

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/278036194>

# Caminho Marcado: transição entre escolas públicas municipais na cidade do Rio de Janeiro

Article · December 2014

CITATIONS

3

READS

261

1 author:



Marcio da Costa

Federal University of Rio de Janeiro

38 PUBLICATIONS 288 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Linha de Base Brasil (Brasil Baseline) - a longitudinal study of school-effects [View project](#)



Educational Opportunities in Brazil and Rio de Janeiro [View project](#)

# EDUCAÇÃO E JUVENTUDE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Organizadores  
Eduardo Magrone  
Fernando Tavares Jr.

## Educação em Foco



Juiz de Fora - MG - Brasil

ISSN 0104-3293

Ed. Foco	Juiz de Fora	v. 18	n. 3	p. 01-276	Novembro 2013 / Fevereiro 2014
----------	--------------	-------	------	-----------	--------------------------------



**Reitor:** Henrique Duque de Miranda Chaves Filho  
**Vice-reitor:** José Luiz Rezende Pereira  
**Diretor da Editora:** Antenor Salzer Rodrigues  
**Diretora da Faculdade de Educação:** Profª. Drª. Diva Chaves Sarmento



**Endereço para correspondência:**  
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico  
Campus Universitário da UFJF  
CEP 36036-330 - Juiz de Fora MG  
Telefone/Fax (32) 2102-3653 / 2102-3656  
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br  
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



**Editora UFJF**  
Rua Benjamin Constant, 790  
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes  
Centro - Juiz de Fora - MG  
CEP 36015-400  
TELEFAX: (32) 3229-7646 / 3229-7645  
editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br  
www.editoraufjf.com.br

**Diagramação e impressão**  
Templo Gráfica e Editora Ltda.

**Arte e Diagramação da Capa**  
Juzélia Martins

#### Ficha Técnica

**Revisão de Português**  
Angela Amaral

**Revisão Geral**  
Jane Aparecida Gonçalves de Souza

**Indexadores**  
<http://www.geodados.uem.br>  
<http://ibict.br/comut/htm>  
[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)  
[www.bve.cibec.inep.gov.br](http://www.bve.cibec.inep.gov.br)  
Web Qualis: [www.qualis.capes.gov.br](http://www.qualis.capes.gov.br)  
[www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

#### Ficha Catalográfica

---

EDUCAÇÃO EM FOCO: revista de educação  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico  
Educação em Foco, v. 18, n. 3, nov 2013 / fev 2014 Quadrimestral  
276 p.

v. 1, n. 1, jan./jun. 1995

Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013

ISSN 0104-3293.

Educação - Periódicos, 2. Ensino - Pedagógico

CDU 930

---

## EDUCAÇÃO EM FOCO

### CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Prof. Dr. Marlos Mendes da Rocha (Editor Chefe)  
Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela Auad  
Prof. Dr. Daniel Cavalcante Albuquerque Lemox  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Pacheco Marques  
Prof. Dr. Paulo Roberto Dias  
Prof<sup>a</sup>. Ms. Jane Aparecida Gonçalves de Souza (Editora Gerente)

### CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Bernard Fichtner - University of Siegen - Alemanha  
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França  
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal  
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidad Nacional de Rosario - Argentina  
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidad Barcelona  
Prof. Dr. Hubert Vincent - Université de Roueu

### CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Canen - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ  
Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior - UFSCAR  
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Nunes - UFF  
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Gonçalves Vidal - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edmeia Oliveira dos Santos - UERJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geysa Silva - UFJF  
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG  
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM  
Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira - UNIMEP  
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lea Stahlschmidt Pinto Silva - UFJF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ  
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Becker Soares - UFMG  
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU  
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes de A. Fávero - UFF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Bittar - UFSCAR  
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neuza Salim - UFJF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nilda Alves - UERJ  
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary Dore Heijmans - UFMG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG  
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Zakia - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Oliveira - UEM  
Prof. Dr. Tiago Adão Lara - UFU  
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU



# SUMÁRIO

Apresentação ..... 9

---

## EIXO TEMÁTICO

A “accountability” como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro ..... 13

Eduardo Magrone  
Fernando Tavares Jr.

A produção da exclusão educacional no Brasil ..... 51

Fernando Tavares Jr.  
Flávia Chein  
Ricardo Freguglia

Movimentação de estudantes em um sistema educacional: padrões de “tracking”, rotulagem e reprodução da estratificação social ..... 83

Mariane C. Kolinski  
Márcio Costa  
Ana Lorena Bruel  
Tiago Lisboa Bartholo

Expansão educacional e desigualdade de raça no Brasil ..... 117

Luiz Flávio Neubert

Raça, classe ou luta pela hegemonia? Algumas dimensões da política, cultura e educação no movimento negro no Brasil ..... 147

Rosemary Dore  
Priscila Moreira

Para lá da escola: transições para a idade adulta na Europa.. 169

Vitor Sérgio Ferreira  
Cátia Nunes

---

## ENTREVISTAS

Desafios ao novo plano nacional de educação I: Políticas educacionais no século XXI..... 209

Entrevistada: Profa. Mariza Vasques de Abreu

Desafios ao novo plano nacional de educação II: Formação de gestores..... 219

Entrevistado: Prof. Dr. Fernando Reimers

---

## OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

Prazer e sofrimento como interfaces do trabalho docente .. 233

Marilene de Lourdes Vieira

Sálua Cecílio

# SUMMARY

Presentation ..... 9

---

## THEMATIC

The “accountability” as a factor of instability of the Brazilian Educational Pact ..... 13

Eduardo Magrone  
Fernando Tavares Jr.

The production of educational exclusion in Brazil ..... 51

Fernando Tavares Jr.  
Flávia Chein  
Ricardo Freguglia

Movement of students in an educational system: patterns of “tracking”, labelling and reproduction of social stratification ..... 83

Mariane C. Kolinski  
Márcio Costa  
Ana Lorena Bruel  
Tiago Lisboa Bartholo

Educational expansion and race inequality in Brazil ..... 117

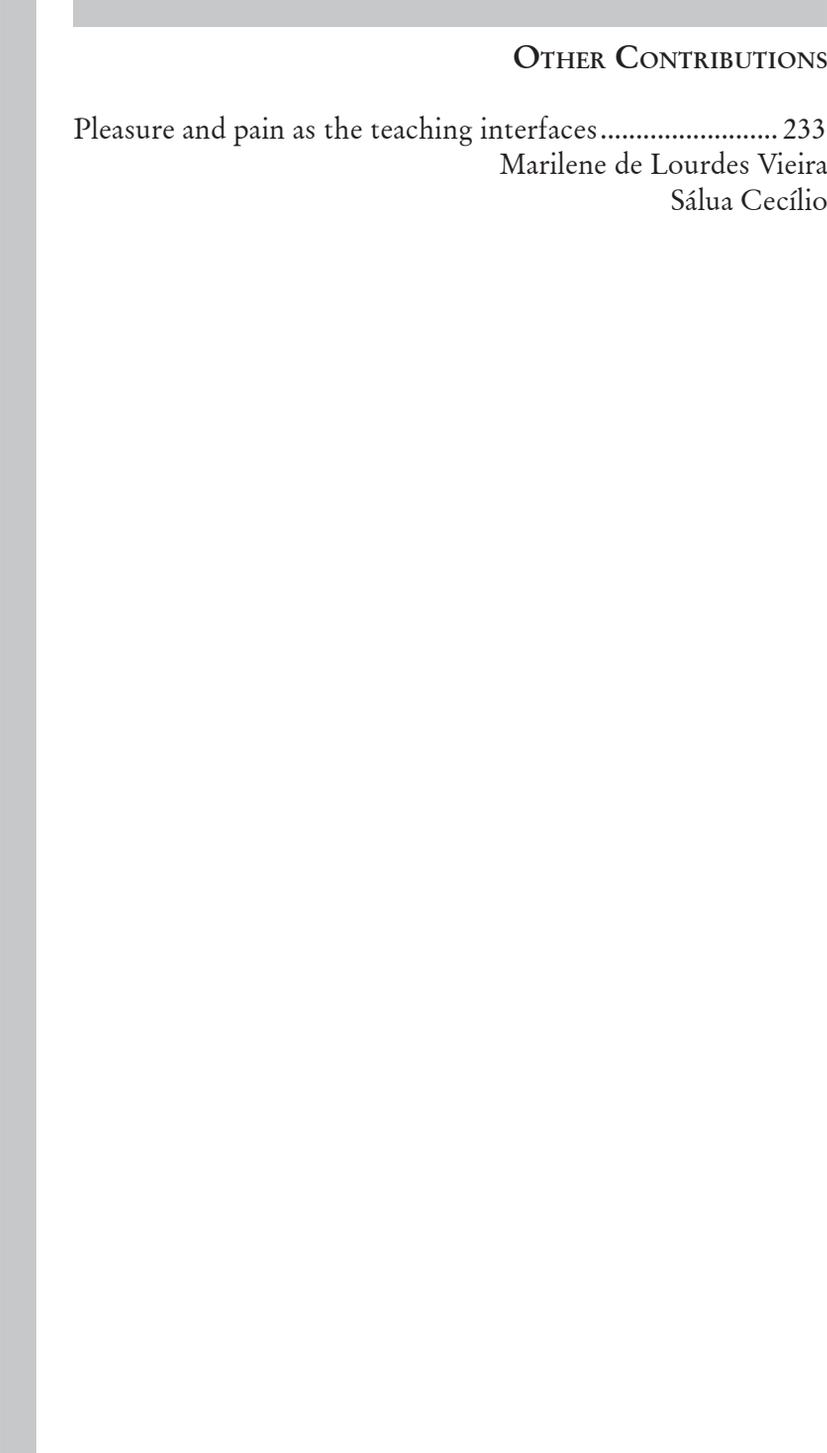
Luiz Flávio Neubert

Race, class or struggle for hegemony? Some dimensions of politics, culture and education in the black movement in Brazil..... 147

Rosemary Dore  
Priscila Moreira

Beyond school: transitions to adult age in Europe ..... 169

Vitor Sérgio Ferreira  
Cátia Nunes



**OTHER CONTRIBUTIONS**

Pleasure and pain as the teaching interfaces..... 233  
Marilene de Lourdes Vieira  
Sálua Cecílio

# APRESENTAÇÃO

## EDUCAÇÃO E JUVENTUDE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Este dossiê se dedica a refletir sobre os rumos da educação e, conseqüentemente, da própria juventude no contexto contemporâneo. Para tanto, seis artigos compõem um conjunto diverso de temas que se complementam, como a dimensão das desigualdades sociais, as diversas trajetórias educacionais dos subgrupos, o desempenho dos sistemas educacionais e os rituais de demarcação da vida social.

O primeiro artigo inicia a discussão se dedicando ao tema mais geral: as políticas de responsabilização (accountability), pano de fundo das principais transformações nos sistemas educacionais mais recentes, com um foco sobre os resultados deste processo no Brasil atual. O segundo artigo avança na discussão ao tratar do processo de produção das desigualdades sociais sob a sombra das transformações ocorridas nos últimos 40 anos no Brasil.

O terceiro e quarto artigos aumentam o foco sobre as desigualdades sociais no universo da educação e tratam de como as diferenças entre os subgrupos sociais, na verdade, revelam relações assimétricas de poder que apresentam um caráter perverso. Assim, não é possível justificar as diversidades das trajetórias educacionais levando-se em conta apenas o desempenho dos alunos no sistema educacional. Os artigos destacam, portanto, mecanismos de produção da desigualdade que se encontram fora da escola, intrínsecos à própria dinâmica social, e depois legitimados ao serem incorporados ao funcionamento das instituições educacionais. O quinto artigo, em especial, trata da importância dos movimentos sociais, em especial, a trajetória do movimento negro no Brasil e a luta contra as desigualdades sociais na área da educação.

Finalizando o conjunto de artigos que integram o dossiê, o sexto nos apresenta um panorama muito interessante a respeito dos rituais de demarcação da passagem,

entre jovens europeus contemporâneos, para a vida adulta. A análise dos dados oferece um quadro comparativo entre países europeus que revelam o conjunto diverso de valores que orientam o desenvolvimento etário em diferentes culturas.

Completando a discussão mais geral a respeito das políticas públicas de educação, duas entrevistas integram também este dossiê. Elas foram concedidas por pessoas que apresentam trajetória de grande importância e uma participação na história recente dos processos de mudança. Dessa forma, são testemunhas cruciais para auxiliar o entendimento sobre o que vem ocorrendo no universo da educação e da juventude na contemporaneidade.

Fernando Tavares Jr & Eduardo Magrone

EIXO TEMÁTICO



# A “ACCOUNTABILITY” COMO FATOR DE INSTABILIDADE DO PACTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

---

*Eduardo Magrone<sup>2</sup>*  
*Fernando Tavares Jr<sup>3</sup>*

---

## Resumo

Discutem-se os fundamentos teóricos, históricos e sociais da implantação de políticas de responsabilização (accountability), em contexto internacional e experiências recentes no Brasil. Tal análise se fundamenta na discussão do tema a partir de quatro dimensões: política, sistêmica, econômico-estrutural e avaliativo (educacional). São analisadas experiências brasileiras e a produção nacional recente sobre o tema, destacando os impasses, potencialidades e limites enfrentados por essas políticas. Por fim, sintetizam-se as principais conclusões acerca do tema e apontam-se reflexões em torno da superação dos desafios impostos às políticas educacionais em curso.

**Palavras-chave:** *accountability*; políticas públicas; educação.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

<sup>2</sup> Doutorado em Sociologia (IUPERJ), Professor Adjunto (FACED) e Pró-reitor de Graduação da UFJF. Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora – Instituto de Ciências Humanas, R. José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário. CEP: 36036-330. Bairro São Pedro, Juiz de Fora, MG – Brasil. E-mail: emagrone@terra.com.br

<sup>3</sup> Doutorado em Sociologia (IUPERJ), Professor Adjunto (DCSO / ICH) e Coordenador do Grupo de Pesquisa “Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública”. Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora – Instituto de Ciências Humanas, R. José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário. CEP: 36036-330. Bairro São Pedro, Juiz de Fora, MG – Brasil. E-mail: ftavares@caed.ufjf.br

## 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A denominação de “sistemas de responsabilização” deriva da tradução para o português do vocábulo de origem anglo-saxônica *accountability*. As políticas de *accountability* foram adotadas, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir da década de oitenta, do século ora encerrado. Sua emergência esteve relacionada sempre à ampliação da democracia e seu corolário, ou seja, à busca de maior eficiência na gestão pública, estreitamente relacionada à ampliação da autonomia e à avaliação sistemática (*assessment*) dos resultados. Como destacou Campos (1990), em um dos primeiros trabalhos sobre o tema, publicados no Brasil, a *accountability* está relacionada ao avanço da democracia que, por seu turno, exige que os que exercem funções públicas prestem contas aos cidadãos contribuintes.

A emergência de ações de responsabilização está ligada a múltiplos fatores e, de acordo com o conteúdo da ação ou de sua motivação, surgem gêneses, origens conceituais e fundamentos teóricos distintos. Podem ser identificadas pelo menos quatro formas de viés que instruem a adoção desses sistemas. Um primeiro viés é tipicamente político, derivado da análise da democracia moderna, com fundamentos baseados na Ciência Política e na Sociologia.

Um segundo viés seria sistêmico, encontrado nos estudos de administração pública, em especial na gestão de sistemas educacionais, focado na história da educação, na adoção de sistemas de responsabilização em diferentes países e estados federados, no surgimento gradual de modelos parciais até seu amadurecimento em direção a sistemas próprios de responsabilização. Este viés é marcado pela compreensão de uma lógica própria da teoria da administração pública, em especial da administração educacional, onde a responsabilização seria uma etapa mais avançada do processo histórico de melhoria da eficiência administrativa.

O terceiro viés é avaliativo, com características eminentemente metodológicas e com forte tradição nos fundamentos da Educação e da Pedagogia, derivado da

ampliação do conceito de avaliação e seu amadurecimento ao longo do século XX, em especial sua ampliação para além do universo escolar, extrapolando para avaliações institucionais e de políticas públicas.

Por fim, um quarto viés é econômico-estrutural, baseado na análise das alterações provocadas pela Reestruturação Produtiva ou Pós Fordismo e seus impactos na gestão de empresas e instituições. Os argumentos advêm da observação das transformações na infraestrutura econômica, sendo um dos reflexos na superestrutura a adoção de lógicas produtivas que valorizem a autonomia, a qualificação da força de trabalho e a substituição do controle sobre o processo, pelo controle sobre os resultados, principalmente através da adoção de parâmetros de avaliação da qualidade.

Serão, a seguir, apresentados sinteticamente os fundamentos teóricos que sustentam a defesa em prol da adoção de políticas de responsabilização, de acordo com o viés que instrui cada argumento.

