeto da análise tratou-se, como já referido, do RCC de Nível Secundário da medida Novas Oportunidades, mais especificamente nos seus capítulos introdutórios e de apresentação geral (excluiu-se, assim, o conjunto de competências propriamente dito). Faz sentido este procedimento se entendermos que é nesta parte do documento que se justifica o Referencial e a abordagem política subjacente à medida Novas Oportunidades, veiculando-se aí as conceções analisadas acerca dos adultos e dos profissionais envolvidos nos processos de RVC. A partir da grelha inicial, identificaram-se as unidades de registo e de contexto que, para as sucessivas componentes da gramática das Cités utilizadas, definiam conceções sobre os adultos e os profissionais de RVC. Seguidamente, sintetizou-se a informação a partir de adjetivos, substantivos e verbos condensadores da informação. Finalmente, confrontou-se sistematicamente a mesma com o esquema de análise proposto por Boltanski e Chiapello e apreciou-se a sua consistência estrutural com a Cité de projeto. Não pudemos, através deste procedimento, estabelecer relações de causalidade, mas tentámos analisar a homologia estrutural do quadro de convenções elencado pelos autores de O novo espírito do capitalismo com a organização cognitiva e avaliativa do RCC, no que à dimensão analítica privilegiada – conceções sobre os adultos e os profissionais envolvidos no processo de RVC - concerne.

O estado de *pequeno* associa-se, ainda nos termos da tabela 2, aos desqualificados, não escolarizados, sobretudo se não atentos às «oportunidades de aprendizagem». Nestes termos, «aprender a aprender» é verdadeiramente um teste-padrão para mensuração da grandeza no quadro deste dispositivo, uma vez que importa ao adulto, nesta conceção, *reconhecer*, em si próprio, as competências que lhe permitem integrar-se e participar mais aprofundadamente nas apelidadas «sociedades do conhecimento». Depreende-se que o não reconhecimento, em si próprio, das competências adquiridas ao longo da vida, assim como o não envolvimento em processos de aprendizagem, preferencialmente inovadores e numa lógica que implique provas de adaptabilidade e confiança, remete para o estado de pequenez da não autonomia, da incapacidade para gerir o seu próprio percurso de formação e, no limite, de cidadania, perspetivada a partir da noção de «sociedade do conhecimento».

Riscos de injustiça nas políticas de ALV: uma visão exploratória

Vimos que o alargamento das possibilidades conferidas pelo Estado aos indivíduos, ao reconhecer formalmente aquisições experienciais obtidas por via informal e não formal, pode ser encarado, pelo menos teoricamente e *a priori*, como promotor de justiça. Porém, se nos parece legítimo dizer-se, em abstrato, que os processos de RVC radicam, pelo menos parcialmente, no reconhecimento de dimensões da vida quotidiana dos indivíduos como habilitadoras das suas capacidades e possibilidades de participação e integração social, então também é verdade que, na análise das políticas efetivas, podemos procurar perceber em que medida as mesmas convergem ou divergem de tal desiderato, designadamente em função das conceções de justiça que as orientam. Nesta linha de raciocínio, procuraremos agora - de forma aliás pouco original porque assente no contributo de autores que se dedicaram a esta matéria – identificar dois *riscos* maiores que podem obstar à constituição de uma política capacitadora neste domínio, no sentido que vimos de conferir ao termo.

Como já vimos, se analisarmos o *Referencial de Competências – Chave* de Nível Secundário, damo-nos conta da sua filiação nos princípios gerais determinados pelos órgãos políticos da União Europeia tornados referência para todas as políticas nacionais no quadro comunitário. Este documento, que é o documento-guia para os processos de reconhecimento, validação e certificação de Nível III de qualificações em Portugal, assume desde logo esta filiação (DGFV, 2006).

Pois bem, como já tivemos oportunidade de referir aqui e demonstrar noutra ocasião (Martins, 2009) e como vários autores vêm afirmando (sobre este ponto leia-se, v.g., Lima, 2005), as orientações da União Europeia que inspiram e enformam hoje em diferentes Estados-Membros as políticas orientadas para a ALV radicam em conceções da educação fortemente solidárias do «espírito» geral das firmas e das economias capitalistas da modernidade avançada. É assim que se vem levantando (designadamente no nosso País) um conjunto de vozes críticas à orientação geral das políticas europeias no domínio da ALV.

Pensamos que, de forma sintética e apoiando-nos no contributo de Mariana Gaio Alves (2008), podemos dizer que estas críticas se focalizam, amiúde, na denúncia das políticas europeias de promoção da ALV como formas ativas de redução do *educativo* ao *económico* e do *coletivo* ao *individual*. Diremos então que estas formas ativas de redução são dois *riscos* presentes na conceção e na implementação destas políticas, sobre os quais talvez mereça a pena refletir-se um pouco.

Um exemplo claro da denúncia do primeiro risco, a redução do educativo ao económico, é-nos trazido por Licínio Lima (2005), quando afirma: «No caso da União Europeia (…), a construção da "Europa dos cidadãos" é frequentemente apontada como uma aquisição muito dependente da educação e especialmente da formação e da aprendizagem ao longo da vida. A responsabilidade individual sai reforçada, tal como a importância crescente das "motivações económicas" ou das pressões para a competição (…). § Mesmo quando a União Europeia destaca a importância da educação dos seus cidadãos para a coesão social e reconhece a necessidade de reforçar o seu financiamento, adota geralmente uma visão económica e concorrencial (…). Com efeito, a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de "vantagens competitivas" no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica».

Ora, é neste ponto específico que nos damos conta, claramente, do segundo tipo de risco referenciado, a redução do coletivo ao individual[4]. Exemplo da crítica centrada neste segundo risco, a redução do colectivo ao individual, é-nos descrita por Mariana Gaio Alves (2008), ao referir Biesta, quando este autor considera que as políticas Euro-

4 Interessa-nos sobretudo deixar algumas sugestões de reflexão sobre este segundo risco, pois ele aproxima-se muito da problemática do reconhecimento e da justiça, que pretendemos focar aqui.

peias no domínio encaram a ALV como uma responsabilidade do indivíduo, ao mesmo tempo que secundarizam a necessidade de criar condições favoráveis à criação de dinâmicas de ALV.

Pensamos que o conceito, de Robert Castel (2009), de «indivíduo por defeito» nos pode ser útil neste ponto. Na verdade, aquilo sobre que a denúncia elencada se centra é justamente a incapacidade em que muitos indivíduos se encontram de se engrandecerem e autonomizarem no quadro de uma ordem convencional deste tipo. Com efeito, quase todos são postos ante a necessidade de se evidenciarem como indivíduos autónomos e capazes de se gerirem a si próprios no quadro da organização económica, social, política e cultural da atual União Europeia. Ora, questão fundamental é que esta evidenciação, ou o ajustamento às provas dessa autonomia e capacidades individuais, estão amiúde para lá do alcance de muitos indivíduos nestas sociedades.