## 1.1 O VIÉS POLÍTICO

O amadurecimento dos processos democráticos conduz à ampliação da liberdade, da diversidade e da ação pública em largo escopo. A liberdade de ação profissional e de gestão pública sempre está, no entanto, regida pelos interesses sociais, em última instância, salvaguardados pela Constituição. O espaço entre a liberdade e sua limitação é o espaço da autonomia, defendida como necessária à gestão eficiente para obtenção de melhores resultados, uma vez que a tomada de decisões num determinado contexto, seria mais bem regida por aquele que melhor conhece as condições objetivas, operacionais e conjunturais que caracterizam tal contexto, ou seja, o Gestor local, como agente competente, responsável e eticamente comprometido com a realização do bem comum. Um exemplo típico é a Autonomia Universitária, exercida pela Reitoria (ou Administração Superior) e seus Órgãos Colegiados (ou Conselhos Superiores).

O Gestor local está apto a pleitear ou receber maior autonomia na medida em que, em relação ao padrão definido pela Gestão central, suas decisões são mais eficientes, mais ágeis, mais ajustadas ao contexto, enfim, alcançam melhores resultados. Logo, a ampliação da autonomia implica em aceitação e aplicação de formas proporcionais de *accountability*. Dessa forma, o avanço da democracia conduz tanto à ampliação da autonomia quanto da responsabilização, como figuras concretas de descentralização em nome da eficiência e otimização do recurso público em prol do bem comum.

Não seria necessária a adoção de quaisquer medidas de responsabilização, se as instituições conseguissem cumprir seus papéis com eficiência e executassem idealmente suas atividades fins. No entanto, a falibilidade da hipótese burocrática weberiana, da máxima eficiência institucional obtida através da definição de competências e ocupação de cargos por meritocracia, se mostrou evidente ao longo do século XX, pelo fracasso em seu embate dialético contra os interesses próprios da burocracia emergente, bem como mecanismos culturais e políticos contrários à eficiência do Estado Moderno, como o patrimonialismo e vícios sociais correlatos como o clientelismo, o corporativismo, a corrupção, o fisiologismo, dentre outros. Tais falhas evidenciam-se em recorrentes episódios de mau funcionamento de instituições públicas, oferta de serviços públicos de baixa qualidade, mal uso de recursos, ineficiência dos órgãos estatais, apropriação da máquina burocrática por grupos de interesses privados etc.

Tais episódios podem ser classificados como sintomas da debilidade das instituições e da escassez de mecanismos de controle social que, de acordo com Melo (2001), seriam as raízes para a justificação e emergência de sistemas de responsabilização. A *accountability* estaria no centro da tensão entre a necessária delegação de autonomia e a aferição de responsabilidades, principalmente no caso das agências regulatórias.

Tanto a regulação através de intervenção direta do executivo (centralização) quanto pelo estabelecimento

de gestores autônomos (descentralização) responsáveis por determinada jurisdição, seja temática ou geográfica, apresenta limites. O avanço da democracia, em alinhamento com o argumento de Campos (1990), tende a intensificar a descentralização, a emergência de esferas e formas plurais de poder, como descrito na clássica Teoria Poliárquica de Robert Dahl (1968).

A experiência de amadurecimento democrático vivenciada nos Estados Unidos resultou na emergência de agências regulatórias que representavam, em sua fase embrionária, "a face intervencionista do Estado liberal em um quadro em que virtualmente inexistia um setor produtivo estatal" (Melo: 2001, 57). Esse arranjo institucional representava uma resposta ao avanço democrático com manutenção do equilíbrio entre os poderes, uma vez que o poder da Agência Regulatória derivava do Legislativo, garantindo relativa independência do Executivo, seus clientelismos, volatilidades em períodos de transição de governo e outros vícios típicos dessa esfera. De certa forma, a agência representava um passo de partilha de poder ou gestão compartilhada de uma determinada esfera de atuação do poder público.

Dada a autonomia e independência necessárias às Agências, seu poder era considerável e derivado do Estado que, por sua vez, derivava seu poder da representação dos cidadãos. Todavia, os membros das Agências não são eleitos e nem respondem diretamente ao crivo público. Daí a necessidade de estabelecer critérios e processos de controle (responsabilização), para que o uso do poder derivado da delegação seja realizado em prol do bem comum e não em defesa de interesses internos à burocracia ou outros desvios da falibilidade burocrática, tal como citada nas páginas anteriores.

De acordo com esta concepção, "o debate sobre responsabilização na teoria democrática é indissociável da noção de representação" (Melo, 2001: 59). O avanço da democracia traz consigo os dilemas da representação, do exercício do poder público, da autonomia das instituições

(delegação) e de sua conseqüente responsabilização. Nessa concepção, o gestor público responsável seria aquele que toma as decisões que seu eleitorado tomaria, se fosse instigado a agir. Essa seria a chave da representação. Tão mais distante está o Gestor do olhar de seus representados, maior seria o déficit de responsabilização, uma vez que será outrem quem será responsabilizado (as esferas centrais ou o executivo, por exemplo).

Desejável, portanto, é conciliar alto grau de delegação com alto grau de responsabilização. A falha em uma das dimensões levará à falha da operação do serviço público. Despolitizar a administração pública, através da manutenção de um corpo técnico estável, diretamente ligado à atividade fim de uma determinada esfera de atuação (como saúde, educação, tributação), mostrou-se um dos passos necessários à elevação da eficiência. Outra medida importante foi o recrutamento meritocrático (através de concurso público, por exemplo) que ascende a posições de decisão gestores mais competentes. Todavia, ambas as medidas são muito limitadas em políticas de governo, uma vez que suas regras estão ligadas a nomeações partidárias e indicações clientelistas de cargos de confiança. Daí a relevância maior na adoção de estratégias mais modernas de gestão.

Nas palavras de Melo (2001): “a responsabilização é, de fato, a variável decisiva: alta delegação sem responsabilização gera ineficiência” (p. 61). Isso se aplica diretamente à descentralização de recursos e operacionalização de políticas públicas. Dado o insulamento do Gestor local em relação à avaliação política, haveria na descentralização um “déficit democrático”. Tal como para uma agência regulatória, a autonomia e a independência do gestor frente à coordenação central representariam uma ameaça ao interesse público, na medida em que “agentes não eleitos” tomariam decisões relevantes para a execução das políticas públicas que são, em última instância, responsabilidade do Governo Central.

A responsabilização poderia “ser avaliada em termos de congruência representacional e grau de preferências do eleitor mediano” (Melo: 2007, 25), ou do cidadão, que é o

originário da substância do poder moderno, investido no Estado, bem como é quem demanda direitos, obrigações dos serviços ofertados pelo Estado. Tais argumentos reiteram a defesa de instrumentos de acompanhamento (monitoramento) adequados e colocados a serviço da Gestão central. A responsabilização seria necessária ao avanço da democracia como instrumento de verificação e prestação de contas à sociedade dos atos dos gestores autônomos ou delegados. Se a delegação, a autonomia e a flexibilização da burocracia são fundamentais para elevar a eficiência e o ajuste das Políticas Públicas às demandas dos cidadãos em cada contexto, a responsabilização é o instrumento de equilíbrio para o restabelecimento dos mecanismos democráticos da representação e da credibilidade, sem o qual haveria um "déficit democrático" permanente.

## 1.2 O VIÉS SISTÊMICO

A Gestão de Sistemas Educacionais, historicamente constituinte das discussões mais amplas da Administração Escolar, foi, ao longo do século XX, gradativamente amadurecendo e se emancipando como um campo próprio, distinto de temas próprios do micro-cosmo escolar. Grande motivador dessa emancipação foi o lugar privilegiado que a Educação assumiu nas sociedades modernas com a ampliação dos direitos sociais, observada no século passado.

A universalização gradual do direito à educação, iniciada com a alfabetização em massa e seguida, logo depois, pelos níveis elementares ainda no século XIX, chegou ao Ensino Secundário ou Médio, nos anos 1960s e 1970s, nos países desenvolvidos. A universalização provocou imediata expansão dos sistemas educacionais que, por sua vez, promoveu mudanças sociais significativas: ampliação dos quadros docentes, adiamento da entrada no mercado de trabalho, construção de prédios escolares, ampliação do mercado de trabalho feminino, necessidade de redes de transporte de estudantes, aumento da demanda das indústrias gráficas e correlatas, dentre muitas outras

transformações sociais e econômicas. Os Sistemas de Ensino complexificaram-se substantivamente e, junto deles, a necessidade de ampliação proporcional da dotação orçamentária.

No entanto, o aumento do gasto público em educação não sofreu graves constrangimentos nestes países. Mesmo países em desenvolvimento e sociedades mais pobres veem no investimento em educação um caminho importante para superação da pobreza e do subdesenvolvimento. Por outro lado, países ricos veem na educação um elemento central de competitividade econômica e tecnológica. São exemplos recorrentes no *mass media*, os países que elegeram a educação como um dos principais norteadores de suas reformas estruturais, como Coreia do Sul e Irlanda, e ascenderam ao lugar de modelos internacionais de desenvolvimento social, crescimento econômico e superação de limites históricos.

Daí a relevância cada vez maior da reflexão acerca dos resultados dos sistemas educacionais: seus processos são cada vez mais complexos, os investimentos são cada vez maiores e é preciso garantir que os resultados sejam positivos, ou seja, aprimorar a eficiência das políticas, o acompanhamento dos resultados e a melhoria de desempenho.

Nesta concepção, a concorrência internacional entre as nações mais ricas por um lugar de destaque, no cenário competitivo global, motivou o surgimento de formas mais avançadas de gestão, mecanismos de acompanhamento dos resultados e gradativa redefinição dos papéis dos atores sociais. A preocupação com a eficácia dos investimentos, a implantação de sistemas de avaliação ou aferição de desempenho (assessment), a ampliação da autonomia das escolas e o aumento da atenção na qualidade da educação criaram as bases para que surgissem os primeiros modelos de responsabilização (accountability) que, consideram os “gestores e outros membros da equipe escolar, como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição”. (BROOKE: 2006, 378)

Até o surgimento dos sistemas de responsabilização, etapas anteriores foram cumpridas como a adoção de uma

base curricular comum; a consolidação de um sistema de mensuração de desempenho; acordos acerca das condições de trabalho, incluindo seleção, carreira, remuneração, regime, material didático e pedagógico, dentre outras; contrato de uma relação mais flexível, descentralizada e autônoma das unidades escolares em relação à gestão central. Além do debate social e político acerca das metas a serem alcançadas e outras condições objetivas que forneceram condições para o estabelecimento de cláusulas de responsabilização.

Esses conjuntos de transformações pelas quais passaram os sistemas de ensino caracterizam um tipo de Reforma Educacional, agrupadas normalmente em torno do título geral de *Standards-Based Reforms*, ou "Reforma Baseada em Padrões". Foram nos Estados Unidos que este tipo de Reforma encontrou terreno mais fértil e hoje é o modelo de gestão educacional mais debatido, ampliado e aprimorado. Na parte seguinte, que apresenta uma breve análise comparada, alguns exemplos serão aprofundados.

Segundo Brooke (2006), os ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização seriam quatro:

- 1) *Autoridade*: decisão por parte da autoridade educacional de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho entre as escolas;
- 2) *Informação*: aplicação de uma forma padronizada e comparável de avaliação (assessment).
- 3) *Padrões*: estabelecimento de critérios uniformes para analisar quais escolas apresentam melhor desempenho;
- 4) *Conseqüências*: aplicação de incentivos e sanções, conforme critérios estabelecidos.

A organização desses ingredientes em arranjos diversos permitiria a constituição de diferentes modelos do que se entende como a forma moderna da responsabilização. No entanto, haveria historicamente três formas de responsabilização:

- a. *Burocrática*: cujo foco está baseado no cumprimento das normas legais previstas pelo Gestor da Rede de Ensino.

b. *Profissional*: adoção de um conjunto de comportamentos e regras de exercício da profissão regidas pela própria corporação.

c. *Resultados*: a forma moderna de responsabilização, baseada nos resultados da instituição.

Um largo conjunto de fatores concorreu, nas últimas décadas, para a sistematização de políticas educacionais com previsão explícita de sistemas de responsabilização, como ingrediente fundamental para sua operação. A atividade fim da política pública é preservada e valorizada. O diálogo democrático com a sociedade e com os demais atores avança com a adoção de objetivos claros, relevantes, aceitos socialmente, factíveis e viáveis. A prestação de contas do Gestor perante seus pares, seus opositores e órgãos de controle democráticos, sua hierarquia, sua base representativa (eleitores), enfim perante a sociedade, fica pautada em critérios qualitativamente relevantes, mais distantes de argumentos partidários, ideológicos ou demagógicos.

As agências recebem mais autonomia e seus atores são incentivados a um trabalho coletivo competente, sem serem penalizados pelo desempenho negativo de outras esferas. Os incentivos incitam também à inovação, principal promotora do avanço qualitativo em larga escala. Os casos de sucesso podem ser objeto de disseminação. Os casos de insucesso podem ser identificados, e ações corretivas ou intervenções podem ser decididas agilmente, sem prejuízo para o público, ou os cidadãos para os quais a política foi desenhada e representa o alcance de um direito público.

Os investimentos públicos podem ser acompanhados. Torna-se possível a análise de eficiência. Modelos mais avançados de gestão de recursos tornam-se mais aplicados. A gestão local tende a gerir melhor e de forma mais eficiente os problemas derivados do contexto imediato, o que permite a melhor utilização dos instrumentos da autonomia, da descentralização e de flexibilidade administrativa. A eficácia do gasto público pode ser mensurada, tornando possível identificar os contextos em que ela é maior e onde é menor,

indicando a necessidade de ampliação de investimentos e/ou melhor gestão de recursos.

Enfim, esta concepção centra-se fundamentalmente na responsabilização como forma mais avançada de gerir sistemas públicos complexos em qualquer democracia moderna, principalmente em contextos marcados por grande diversidade, em que a possibilidade de gestão local autônoma torna a operação da política pública potencialmente muito mais eficaz, ou simplesmente é a única forma viável.

A responsabilização emerge, portanto, como resposta aos desafios impostos pela complexificação da gestão educacional. Enquanto a gestão de sistemas educacionais não tinha à sua frente o desafio de melhorar a qualidade da educação, a responsabilização poderia ser útil, mas encontraria críticas muito severas. Enquanto a expansão quantitativa era o principal problema a ser superado, a gestão central tinha relativo controle sobre as soluções, tanto metodológicas (ações eficientes) quanto em relação aos resultados (eficácia).

Enquanto a educação não se democratizou, os sistemas eram relativamente restritos, seletivos e homogêneos, com gestão centralizada e métodos uniformes de atuação. A democratização trouxe consigo a diversidade e um conjunto largo de desafios geográficos, metodológicos, administrativos, etc. O mesmo acontece em relação à autonomia. Em contextos autoritários e de limitada ação do gestor local, seja por razões legais ou de competência técnica, a responsabilização não se mostra uma alternativa viável.

Em escolas autônomas, regidas por diretores eleitos e com formação específica, a busca dos objetivos educacionais precisa encontrar incentivos para além do cumprimento burocrático de normas, horários e procedimentos ultrapassados de atuação docente. A escola precisa encontrar desafios à altura de seu corpo técnico, bem como incentivos à altura do esforço empreendido. Nesta dialética insere-se a responsabilização: a redefinição da identidade docente e, por consequência, a redefinição da escola. O professor é desafiado a reencontrar o conteúdo do que o define como

educador, a atividade fim de sua profissão, de seu trabalho, de seu conhecimento técnico: promover a aprendizagem. Por isso há o incentivo para que ele use a autonomia como característica institucional que permite a inovação. O diretor e o professor tornam-se, ambos, educadores que se confessam aprendizes eternos, pois são responsáveis pela aprendizagem de seus alunos e precisam aprender com eles, com seus pares, com o contexto, melhores formas de produzir a “realização educacional”.

### 1.3 O VIÉS AVALIATIVO

A avaliação poderia ser definida como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2001: 69). Essa conceituação de Luckesi é muito conhecida. Ela traz consigo várias reflexões filosóficas. Para efeito desta análise, três são muito relevantes.

*A produção de dados relevantes* pode ser compreendida como a mensuração de um fenômeno que se pretende avaliar. A mensuração diz respeito à aferição sistemática de um conjunto de manifestações de uma determinada dimensão latente de interesse do avaliador. Assim sendo, essa etapa da avaliação pode ser compreendida como típica da produção de valores, indicadores, ainda desprovida de análises, julgamentos, decisões relacionadas. Este é o que em inglês está próximo do conceito de *assessment*. Em português, esses procedimentos estão ligados ao conceito próprio de *avaliação*.