No caso português e à luz da análise realizada ao RCC, pensamos que o não reconhecimento[5] do carácter normativo específico do modelo de trabalho preconizado na medida *Novas Oportunidades* poderá eventualmente tender a fazer remeter ao estatuto de «pequenos» todos os que se não demonstrem permanentemente «ativos», «adaptáveis», «flexíveis», «polivalentes», inseridos em projetos e em redes ou «motivados» para tal e disponíveis para «aprenderem ao longo da vida», no sentido de assumirem muito claramente esta última injunção como sua responsabilidade pessoal.

Eis então um problema central: um discurso e uma ordenação justificativa que radicam num sentido individualizante da ação podem, de facto, fazer recair a responsabilidade dos sucessivos «insucessos» ou «fracassos» das pessoas sobre elas mesmas. Assim, aqueles que não se formaram, que não aprenderam, que não «aprenderam a aprender», que não estão permanentemente disponíveis para se qualificarem e envolverem em projetos e redes, etc., podem ver-se responsabilizados pela sua própria situação desigual. Axel Honneth diz-nos (já o apontámos) que quem, pelas suas condições de existência, está privado do acesso a bens que lhe possibilitem o exercício da autonomia moral, está numa situação vulnerável. Importa cuidar de que, sob o processo de alargamento progressivo do reconhecimento, pelas políticas educativas do Estado, de saberes não escolares, não se construa uma espécie de inversão da asserção de Honneth, tornando os indivíduos quase exclusivamente responsáveis pelo exercício de uma suposta «autonomia» no acesso a bens de que necessitam para serem reconhecidos como – *moralmente autónomos*.

5 Ou a «naturalização» desta ordem de convenções, num exercício que poderíamos designar de «fechamento dos olhos» à pluralidade de princípios justificativos ou às diferenças nos regimes de envolvimento na ação (Cfr. sobre este assunto Boltanski e Thévenot, 1991; Thévenot 2006).

Índice de siglas utilizadas:

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

RCC – Referencial de Competências-Chave

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Referências Bibliográficas

Livros

BOLTANSKI, Luc (1990). *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Éditions Métailié.

BOLTANSKI, Luc (2008). *Rendre la réalité inacceptable*. Paris: Éditions Demopolis.

BOLTANSKI, Luc (2009). *De la critique: Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.

BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

BOLTANSKI, Luc e THÉVENOT, Laurent (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.

CASTEL, Robert (2009). *La montée des incertitudes – Travail, protection, statut de l'individu*. Paris : Éditions du Seuil.

DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Éditions Armand Colin.

FREIDSON, Eliot (1988). *Professional powers – A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

HONNETH, Axel (2007). *La réification: petit traité de théorie critique.* Paris: Gallimard.

HONNETH, Axel (2008). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Éditions du Cerf.

HONNETH, Axel (2008). *La société du mépris – vers une nouvelle Théorie Critique*. 2ème Éd., Paris: Éditions La Découverte.

MARTINS, Alexandre (2009), The Worlds of Lifelong Learning: an Interpretative Proposal of the Portuguese EU Level III Key-Competences Referential, in RESENDE, José and VIEIRA, Maria Manuel (Orgs.). *Learning, Knowledges and Competences: From the Local to the Global*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

MARTUCCELLI, Danilo (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard.

MARTUCCELLI, Danilo e SINGLY, François de (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris: Armand Colin.

THÉVENOT, Laurent (2006). *L'action au pluriel – sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découverte.

WALZER, Michael (1999). *As esferas da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.

Artigos e comunicações

Alves, M. (2008). Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Actas dos ateliers VI Congresso Português de Sociologia*. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa. 25-28 Junho 2008.

Boltanski, L. e Thévenot L. (1983). Finding One's Way in Social Space: A Study Based on Games. *Social Science Information*. 22: 631-680.

Boltanski, L. e Thévenot L. (1999). The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*. 2: 359-377.

Boltanski, L. (2001). A moral da rede? Críticas e justificações nas evoluções recentes do capitalismo. *Fórum Sociológico*. 5-6: 13-35.

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*. v. 22, n. 01: 47-78.

Dodier, N. (1991). Agir dans plusieurs mondes. *Critique*. 529-530: 427-458.

Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique. *Réseaux*. 62.

Dodier, N. (1994). Expert medical decisions in occupational medicine: a sociological analysis of medical judgment. *Sociology of Health & Illness*, Vol. 16. 4: 489-514.

Lima, L. (2005). Cidadania e educação : adaptação ao mercado competitivo ou participação da democratização da democracia ? *Educação, Sociedade e Culturas*. 23. 71-90.

Documentos

Council of the European Union (2004). Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning. Council of the European Union. Brussels.

Direcção-Geral de Formação Vocacional (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. DGFV. Lisboa.

European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. European Commission. Brussels.

European Commission (2005). *Recommendation of The European Parliament and of The Council on key Competences for Lifelong Learning. An European Reference Framework*. European Commission. Brussels.

The Copenhagen Declaration: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.

PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE AS PROPOSTAS DE "MAIS ESCOLA" E A BUSCA DE NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO

Tânia de Freitas Resende

Introdução

Encontram-se atualmente em curso, no Brasil, diversos projetos de ampliação da jornada escolar diária de alunos do ensino fundamental, para além dos turnos parciais de 4 horas que, até então, constituem a forma tradicional de organização do tempo escolar no país[1]. Tais projetos buscam atender ao objetivo, preconizado pela atual legislação, de se ampliar progressivamente o tempo de permanência na escola, em direção à oferta do ensino fundamental em tempo integral (Brasil, 1996). Trata-se de projetos bastante heterogêneos no que se refere a características como o número de horas estendidas na jornada, os tipos de atividades propostas, os espaços utilizados, os atores envolvidos, compondo diferentes formatos de ampliação do tempo letivo. Ao se analisar esses formatos, um dos aspetos que se ressalta é que alguns projetos parecem reproduzir um modelo mais claramente "escolar" – com a ampliação da jornada se traduzindo por acréscimo de aulas, ministradas por professores, nas dependências da escola – e outros se constroem na articulação entre escola e diferentes parceiros, trazendo para a cena pedagógica novos atores sociais (por exemplo, os "agentes culturais", que são pessoas da comunidade contratadas para ministrar oficinas aos alunos) e com eles diferentes tipos de saberes, adotando diferentes metodologias de organização das atividades (oficinas, projetos, etc.) e utilizando espaços extra-escolares para a sua realização.

O objetivo deste trabalho é, utilizando dados de uma pesquisa de âmbito nacional a respeito dos referidos projetos, contribuir para a reflexão sobre o tema deste Colóquio e, em particular, da Sessão 6, levantando questões ensejadas pelos projetos de ensino em tempo integral, as quais merecem ser consideradas no âmbito da Sociologia da Educação, em que ainda são pouco exploradas.