O *juízo de qualidade* diz respeito a outro processo. Envolve a definição de *juízes*, com funções analíticas sobre o processo. Envolve também a definição de padrões de comparação que identificam e caracterizam os *modelos de qualidade*, para que possam ser processados os julgamentos. É uma etapa posterior à produção dos dados relevantes, ao *assessment*, que acrescenta qualidade analítica ao processo e interpreta os números frios qualitativamente. Seu objetivo é instruir quem tomará as decisões, por isso é democrático

e transparente em relação aos critérios, aprofundado nas análises e sintético nos resultados. Este processo se assemelha ao que, em inglês, está próximo do conceito de *evaluation*, também conceituado como *avaliação* em português.

Por fim, a tomada de decisões é o resultado final da avaliação. Implica avaliar, de fato, o sujeito ou instituição em relação aos objetivos que deveriam ser alcançados, à correção dos procedimentos que foram adotados, enfim, aos comportamentos, de sujeitos ou instituições, que devem ser incentivados a serem repetidos e aqueles comportamentos que devem ser corrigidos ou inibidos, quando se espera que não se repitam. Este processo apresenta características *behavioristas*, uma vez que a decisão tomada normalmente gera conseqüências para o ente avaliado. Este processo se assemelha ao que, em inglês, está próximo do conceito de *accountability*, ou responsabilização em português.

Por isso, a responsabilização seria apenas mais uma etapa do processo geral de avaliação e não um procedimento conceitualmente distinto. Da mesma forma como em inglês o termo avaliação é traduzido de formas distintas, dependendo da operação específica que se empreende, em português, as diferenças entre *assessment*, *evaluation* & *accountability* estariam nas etapas do processo geral de *avaliação* e não em procedimentos ontológica e epistemologicamente distintos.

Como dito, a responsabilização guardaria muitas semelhanças com a atribuição de notas, conceitos, progressão ou reprovação na escola. Sua metodologia deve sempre ter atenção ao modo como o psiquismo (humano e animal) reage em função de alterações em seu habitat. Por isso a atenção às características *behavioristas* de sua realização.

Algumas das premissas são bastante conhecidas. O prêmio/castigo (reforço/punição) deve ser manifesto o mais proximamente possível do comportamento observado. O estímulo base deve ser indistinto em relação ao comportamento esperado, mas significativo em relação à atuação do avaliador. O conteúdo do prêmio/castigo deve estar sempre relacionado ao efeito do comportamento e deve

ser proporcional às conseqüências potenciais, benéficas ou malélicas, do comportamento. Deve-se evitar o castigo ou punição. Em contrapartida, pode-se adotar o prêmio nulo ou reforço negativo, que consiste na retirada ou não da concessão de um benefício dado aos demais. Pode-se explicar ou não o sentido da aplicação da decisão tomada (prêmio/castigo), mas só a explicação clara e a compreensão da rede de nexos lógicos levarão à compreensão dos preceitos éticos do comportamento desejado, ou seja, só a explicação pode conduzir a algum efeito educativo.

Há muitos outros preceitos. Cumpre aqui compreender a responsabilização como parte de um grande e único processo global de avaliação dos Sistemas de Ensino e de suas Unidades Escolares. Neste sentido, importa destacar que a avaliação cumpre ainda pelo menos três papéis no processo de ensino: pedagógico-didático, diagnóstico e de controle.

O papel pedagógico está relacionado ao aprendizado sucessivo que é produto da contínua exposição e superação de desafios cognitivos. Ao ser avaliado, o sujeito aprende. Por vezes, aprende no próprio exercício de avaliação. Ao ser desafiado a utilizar um conjunto de habilidades e competências e se expressar de maneira articulada, o aprendiz estimula seu cérebro em múltiplos rearranjos até que encontre uma solução satisfatória. O exercício de ser avaliado força sucessivas adaptações ao ambiente e torna o indivíduo mais apto, adaptado e adaptativo a novos desafios.

O papel diagnóstico é mais simples. Como o próprio nome diz, produz a diagnose do status do indivíduo em relação a um conjunto de pré-requisitos tidos como necessários para o processo que há de vir. Por fim, o papel de controle é coercitivo, um papel eminentemente social e político. Quem avalia tem poder de coagir o avaliado em relação a um conjunto de situações previstas no contrato que os une. Por premissa, o avaliador está em posição hierárquica superior ao avaliado e dispõe de autonomia sobre mecanismos institucionais para interferir no conjunto de liberdades e potencialidades do avaliado. Por isso, o avaliado normalmente teme qualquer avaliação, porque, em geral,

tem mais a perder do que a ganhar – o que, amiúde, é um equívoco do processo.

De outra forma, a avaliação pode ser também descrita em funções. As funções da avaliação seriam: de diagnóstico, de verificação e de apreciação. A avaliação diagnóstica pretenderia mensurar a posição do aluno em relação a novos conteúdos, que lhe serão propostos e a aprendizagens anteriores que servem de base às subseqüentes. A avaliação formativa permite constatar se os indivíduos estão atingindo os objetivos previstos. Testa, portanto, a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. É a principal forma de avaliação. Representa um meio através do qual cada indivíduo toma conhecimento de seus erros e acertos. Esta avaliação orienta o professor em relação a seus alunos durante o processo e vice-versa.

Por fim, a avaliação somativa determina o grau de domínio de um determinado conteúdo que um sujeito obtém ao final do processo. Em geral tem caráter final: probatório, classificatório, eliminatório. Permite outorgar uma credencial que atesta ou certifica determinado domínio de habilidades e competências. Tais habilidades têm por sua vez caráter preditivo em relação a um conjunto mais largo de situações e desafios em que o indivíduo potencialmente tem condições de se adaptar e apresentar soluções adequadas.

Ao longo do século XX, a avaliação atravessou diferentes estágios de amadurecimento conceitual, conforme Guba e Lincoln (1990) e Firme (1994). Um primeiro estágio não distinguia avaliação e medida, por isso é chamada de fase de mensuração. Nessa fase, a preocupação era a elaboração de testes específicos, não comparáveis, para verificação do rendimento escolar. A avaliação era eminentemente técnica e metodológica, extraída de qualquer análise ou juízo de qualidade.

Uma crítica comum a essa fase era de que a avaliação só oferecia informações sobre o aluno. Pretendia-se compreender melhor o processo e descrever os estágios de desenvolvimento. Daí a fase "descritiva" da avaliação,

quando se produziam dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares. Era necessário descrever cada estágio de desenvolvimento (sucesso X fracasso), logo havia um juízo de qualidade. O avaliador estava mais focado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que, segundo os autores, surgiu o termo “avaliação educacional”.

A terceira fase, chamada “de julgamento”, questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida. Sua proposição principal era que o julgamento acerca dos dados era o principal papel do avaliador. O avaliador assumiria o papel de juiz. “Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos”.

Por fim, a última fase, chamada “de negociação”, traz consigo dilemas sociais típicos da dinâmica democrática. Avaliador e avaliado precisam interagir para o advento de uma razão dialógica superior aos entes e eticamente comprometida com o processo. A avaliação torna-se um processo negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Trata-se, a bem dizer, de uma forma responsiva de abordagem e um modo construtivista de realizar. A avaliação é responsiva ao se desenvolver a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação. Ela é vista como construtivista em função de sua oposição à lógica formal típica do modelo científico clássico.

Assim, a finalidade da avaliação seria fornecer informações que permitam ao Gestor decidir sobre as ações e contrapartidas que se mostram necessárias para enfrentar os desafios diagnosticados. Importa destacar que esta compreensão da responsabilização reporta-a ao conjunto do processo de avaliação da qual ela, por premissa, faz parte. Assim, não haveria um sistema de responsabilização. Sempre seria um sistema de avaliação robusto que teria em um de seus subsistemas a atribuição de indicar conseqüências

(reforço + prêmio versus castigo + punição) para os entes avaliados, em função da observação e da análise de seus comportamentos e de seus resultados.

Um salto qualitativo desta compreensão é a adoção de um modelo analítico para a responsabilização. Em outras concepções, a responsabilização é subjetiva. O ente é responsabilizado pela premissa de que ele é co-responsável pelos resultados, mas não há o suporte de um modelo analítico que mensure seu grau relativo de responsabilidade. Ao se compreender a responsabilização no conjunto da avaliação, infere-se a necessidade de análise prévia, através de modelo conceitual testado empiricamente, para aferição do grau de responsabilidade de cada ente da cadeia sobre os resultados finais.

#### 1.4 O VIÉS ECONÔMICO-ESTRUTURAL

A clássica relação entre modo de produção, infraestrutura e superestrutura é bastante conhecida na literatura e não cabe aqui reproduzir seus fundamentos conceituais. Importa destacar a maneira como os processos de produção (infraestruturais) tendem a produzir reflexos nas organizações e arranjos institucionais (superestruturais) sob o viés da emergência de formas mais eficientes de "produzir a vida". Ao aliar esse fator à capacidade de produzir consensos em torno de seus argumentos, tal "lógica produtiva" torna-se dominante. Ao construir e difundir sua cultura de classe junto da expansão de seu poder material, seu *modus operandi*, seus ideais (e ideologia), enfim, sua concepção de mundo torna-se hegemônica.

O nascimento da Organização Científica do Trabalho, como metáfora administrativa da lógica fabril capitalista, se deu na observação do trabalho em oficinas e da análise paciente das tarefas de cada operário, estudando os seus movimentos e processos de trabalho, buscando melhorar seu desempenho. Para que isso fosse estendido a toda uma indústria caberia à administração estabelecer e aplicar processos padronizados que permitissem o controle das

operações fabris e a aferição da produtividade de cada operário. Além disso, os trabalhadores deveriam ser dispostos de forma que o trânsito de matéria prima e equipamentos também pudesse ser adequado ao sistema de produção. Daí o surgimento do taylor-fordismo e da administração, enquanto separação do planejamento do trabalho e sua execução:

Observando metódica e pacientemente a execução de cada operação a cargo dos operários, Taylor viu a possibilidade de decompor cada tarefa em uma série ordenada de movimentos simples. Os movimentos inúteis eram eliminados enquanto os movimentos úteis eram simplificados, racionalizados ou fundidos com outros movimentos, para proporcionar economia de tempo e de esforço ao operário. A essa análise do trabalho, seguia-se o estudo dos tempos e movimentos, ou seja, a determinação do tempo médio que um operário comum levaria para a execução da tarefa, por meio da utilização de cronômetro. (Chiavenato, 1993: 64)

Na linha de montagem fordista, a padronização das peças e produtos tornou possível a produção em massa de um mesmo produto, a ser vendido em larga escala, a preços mais baixos, ampliando o mercado consumidor. Todo o processo de fabricação foi minuciosamente planejado para funcionar de forma ordenada e contínua: cada trabalhador tinha sua exata tarefa a cumprir na linha de montagem, executando movimentos simples e num curto período de tempo, ritmados pela máquina. Para tanto, todas as atividades eram analisadas, em todos os seus elementos constituintes e, depois, fragmentadas ou agrupadas, de acordo com o posto de trabalho. O que determinava esta organização era a acentuação da intensidade de trabalho, capaz de gerar uma elevação da produtividade. Essa intensificação foi possível pela extensa padronização de todos os elementos da fábrica, que possibilitava o aumento do ritmo de produção independente da vontade dos operários.

Cada operário passou a ser especializado na execução de uma única tarefa ou de tarefas simples e elementares, para

ajustar-se aos padrões descritos e às normas e desempenho estabelecidas pelo método. (...) A partir daí, o operário perdeu a liberdade e a iniciativa de estabelecer a sua maneira de trabalhar e passou a ser confinado à execução automática e repetitiva, durante toda a sua jornada de trabalho, de uma operação ou tarefa manual, simples e padronizada. (Chiavenato, 1993: 69)

Nesse processo, as atividades intelectuais são fragmentadas e diluídas pela estrutura da fábrica, criando uma dependência entre os setores de tal forma que se antes o capital era dependente da qualificação de seu empregado, no fordismo o empregado passa a ser dependente de seu superior (supervisor, chefe, gerente) para desempenhar seu trabalho – o que se acentua nos casos em que há complexificação das máquinas. Isso torna o controle mais severo por vários motivos, dentre os quais merecem destaque:

- a) o aumento da dependência de cada trabalhador para com seu chefe, até se chegar ao executivo máximo da empresa;
- b) a criação de uma justificativa para a hierarquia de cargos e salários na empresa, baseada nos conhecimentos, no saber acumulado;
- c) o aumento do controle do capital sobre as atividades de seus empregados, porque limita o saber de cada funcionário a um rol mínimo de habilidades e pode-se com isso mapear as atividades na indústria através do deslocamento de trabalhadores e informações na fábrica, bem como o uso do tempo.
- d) a consolidação da separação entre pensar e agir e acentua-se a alienação a respeito do conjunto de conhecimentos relacionados ao processo de produção, cada vez mais pulverizados na empresa.

Ocorreu, no século XX, uma acentuada desqualificação do trabalho, em função da hegemonia fordista e seus desdobramentos. Dessa forma, foram montadas estruturas fabris que utilizavam a tecnologia não como fator de liberação do trabalhador da atividade parcelada e repetitiva,

mas engessavam seu cotidiano de trabalho e o dominavam cada vez mais.

(O fordismo) se difundiu e criou um padrão de produção industrial que caracterizou o próprio desenvolvimento capitalista no século XX, à medida que, de um lado, garantiu uma extraordinária elevação da produtividade dos estabelecimentos fabris e, de outro, completou o processo de dominação previsto por Marx, quando se refere à não realização da possibilidade de a automação libertar o trabalhador. (Fogaça e Salm, 1994: 263)

Não devem ser desconsiderados os benefícios advindos com o fordismo, como a produção em larga escala, a elevação do nível de emprego – e avanços político-sociais como o *Welfare State* e as lutas sindicais, que nos países centrais tenderam a produzir uma elevação do padrão de vida da classe trabalhadora ao atrelar salários e produtividade. Entretanto, muitos efeitos colaterais e lacunas, como o baixo aproveitamento da qualificação, persistiram como desafios a serem superados, principalmente na relação entre tecnologia, qualificação e gestão.

Nos anos 1960s, o fordismo entra em crise, quando o elevado desenvolvimento experimentado pela economia mundial no pós-guerra demonstrava sinais de esgotamento. Nesta mesma época, começam a ser lançadas as bases de um novo regime de acumulação, identificado como resposta à crise fordista, ou seja, como superação dos limites que já se verificavam na produção industrial. Segundo Arrighi (1996), este novo momento do capitalismo impõe uma nova configuração para a economia mundial, onde se destacam a acentuação da internacionalização dos capitais, a formação de blocos econômicos, como o MERCOSUL, a importância estratégica para a indústria da tecnologia e dos gastos com Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e o crescimento elevado de algumas economias mundiais, como a japonesa, redimensionando a geopolítica global, a partir da redefinição do papel das indústrias nacionais dentro da organização econômica internacional.

Ao mesmo tempo, o modelo fordista revela cada vez mais suas deficiências; dentre elas, Gorender (1995) destaca a insatisfação dos operários, a necessidade contínua de retrabalho, a manutenção constante de altos estoques, baixa incorporação de tecnologias flexíveis, dentre outras. É nesse contexto que, no fim do século XX, emergiu um novo cenário produtivo. Conforme Coutinho (1992), as mudanças ocorridas na produção industrial neste período caracterizariam a Terceira Revolução Industrial, por: crescente peso do complexo eletrônico, produção industrial integrada e flexível, revolução nos processos de trabalho, transformação das estruturas e estratégias empresariais e novas bases de competitividade, com uma acentuação da internacionalização e formação de alianças tecnológicas como forma de competição.

Como decorrência da interação entre a indústria de bens de capital e a base microeletrônica, os sistemas de máquinas sofreram inovações de base microeletrônica que elevaram sua eficiência e produtividade. Nos processos contínuos de produção, foram incorporados às máquinas os controladores lógico programáveis (CLP), sensores e medidores que otimizaram seus fluxos de produção. Em processos de automação discretos, aliaram-se aos CLP computadores que permitiram a programação otimizada da produção, além da introdução de robôs, em processos de automação fragmentada, que substituíram trabalhadores na transformação direta e aumentaram o volume de trabalho indireto, mais seguro e atrelado à programação dos sistemas de máquinas, a automação flexível totalmente integrada por computadores hierárquicos de controle (ou Computer Integrated Manufacturing – CIM).

Essas mudanças trazem para a fábrica uma série de inovações relativas à organização do processo de trabalho. Com a base microeletrônica é introduzida também a programação flexível das máquinas, o que requer participação direta dos trabalhadores na condução do processo de produção. Em função disso, exige-se da força-de-trabalho uma compreensão global do processo produtivo, o que

demanda uma elevação de seu nível de qualificação. Esse novo processo decisório de produção aproxima a gerência e o chão-de-fábrica, o que modifica o padrão de relação entre os elos da cadeia hierárquica. Segundo Coutinho (1992), essas mudanças afastam os processos de trabalho do paradigma fordista e os conduzem a um processo “em que a força-de-trabalho interage de forma criativa com um sistema de automação flexível” (p. 75). Em relação à gestão isso significa a flexibilização dos processos e o aumento da autonomia das células produtivas, que por sua vez passam a ser monitoradas e tem avaliados os resultados de seu trabalho.