O tema do Colóquio ("Habitar a escola e suas margens: geografias plurais em confronto") remete, dentre outras, à reflexão sobre as funções sociais da escola e os modos como tais funções têm sido tensionadas nos contextos contemporâneos. Buscando abordar essa temática, serão considerados

1 No Brasil, o sistema de ensino é organizado em dois grandes níveis: educação básica e ensino superior. A educação básica compreende a educação infantil (0 a 5 anos), o ensino fundamental (6 a 14 anos) e o ensino médio (15 a 17 anos). Destes, apenas o ensino fundamental é, atualmente, obrigatório e encontra-se praticamente universalizado do ponto de vista quantitativo (97,5 % da população da faixa etária correspondente têm acesso à escola). A universalização do ensino fundamental foi uma meta perseguida durante quase todo o século XX e somente alcançada na última década do mesmo. Para atender ao grande contingente de crianças e adolescentes do país, consolidou-se, desde os primeiros movimentos de expansão da escolaridade obrigatória - que remontam ao início do século-, uma forma de organização do tempo escolar em turnos parciais de quatro horas, de modo que, durante um dia letivo, a mesma escola pode atender a dois grupos de estudantes, um no turno da manhã (por exemplo, de 7 às 11h) e outro no turno da tarde (13 às 17h, por exemplo).

especialmente, neste trabalho, dois eixos de análise destacados a partir da ementa da Sessão 6.

O primeiro eixo está baseado na ideia de "retorno". A ementa da Sessão 6 sugere um movimento no tempo: regressar, retornar, voltar depois. Retornando à escola, aumenta-se o tempo total de permanência, de vivência, de experiência escolar. Isso sugere que, não obstante o "declínio do programa institucional"(Dubet, 2002) representado pela forma escolar moderna, ao lado dos discursos de desescolarização encontram-se propostas e situações de "mais escola" – ainda que em outros tempos da vida, em outras lógicas de formação e de reconhecimento dos processos formativos. Apesar de toda a propalada crise do modelo escolar, as sociedades contemporâneas não se mostram capazes de prescindir dele e, ao contrário, encontram novas formas de a ele recorrer.

Outra discussão a que a ementa remete, identificada aqui como um segundo eixo de interseção em relação aos dados que se pretende discutir, é a da hierarquização dos saberes e da seleção dos saberes considerados válidos para serem sistematicamente transmitidos às novas gerações, bem como dos processos de formação tidos como adequados para a construção de competências consideradas necessárias à vida social. Levando-se em conta que o ensino e a aprendizagem sistematizados de saberes científicos constitui, tradicionalmente, o principal esteio da especificidade da escola como instituição cultural e socializadora, constata-se, por um lado, as dificuldades em efetivar os resultados esperados desse processo – com o problema da "iliteracia" se manifestando mesmo entre adultos com muitos anos de escolaridade – e, por outro lado, observa-se um movimento de reconhecimento da legitimidade de outros tipos de saberes e de outros processos educacionais, não formais, bem como das competências porventura neles construídas.

Os projetos de ensino em tempo integral atualmente em curso o Brasil podem ser, em vários sentidos, discutidos à luz desses dois eixos de reflexão. Por um lado, falar de ampliação da jornada escolar significa propor "mais escola", "mais tempo de escola" (nesse caso, no âmbito da própria escolaridade obrigatória); ou seja, trata-se não apenas de um "retorno" das crianças ao espaço escolar, mas também, simbolicamente, de um "retorno" à escola como solução institucional para algumas das necessidades sociais de nossa época, não obstante toda a crise da forma escolar. Por outro lado, esse "retorno" se dá por meio de diferentes conceções e projetos de educação integral, na tensão entre diferentes tipos de saberes e de práticas educacionais. Em alguns casos, parece tratar-se literalmente de "mais escola", ou seja, de um "retorno" à forma escolar tradicional, desdobrada para um maior número de horas. Em outros, assinala-se a busca de novos modelos de formação, os quais recolocam as questões da hierarquização de saberes e do reconhecimento de competências construídas fora do espaço escolar, ao buscar maior articulação com a comunidade e, principalmente, ao incluir, como educadores, profissionais que não têm formação específica para a docência.

O propósito deste texto será desenvolver essas ideias e propor algumas questões a partir delas, lançando mão de alguns dos resultados de uma pesquisa, da qual participei como membro da equipe de investigação, que teve como objetivo principal mapear as experiências de ampliação da jornada escolar, atualmente em curso nas redes públicas municipais de ensino fundamental do Brasil.

A pesquisa, de âmbito nacional, foi encomendada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, e desenvolvida a partir de março de 2008 por um grupo de pesquisadores de quatro Universidades brasileiras: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade de Brasília - UNB. O projeto incluiu duas etapas de investigação. A primeira, quantitativa, concluída em 2009, teve como objetivo o mapeamento propriamente dito das experiências e de suas principais características, por meio de questionários enviados a todos os gestores educacionais dos 5.564 municípios brasileiros. A segunda etapa, qualitativa, concluída em 2010, envolveu o estudo focal das experiências desenvolvidas em vinte municípios distribuídos pelas diferentes regiões do país[2]. Esse estudo teve a finalidade de possibilitar uma análise mais aprofundada do formato de cada experiência, dos avanços, debilidades e desafios vivenciados, bem como um contato com as perspetivas dos participantes (alunos, famílias, professores e outros educadores ligados à escola).

Para o presente trabalho, serão selecionados apenas alguns dados que interessam mais diretamente à abordagem dos eixos de análise propostos. Assim, apresentar-se-á, no próximo item do texto, uma caracterização geral das experiências

2 Os vinte municípios foram selecionados a partir do questionário respondido na primeira etapa, considerando critérios como: tempo de implantação da experiência; número de alunos envolvidos; diversidade de características dos municípios e das experiências.

de jornada escolar ampliada no Brasil, para em seguida discutir aspetos dessas experiências de modo a relacioná-los com os referidos eixos.

Ensino em tempo integral no Brasil: alguns dados a respeito das experiências em curso

Durante a etapa quantitativa do estudo, obteve-se retorno de 2.124 dos 5.564 municípios para os quais foram enviados questionários (percentagem de resposta igual a 38%). Dentre os que responderam, 502 municípios têm algum tipo de experiência de jornada escolar ampliada, correspondendo a 23,6% dos respondentes. Como "jornada escolar" foi considerado o tempo diário de permanência da criança em atividades realizadas sob a responsabilidade da escola, no espaço escolar ou não; e essa jornada foi considerada "ampliada" quando excedia o mínimo de 4 horas, obrigatório por lei.

Os 502 municípios que responderam afirmativamente quanto à existência de jornada escolar ampliada elencaram um total de 800 experiências em desenvolvimento, ou seja, há municípios que desenvolvem dois ou mais projetos diferentes, simultaneamente.

Embora haja experiências implantadas há duas décadas, a grande maioria delas é muito mais recente, observando-se uma clara predominância de projetos ou programas iniciados nos últimos cinco anos, além de uma tendência de aumento do número de experiências nos períodos mais recentes, conforme evidencia a tabela a seguir:

Tabela 1
TEMPO DE REALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS, EM MESES - 2008

Tempo de realização da experiência (meses)	Nº de Experiências	Percentagem em relação ao total de experiências
Até 12	312	39
De 13 a 24	126	15,8
De 25 a 36	98	12,2
De 37 a 48	58	7,2
De 49 a 60	33	4,1
De 61 a 120	104	13
121 ou mais	43	5,4
Não respostas	26	3,3
Total	800	100,0

FONTE: Pesquisa MEC/SECAD, UNIRIO, UFPR, UFMG, UnB, 2009

As formas de organização das experiências são bastante variadas no que se refere a aspetos como o número de dias da semana em que os alunos têm atividades em jornada ampliada, o número de horas dessa jornada, o tipo de atividade desenvolvida, os locais de realização, os responsáveis pela execução, os modos de financiamento.

Com relação à carga horária diária de atividades educativas, encontram-se desde casos em que a jornada mínima foi estendida em apenas 30 minutos diários (perfazendo 4,5 horas letivas por dia) e outros em que os alunos retornam à escola uma ou duas vezes por semana, por algumas horas, para atividades de reforço em relação aos conteúdos escolares ou para o desenvolvimento de projetos específicos, até programas de tempo integral em que a jornada educativa é de 40 horas semanais ou mais, incluindo atividades pedagógicas, esportivas, artísticas, culturais e recreativas diversificadas. Cabe destacar que 45,5% das experiências mapeadas correspondem a esse último tipo de programa citado, isto é, com jornada diária de 8 horas ou mais; 10% correspondem a uma jornada entre 7 e 8 horas diárias e 18,4% das experiências oferecem jornadas diárias com duração entre 6 e 7 horas. Ou seja, há uma forte predominância de projetos em que a ampliação da jornada se dá em pelo menos duas horas diárias além do mínimo obrigatório.

Um aspeto que se destaca na análise dos dados é o fato de que, em 80,1% das experiências identificadas, a jornada ampliada se compõe de aulas regulares em um turno de quatro horas (manhã ou tarde) e atividades adicionais (as quais correspondem à ampliação da jornada) no turno contrário. Em apenas 10,9% das experiências foi apontada a criação de uma jornada única em que as diversas atividades se mesclam ao longo do dia, sem separação entre "ensino regular" e "atividades do projeto", como frequentemente são chamadas[3]. Essa característica pode ser associada ao fato de que, na maior parte dos casos, a ampliação da jornada não é compulsória para todos os alunos, dependendo de adesão das famílias ou de indicação das escolas (no caso de alunos cujo atendimento em jornada ampliada é considerado prioritário, seja por questões pedagógicas ou por necessidade de proteção social). Com base nos dados já levantados na etapa qualitativa da pesquisa, pode-se afirmar que essa separação entre "turno" e "contraturno" associa-se, com frequência, a um caráter complementar e paralelo das atividades de jornada ampliada, constatando-se a existência de dificuldades em articulá-las ao ensino regular por meio de um projeto comum.

Um outro aspeto que se destaca, não tanto em termos numéricos, mas principalmente em relação

3 9% das respostas a esse respeito foram anuladas.

ao seu significado, é o desenvolvimento de projetos nos quais a ampliação da jornada educativa baseia-se na parceria de diversos setores, instituições e programas governamentais ou não-governamentais. Tais parcerias podem envolver, dentre outras possibilidades, o financiamento do projeto, a cessão de espaços de realização, o aporte de recursos humanos. Tendo em vista as finalidades deste trabalho, focalizaremos especialmente a questão dos recursos humanos; de modo mais específico, a atuação, nesses projetos, de diferentes tipos de atores como responsáveis pelo desenvolvimento de atividades educativas com as crianças e adolescentes. Conforme indica a Tabela 2, embora essa responsabilidade seja assumida maioritariamente por professores, concursados ou contratados, tem-se tornado significativa a presença de agentes culturais[4], voluntários, estagiários - bolsistas ou não-, dentre outros:

Tabela 2
RESPONSÁVEIS PELO DESENVOLVIMENTO DAS ACTIVIDADES COM OS ALUNOS

Responsáveis pelo desenvolvimento das atividades	Nº de Experiências	p-value
Professor Concursado	552	69
Professor Contratado	475	59,4
Agente Cultural	45	5,6
Voluntário	92	11,5
Estagiário	78	9,8
Estagiário bolsista	117	14,6
Jovem Aprendiz	14	1,8
Funcionário de ONG	25	3,1
Outros	126	15,8

FONTE: Pesquisa MEC/SECAD-UNIRIO/UFPR/UFMG/UnB- MEC, 2009.
* NOTA: A soma das percentagens é superior a 100% e a soma das experiências na segunda coluna é superior a 800 porque em uma mesma experiência pode haver dois ou mais tipos de agentes responsáveis pelo desenvolvimento das atividades (ex: professor concursado e voluntário).

Cabe destacar que a categoria "outros", na tabela acima, abrange sujeitos indicados pelos respondentes como "instrutores", "monitores", "oficineiros", etc., ou seja, aponta também, em geral, a presença de diferentes atores no espaço de atuação profissional criado pelos projetos de ampliação da jornada educativa diária dos alunos do ensino fundamental.

A título de exemplos, destacarei dois projetos contemplados na fase qualitativa da pesquisa, de cujos estudos de caso participei diretamente. Um deles é o Programa Escola Integrada, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais[5], o qual em 2009 abrangia 99 escolas e atendia em torno de 25.400 alunos. O Programa prevê a permanência das crianças na escola por 9 horas diárias, incluindo um turno de ensino regular, almoço, higiene e três horas de oficinas realizadas no contraturno, com duração de 1h30min cada. As oficinas são ministradas: a) por estudantes de cursos de graduação de Universidades parceiras, os quais recebem uma bolsa mensal a título de remuneração e são orientados por professores universitários, ou b) por agentes culturais da comunidade, contratados diretamente pelas escolas. Para essa contratação, o perfil do agente cultural deve incluir, segundo as normas da Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte[6]: ensino fundamental completo; boa articulação com a comunidade; conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola; experiência de trabalho comprovada com crianças e adolescentes; participação em grupo articulador na sociedade, que visa o trabalho e/ou discussão de temas relacionados à criança e ao adolescente. Há um vasto "cardápio" de oficinas possíveis, de acordo com as ofertas das Universidades e dos agentes culturais. Cada escola monta seu programa de oficinas a partir desse cardápio, devendo contemplar tanto atividades de caráter esportivo, artístico e cultural quanto outras mais estritamente pedagógicas. As oficinas podem ser realizadas em espaços da escola ou, preferencialmente, da comunidade, sendo valorizada a relação com o território e, portanto, a utilização, através de parcerias, de locais como praças, clubes, museus, centros culturais, associações comunitárias, igrejas e outros. Nesse sentido, o Programa prevê a articulação intersetorial de diferentes Secretarias e órgãos da Prefeitura Municipal, a fim de viabilizar o acesso e as condições de utilização de vários espaços da cidade.

O outro projeto a ser aqui destacado é o Programa Mariana Cidade-Escola, da rede municipal de ensino de Mariana, Minas Gerais[7], o qual envolve

4 "Agentes culturais" é uma expressão que tem sido utilizada, no Brasil, para designar pessoas da comunidade que são contratadas por ONGs, escolas ou outras instituições para ministrar atividades educativas a crianças e adolescentes, envolvendo áreas culturais diversificadas nas quais tenham atuação prévia (ex: capoeira, artesanato, hip hop, dança, teatro, etc.).