As novas tecnologias afetaram as estruturas organizacionais. Os avanços no campo da microinformática possibilitam a construção de redes de computadores que viabilizam uma grande elevação no fluxo interno de informações. Esse fluxo tanto agiliza a comunicação entre os diferentes escalões das empresas como possibilita o controle das atividades à distância, por intermédio da supervisão dos resultados dos trabalhos em tempo real. A linguagem interna de gestão passa a ser baseada nos dados dos sistemas internos de controle, em substituição à retórica das reuniões e relatórios burocráticos.

Essas transformações viabilizam a elevação da coordenação das diferentes áreas das empresas, aumentando a integração e a eficiência da estrutura como um todo, possibilitando inclusive a diminuição ou enxugamento das estruturas organizacionais, o que aproxima a gerência superior e a produção.

O notável avanço da telecomunicação entrelaçada (e entrelaçadora) com a informática, possibilitando a formação de redes internas capazes de informar e controlar funções e atividades em diferentes níveis, reduziu de forma dramática as deseconomias de tamanho organizacional e os custos de transação intra-hierárquicas, permitindo que grandes estruturas empresariais possam realizar eficientemente a gestão e a coordenação de suas operações. (Coutinho, 1992: 76)

As estratégias que trazem os benefícios desse aumento da integração e da eficiência passam a ser levadas também para os demais elos da cadeia produtiva, sendo adotadas na relação entre empresas. São estruturados sistemas duradouros de cooperação, na forma do *kan-ban*, *just-in-time (JIT)*, *total-quality*, "o que permite um padrão de produção que minimiza a retenção de estoques, reduz custos e obtém altos níveis de rendimento fabril, com elevada qualidade". (Coutinho, 1992: 76-7). Portanto, as semelhanças com propostas de gestão compartilhada não seriam meras coincidências, mas derivadas de um movimento estrutural em busca de maior eficiência institucional.

Além das transformações operadas no interior da fábrica, há circunstâncias exógenas que influem positivamente na elevação da produtividade. Para Coutinho (1992) "a iniciativa privada flui com maior dinamismo nas economias em que a presença de 'externalidades' benignas combina-se com a interação acentuada entre a empresa privada e as instituições públicas de ciência e pesquisa aplicada" (p. 79). Essas circunstâncias constituem as novas bases da competitividade que são marcadas por uma dimensão estrutural, ligada a condições sociais favoráveis ao desenvolvimento, como a educação e qualificação.

Segundo Gorender (1997), alguns dos elementos que caracterizam o modelo flexível são: a) *economia de escopo*: que possibilita a diversificação dos produtos, em oposição à economia de escala, mais rígida e padronizada; b) *tecnologia*: rápida incorporação de tecnologia aos produtos e processos e permanente preocupação com geração de inovações; c) *equipes de trabalho*: mudanças organizacionais que redistribuem tarefas e trabalhadores no "lay out" da fábrica, de forma a aproveitar melhor o potencial produtivo do trabalho coletivo.

Há uma gradativa substituição da linha de montagem pela formação de equipes de trabalho, nas quais os próprios funcionários são incentivados à participarem do processo de tomada de decisão. Os instrumentos e técnicas de administração, embora permaneçam sob as mesmas funções

(planejar, organizar, dirigir e controlar), são reelaborados, com ênfase na autonomia. O comando burocrático, com controle rígido, não só é ineficiente como deixa de fazer sentido. A relação superior e subordinado é baseada na avaliação de resultados. Há uma maior autonomia e liberdade de execução das tarefas. Para Gorender (1997), a formação de equipes é contemporânea de inovações tecnológicas, como as máquinas ferramentas de controle numérico computadorizado (MFCNC), do controle estatístico do processo (CEP), entre outras.

O funcionário exigido nesta nova realidade possui características distintas daquele requerido pelo sistema taylorista-fordista. O trabalho tornou-se menos segmentado e mais “enriquecido”, com tarefas que exigem maior envolvimento intelectual, e passou a ser realizado em grupo, no qual é incentivada a participação de cada membro nas decisões.

Ao realizar investigações acerca de inovações produtivas e de gestão, observou-se, em estudos de caso, que, mesmo em indústrias de processo contínuo, as alterações são significativas. As operações indiretas, via terminal, exigiram conhecimentos a respeito de linguagem simbólica, científica e de programação. A ampliação do conjunto de tarefas que se espera de cada membro de uma equipe ou célula produtiva produziu um conjunto variado de atividades que não são específicas de cada cargo, mas que devem ser desenvolvidas pela equipe. Aumentou-se o grau de autonomia dos trabalhadores e suas equipes. Junto dessa necessária autonomia, aumentou-se a responsabilidade sobre o processo e os resultados do trabalho, o que conduziu a uma elevação do controle interno entre os trabalhadores, o que, por sua vez, concorre para a diminuição das formas tradicionais de supervisão. As novas estratégias de controle, ligadas às demandas por maior versatilidade e polivalência, e o aumento da produtividade em função dos novos equipamentos, possibilitaram o enxugamento da estrutura organizacional, num novo formato mais horizontal, ágil, autônomo e versátil, além de muito mais produtivo. O

aprofundamento das investigações permite a identificação de sete temas que permeiam a mudança na lógica produtiva:

- 1) **Processo de produção:** mais flexível, com rápida incorporação de tecnologia, reorganização das etapas e módulos polivalentes, voltados para a produção em escopo e baixos estoques.
- 2) **Job enrichment:** o processo de trabalho é enriquecido por múltiplas tarefas agregadas à definição tradicional dos cargos. Há exigência de conhecimento geral sobre o processo de trabalho e competências gerenciais para atuar sobre ele, sem deixar de lado a especialidade de cada membro.
- 3) **Autonomia:** flexibilização dos processos e ampliação do escopo decisório. Consequente aumento da autonomia, com proporcional advento de responsabilização sobre as decisões tomadas e os resultados alcançados.
- 4) **Controle:** a supervisão tradicional fordista é substituída por formas mais modernas e tecnológicas de controle, que impõem uma nova linguagem para a interação entre os níveis hierárquicos.
- 5) **Estrutura Organizacional:** o enxugamento da estrutura organizacional, com gestão compartilhada e níveis hierárquicos mais próximos e consolidados.
- 6) **Trabalho em equipe:** cada ator deixa de estar ligado a uma tarefa isolada e passa a estar comprometido com o resultado geral do processo conjunto de trabalho. São constituídas células produtivas com maior autonomia e responsabilidade. Tarefas gerenciais são atreladas ao corpo da célula e não separadas, agregando planejamento, execução e gestão.
- 7) **Qualificação:** para que todas essas transformações ocorram é necessária a valorização do trabalhador e de sua qualificação, com respeito às habilidades e à autonomia, e conseqüente responsabilização (premiação).

Como expresso na descrição das transformações observadas pelo processo produtivo no final do século passado, torna-se cada vez mais freqüente a constituição de equipes autônomas para realização das atividades fins da instituição, com qualificação adequada, acompanhadas por sistemas de monitoramento das atividades e avaliação dos resultados para conseqüente *responsabilização*, desde a participação nos lucros até a demissão.

Neste sentido, a responsabilização seria decorrente das mudanças econômicas e estruturais, como característica de um novo modelo mais eficiente e produtivo, com a vantagem de que este modelo supera em muito o anterior, inclusive na valorização do trabalho e de seu processo de trabalho.

## 2 ANÁLISE COMPARADA

A responsabilização é derivada, em grande parte, da mesma raiz autônoma que produziu, com o avanço da democracia, a constituição das agências regulatórias, de esferas técnicas independentes e a ampliação do raio e da liberdade de ação de unidades operadoras de serviços públicos, como as escolas. Em todas as circunstâncias, foram principalmente nos Estados Unidos, que se experimentaram mais diversamente as formas de responsabilização a partir de múltiplos arranjos institucionais.

### 2.1 RESPONSABILIZAÇÃO EM AGÊNCIAS REGULATÓRIAS

A regulação de mercados é uma atribuição praticamente consensual do Estado democrático moderno. Para tanto, Melo (2001) identifica quatro formas de atuação ou “tipos modais da ação regulatória”: a propriedade pública de empresas ou o monopólio sobre setores sociais, que seria típico do período pós guerra e mais próprio do Brasil até a década de 1980s; a regulação direta através de órgãos burocráticos, experimentada na América Latina, principalmente a partir dos anos 1980, com a abertura democrática e a aprovação de novos regimes constitucionais; a “auto-regulação através

de arranjos corporativos”, como é o caso da imprensa ou de setores especializados como a Medicina; e, finalmente, o que atualmente conhecemos como sendo mais identificado com Agências Regulatórias – que seriam esferas com poderes públicos, mas com regimes típicos da propriedade privada – é o caso das Agências Nacionais.

Todas as agências criadas no Brasil seguiram um mesmo modelo proposto, aprovado e utilizado para a pioneira Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), que deriva da reflexão acerca da experiência norte-americana. Essa experiência remonta ao início do século XIX, com a aprovação do *Interstate Commerce Act* (1887) e do *Sherman Antitrust Act* (1890), que caracterizaram o que Melo (2001) classifica como a primeira das três ondas de ações regulatórias. Esta primeira onda ainda tinha características predominantemente jurídicas, já que sua atuação ocorria via sistema judiciário e sua operação era predominantemente burocrática, similar a “escritórios observadores” da ação social.

A segunda onda ocorreu nos anos 1930, durante o New Deal. Foi um período mais fértil de criação de agências independentes baseadas no modelo do *Federal Trade Commission* (FTC), dando origem às instituições centrais que se denominaria de o “Estado regulatório” estadunidense: *Securities and Exchange Commission* (SEC), *Federal Power Commission* (FPC), *Federal Communication’s Commission* (FCC), *Civil Aeronautics Board* (CAB) e *Food, Drug and Cosmetic Agency* (FDA). Tais agências recebiam delegação do Parlamento para regular e atuar nos setores dos quais eram responsáveis, aumentando o poder do Estado sobre a economia e a sociedade sem fortalecer em demasia o Executivo.

A terceira onda de criação de agências regulatórias ocorreu entre as décadas de 1960 e 1990, quando o foco se dirigiu à regulação social. Em paralelo, ocorreu um processo de desregulação (a CAB foi extinta na década de 1980) e de diminuição do poder, do orçamento e do rol de ações das agências tradicionais. Embora criadas pelo Congresso, as agências eram muito executivas e sofriam pressões e certo

tipo de ingerência dos Governos, fazendo com que seu papel primordial fosse deturpado.

A terceira onda é caracterizada pela intensificação de seu papel legal, com fortalecimento do Judiciário e do Parlamento sobre a ação regulatória. Estes foram os casos da *Environmental Protection Agency* (EPA) e da *Occupational Safety and Health Agency* (OSHA). Esse movimento foi caracterizado pela gradativa substituição do formato *independent commission* pelo formato *executive agency* em que o primeiro dispõe de muito mais independência organizacional, mas frágil responsabilização, e o segundo desempenha papel mais próximo de um “tribunal” (com instrução do processo, instalação de *quasi-juri* etc) e prevê maior responsabilização, incluindo a transparência dos procedimentos. Tanto as agências criadas neste período quanto as já existentes sofreram influências da transformação do modelo institucional da ação regulatória descrito acima.

No Brasil, a privatização de setores da economia, principalmente vinculados a serviços públicos como telefonia, foi concomitante à criação de agências regulatórias independentes, a partir de outubro de 1997, com a criação da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) e, logo depois, a Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel). Daí em diante foram criadas agências para regulação de vários setores da economia e da sociedade, foi aprovada a independência do Banco Central e ainda hoje se veicula a “fusão do Conselho de Defesa da Concorrência (CADE) e da Secretaria do Direito Econômico (SDE) em uma Agência de Defesa do Consumidor e da Concorrência (ANC)”.

Em seu conjunto, podem-se identificar pelo menos 13 Agências reguladoras nacionais, criadas a partir de 1997, a Agência Nacional do Petróleo (ANP), criada também em 1997, junto com a Anatel e a Aneel, que serviram de modelo para todas as demais agências, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), criada em 1998, e ainda as Agências Nacionais de Águas (ANA) e de Saúde Suplementar (ANS), criadas em 2000. Seguiram-se ainda outras como a Agência Nacional de Transporte Terrestre

(ANTT), Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), todas baseadas no mesmo modelo.

No entanto, as agências regulatórias no Brasil não obtiveram, nem de perto, o êxito e a independência experimentada nos Estados Unidos. Foram vários os conflitos com o Executivo e mesmo com o Legislativo. Casos de corrupção tornaram-se cada vez mais comuns e, vez ou outra, surgem novas acusações veiculadas na imprensa ou expressas no Parlamento. Seu poder efetivo de regular os setores sobre os quais têm jurisprudência tem se mostrado limitado, sofrendo com o clientelismo tanto político (do Parlamento e dos Governos), quanto das grandes corporações.

Enfim, embora o modelo institucional e legal tenha sido proveniente das melhores experiências estrangeiras que poderia ser apontado como uma subsunção econômico-estrutural, operada em decorrência do movimento dos modernos mecanismos econômicos, estruturais e políticos da sociedade global; os vícios da cultura política e institucional brasileira produziram uma segunda subsunção que poderia ser caracterizada como sociológica e derivada de mecanismos internos e típicos da constituição histórica e social de cada nação que produz modos institucionais próprios como reflexo de modo de produzir o mundo, de sua cultura política, de seus valores sociais.

## 2.2 RESPONSABILIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Também em educação, a experiência mais avançada de responsabilização é a norte-americana. O tema da responsabilização emerge no campo educacional na década de 1980, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, que são os casos mais estudados e conhecidos. No governo do Partido Conservador de Margareth Thatcher, iniciaram-se os esforços para uma *Standards Based Reform* na Inglaterra, com a aprovação de um currículo nacional comum, a avaliação de desempenho de estudantes e a divulgação de *rankings* de escolas que é a forma mais simples e branda de responsabilização.

No entanto, a divulgação de “ranqueamentos”, que não consideravam a diversidade dos contextos sócio-econômicos e o background social e educacional dos alunos, levou o sistema de responsabilização ao descrédito e ao gradativo abandono ou perda de sua força em promover mudanças. O caso estadunidense é inverso. Os sistemas de responsabilização, mesmo sem obter sucesso efetivo nas transformações esperadas (como elevação do desempenho dos estudantes), têm ganhado cada vez mais apoio social e político, em parte também em função da frágil pressão sindical lá encontrada.

Inicialmente, foram os Estados que implantaram políticas de responsabilização que posteriormente foram tornadas obrigatórias pelo Governo Federal com a *No Child Left Behind Act*, de 2001. A adoção de medidas de *accountability* é conjunta com Reformas Baseadas em Padrões, já citadas anteriormente, em que os principais elementos são: um padrão curricular comum, avaliação sistemática do desempenho, regras para promoção e graduação de estudantes (padronização burocrática), estabelecimento de metas, acordos acerca da divulgação dos resultados, sistemas de comparação entre as unidades (Escolas) e a adoção, ou não, de incentivos e sanções baseados no progresso institucional.

Observou-se efetivamente que quanto mais explícita a conexão entre resultados e conseqüências, maior é o rendimento em matemática na 8ª série (Brooke, 2006). No entanto, observa-se também que os procedimentos de gestão e de organização pedagógica são mais passíveis de transformação do que a melhoria dos resultados. Isso revela um limite severo, uma vez que as medidas de responsabilização afetam o trabalho de diretores e de professores que tendem a alterar sua prática profissional e alinhá-la com procedimentos que parecem aumentar a eficiência, todavia a eficácia (melhoria da aprendizagem) mostra-se muito mais resistente e difícil de ser melhorada.

No Brasil, o contexto social é distinto e parece nunca ter havido um nível de engajamento social frente aos

indicadores ruins de qualidade da educação como houve na Inglaterra e nos Estados Unidos. Por outro lado, as corporações docentes no Brasil mostram-se muito mais combativas e resistentes do que lá se mostraram. Por isso, embora tenhamos melhores condições de adotar medidas de incentivo à melhoria de desempenho, uma vez que temos um Sistema Educacional muito mais alinhado (com instituições fortes e aceitas socialmente como os PCNs, o SAEB, a LDB, e o novo IDEB) e, portanto, não precisaríamos de muitos esforços para realizar nossa Reforma Baseada em Padrões, essa prática tem se mostrado muito mais difícil aqui, por várias razões comumente apontadas. Entre estas se destacam a forte resistência corporativa, inclusive ao diálogo sobre o tema; as freqüentes oscilações governamentais e o "descontinuismo" de políticas de governo; e o baixo nível de mobilização social frente ao tema, mesmo diante da gravidade da situação e da emergência de mudanças.

Ceará, Rio de Janeiro e Paraná tiveram experiências recentes de responsabilização. O caso do Paraná envolveu a divulgação de resultados das escolas, incluindo o envio aos pais de alunos, através do "Boletim da Escola". É a forma mais branda de responsabilização (*low stake*). Todavia, a forte oposição docente, a baixa mobilização de pais e comunidade escolar, junto com a falta de continuidade das políticas públicas, seja de avaliação sistemática para provimento de dados de progresso, seja de continuidade das ações diretamente ligadas à melhoria da qualidade da educação, acabaram por promover o enfraquecimento da política e sua conseqüente extinção.

O caso do Rio de Janeiro incluía incentivos, inclusive em relação à remuneração docente. Isso é característico de alto nível de responsabilização (*high stake*). O "Programa Nova Escola" sofreu também com a falta de continuidade política. Houve mudanças dentro de uma mesma gestão, o modelo e as diretrizes do Programa foram alterados ao longo de seu curso, a agência avaliadora foi alterada e, com isso, foi também alterada a metodologia dos exames. Enfim, a própria gestão do Programa não teve a estabilidade

necessária para implementação efetiva de medidas eficazes de responsabilização, nem mesmo para a elevação da credibilidade do programa frente à sociedade e à comunidade escolar.

Por fim, o Ceará implantou o “Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio”, que também previa incentivos econômicos para a escola e seus membros frente aos resultados alcançados por seus alunos. No entanto, como na Inglaterra, não houve zelo ao se comparar contextos desiguais. Mais desiguais ainda no Ceará, onde as regiões apresentam severas desigualdades entre sua situação sócio-econômica, background educacional, situação familiar e condições de trabalho nas escolas. Com isso, as escolas com clientela de classe média, predominantemente de Fortaleza, eram sempre as premiadas, resultado previsível e inverso do objetivo do programa, que era incentivar as escolas com baixo desempenho médio. Essas sofriam um contra-incentivo, porque, por melhor que fosse seu trabalho, não seriam premiadas e ainda seriam rotuladas negativamente, incentivando a migração dos melhores professores para unidades que já dispõem de melhores condições prévias o que tende a acentuar o problema tanto de qualidade quanto de equidade.

Outros programas estão sendo experimentados e alguns estão em curso, mas poucos foram avaliados. Por isso, merecem atenção as experiências já avaliadas, e merecem acompanhamento as ações em curso. As experiências evidenciam que a adoção de medidas de responsabilização é uma decisão mais complexas do que um simples plano de incentivos. Sua precipitação pode trazer efeitos colaterais e difíceis de serem superados com o tempo. O desenho de um sistema de responsabilização merece cuidados políticos e sociais amplos, acompanhados de competência técnica elevada e multidisciplinar. Todavia, o que parece fazer mais diferença acerca do sucesso ou não de modelos de accountability é a adesão social. Quanto maior o engajamento ou a mobilização social em torno do tema e da política, maiores são as chances de um sistema de responsabilização obter êxito.

## 2.3 ACCOUNTABILITY E DEVIR DO “PACTO EDUCACIONAL” BRASILEIRO

A “accountability”  
como fator de  
instabilidade do pacto  
educacional brasileiro

A ideia de um “pacto educacional” guarda relação direta com o fato de que o atual arranjo político que sustenta a relação de forças entre todos os agentes envolvidos com a empresa educacional no País não é necessariamente declarado por todas as partes que dele participam, mas opera, de fato, uma conformação visível dos sistemas. Com efeito, o aprofundamento desta noção implicaria necessariamente uma reconstrução da história das decisões políticas mais cruciais nas últimas décadas que conduziram ao atual quadro educacional. Para efeito de exemplificação, a ideia de descentralização e autonomização dos entes envolvidos com o processo de educação escolar no País, sejam eles entes federativos, secretarias de governo ou unidades gestoras mais concretas, tais como as redes públicas e privadas de cada região, e mesmo as escolas e os indivíduos que nelas atuam, sob determinada hierarquia estatutária e social, podem ser considerados como agentes que reivindicaram/reivindicam a autonomia, e, portanto, a descentralização das decisões mais sensíveis à esfera educacional, mas, por outro lado, concebem a natureza e as implicações da referida descentralização de um ângulo nada consensual. Portanto, a ideia de um “pacto educacional”, neste caso, poderia proporcionar uma orientação de pesquisa que viesse a facilitar o trabalho de reconstrução dos interesses de cada agente do ponto de vista de sua posição objetiva nas relações sociais de hierarquia estabelecidas no interior do campo educacional, de modo que se viabilizasse o entendimento do atual estágio do processo de descentralização dos sistemas educacionais brasileiros, sob o ponto de vista das relações de poder.

De fato, não é este o objetivo deste texto. Porém, a ideia de um “pacto educacional” pode auxiliar o modo como a noção de *accountability* tem sido apropriada no interior do campo educacional. Ao se olhar com a máxima atenção possível o que se está denominando de *responsabilização dos*

*professores* pelos resultados dos alunos e testes educacionais sistêmicos, aparece a noção de que, a exemplo de um funcionário público como outro qualquer, os docentes da Educação Básica têm o dever de prestar contas dos serviços prestados aos contribuintes que lhe pagam os salários. A noção é interessante do ponto de vista eminentemente teórico e parece se apresentar como uma ferramenta muito útil para a melhoria da qualidade da educação pública nacional. Por outro lado, não é raro nos depararmos, como visto acima, com assertivas que destacam o alto grau de associativismo sindical dos professores brasileiros como um obstáculo quase intransponível para a completa realização da *accountability* ao sul do Equador, fator este que não existia nos contextos anglo-saxônicos, nos quais a proposta vicejou.

Ao se falar em “pacto educacional” no Brasil, não é possível olvidar a realidade perversa que separa os sistemas de Educação Básica públicos e privados. Hoje, talvez mais do que nunca na história da educação escolar brasileira, a separação qualitativa entre escola pública e privada faz uma lúgubre homenagem ao célebre educador brasileiro, Anísio Teixeira, que, ainda na década de cinquenta do século ora encerrado, dizia que existiam dois tipos de educação: “A educação dos nossos filhos e a educação dos filhos dos outros”. A este respeito, as camadas médias brasileiras podem se pôr em movimento por causa da elevação dos custos das matrículas e mensalidades do sistema privado de ensino, mas pouco se mobilizam para a melhoria do sistema público que, por seu turno, poderia representar para elas uma elevação indireta de rendimentos por intermédio do justo retorno da elevada carga tributária em serviços educacionais de qualidade. Neste contexto, a educação pública do País aparece como objeto de vaga preocupação da opinião pública de seus formadores e entra definitivamente para os programas de governo e para a agenda de ações dos homens e mulheres de boa vontade, quase sempre situados no âmbito do setor empresarial. Em outras palavras, a melhoria da escola pública é hoje uma das bases de sustentação dos agentes políticos no mercado eleitoral. Deve-se levar isto

em conta, quando se analisa o fracasso das recentes políticas de *accountability*.

Segundo Andrade (2008), cinco fatores responderiam pelo insucesso circunstancial das políticas de *accountability* na educação nacional:

- 1) A tradição da educação brasileira de equacionar sem crítica investimentos em infraestrutura e salários com elevação da qualidade do ensino;
- 2) A tradição sindical do professorado;
- 3) A falta de continuidade das políticas educacionais;
- 4) A falta de autonomia das escolas;
- 5) As falhas na mensuração dos fatores que concorrem para o insucesso dos alunos das escolas públicas.

A relação dos fatores, naturalmente, não é exaustiva, mas é muito pertinente ao nosso contexto. Entretanto, poderá haver outras razões para o fracasso conjuntural em tela. As políticas de responsabilização em educação devem partir de certas bases conceituais e operacionais:

- 1) A responsabilização deve implicar consequências;
- 2) É preciso reformular a estrutura de incentivos do conjunto dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- 3) A autonomia das escolas deve estar a serviço do interesse dos alunos e não exclusivamente a serviço dos interesses corporativos dos professores;
- 4) Há condições técnicas e políticas para se estabelecer a responsabilização dos agentes.

A quarta base de sustentação parece ser considerada um epifenômeno nas análises até agora empreendidas

sobre a recente história da *accountability* ou políticas de responsabilização na educação brasileira. A dimensão pactual não é levada em conta. Sem embargo, a crença na eficácia desse tipo de política repousa sobre algumas premissas:

- 1) Há uma contradição de alguns interesses do magistério com os das famílias dos alunos;
- 2) Há uma contradição de alguns interesses do magistério com os da autoridade educacional;
- 3) As políticas de responsabilização podem promover uma conciliação dos interesses da autoridade educacional com os das famílias dos alunos.

Não se trata apenas de um problema de mensuração. De fato, é um tanto arbitrário atribuir responsabilidade exclusiva aos professores de uma dada clientela escolar pelos resultados por ela obtidos em dado ano do seu processo de escolarização, uma vez que, caso esta clientela não seja constituída por crianças no início da escolaridade, tratar-se-ia, com efeito, do resultado agregado ao longo do tempo do trabalho de muitos professores e não apenas dos professores que atuaram sobre os alunos examinados. No entanto, a questão mais grave pode ser a influência do mercado eleitoral que exige a denúncia de um “responsável”. Isto é um fator chave, porque a *accountability*, se levada a sério, poderá desestabilizar um dos principais pilares do atual “pacto educacional” brasileiro, a produção/reprodução da desigualdade, que se estrutura a partir da naturalização da divisão entre público e privado quanto à qualidade do ensino básico, com sérias implicações sociais e para o mercado de ensino, notadamente para seus entes privados. Por outro lado, implica também a possibilidade de superação do impasse “anti-republicano” destacado por Anísio Teixeira, rumo a uma educação de qualidade que deixe de ser privilégio, passe de fato a ser garantida como direito e aponte para a construção de uma sociedade igualitária e democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. “School Accountability’ no Brasil: experiências e dificuldade”. *Revista de Economia Política*, 28(111): 443-53, jul./set. de 2008.

ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*. São Paulo, UNESP, 1996, 408p.

BROOKE, Nigel. “O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128): 377-401, maio/ago. de 2006.

CAMPOS, Anna Maria. “Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português”. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 24(2): 30-50, fev./abr. de 1990.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 4ª ed., São Paulo, Makron Books, 1993, 920p.

COUTINHO, Luciano. “A Terceira Revolução Industrial e Tecnológica”. *Economia e Sociedade*, Campinas: São Paulo, (1): 69-87, ago. de 1992.

DAHL, Robert Alan. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2005, 240p.

FIRME, Thereza Penna. “Avaliação: tendências e tendenciosidades”. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, 2(1): 57-61, out./dez. de 1994.

FOGAÇA, Azuete e SALM, Cláudio Leopoldo. “Qualificação e Competitividade”. In: VELOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Orgs.). *Modernidade e Pobreza*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Livraria Nobel, 1994, pp. 207-290.

GORENDER, Jacob. “Estratégias dos Estados nacionais diante do processo de globalização”. *Revista Estudos Avançados*, (9)25: 93-112. Instituto de Estudos Avançados – USP, São Paulo, 1995.

GORENDER, Jacob. “Globalização, tecnologia e relações de trabalho”. *Estudos Avançados*, São Paulo. 11(29): 311-61, 1997.

GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna S. "Naturalistic and Rationalistic Enquiry", in: KEEVES, J. (ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement – An International Handbook*. 2. ed. Oxford: Pergamon Press, 1990. pp. 81-85.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ª ed., São Paulo, Editora Cortez, 2001, 182p.

MELO, Marcus André. "A política da ação regulatória: responsabilização, credibilidade e delegação". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(46): 55-68, jun. de 2001.

\_\_\_\_\_. "O viés majoritário na política comparada: responsabilização, desenho institucional e qualidade democrática". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 22(63): 11-29, fev. de 2007.

## THE "ACCOUNTABILITY" AS A FACTOR OF INSTABILITY OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL PACT

---

### Abstract

This paper brings an analysis of accountability policies in Brazil, especially in Education. It investigates this issue in four dimensions: political, systemic, evaluative (educational) and economic (structural). To reach this target, it investigated the theoretical and political fundamentals that drive some of most important initiatives in this area. It summarizes a recent set of national papers dedicated to this theme and it discusses the challenges that some experiences faced off.

Data de recebimento:

Data de aceite:

# A PRODUÇÃO DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL<sup>1</sup>

---

*Fernando Tavares Jr<sup>2</sup>*

*Flávia Chein<sup>3</sup>*

*Ricardo Freguglia<sup>4</sup>*

---

## Resumo

O artigo apresenta uma crítica aos avanços e retrocessos das políticas educacionais ao longo dos últimos 40 anos, analisando a produção da exclusão educacional observada no Brasil atual. Investigam-se sinteticamente três dimensões: o acesso, o rendimento e o alcance. Aprofunda-se a análise dos determinantes sociais da desigualdade educacional, por meio da proposição de modelo analítico de agregação de proficiência em jovens excluídos educacionalmente. Observa-se predominância de fatores institucionais excluídos, apesar de avanços relevantes de acesso e fluxo. Verifica-se ainda que, apesar de relevantes, os fatores sociais parecem ser ampliados por mecanismos perversos ainda persistentes no sistema escolar.

**Palavras-chave:** políticas públicas; educação; acesso; fluxo.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

<sup>2</sup> Doutorado em Sociologia (IUPERJ), Professor A12djunto (DCSO / ICH) e Coordenador do Grupo de Pesquisa “Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública”.

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora – Instituto de Ciências Humanas. R. José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário. CEP: 36036-330. Bairro São Pedro, Juiz de Fora, MG – Brasil.

E-mail: ftavares@caed.ufjf.br

<sup>3</sup> Doutorado em Economia, Professor Adjunto da UFJF.

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Economia.

E-mail: flavia.chein@ufjf.edu.br

<sup>4</sup> Doutorado em Economia, Professor Adjunto da UFJF.

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Economia.

E-mail: ricardo.freguglia@ufjf.edu.br

## INTRODUÇÃO

A desigualdade educacional tem sido objeto privilegiado de reflexão nas Ciências Sociais Aplicadas no Brasil, tanto em investigações específicas no campo da Educação, quanto em trabalhos, a partir de inflexões da Economia e da Sociologia. Demonstra-se sistematicamente a fragilidade das políticas educacionais em promover a equalização de oportunidades, mesmo em relação a seus elementos mais básicos, como o rendimento (fluxo), o alcance e qualidade da educação básica. Esta reflexão é muito ampla e produziu, ao longo de décadas, um conjunto vasto de trabalhos exemplares sobre múltiplas dimensões. Este artigo pretende rever criticamente a produção da exclusão educacional no Brasil à luz de alguns destes trabalhos, para aprofundar a compreensão de quais foram os principais determinantes do processo de exclusão social e educacional que levaram ao quadro atual de baixa escolaridade da população, mesmo na era do conhecimento.

A escola é objeto das políticas de equalização desde a consolidação dos primeiros sistemas laicos de educação pública. Essa escola única passa a ser, principalmente na segunda metade do século XX, uma instituição vista como veículo de mobilidade social e promotora de equalização.

O tema das desigualdades ficou ausente do primeiro período da sociologia da educação, iniciada por Durkheim no final do século XIX. Seu problema era a criação de uma consciência coletiva. A questão da mobilidade social não era posta. Em compensação, ela encontra-se no centro da cronologia curta, que corresponde ao projeto da escola única. (DEROUET, 2002, p. 5)

Como define Valle Silva (2003), o termo “estratificação educacional” diz respeito “às características de origem socioeconômica dos alunos, na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída, bem como aos mecanismos por meio dos quais esta relação é estabelecida” (p. 105). Compreendida desta forma, é evidente a intrínseca referência ao ideal moderno da igualdade

no escopo das oportunidades. Tal premissa projeta, nos sistemas de ensino, a função de promover a diminuição das desigualdades sociais herdadas, ou seja, que sejam imunes às diferenças na origem social e promovam seus resultados de forma independente do *background* das crianças e adolescentes atendidos. Portanto, quanto menor a relação entre a origem social e os resultados educacionais mais um sistema de ensino cumpre seu papel equalizador. Quanto mais elevados forem os resultados de alcance (número de séries concluídas) e de desempenho (desenvolvimento de habilidades e competências, mensuradas através de testes de proficiência), mais um sistema de ensino demonstra qualidade em sua produção social.