5 Belo Horizonte é um município de aproximadamente 2.500.000 habitantes, capital do Estado de Minas Gerais, localizado na região sudeste do Brasil. A rede municipal de ensino conta com 170 estabelecimentos de ensino fundamental, que atendem aproximadamente 130.500 alunos (dados de 2010, obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação).

6 Conforme documentos internos cedidos pela Secretaria.

7 O município de Mariana localiza-se na região central do Estado de Minas Gerais, a aproximadamente 100 km da capital, Belo Horizonte; a população estimada para 2010 é de cerca de 55.000 habitantes. A rede municipal de ensino reúne 30 escolas, as quais tinham, em agosto de 2009, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, 4.674 alunos matriculados no Ensino Fundamental I (1º ao 9º ano). Essas escolas estão distribuídas entre a sede do município e os seus 9 distritos.

todas as escolas da rede (sendo a adesão voluntária para os alunos e as famílias). Também nesse Programa a jornada diária é de 9 horas, incluindo ensino regular, almoço, higiene e participação em oficinas realizadas no contraturno escolar. As oficinas são ministradas por monitores contratados pela Secretaria Municipal de Educação, os quais podem ou não ter formação específica na área de Educação (a exigência mínima é de Ensino Médio completo). São oferecidas oficinas de "aprendizagem" (deveres de casa e reforço escolar), desporto, cidadania ambiental, educação patrimonial, cultura, diversidade e história, artesanato e saber popular, teatro, formação musical, dança, inglês e informática. Na maior parte das escolas as oficinas são realizadas nas dependências do próprio estabelecimento; quando isso não é possível, a Secretaria de Educação aluga espaços na comunidade, que funcionam como "anexos" da escola.

Assim como Belo Horizonte e Mariana, diversos outros municípios no país têm desenvolvido experiências de ampliação da jornada escolar que se baseiam na presença de novos perfis profissionais na cena educacional, além de outras características que ultrapassam o modelo escolar tradicional, como o uso de espaços não escolares e o estabelecimento de parcerias. Embora esses casos não sejam majoritários, a situação merece ser debatida, tanto pelas questões que suscita, quanto pelo fato de que existem políticas públicas – como o Programa Mais Educação, iniciativa do governo federal que visa a induzir a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas por meio de financiamento específico – que estimulam esse tipo de iniciativa. No caso, o Programa Mais Educação propõe que sejam envolvidos no trabalho pedagógico em tempo integral, além dos profissionais da educação, "educadores populares, estudantes e agentes culturais" (Brasil, MEC/SECAD, s/d., p. 14). O objetivo seria a composição de "redes de aprendizagem" que pudessem influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes, indo além da escola e das aprendizagens escolares tradicionais:

> "A educação que este Programa [Mais Educação] quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã." (Brasil, MEC/SECAD, s/d., p. 5)

É diante desse cenário que se buscará, no próximo tópico, levantar alguns elementos de discussão.

Entre as propostas de "mais escola" e a busca de novos modelos de formação

A escola ou "forma escolar" moderna, tal como a conhecemos hoje, constitui uma invenção histórica e social que veio a se tornar hegemônica e impor-se, com caráter obrigatório, como modo dominante de socialização das novas gerações, substituindo outros modelos de integração social e profissional (Queiroz, 1995; Vincent, Lahire e Thin, 2001; Canário, 2006). Ao longo do século XX, a intensificação da influência do modelo escolar expressou-se, dentre outros aspetos, na institucionalização e/ou aumento da escolaridade obrigatória e no prolongamento crescente do tempo de escolarização das crianças e jovens, para além e para aquém das faixas etárias obrigatórias; na importância cada vez maior das certificações escolares para a constituição das trajetórias sociais e profissionais; na crença na escola como instrumento de justiça social, de desenvolvimento científico e de democratização da sociedade; na utilização de critérios e padrões escolares nos mais diferentes âmbitos da vida social, especialmente aqueles ligados aos diversos tipos de formação para o mercado de trabalho.

Se o auge do otimismo com relação à escola pode ser localizado, historicamente, no período pós-2ª Guerra Mundial, o que ocorre, a partir das últimas décadas do século XX, é um progressivo "desencantamento", configurando-se a chamada "crise da escola", a qual assume múltiplas dimensões, tais como: o fracasso ou insucesso escolar de grandes contingentes de alunos; a persistência das relações entre desigualdades escolares e desigualdades sociais; a perda da capacidade das qualificações escolares de assegurar posições sociais distintivas, em um quadro de "inflação de diplomas" (Bourdieu, 2003); a falta de significado dos currículos e das práticas escolares para grande parte dos estudantes; a erosão da autoridade escolar, redundando no agravamento de manifestações de rejeição e de resistência, dentre as quais a indisciplina e a violência à escola. Trata-se, assim, de uma crise que é, ao mesmo tempo, de eficácia, de legitimidade, de autoridade, de sentido.

Entretanto, como lembra Barroso (2005, p. 309), o desencanto não significa que a escola tenha

deixado de ser vista como um bem essencial, "se não para garantir emprego e promoção social, pelo menos para impedir a exclusão social". Fala-se em "desescolarização", retomando-se algumas das ideias de Illich (1988); mas, no mais das vezes, o sentido de "desescolarização" não é o de uma "sociedade sem escolas", como propunha aquele autor, e sim o de des-escolarizar a própria escola e os diferentes contextos educativos, aliviando-os do engessamento de algumas das marcas tradicionais da ordem escolar. Barroso (2005, p. 310) propõe "emancipar a escola de si mesma", especialmente pela via da relação com o espaço local; Canário (2006) fala de uma "reinvenção da escola", a qual teria muito a aprender com a educação não-escolar; Aronowitz (2005) discute os limites da escolarização e propugna a "desinstitucionalização da educação", não como abandono e sim como reorientação das escolas.

As inúmeras críticas e questionamentos feitos ao modelo escolar convivem até mesmo, paradoxalmente, com o que Correia e Matos (2001) chamam de um "novo escolocentrismo", marcado pela "pedagogização dos problemas sociais" (p. 91). Ou seja, o agravamento dos problemas sociais é atribuído a déficits na escolarização dos envolvidos e a escola é constantemente chamada a ampliar suas áreas de intervenção: educação para a paz, para a diversidade, educação ambiental, etc... Nos termos dos autores, a crise da escola é "pensada como um apelo à intensificação da escolarização" (p. 94).

Dentro desse contexto é que parece haver, a partir das políticas de ampliação da jornada educativa – em seus diferentes formatos e conceções -, a constituição de um campo de discussão importante, do ponto de vista sociológico, sobre a função social da escola, suas relações com as demais instituições sociais, os tipos de saberes que ela mobiliza e legitima, os modelos de formação que a ela estão associados.

Voltando aos dados de pesquisa aqui apresentados, a informação de que 23,6% dos municípios que responderam ao questionário têm experiências de jornada escolar ampliada confirma outros levantamentos que indicam ser a escola de tempo integral uma realidade ainda pouco frequente no Brasil[8]. Por outro lado, a existência de 800 experiências em cinco centenas de municípios não deixa de ser significativa, principalmente ao se considerar o tempo de implantação dos projetos (Tabela 1), o qual evidencia a tendência de expansão do número de experiências de jornada ampliada no país, tendência essa que também tem sido identificada em outros estudos (Cavaliere, 2007; Gonçalves, 2006).

Essa tendência pode ser relacionada a uma série de fatores. De modo direto, observam-se os incentivos da legislação e das políticas públicas que vêm buscando fomentar a educação integral no país, inclusive com linhas de financiamento específicas para a implantação da jornada escolar integral (considerada, segundo a legislação vigente, como a de duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, "compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educativos", conforme o Decreto n. 7083/2010, Art. 1º).

A referida tendência pode também ser relacionada a necessidades sociais resultantes de transformações ocorridas nas últimas décadas, como mudanças nas dinâmicas familiares, entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, agravamento de problemas como a violência e a degradação dos espaços urbanos, intensificação dos movimentos sociais de defesa dos direitos da criança e do adolescente, dentre outras. Relaciona-se, ainda, a questões mais especificamente educacionais, principalmente a demanda por maior qualidade do ensino público fundamental, a qual passa a ser prioridade à medida em que, tendo praticamente universalizado o acesso a esse nível de ensino, o Brasil continua a apresentar, entretanto, resultados extremamente insatisfatórios em relação ao desempenho ou à aprendizagem dos alunos (Silva e Hasenbalg, 2000; Carvalho, 2006).

Diante dessas questões, a resposta que as políticas de ampliação da jornada escolar apontam pode, em termos gerais, ser descrita como "mais escola", no sentido de mais tempo na escola e maior importância da escola como solução institucional para algumas das necessidades sociais e educacionais de nossa época. Não obstante o contexto de crise de eficácia e legitimidade da escola, acima descrito, trata-se, nessa perspetiva, de "retornar" a ela como alternativa para o desenvolvimento social – no caso, para a proteção social e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Em que condições se dá esse "retorno" e quais os seus desdobramentos são questões ainda abertas. A esse respeito, dois aspetos merecem aqui ser destacados.

Em primeiro lugar, observa-se que, no caso brasileiro, os projetos de ampliação da jornada escolar

8 Segundo o Censo Escolar 2009, realizado pelo Ministério da Educação, o número de alunos matriculados em regime integral nas escolas públicas brasileiras não chega a 5% do total de matrículas (http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp).

têm incidido prioritariamente sobre os anos iniciais do ensino fundamental – contemplando, portanto, crianças de 6 a 10 anos (MEC, 2009). Trata-se do segmento em que são menos intensas as manifestações da chamada "crise da escola", as quais atingem fortemente a relação com as juventudes (Dayrell, 2007). Durante a realização dos estudos de caso da pesquisa mencionada neste texto, o atendimento aos adolescentes foi colocado, pelos atores envolvidos, como um desafio – ainda não é oferecido, por se entender que exigiria um planeamento específico, como no caso de Mariana, ou é oferecido em algumas escolas, com poucas adesões da parte dos jovens, como acontece em Belo Horizonte.

Um segundo aspeto é que esse "retorno" à escola, acontecendo apesar da crise escolar e em meio a ela, não é imune aos seus efeitos. No caso brasileiro, o debate instaurado em torno da educação em tempo integral revela variações em torno de duas tendências principais. Em uma delas, "mais escola" significa, efetivamente, mais do modelo escolar tradicional – mais tempo de aulas, ministradas por docentes habilitados, em geral no espaço escolar.

Em consonância com as críticas ao modelo escolar e com a defesa, por alguns segmentos, da necessidade de "desescolarização" ou de "desinstitucionalização da educação", anteriormente mencionadas, esse modelo de ampliação da jornada tem sido questionado quanto aos riscos de uma hiperescolarização:"...nossas crianças necessitam de mais escola ou (...) têm que viver outras experiências educativas, para além daquelas em que se veem envolvidas nesse contexto educativo?" (Cosme e Trindade, 2007, p. 41)[9].

Diversos grupos, especialmente aqueles ligados aos movimentos sociais e ao chamado terceiro setor, passam então a defender um novo modelo de educação em tempo integral, o qual seria concretizado pela articulação de ações envolvendo diferentes órgãos e entidades, realizando-se, também, em espaços não-escolares, buscando a parceria com a comunidade e trazendo para a cena educacional diferentes atores e saberes. A escola teria centralidade nesse processo, não como detentora do monopólio educacional, mas sim como coordenadora dessa rede de ações. Cavaliere (2007) relaciona esse modelo a uma "conceção multissetorial de educação integral", segundo a qual a organização de uma educação em tempo integral, isto é, a oferta de atividades em tempo integral para os *alunos*, prescindiria da organização de uma escola de tempo integral. Quanto aos dois estudos de caso citados neste texto, o de Belo Horizonte constitui um exemplo claro desse modelo, enquanto o de Mariana fica em uma situação intermediária por centrar-se na escola, mas envolver agentes da comunidade contratados como monitores do Programa de Tempo Integral.

Maria do Carmo Brant de Carvalho, coordenadora geral do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) – organização não-governamental respeitada no país, que tem difundido a conceção multissetorial – argumenta que

> "Não se quer mais uma política de educação centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas). A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, meio-ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social". (Carvalho, 2006, p. 10)

A autora lembra que já estão hoje em desenvolvimento, no Brasil, inúmeros projetos socioeducativos, voltados para as camadas populares, que buscam complementar as aprendizagens oferecidas pela escola por meio de atividades destinadas à proteção, educação e lazer das crianças e jovens desse meio social. Tais projetos teriam nascido "por iniciativa da sociedade e não pela mão do Estado (ibdem, ibdem)", respondendo às demandas da população; entretanto, não são reconhecidos como educacionais e nem assumidos e articulados como política pública da cidade[10]. Caberia aos projetos multissetoriais promover essa articulação de um mosaico de ofertas de oportunidades de aprendizagem, de sujeitos e de espaços constituídos pelo poder público ou por organizações sociais. Tais projetos constituiriam uma alternativa capaz de oferecer novas oportunidades de aprendizagem, sem repetir o espaço escolar, baseando-se, ao invés de um programa-padrão, em um "currículo-projeto que nasce nas comunidades" (Carvalho, 2006, p. 10) e que dá espaço para os sujeitos e para suas identidades.

Por outro lado, autores como Cavaliere (2007, p. 1030-1031) argumentam que a legislação prevê a ampliação da jornada na escola e, além disso, destacam as fragilidades do modelo multis-

9 O questionamento dos autores dirige-se ao Projeto da "Escola a tempo inteiro", instituído pelo Ministério da Educação de Portugal em 2006, em relação ao qual criticam o "alargamento do tempo de educação formal" (p. 19).