Entretanto, as expectativas de equalização de oportunidades e realizações sociais através da democratização dos sistemas de ensino não foi, de todo, exitosa. Observou-se, ao longo do século XX, que a expansão das oportunidades educacionais, operadas através do crescimento das matrículas e dos próprios sistemas de ensino público, principalmente em várias nações industrializadas ou em processo de desenvolvimento e industrialização, não foi acompanhada pela equalização das realizações educacionais, seja em alcance ou qualidade. Tal argumento foi bem desenvolvido por Boudon (1979 e 1981), que demonstrou a persistência das desigualdades apesar dos esforços públicos para expandir o acesso às oportunidades escolares:

(The hypothesis is) within the class structure of industrial societies, inequality of opportunity will be greater, the greater inequality of condition – as a derivative, that is, of the argument that members of more advantaged and powerful classes will seek to use their superior resources to preserve their own and their families' position. (ERIKSON; GOLDTHORPE, 1993, p. 396)

De outra forma, também não há uma reprodução especular das estruturas sociais. Goldthorpe (2000) posiciona-se contrário à perspectiva de Bourdieu, uma vez que a expansão educacional não reproduziu as desigualdades

anteriormente verificadas. Sobre o tema, ainda posiciona-se em alinhamento com a perspectiva de Boudon, precisamente em relação a dois pontos específicos: “first, in starting from the ‘structural’ theory of aspirations of Keller and Zavalloni (1964) and, secondly, in regarding the process that generate class differentials as operating in two different stages” (Golthorpe: 2000, 169). Além do reprodutivismo de Bourdieu, a Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI) também aponta para mecanismos perversos que impedem o avanço de políticas equitativas, como é o caso da expansão do acesso à educação. Assim, o aprofundamento da reflexão acerca deste processo histórico no Brasil e seus elementos centrais podem ser relevantes para a reflexão do cenário educacional contemporâneo, a avaliação de suas políticas públicas, o enfrentamento de desafios atuais e entraves ao desenvolvimento que há muito tempo já deveriam ter sido superados. Este trabalho objetiva tratar de três dimensões centrais para a democratização da educação: o acesso, o rendimento e o desempenho. Posteriormente, aprofundar-se-á a investigação sobre os determinantes da aprendizagem (proficiência) e sua produção desigual.

## ACESSO

O acesso contempla a investigação da oferta de oportunidades educacionais de forma adequada à demanda social. Portanto, não se resume apenas à expansão da disponibilidade de vagas, mas à efetiva conversão dessas vagas em matrículas nas séries/anos em que há demanda da população. Também não se restringe a uma única modalidade, mas deve atender às necessidades sociais de formação nas diversas formas em que ela se manifesta, como a formação técnico-profissional, dentre outras.

De maneira geral, entre todas as dimensões educacionais, as duas que parecem ter experimentado maiores transformações, nas últimas quatro décadas, foram o acesso e os processos de Escolha de Diretores. Para efeitos deste trabalho, em relação a todas as dimensões relativas aos

resultados escolares, estejam entre os aqui analisados, ou não, sem sombra de dúvida é o acesso àquele em que se observa maior desenvolvimento. O acesso à educação regular está praticamente universalizado. A transição demográfica inverteu sua tendência de pressão sobre os sistemas de ensino. Se nos anos 1970 ainda havia coortes cada vez maiores, pressionando a ampliação dos sistemas para ampliação das vagas nas séries iniciais, ao longo deste período as coortes passaram pelo esperado processo de diminuição, em função da referida transição demográfica e tornaram as vagas existentes numericamente suficientes para o pleno atendimento. A partir disso, foi também possível a ampliação, neste século, da faixa etária a ser atendida pelo ensino fundamental, iniciando o ingresso aos seis anos. Além disso, verificou-se a larga expansão de todos os níveis, processo intensificado a partir da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96. Destaque em especial ao ensino médio, cujas matrículas multiplicaram-se quase 20 vezes,

Para efeitos da análise aqui proposta, propõem-se focar o acesso à educação regular. Em meados da década de 1970, o acesso ao ensino fundamental na idade correta (07 anos) era de apenas 43%<sup>5</sup>. Atingia-se o atendimento máximo de 88%, mas isto apenas aos 14 anos. Ou seja, em 1976, 12% das crianças estavam completamente excluídas do acesso à educação regular e menos de 75% (ou  $\frac{3}{4}$ ) conseguiam ingressar na primeira série antes dos 10 anos.

Os anos 1980 permitiram um primeiro avanço na democratização do acesso. Em 1982, 80% das crianças chegavam à 1ª série aos 8 anos. Em 1986, a exclusão do acesso havia caído para menos de 7%, ou seja, um progresso de 42% (*odds ratio*). No entanto, como será analisada no tópico seguinte, esta melhoria no acesso foi completamente anulada, logo na 1ª série, pela piora nas taxas de progressão. Aos 10 anos, apenas 64,5% das

---

<sup>5</sup> Os dados aqui apresentados são derivados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 1976).

crianças chegavam à 2ª série em 1976. Em 1982, 64,7%. Ou seja, a exclusão manteve-se praticamente igual, apesar dos avanços no acesso. Diante deste quadro perverso, os esforços para melhoria do acesso persistiram. Em 1986, já se observou alguma melhora no acesso à 2ª série: 72% aos 10 anos. Em 1996, 86% das crianças chegavam à educação regular aos 8 anos e o pico de atendimento atingiu 96,4%. Em 2005, antes da ampliação do ensino fundamental para 9 anos, 96% das crianças já haviam sido matriculadas na 1ª série, do ensino fundamental, aos 8 anos e o atendimento era praticamente universal (mais de 99%).

Entre 2006 e 2009, período de transição da faixa etária de atendimento compulsório no ensino fundamental de 8 (EF8) para 9 anos (EF9), os avanços de acesso permaneceram significativos. Aos 6 anos, aproximadamente 2/3 das crianças (66,4%), em 2007, estavam em classes de alfabetização ou 1ª série (EF8) ou 1º ou 2º anos (EF9), sendo que 2,3% já estavam em séries posteriores. Este percentual avançou para 73,6% em 2008 e atingiu 77,6% em 2009.

Observa-se que os Sistemas de Ensino no Brasil conseguem enfrentar, com relativo sucesso, os desafios de acesso, sejam eles em quais níveis forem. No entanto, o fazem de maneira muito lenta e sem conseguir atingir toda a população, o que sempre mantém uma parcela excluída. Assim, apesar destes largos avanços, o acesso continua a ser um desafio. Não em função da oferta bruta de matrículas no ensino fundamental, mas em função, principalmente, de sua distribuição geográfica, de sua capacidade de pleno atendimento ao longo das transições educacionais e da oferta de modalidades de ensino adequadas à variada demanda social, em especial de ensino profissionalizante e educação especial. Preocupante também é a persistência do analfabetismo juvenil. Apesar de toda esta expansão das vagas, ainda há jovens brasileiros que, sistematicamente, chegam aos 15 anos sem saber ler e escrever. Embora este percentual seja reduzido (1,6% em 2009), é vergonhoso e preocupante.

## RENDIMENTO

O rendimento ou a Eficiência dos Sistemas de Ensino diz respeito à capacidade de converter acesso em realização educacional. Em outras palavras, dado que a população alvo das políticas educacionais, em especial as crianças em idade escolar, consegue obter acesso ao sistema de ensino através das matrículas em escolas regulares, importa converter este acesso em anos de estudo completos, ou seja, ser aprovado na referida série estudada e assegurar sua matrícula, no ano seguinte, até a conclusão do nível de ensino iniciado: fundamental, médio ou superior.

Um sistema eficiente ou de bom rendimento é aquele em que as crianças completam o nível fundamental em 9 anos e/ou o nível médio em 3 anos. Em geral, a reflexão acerca do rendimento está centrada nas categorias de fluxo (aprovação, reprovação e evasão / abandono) e na distorção idade-série. Quanto maior a aprovação, melhor o rendimento. Quanto menor a distorção idade-série, melhor o rendimento. Em geral, tais indicadores estão relacionados, sendo a reprovação e a evasão / abandono as principais causas da distorção idade-série. Por isso, nossa reflexão acerca do rendimento estará centrada na análise histórica do fluxo educacional no Brasil. O problema do fluxo foi muito bem resenhado e analisado por Brandão *et alli* (1983) onde foram apontados funcionamentos excludentes do sistema de ensino, que produziam baixo rendimento. Posteriormente, Ribeiro (1989) apontou falhas estruturais na contabilidade de dados oficiais, que comprometiam gravemente a produção de indicadores educacionais confiáveis. Para superar este problema, propôs o modelo do Profluxo.

O modelo Profluxo pertence a uma classe de modelos matemáticos formais. Foi proposto no Brasil, na década de 80, com o propósito de melhorar a estimação dos dados de fluxo educacional, bastante criticados desde 1947, por Teixeira de Freitas. Identificou-se que o maior problema de fluxo educacional não estava na evasão e sim na repetência; erro observado através da discrepância da

evasão entre 1ª e 2ª séries, consequência da dupla contagem dos alunos nos censos escolares que, devido às altas taxas de repetência, mudam da escola sem saírem do sistema ou são re-matriculados, na mesma escola, como alunos novos. Desde então, os vários autores como Fletcher (1985a, 1985b, 1991, 2005), Fletcher e Ribeiro (1987 e 1989), Klein e Ribeiro (1991), Golgher (2004), Golgher e Rios Neto (2005), César e Riani (2002), analisaram as estatísticas, revisam o método, propuseram novas formas de avaliação do fluxo para superação das inconsistências dos dados. O sistema educacional brasileiro passou a ser analisado por outros prismas. O modelo Profluxo é definido por Fletcher & Ribeiro (1989) por uma proporção,  $I_{i,k}$  de indivíduos em uma determinada idade ( $i$ ) cuja última série cursada ( $k$ ) pode ser descrita pelo produto de duas frações:

$$I_{i,k} = P_{i,k} \times L_{i,k} = \frac{2}{1 + \exp(ai^{-b})} \times \frac{1}{1 + \exp(c+di)}$$

Foram propostos ajustes de parcimônia, parametrização e intervalo etário do modelo baseado no Profluxo, para que, com essas alterações e contendo apenas uma única equação (logística) para modelagem dos dados empíricos, os resultados possam ser mais fidedignos, adequados à avaliação de políticas públicas de médio prazo e com resultados melhor compreendidos. Para aprimorar o ajuste propomos um novo parâmetro “c” que limita o topo da ogiva. Logo, a proporção,  $I_{i,k}$  de indivíduos em uma determinada idade  $i$ , cuja última série cursada é  $k$ , poderia ser descrita pela fração:

$$I_{i,k} = P_{i,k} = \frac{2}{c + \exp(ai^{-b})}$$

Observou-se que o modelo proposto (Profluxo<sup>a</sup>) aprimora consideravelmente seu ajuste, com diminuição dos erros estatísticos e aperfeiçoamento das estimações, de forma a produzir indicadores mais fidedignos, parcimoniosos

e adequados à avaliação de políticas públicas recentes, em perspectiva mais eficiente que intervalos etários muito largos. Os resultados apontam melhorias significativas de acesso e fluxo. No entanto, os avanços de acesso nos anos 1980 tenderam a ser negativamente compensados por retrocessos no fluxo. Este fenômeno tendeu a gerar uma exclusão educacional tão severa quanto a antes registrada, com o agravante de perda gradual e consistente da qualidade da educação ao longo do período.

**Quadro 1** – Taxas de fluxo escolar (%) baseadas no modelo do Profluxo ajustado – intervalo etário de 5 a 18 anos, 1ª série fundamental, equação única de 3 parâmetros (resultados parciais).

Taxas / Anos	1976	1982	1996	2006
Promoção	51,59	36,50	56,98	71,97
Retenção	36,60	53,46	37,05	26,33
Evasão	10,97	10,04	5,97	1,70
Total (matrícula)	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (1982, 1996, 2006).

Através dos resultados do modelo Profluxo<sup>a</sup>, é possível observar que, de fato, houve um salto inclusivo nos anos 1990. As barreiras de acesso e fluxo passaram a ser enfrentadas conjuntamente. No entanto, perseveraram ainda taxas elevadíssimas de não promoção, principalmente retenção nas séries iniciais. O aprofundamento das análises da evolução do rendimento dos sistemas de ensino é proposto para outro trabalho. Por hora, importa destacar o persistente e perverso papel que a retenção e a evasão continuam a desempenhar, mesmo após uma década do século XXI. O enfrentamento destes desafios não pode estar ausente das reflexões do Plano Decenal, hora em discussão.

Em outro célebre trabalho, Hasenbalg e Valle Silva (2000) apontaram fatores persistentes de desigualdade educacional e como a melhoria das condições de vida (60%) foi mais importante que as políticas (40%) no avanço

educacional. No entanto, constatou-se que, ao longo dos anos 1990, houve enorme expansão das oportunidades educacionais, acompanhada de drásticas melhorias de fluxo, como os próprios autores denotam em trabalho posterior, “observa-se que as medidas de ‘correção de fluxo’ adotadas tiveram um claro impacto nestes fluxos, com uma diferenciação de comportamento entre as décadas estudadas” (HASENBALG; VALLE SILVA, 2004, p. 125). Seguindo hipóteses levantadas pela Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI), a democratização de determinada oportunidade social, ou o acesso a um nível mais escasso de qualificação ou outra forma de credencial socialmente valorizada só é alcançada, após a universalização dos níveis antecedentes e que os primeiros beneficiários desta expansão são os grupos em prévia vantagem. No Brasil, parece que, de fato, aproveitaram melhor as oportunidades aqueles que estavam em condições sociais de vantagem, ou seja, os mais distantes da situação de exclusão:

Parece plausível imaginar que os principais beneficiários da expansão educacional no Brasil, que se concentrou sobretudo nos níveis intermediários de ensino (dado que o acesso já se havia universalizado no início do período da expansão), foram os grupos já em situação de relativa vantagem”. (HASENBALG; VALLE SILVA, 2004, p. 132)

Todavia, embora não conclusivos, os dados também apontam que, possivelmente, a contraposição entre os indicadores de condições de vida e o estimador marginal do erro pode não ser a melhor estratégia para comparar os dois conjuntos de fatores: políticas públicas e melhorias de condições de vida. O risco de leitura empírica superficial pode esconder o que, de fato, interessa: a dimensão latente e seu processo social de produção. Há vários outros fatores que são correlacionados à variância das condições de vida, inclusive a melhor gestão pública. Por isso, sugere-se a análise agregada dos dois conjuntos de fatores para posterior comparação.

## DESEMPENHO

O desempenho escolar ou a Proficiência são *proxys* da aprendizagem, fim último, mas não exclusivo, das políticas educacionais. Desempenho diz respeito à capacidade de converter permanência em aprendizagem efetiva, ou o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais à vida em sociedade, ao trabalho e à cidadania plena. Em outras palavras, dado que a população alvo das políticas educacionais, em especial as crianças em idade escolar, consegue permanecer nas escolas regulares e completar anos de estudo, importa converter esta permanência e esses anos de estudo completos em domínio efetivo de habilidades e competências, ou seja, ser capaz de resolver situações-problema encontradas no cotidiano.

Um sistema com bom desempenho seria aquele em que todos os alunos completam o nível de ensino, com o domínio pleno das habilidades previstas para este nível. Superar a exclusão educacional diz respeito tanto ao desenvolvimento de novas habilidades, através da aprendizagem de novos conhecimentos e competências, como também a superação dos “traumas” decorrentes do próprio processo de exclusão, como a baixa autoestima, a repulsão ao desenvolvimento de habilidades abstratas formais – muitas vezes associada à violência simbólica, a aversão aos modelos tradicionais da educação, dentre outros. Daí a compreensão da construção da aprendizagem como processo coletivo, social e histórico.

Para contrapor os condicionantes individuais frente aos institucionais, dentro da reflexão acerca dos fatores geradores da exclusão educacional no Brasil, é preciso contar com dados longitudinais, comparáveis e fidedignos, acerca da proficiência dos alunos. Tal empecilho se mostrava insuperável, até que emergiram indicadores de proficiência, como *proxy* mais adequada à reflexão do processo de aprendizagem. Em geral, a reflexão acerca do desempenho está centrada nos níveis de proficiência que, por sua vez, está disposto em relação às Matrizes de Competência e seus descritores específicos, para cada uma das dimensões avaliadas: Leitura, Matemática, entre outras. Por isso, nossa

reflexão acerca do desempenho estará centrada na análise histórica da proficiência, em especial, nos casos em que é possível mensurar o quanto cada indivíduo aprende (ou agrega) em cada etapa. Em especial, há destaque para aqueles casos em que é possível contrastar empiricamente o impacto de fatores institucionais e históricos, com as características individuais e socioeconômicas, à luz da possibilidade de incluir a investigação do papel de dimensões latentes, como o efeito individual (esforço, talento, inteligência, dedicação, etc.) e o institucional (que caracteriza cada núcleo educacional investigado).