10 No caso da presente pesquisa, a orientação para o preenchimento do questionário foi de que somente fossem incluídos projetos e programas que estivessem formalmente vinculados ao órgão gestor da educação na respetiva rede de ensino.

setorial:

> "O problema dos modelos que fragmentam a oferta das atividades educativas em diferentes ambientes é que a manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta pedagógica, fica, na prática, muito dificultada. A organização de atividades dependeria de inúmeros fatores e os processos de planeamento e avaliação também precisariam ser descentralizados. (...) Outra ponderação diz respeito à participação, no trabalho educativo, de profissionais não-docentes. Se essa prática pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável, ela aumenta as responsabilidades de planeamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em 'terra de ninguém'."

A questão relativa à atuação dos profissionais não-docentes, apontada por Cavaliere, tem especial interesse neste texto, considerando-se os eixos de discussão inicialmente propostos. Nos estudos de caso desenvolvidos durante a pesquisa qualitativa, de modo especial nos de Belo Horizonte-MG e Mariana-MG, constatou-se que, de fato, a presença desses profissionais tem gerado um debate que vai além de questões meramente corporativas. Diversos entrevistados (gestores municipais, diretores de escola, coordenadores dos projetos em cada escola) ressaltam, por um lado, efeitos positivos dessa presença: facilidade de interação dos profissionais não-docentes com os alunos, de modo mais informal e próximo do que em geral ocorre na ortodoxia escolar, favorecendo a relação com as crianças e principalmente com os adolescentes; maior relação com a comunidade, valorizando-se saberes e talentos em áreas tradicionalmente não contempladas no currículo escolar (artesanato, danças populares, capoeira e outras manifestações culturais); potencial de enriquecimento dos processos formativos e de desenvolvimento das crianças e adolescentes, dentre outras. Por outro lado, muitos limites também são apontados: dificuldade de alguns profissionais não-docentes ao lidar com questões didáticas e pedagógicas, como o planeamento, a avaliação, a disciplina; desestimulo à formação acadêmica e desvalorização do próprio Programa de Tempo Integral, a partir da conceção de que "para trabalhar no Integral pode ser qualquer pessoa"[11]; desvalorização dos profissionais não-docentes em termos tanto trabalhistas (remuneração, contrato de trabalho, etc.) quanto de prestígio na comunidade escolar, diante dos professores habilitados.

Considerando os eixos de análise propostos para este texto, torna-se interessante constatar que a presença, na cena escolar[12], desses profissionais não-docentes representa o "retorno" a essa cena, agora como educadores, de sujeitos que muitas vezes, em maior ou menor grau, não viveram uma escolaridade de sucesso. Significa, em certo sentido, um reconhecimento de competências e saberes construídos fora da escola e, por vezes, às margens dela, e que agora são acionados como merecedores de serem conservados e, mais que isso, transmitidos:

> E a gente agora está, inclusive, pensando (...) uma capacitação profissional [dos agentes culturais] (...) – igual o Juarez [Dayrell] fala: eles têm de ter o saber do ofício, mais o saber pedagógico. A gente tem que ir trabalhando essas pessoas sem que percam... como o Pelé [artista popular que trabalha como agente cultural em uma das escolas do Programa Escola Integrada], ele já estava lá [na comunidade] há muito mais tempo, trabalha com os meninos a sua pintura e tem toda uma conceção de um projeto Favela Bela da melhoria de lá, mas do diálogo também com os educadores, com a comunidade, no sentido da qualidade vida mesmo daquela região. Então ele é um educador, tem um vídeo dele que é maravilhoso, que no jeito dele falar, ele fala que o trabalho coletivo que é desenvolvido na pintura do muro... o respeito, o que é desenvolver uma tarefa que é coletiva, porque vou pintar isso aqui, junta com o seu para formar um quadro maior. Ele tem toda essa conceção da educação e da arte, não quero jamais que o Pelé faça um Magistério para se enquadrar e virar um professor, quero que faça o trabalho dele e tenha um pouquinho mais da pedagogia. Então esse curso vai ter que ser formatado muito respeitando o pensamento do sujeito e que a carga horária contemple já também esse espaço de formação que ele tem." (Trecho de entrevista com uma das coordenadoras do Programa Escola Integrada, Belo Horizonte, 2009).

> "Essa ideia que pensa esse trabalho, a configuração do território, da utilização de outros equipamentos e da incorporação de outros profissionais hoje é necessária à educação integral, a um projeto educativo mais amplo, mais consistente e que tem mais a caracte-

11 Depoimento colhido em grupo de discussão com coordenadores de área do Programa Mariana Cidade-Escola, 2009.

12 Considera-se aqui a "cena escolar" como todos os espaços de trabalho coordenado pela escola, tanto em sua própria área física quanto fora dela.

> rística de demanda da infância e juventude desse tempo que a gente está vivendo, de necessidade de circulação, de experimentação, de poder dialogar com outros saberes, não só aqueles acadêmicos, mas o que também estão sendo construídos na prática, nos territórios e em outras áreas." (Trecho de entrevista com gestora municipal – Programa Escola Integrada – Belo Horizonte, 2009).

Longe de conclusões...convite ao debate

Os projetos de educação em tempo integral no Brasil têm merecido um significativo debate no campo educacional, o qual, entretanto, ainda é bastante tímido na Sociologia da Educação. Não obstante, a análise de tais projetos permite levantar diversas questões pertinentes a esse campo científico.

A perspetiva a respeito da infância e da juventude na contemporaneidade demonstrada no último depoimento acima remete às mudanças nos processos contemporâneos de socialização, os quais passam a se processar em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, geradores de uma pluralidade de influências socializatórias (Lahire, 2002). Em que medida o formato multissetorial constitui uma resposta às transformações nos modos de socialização contemporâneos e implica uma redefinição sociológica da escola e de suas funções sociais? Quais as potencialidades e os limites dessa resposta, considerando constrangimentos interiores e exteriores ao sistema escolar, advindos inclusive do confronto com um modo de socialização escolar hegemônico? Em que medida esse processo pode representar uma alternativa de "reinvenção" ou de ressignificação da escola, e em que medida pode se reduzir a uma forma de viabilizar projetos de jornada escolar integral a baixos custos?

Até que ponto os novos saberes incorporados ao processo de formação seriam âncoras importantes na relação com a comunidade e na própria atribuição de sentido à escola pelo estudante de camadas populares? E em que medida esses saberes funcionariam como novos componentes do processo de reprodução das desigualdades sociais e educacionais, já que nem sempre correspondem aos conhecimentos socialmente mais prestigiados – aos quais, em geral, os filhos das classes médias têm acesso por meio de aulas particulares em seus tempos extra-escolares?