Os fatores que determinam o desempenho escolar, em geral, são associados a três grandes categorias: estrutura escolar, família e indivíduo. Desta forma os trabalhos empíricos procuram estimar uma função de produção educacional, em que a proficiência pode ser explicada como função destes três grupos de fatores (HANUSHEK, 2003). A partir do estudo empírico seminal de Coleman *et al.* (1966), que analisou a qualidade das escolas públicas e privadas nos Estados Unidos, vários estudos similares foram realizados na Inglaterra e na França, com resultados evidenciando o maior poder de explicação dos fatores extra-escolares para as desigualdades educacionais observadas. Segundo Soares (2004), estes resultados acabaram gerando certo pessimismo pedagógico, pois inicialmente levava à conclusão de que a escola teria pouco impacto, no desempenho dos alunos e que as diferentes maneiras de se organizar a escola seriam igualmente eficientes.

Com o desenvolvimento de outros métodos de análise, principalmente na década de 1980, muitos trabalhos passaram a estimar os efeitos dos insumos escolares por outros modelos. De forma geral, a literatura internacional encontra influência significativa das variáveis escolares no desempenho dos alunos. A análise dos determinantes do desempenho escolar tem destaque nos estudos de Hanushek (2003). No trabalho de Hanushek (1995)<sup>6</sup>, conclui-se que os recursos

<sup>6</sup> Hanushek (1995) faz uma revisão de 96 estudos sobre os determinantes do desempenho dos alunos.

mensurados – com exceção das facilidades de infraestrutura – não estão sistematicamente relacionados com o desempenho dos alunos, nos países em desenvolvimento.

Os estudos educacionais de maior relevância sobre o tema, no Brasil, portanto, foram realizados em um período em que já havia passado o chamado pessimismo pedagógico das décadas de 60 e 70 (Barbosa *et al.*, 2001a). Em geral, os estudos brasileiros se concentram na identificação das variáveis que influenciam o desempenho escolar dos alunos e a equidade, dentro do sistema educacional<sup>7</sup>. A análise da produção e do desenvolvimento da proficiência, em determinada área do conhecimento, retrata a aquisição gradativa de competências e habilidades fundamentais para o domínio cognitivo necessário à superação dos desafios cotidianos, que mobilizam tais saberes.

Para estimar a proficiência, cada estudante é testado através de itens preparados especificamente pra este tipo de análise, de acordo com os princípios que instruem a Teoria da Resposta ao Item. Tais itens expressam situações problema unidimensionais, que avaliam a habilidade e/ou a competência de o estudante resolver tal desafio, ao mobilizar conhecimentos específicos. São controladas as probabilidades de acerto ao acaso (chute), inibidos os empecilhos de interpretação do problema exposto, anuladas as armadilhas ou pegadinhas, entre outros fatores que podem relacionar o acerto ou o erro ao item a outra competência que não a avaliada. Tal percurso teórico e tecnológico levou a proficiência a ser interpretada como o fenômeno observável mais próximo da atividade fim da educação, a aprendizagem, superando as análises tradicionais que se dedicam aos resultados gerais dos Sistemas de Ensino: a escolarização. Por isso, a proficiência é mais relevante para a análise dos efeitos da educação, na economia e no comportamento social, do que os anos de estudo concluídos.

---

<sup>6</sup> Franco *et al.* (2007), Soares e Andrade (2006), Albernaz; Ferreira; Crespo, (2002), Rios-Neto *et al.* (2002), Menezes-Filho (2007), Alves (2008), Machado *et al.* (2008), Barbosa; Fernandes, (2001b), Dwyer *et al.* (2007), Alves e Soares (2007).

Além de figurar sistematicamente os últimos lugares entre todos os países avaliados pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*), internamente os indicadores brasileiros de qualidade da educação estão muito abaixo do previsto, com uma tênue tendência de melhora e com desigualdade perene. Os estudantes agregam pouca proficiência ano a ano e, a cada, ano aumentam as diferenças. Os dados mais atuais da série histórica do SAEB (1995-2005) mostram que a proficiência média em Língua Portuguesa no final do Ensino Fundamental caiu 24 pontos em 10 anos. Além disso, entre a quarta e a oitava séries fundamentais, a agregação média é de apenas 15 pontos ao ano, menos de um nível na escala de proficiência, que abrange 25 pontos. Em Matemática, a agregação média é ainda menor, 14 pontos por ano.

Várias políticas públicas tentam reverter esse quadro. Um exemplo de relativo sucesso é a melhoria do fluxo, verificada entre os anos 80 e 2000. No entanto, a priorização do fluxo parece ter tido efeito negativo sobre a qualidade da educação. Projetos de aceleração de aprendizagem, com turnos alternativos, em geral noturnos, e organização curricular diversa, também experimentam desafios: conseguem diminuir a defasagem idade-série e recuperar estudantes que haviam abandonado a escola, mas seus resultados são em média 15 a 20 pontos abaixo dos alunos regulares, como observado em experiências em Minas Gerais e no Rio de Janeiro.

Em geral, observa-se grande dificuldade de as políticas públicas conciliarem inclusão, qualidade e equidade. Mesmo com o aumento da frequência escolar na última década, uma grande quantidade de jovens ainda não concluíram, sequer, o ensino fundamental. Estes jovens, além da necessidade de retomar seus estudos, precisam ter boa qualidade no ensino para poderem ter maiores perspectivas futuras, em relação ao mercado de trabalho. Daí a importância de programas para juventude, como foi o caso do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)<sup>8</sup>, que organizou

<sup>8</sup> Para mais informações sobre o Projovem, seu Sistema de Monitoramento e Avaliação, seu público e seus resultados, consultar Brasil (2008) e Bertholini (2011).

esforços para promover a inclusão social, através de ações de conscientização social e política, preparação para o mercado de trabalho e a possibilidade de avanço nas etapas escolares, possibilitando a retomada dos estudos de jovens entre 18 e 24 anos, com o ensino fundamental incompleto.

Através de seu Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), o Projovem avaliou os jovens no ingresso e na conclusão, através de testes baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e equalizados pela escala SAEB. Desta forma, é possível estudar (1) os determinantes da produção educacional anteriores ao ingresso, ou seja, aqueles produzidos ao longo da escolarização regular; (2) os fatores que afetam a agregação da proficiência ao longo do Projovem e (3) comparar a proficiência dos concluintes do Projovem com as médias dos alunos do ensino regular<sup>9</sup>.

Para consolidação da base de dados para análise, tomou-se como referência<sup>10</sup> a base total de matrículas das cinco primeiras entradas (61.402 alunos), entre julho de 2005 e dezembro de 2006, que representam a primeira fase do Projovem (59% dos concluintes) e para as quais há dados mais completos. Desses 61.402 alunos, foram eliminados aqueles alunos que não efetuaram a avaliação diagnóstica, para os quais, portanto, não é possível observar a proficiência. Após os filtros iniciais, foram feitos sucessivos testes e procedimentos de crítica de dados<sup>11</sup> relativos aos resultados gerais de proficiência.

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que, apesar de o Projovem ter semelhanças com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem objetivos diferentes deste. A principal diferença consiste no fato de o Projovem, além de ser voltado para recuperação escolar, também se preocupa com a profissionalização e a inclusão social do jovem. Ao entrar no programa, o jovem recebe uma bolsa de R\$ 100,00, além de concluir o ensino fundamental e receber treinamento profissional. Outro benefício é a oportunidade de fazer aulas de informática e de cidadania.

<sup>10</sup> Para informações mais completas e detalhadas do estudo, consultar CHEIN, Flávia; TAVARES Jr., Fernando e FREGUGLIA, Ricardo. **Capital Humano, Desigualdade e Ganhos de Proficiência: uma análise do Projovem**. XXXIX Encontro Nacional de Economia (ANPEC), 2011.

<sup>11</sup> Como é relatado na literatura, os processos de estimação de proficiência merecem atenção especial, com correção de lançamentos indevidos, duplicados, inconsistentes e limpeza da base, sem que isso, no entanto,

Os fatores testados foram: ano de nascimento (defasagem idade série), gênero, cor, estado civil, última série cursada, pater-maternidade, unidade da federação (e região), além da proficiência agregada, inicial (avaliação diagnóstica), intermediária e final (exame final nacional externo), tanto em português quanto em matemática. A partir dos testes efetuados, observou-se que não há viés significativo em nenhuma das características analisadas. A amostra final considerada, nesse artigo, totalizou 37.378 alunos que realizaram a avaliação diagnóstica. Para a agregação de proficiência, foram considerados alunos que, além das avaliações diagnósticas em Português e Matemática, também fizeram as avaliações finais. Nesse caso, a amostra para avaliação da agregação de proficiência em Matemática foi de 20.775, e de 20.776 em Português.

Os dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projovem possibilitam analisar não apenas os determinantes da proficiência pregressa, gerada ao longo dos anos em que os jovens frequentaram o sistema de ensino regular, sem obter o sucesso esperado, mas também os fatores que afetam a agregação de proficiência no Programa. Com base nessas informações foram testadas as seguintes hipóteses:

1. A população atendida pelo Projovem apresenta características resultantes da baixa qualidade do sistema educacional.
2. Os jovens atendidos pelo programa apresentam agregação de proficiência superior à média das escolas regulares.
3. Os fatores socioeconômicos diagnosticados como indutores de desigualdade educacional apresentam coeficientes negativos ou não significativos, em relação à proficiência agregada.
4. Tais jovens chegam ao final do curso com pro-

---

afete suas características principais (medidas de tendência central, dispersão, normalidade, variância, etc.). Entre a população de referência e a amostra com dados completos de proficiência, foram feitos ainda testes de viés.

ficiência equivalente à obtida pela média dos estudantes das redes municipais das respectivas capitais.

A Tabela 1 descreve o desempenho médio geral dos alunos do Projovem e as demais características analisadas neste trabalho. Quanto às características individuais, verifica-se a focalização do Projovem: alunos com idade média superior a 20 anos, sendo mais de 15% casados e cerca de 46% já possuem filhos.

Tabela 1

Estadística Descritiva	
Média	Desvio Padrão
Descrição	
Sexo Feminino	Dummy indicativa do gênero feminino a partir de informações cadastrais do aluno
0.57	0.50
Proficiência AD Matemática	Proficiência na Avaliação Diagnóstica de Matemática
192.50	42.08
Proficiência AD Português	Proficiência na Avaliação Diagnóstica de Português
195.49	41.20
Proficiência Agregada Matemática	Diferença entre notas no ENFE e na AD Matemática
23.13	37.23
Proficiência Agregada Português	Diferença entre notas no ENFE e na AD Português
33.39	37.56
Nível Sócio-Econômico	Componente de riqueza (comp1)
0.00	1.51
Som	Variável Dummy indicativa da existência de som no Domicílio
0.68	0.47
Freezer	Variável Dummy indicativa da existência de freezer no Domicílio
0.15	0.36
Telefone	Variável Dummy indicativa da existência de telefone no Domicílio
0.45	0.50
Calçamento	Variável Dummy indicativa da existência de calçamento na rua do Domicílio
0.66	0.47
Celular	Variável Dummy indicativa da existência da posse de celular
0.66	0.48
Geladeira	Variável Dummy indicativa da existência de geladeira no Domicílio
0.87	0.34
Computador	Variável Dummy indicativa da existência de computador no Domicílio
0.08	0.27
Automóvel	Variável Dummy indicativa da existência de automóvel no Domicílio
0.12	0.32
Dois Automóveis	Variável Dummy indicativa da existência de mais de um automóvel no Domicílio
0.04	0.19
Banheiro	Variável Dummy indicativa da existência de banheiro no Domicílio
0.96	0.19
TV	Variável Dummy indicativa da existência de TV no Domicílio
0.93	0.26
<b>Características Individuais</b>	
Idade	Idade do aluno no início do programa obtida a partir de informações cadastrais
20.81	2.09
Casado	Dummy indicativa se o aluno é casado, construída a partir do questionário do aluno
0.16	0.37
Outros	Dummy indicativa de aluno não casado, construída a partir do questionário do aluno
0.01	0.10
Filhos	Dummy indicativa se o aluno possui filhos ou não, obtida do questionário do aluno
0.46	0.50
Não-Branco	Dummy indicativa se o aluno é branco ou não, obtida do questionário do aluno
0.76	0.43
Nenhuma Reprovação	Dummy obtida do questionário do aluno sobre não ter sofrido reprovação anterior.
0.18	0.39
Uma reprovação	Dummy obtida do questionário do aluno sobre ter sofrido uma reprovação anterior.
0.21	0.41
Trabalha	Dummy obtida do questionário do aluno sobre trabalhar ou não.
0.32	0.47
Pai e Mãe não sabem ler e escrever	Dummy indicativa se pai e mãe não sabem ler e escrever
0.12	0.32
Pai ou Mãe sabe ler e escrever	Dummy indicativa se pai ou mãe sabe ler e escrever
0.31	0.46
Pai e Mãe sabem ler e escrever	Dummy indicativa se pai e mãe sabem ler e escrever
0.58	0.49

Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projovem

A proficiência dos alunos, ao ingressarem no Projovem, é, em média, de 192 pontos em Matemática e 195 em Português. De acordo com dados do SAEB, em 2005, a proficiência média em Português era de 172,3 pontos e 231,9, respectivamente na 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries do ensino fundamental. Quanto à proficiência em Matemática, dados mostram que, na 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental, a mesma fica em torno de 182 pontos, não chegando a 250 pontos ao final da 8<sup>a</sup>. Série (239,5). Ao concluírem os estudos no Projovem, os alunos agregam, em média, cerca de 23 pontos em Matemática e 33 pontos em Português. Estudos para o Brasil mostram que, entre a quarta e a oitava séries fundamentais, a agregação média é de apenas 15 pontos ao ano, menos de um nível na escala de proficiência, que abrange 25 pontos. Em Matemática, a agregação média é ainda menor, 14 pontos por ano.

A proficiência progressiva (inicial) é melhor para os homens e brancos, comparativamente a mulheres e não brancos. As Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam resultados melhores. Já na agregação de proficiência em Matemática, o Sudeste e Centro-Oeste parecem se sair um pouco pior, com curvas de distribuição um pouco mais à esquerda comparativamente às demais regiões. No caso de Português, a agregação parece ser maior na Região Nordeste, o que indicaria uma diminuição da desigualdade regional em termos de proficiência a partir do Projovem. Uma análise de desempenho por nível de riqueza revela que, em relação à proficiência prévia, é possível verificar uma relação crescente da proficiência, média com a riqueza (ou menor pobreza). No caso da agregação de proficiência, a relação se inverte, sendo decrescente para níveis de riqueza negativa e crescente para níveis de riqueza positiva.

Como dito, os resultados da avaliação diagnóstica são derivados de processos escolares anteriores ao Projovem. Para entender melhor esse processo de aprendizagem, pode-se definir a proficiência, a partir de uma função de produção. Uma forma geral, dada à função de produção educacional, é encontrada em Hanushek (2003). A estimação da equação, tendo por variável dependente o resultado do aluno na

avaliação diagnóstica, por Mínimos Quadrados Ordinários, sob hipóteses usuais, gera resultados consistentes e não viesados. Entretanto, se quisermos mensurar a agregação de proficiência, é possível que a estimação por MQO da equação 2 apresente existência de viés de seleção, isso porque só é possível observar a agregação de proficiência de indivíduos que realizam a avaliação diagnóstica e a avaliação final, mas parte dos alunos evadem durante o programa, não realizando a avaliação final. Logo, é preciso certa cautela na análise dos resultados encontrados, dado que, referem-se aos efeitos de características individuais, familiares e de insumos escolares sobre a proficiência/agregação de proficiência daqueles jovens, que se mantiveram no Projovem.

Nas Tabelas 2 e 3, os resultados das colunas (1), (2) e (3) podem ser entendidos como produtos da escola regular em contraposição aos resultados das colunas (4), (5) e (6), resultados da agregação de proficiência decorrente de um programa especial de educação – o Projovem. De uma forma geral, os resultados das colunas (1), (2) e (3) das Tabelas 2 e 3 reproduzem as principais evidências da literatura empírica: melhor desempenho dos brancos em Português

Tabela 2: Determinantes da Proficiência em Português

	Avaliação Diagnóstica			Agregada		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Componente de Riqueza	0.387*** (0.146)	-0.564*** (0.149)	-0.698*** (0.152)	0.567*** (0.183)	0.693*** (0.184)	0.710*** (0.188)
Coorte de Nascimento	-1.083*** (0.103)	-1.033*** (0.101)	-0.781*** (0.103)	0.173 (0.127)	0.109 (0.124)	0.051 (0.126)
Sexo Feminino	4.035*** (0.441)	3.056*** (0.436)	3.742*** (0.441)	-1.232** (0.553)	-0.4 (0.539)	-0.655 (0.542)
Não-brancos	-5.449*** (0.496)	-2.993*** (0.504)	-2.824*** (0.507)	2.632*** (0.613)	1.119* (0.618)	1.342** (0.621)
Nenhuma reprovação	11.269*** (0.564)	11.920*** (0.562)	12.212*** (0.567)	-3.295*** (0.689)	-2.492*** (0.679)	-2.439*** (0.679)
Uma reprovação	7.930*** (0.532)	8.420*** (0.525)	8.750*** (0.525)	-2.753*** (0.657)	-2.277*** (0.642)	-1.815*** (0.641)
Pai e mãe não sabem ler e escrever	-14.662*** (0.688)	-13.770*** (0.682)	-13.611*** (0.686)	2.571*** (0.828)	3.881*** (0.821)	3.929*** (0.823)
Pai ou mãe sabe ler e escrever	-7.307*** (0.472)	-6.669*** (0.466)	-6.480*** (0.469)	1.324** (0.588)	1.925*** (0.572)	1.908*** (0.573)
Dummies de UF	não	sim	sim	não	sim	sim
Dummies de Núcleo	não	não	sim	não	não	sim
Constante	203.552*** (0.826)	201.149*** (1.005)	153.086*** (3.153)	31.661*** (1.020)	28.810*** (1.224)	66.389*** (18.448)
Observações	37378	37378	37378	20776	20776	20776
R2	0.040	0.08	0.13	0.004	0.07	0.16

Erro padrão robusto entre parênteses.