A respeito da última questão, chama a atenção, por exemplo, o caso das Línguas Estrangeiras: segundo os dados da pesquisa quantitativa (MEC, 2009), apenas 17,8% das 800 experiências de ampliação da jornada escolar ofertavam atividades voltadas para essa área, enquanto, por exemplo, atividades voltadas para o artesanato eram oferecidas em 40,5% das experiências. No caso de Mariana, dentre as 23 escolas participantes do Programa Mariana Cidade-Escola, apenas 2 ofereciam oficinas de Inglês, as quais, entretanto, eram bastante demandadas pelos alunos e pelas famílias, nas entrevistas de pesquisa realizadas com esses atores. Sabe-se, ao mesmo tempo, que as aulas de língua estrangeira fazem parte do "currículo extra-escolar" por meio do qual os filhos das classes mais favorecidas ocupam seu tempo livre com atividades formadoras (Carvalho e Machado, 2006; Carvalhais, 2009), em um contexto no qual essas famílias apostam em estratégias educativas de internacionalização como forma de assegurar a reprodução de suas posições sociais (Aguiar, 2009).

Trata-se de questões que merecem ser aprofundadas e sugerem uma agenda de investigações que contemple, na perspetiva da sociologia da educação, as experiências de extensão do tempo *na* escola e *a partir da* escola. Neste trabalho, buscou-se uma abordagem exploratória que teve como principal objetivo, levantando alguns primeiros elementos, anunciar a fecundidade desse novo campo de discussões.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, abr. 2009.

ARONOWITZ, Stanley. Contra a escolarização: educação e classe social. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, pp. 5-39, 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 05/01/2009.

BARROSO, João. A escola como espaço público local. *Teoria e Prática da Educação*, v. 8, n. 3, p. 307-315, 2005. Disponível em: www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v8n3. Acesso em 05/01/2009.

BRASIL. *Lei n. 9394/96*, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Nacional, Diário Oficial da União, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Programa Mais Educação Passo a Passo*. Brasília: MEC/SECAD, s/d.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. *Escritos de educação*. 5ª ed.

Petrópolis: Vozes, 2003, p. 217-227.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHAIS, Natália Fraga. Usos do tempo livre e atividades extra-escolares: um estudo comparado com alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2009. Monografia de graduação.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O lugar da educação integral na política social. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, 2006.

CARVALHO, Marie Jane Soares e MACHADO, Juliana Brandão. Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.70-81, Jan/Jun 2006

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alberto. *Transnacionalização da educação*: da crise da educação à "educação" da crise. Porto: Afrontamento, 2001, pp. 91-117.

COSME, Ariana e TRINDADE, Rui. *Escola a tempo inteiro* – Escola para que te quero? Porto: Profedições, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DUBET, François. *Le déclin de l´Institution*. Paris: Seuil, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: *Cadernos Cenpec*, n. 2, São Paulo, 2006, pp. 129-135.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural*: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEC – Ministério da Educação. Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/UFPR, UNIRIO, UnB, UFMG, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br/maiseducacão. Acesso em 10/07/2010.

QUEIROZ, Jean-Manuel. *L`école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br.

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2001, pp. 7-47.

Nota biográfica dos autores

ALEXANDRE MARTINS,
doutor em Sociologia, docente na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Portalegre, e investigador no CESNOVA – Universidade Nova de Lisboa.

ANA DIOGO,
doutora em Sociologia, docente no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Investigadora no Centro de Estudos Sociais da Universidade dos Açores e membro da equipa permanente do Observatório das Desigualdades-ISCTE.

ANTÓNIO FIRMINO DA COSTA,
doutor em Sociologia, docente e Vice-Reitor do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa. Investigador no CIES-ISCTE-IUL.

BENEDITA PORTUGAL E MELO,
doutora em Sociologia, docente do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora na UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação – IE-UL. Membro do Observatório Permanente da Juventude – ICS-UL.

CLÁUDIO MARQUES NOGUEIRA,
doutor em Educação, docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e investigador no OSFE- Observatório Sociológico Família-Escola, UFMG.

FÁTIMA ALVES,
doutora em Educação, professora associada do Departamento de Educação da PUC - Pontifícia Universidade Católica – Rio. Investigadora no Observatório Educação e Cidade, Rio de Janeiro.

JOÃO TEIXEIRA LOPES,
doutor em sociologia da cultura e da educação pela Universidade do Porto. Presidente do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras -UP e Diretor dos cursos de doutoramento em sociologia.

JOSÉ MANUEL RESENDE,
sociólogo, Professor e Investigador em Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa e no CesNova – FCSH- UNL.

JUAREZ DAYRELL,

doutorado em Educação, Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador do Observatório da Juventude da UFMG.

LUCIANO CAMPOS SILVA,

Doutor em Educação, professor adjunto do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Socias e Humanas da UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto.

LUIZ CESAR DE QUEIROZ RIBEIRO,

doutorado em Arquitetura e Urbanismo. Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - IPPUR/UFRJ. Coordena o INCT/Observatório das Metrópoles: território, coesão social e governança.

MARCIO COSTA,

Doutor em Sociologia, Professor de Sociologia da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o grupo de pesquisa interinstitucional Observatório Educação e Cidade.

MARIA ALICE NOGUEIRA,

doutorada em Educação. Professora-Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde também é coordenadora do OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola).

MARIA DA GRAÇA SETTON,

doutora em Sociologia. Professora-Livre-Docente em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Coordenadora do GT de Sociologia da Educação da ANPEd.

MARIA MANUEL VIEIRA,

doutora em Sociologia. Investigadora no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, coordenadora do OPJ - Observatótio Permanente da Juventude – ICS e membro do OPEST-Observatório do Percurso dos Estudantes da UL.

MARIANA GAIO ALVES,

doutora em Educação. Professora no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa. Investigadora na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento – UIED e no CIES-ISCTE-IUL.

MARIANE C. KOSLINSKI,

Doutorada em Sociologia. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO,

doutora em Educação e Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É co-coordenadora do Grupo de Estudos de Gênero Educação e Cultura Sexual (EdGES).

PAULO CARRANO,

doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF.

PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA,

doutor em Educação, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

PEDRO CAETANO,

Sociólogo, Professor no Ensino Secundário, Doutorando no CesNova da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

TÂNIA DE FREITAS RESENDE,

Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais na área de Sociologia da Educação. Pesquisadora dos grupos OSFE - Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) e TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania.

Apresentação

Os sistemas educativos modernos confrontam-se hoje com múltiplos desafios. Se o acesso aos vários níveis do sistema tende a ser progressivamente universal – no que constitui uma conquista democrática inquestionável – o seu cumprimento efectivo tem vindo a colocar novas questões.

Esta obra pretende explorar seis eixos temáticos como pretexto de reflexão colectiva: acolher (o que significa, hoje, a "escola para todos"); orientar (o trabalho escolar de promoção de projectos de vida); dialogar (a gestão escolar da diversidade); estar (a ordem escolar e as civilidades); ser (tensões entre ser jovem e ser estudante); regressar ((i)literacias e aprendizagem ao longo da vida).

Prosseguindo o diálogo entre investigadores brasileiros e portugueses iniciado com a realização do I Colóquio Luso-Brasileiro em Belo Horizonte (Brasil) em 2008, o II Colóquio que serviu a esta colectânea pretendeu estimular o cruzamento de olhares sobre um conjunto de temáticas tidas como centrais para pensar o lugar da escolaridade na contemporaneidade.

Escola Superior de Educação de Portalegre
Instituto Politécnico de Portalegre