\* significante a 10%; \*\* significante a 5%; \*\*\* significante a 1%.

e Matemática; mulheres têm um melhor desempenho em Português e um pior desempenho em Matemática; a reprovação afeta negativamente o desempenho, assim como o fato dos pais não serem alfabetizados. Constata-se, ainda, um efeito significativo do componente de riqueza ou nível socioeconômico, seja na proficiência em Matemática, seja na proficiência em Português.

Tabela 3: Determinantes da Proficiência em Matemática

	Avaliação Diagnóstica			Agregada		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Componente de Riqueza	0.698*** (0.147)	-0.438*** (0.149)	-0.610*** (0.153)	0.173 (0.184)	0.182 (0.188)	0.22 (0.193)
Coorte de Nascimento	-1.276*** (0.105)	-1.231*** (0.103)	-1.102*** (0.105)	-0.049 (0.127)	-0.097 (0.126)	-0.270** (0.129)
Sexo Feminino	-11.081*** (0.445)	-12.149*** (0.440)	-11.852*** (0.447)	1.014* (0.545)	0.827 (0.544)	0.524 (0.554)
Não-brancos	-6.179*** (0.504)	-3.680*** (0.513)	-3.486*** (0.521)	-1.789*** (0.608)	-1.034* (0.622)	-0.794 (0.634)
Nenhuma reprovação	14.713*** (0.578)	15.293*** (0.574)	15.551*** (0.584)	-0.072 (0.695)	-0.899 (0.694)	-1.414** (0.706)
Uma reprovação	9.477*** (0.544)	9.948*** (0.535)	10.247*** (0.539)	-1.505** (0.650)	-1.922*** (0.644)	-2.136*** (0.652)
Pai e mãe não sabem ler e escrever	-13.293*** (0.673)	-12.400*** (0.667)	-12.318*** (0.674)	2.376*** (0.843)	2.554*** (0.837)	2.545*** (0.848)
Pai ou mãe sabe ler e escrever	-6.746*** (0.478)	-6.102*** (0.471)	-5.938*** (0.477)	1.639*** (0.583)	1.524*** (0.578)	1.400** (0.586)
Dummies de UF	não	sim	sim	não	sim	sim
Dummies de Núcleo	não	não	sim	não	não	sim
Constante	203.552*** (0.826)	206.854*** (1.026)	185.793*** (0.963)	23.688*** (1.019)	23.675*** (1.269)	25.863*** (4.748)
Observações	37378	37378	37378	20775	20775	20775
R2	0.05	0.09	0.13	0.002	0.03	0.10

Erro padrão robusto entre parênteses.

\* significante a 10%; \*\* significante a 5%; \*\*\* significante a 1%.

Do ponto de vista das variáveis individuais, salienta-se um efeito significativo da alfabetização dos pais. São observados aumentos na agregação de proficiência, para os alunos cujos pai e mãe não sabem ler e escrever e para aqueles dos quais apenas o pai ou mãe sabem ler e escrever, comparativamente aos alunos que têm pai e mãe que sabem ler e escrever. Esse resultado é coerente com aquele encontrado na avaliação diagnóstica: filhos de pais analfabetos iniciariam com menor nível de proficiência e, posteriormente, agregariam mais, o que levaria a uma redução das desigualdades, pela participação no Projovem. Por outro lado, são os efeitos fixos (características institucionais) que parecem explicar melhor a agregação da proficiência, em relação ao modelo básico (coluna 4). A inclusão destes

efeitos incrementa o poder de explicação do modelo, cujo R-quadrado passa para 10% na agregação de proficiência em matemática e para 16% em português. Por fim, os resultados aqui apresentados são apenas exploratórios e são atualmente objeto de novas investigações.

Os principais resultados dos determinantes da avaliação diagnóstica confirmam evidências da literatura sobre educação regular: tem maior proficiência inicial quem é mais rico (ou menos pobre), branco, sofreu menos reprovações, tem pais alfabetizados e é mulher (leitura) ou homem (cálculo). Já os resultados de agregação de proficiência apontam que a maior parte dos ganhos de proficiência é explicada por características institucionais. Ou seja, as desigualdades herdadas da origem social têm plenas condições de serem mitigadas, anuladas ou mesmo revertidas, desde que as características institucionais (escolares) sejam organizadas com este fim. Outro aspecto importante é que os jovens excluídos não demonstraram bloqueio, impedimento ou outro impeditivo à aprendizagem. Pelo contrário, demonstraram plenas capacidades de desenvolver habilidades e competências num ritmo mais acentuado do que o observado na escola regular. Isso revela a manutenção, no sistema de ensino, de mecanismos perversos de reprodução das desigualdades, persistência de preconceitos e outros indicativos da preservação dos fundamentos da *Pedagogia da Repetência*<sup>12</sup>, agora travestida do discurso da “incapacidade de aprender”.

Como salientado, ao longo desse trabalho, são várias as evidências sobre a baixa qualidade dos Sistemas de Ensino no Brasil, bem como sobre os desafios em relação à elevada e progressiva desigualdade, ao fluxo escolar ineficiente e excludente, entre outros. Como resultado, tem-se uma baixa agregação de proficiência, uma elevada defasagem idade-série e baixa inclusão após a idade escolar. Os resultados aqui encontrados, além de reproduzirem evidências da literatura empírica em termos de determinantes da proficiência, apontam para um importante papel das variáveis institucionais (escola/núcleo/turma) como explicação para o desempenho escolar do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, observa-se que, ao longo do tempo, foram verificados vários avanços. No entanto, uma análise mais criteriosa aponta para o caráter reprodutivo do sistema educacional brasileiro. Os ganhos de acesso ao ensino fundamental, ao longo dos anos 1970, foram anulados pela acentuada perversão do fluxo escolar, verificada logo no início dos anos 1980. Tal crítica já havia sido analisada pela clássica crítica da “Pedagogia da Repetência”. Acrescenta-se aqui a ampliação da análise, a partir da série histórica entre diferentes PNADs. Sua comparação permite evidenciar o comportamento excludente do sistema de ensino. Verificou-se sistemática tendência de os sistemas se comportarem de maneira contrária aos avanços macro-estruturais das políticas de democratização da Educação, tendendo mesmo a anular ou agravar os problemas antes verificados.

Nos anos 70, a limitação de acesso cumpria enorme efeito excludente. O fluxo escolar negativo, com altas taxas de reprovação, complementava e reforçava esta exclusão. A luta em prol da democratização do acesso, neste período, permitiu avanços consideráveis. Entretanto, na mesma exata proporção que a escola admitiu novos alunos, principalmente oriundos das camadas tradicionalmente mais excluídas (pobres, rurais, não escolarizadas, entre outras), esta mesma escola os expulsou, agravando exponencialmente a reprovação.

Esta reprovação, seja manifesta nas estatísticas oficiais ou mascarada pela evasão e encoberta pela dupla contagem de novatos, anulou todos os avanços obtidos pela expansão do sistema e ainda agravou seus problemas. Os custos sistêmicos com educação elevaram-se exponencialmente. As novas matrículas somaram-se às matrículas de repetentes sucessivos, criando a demanda perversa de recursos humanos e materiais suficientes para completar todo o 1º Grau, mas que nem se aproximavam de tais resultados. Estes recursos e esforços produziram a escolarização de não mais

que, em média, 03 ou 04 anos de estudo completos de uma geração inteira de semi-alfabetizados.

Mais uma vez reiterou-se, no Brasil, a perda de uma oportunidade histórica, produziu-se o desperdício de escolarização de uma geração inteira, negando a amplas camadas da população o acesso ao direito básico de aprender. Durante estes anos, boa parte desta crise era mascarada pela dupla contagem, pelas fraudes no lançamento dos dados, pela frágil consolidação das estatísticas oficiais. Papel histórico desempenhou a geração dos pioneiros da Avaliação Educacional no país, como Sérgio Costa Ribeiro, Rubem Klein, Phillip Fletcher, Nelson do Valle Silva e outros. Sua crítica contumaz à desigualdade educacional no Brasil e à maquiagem dos indicadores oficiais proporcionou o avanço subsequente na produção de medidas, bem como a análise adequada da crise educacional.

Ao longo dos anos 1990 foram implementadas muitas medidas para correção do fluxo escolar. Destacam-se os projetos de adoção de ciclos de ensino, com especial atenção à alfabetização, múltiplos projetos de aceleração de aprendizagem para correção da distorção idade série e mesmo tentativas de aprovação automática. De fato, a primeira década deste século evidencia o progresso nesta temática. Os dados do Profluxo<sup>a</sup> para os anos 2000 são significativamente melhores do que os da década anterior e exponencialmente mais eficientes do que dos anos 1980.

No entanto, observou-se, neste mesmo período, fenômeno similar ao ocorrido anteriormente. Os ganhos obtidos com a melhoria no fluxo escolar foram, em grande parte, desperdiçados, anulados ou mesmo agravados pela sucessiva queda na qualidade da educação. A deterioração dos padrões de qualidade, desde que começaram a ser mensurados, evidencia comportamento parecido com o antes verificado em relação ao binômio acesso *versus* fluxo: avança-se numa dimensão e retroage-se concomitantemente em outra, gerando resultados, por vezes, mais perversos do que o cenário anterior.

Embora não seja objeto específico deste trabalho, é de conhecimento amplo, principalmente entre avaliadores da educação, de que as médias de proficiência observadas na rede pública brasileira são muito inferiores à esperada. Egressos do primeiro ciclo fundamental apresentam, em média, proficiência esperada para recém-alfabetizados. Egressos do ensino fundamental apresentam proficiência média próxima à esperada de egressos do primeiro ciclo. Egressos do ensino médio são, em média, proficientes tanto quanto deveriam ser antes de terem ingressado neste nível.

Poder-se-á sempre afirmar que, como não foram mensuradas as proficiências dos anos 80, não é possível realizar qualquer análise comparativa entre os períodos. Pelo mesmo motivo, também é impossível afirmar a manutenção dos padrões de qualidade. No entanto, isso não diminui a gravidade da crise. Mais: a observação das primeiras tendências de desenvolvimento das proficiências médias, como as derivadas do SAEB, aponta uma curva decrescente. Ou seja, registrou-se tendência de queda de qualidade da educação desde os anos 90. Tendência esta só revertida recentemente, mas ainda num patamar muito abaixo dos verificados nos primeiros anos de avaliação.

A democratização da educação brasileira parece ser caracterizada por uma dualidade, um perfil esquizoide de realização social. Se, por um lado, avança na direção das principais demandas sociais, no mesmo movimento anula esses avanços, reiterando a desigualdade, como traço de nossa formação social.

Os ganhos derivados da democratização do acesso, verificado nos anos 80 em relação aos anos 60 e 70, foram anulados, logo em seu início, pela severa deterioração do fluxo, que já era ruim e encontrou formas de piorar ainda mais. Os esforços para melhoria do acesso foram mantidos e hoje o ensino fundamental está praticamente universalizado e ampliado para 9 anos. No entanto, o mesmo não se dá com os níveis subsequentes da educação básica, principalmente em função dos graves problemas de rendimento (fluxo) do sistema escolar.

Os últimos 20 anos observaram vários esforços para melhoria do fluxo. De fato, os indicadores melhoraram substancialmente. No entanto, são números que ainda impressionam por seu poder de exclusão. O filtro entre o ingresso e a conclusão do ensino fundamental é muito seletivo, produzindo enorme exclusão educacional. Ainda sem corrigir completamente este problema, ao mesmo tempo em que ele era atacado gestava-se, no interior do sistema de ensino, uma severa deterioração da qualidade. O resultado conjunto desses dois processos é, ao final da primeira década do novo milênio, um sistema educacional ainda mais excludente: com qualidade muito baixa e fluxo ainda perverso, principalmente nas escolas que atendem à clientela de menor poder aquisitivo, o que tende a elevar a desigualdade de oportunidades, em especial a educacional.

Se a metáfora leninista de progresso aceitava alguma parcela de retrocesso, dando “um passo atrás, para dar dois passos à frente”, parece ter sido muito mal compreendida ou aplicada aqui, pois parece que damos “um passo à frente, para dar dois passos para trás”. Se isto é traço de nossa modernização conservadora, tal esperança ainda assim parece mal compreendida. É preciso alterar este caminho. Antes ainda, é preciso compreender como inaceitáveis tais índices tão baixos de rendimento (fluxo) e desempenho (aprendizagem). A aceitação passiva destes resultados parece contribuir para a tendência reprodutivista que ainda hoje opera da escola brasileira, através de sua “Pedagogia da Repetência”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G; CRESO, F. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico – IPEA*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa – PUC-RIO*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58. Jun. 2007.

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. In: *14º SINAPE, ABE – Associação Brasileira de Estatística*, São Paulo, 2000. Não citado no texto.

ANDRADE, Josemberg e LAROS, Jacob. Fatores associados ao desempenho escolar: Estudo multinível com os dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 1, pp. 033042. Jan/mar. 2007. Idem.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Curitiba: ArtMed, 2001b.

BARBOSA, Maria Eugenia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; FERNANDES, Cristiano; SANTOS, Denis; SUÁREZ, Mayte; ANDRADE, Adler do Couto. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, n. 1\2, jan.\dez. 2001a.

BERTHOLINI, Frederico. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem: Análise da Implementação na cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação – Programa de Pós Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, agosto de 2011.

BOUDON, Raymond. *A Desigualdade de Oportunidades*. Brasília: Ed. UNB, 1981.

BOUDON, Raymond. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRANDÃO, Zaia et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. *Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem*, 2007 . Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude: Brasília, 2008.

BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. *Annual Reviews Sociology*, v. 27, p. 77-102, 2001

COLEMAN, J. S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office, 1966.

DWYER, T.; WAINER, J.; DUTRA, R. S.; COVIC, A.; MAGALHÃES, V. B.; FERREIRA, L. R. R.; PIMENTA, V. A.; CLAUDIO, K. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, set./dez. 2007.

ERIKSON, Robert e GOLDTHORPE, John H. *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford, Oxford University Press, 1993.

FIGLIO, David N. E; KENNY, Lawrence. "Individual Teacher Incentives And Student Performance," *NBER Working Papers* 12627, National Bureau of Economic Research. Não citado no texto.

FLETCHER, Phillip R. *A Demografia do desenvolvimento da Educação no Brasil*. Comparative and International Education Society. Stanford University, 2005, p. 1-31.

FLETCHER, Phillip R. *A mathematical model of school trajectory, repetition and performance of first level schooling in Brazil*. Brasília (DF): CNRH, 1985a.

FLETCHER, Phillip R. A Repetência no Ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 3, n. 1, 1985b.

FLETCHER, Phillip R. *Modeling Education System Performance with Demographic Data: an introduction to the PROFLUXO Model*. Paris: UNESCO, 1989.

FLETCHER, Phillip R. *Pesquisa Nacional de Avaliação do Perfil Cognitivo da População*. IPEA. Brasília, DF. 1991.

FLETCHER, Phillip R.; CASTRO, Cláudio de Moura. Os Mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 8, p. 39-56, jul./dez. 1993.

FLETCHER, Phillip R.; RIBEIRO, Sérgio Costa. O Ensino de Primeiro Grau no Brasil de Hoje. *Em Aberto*, Brasília, v. 6, n. 33, p. 1-10, jan./mar. 1987.

FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. O projeto pedagógico e os resultados escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico – IPEA*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 477, ano?

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVEZ, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: Reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. *Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Local?*, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr/jun. 2007.

GOLDTHORPE, John H. *On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Nova York : Oxford Univ. Press, 2000.

GOLGUER, André Braz. Modelo Profluxo e Indicadores Derivados. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). *Introdução à Demografia da Educação*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – Abep, 2004. p. 159-208.

GOLGUER, André Braz; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. *Uma comparação entre os modelos Profluxo e IPC quando aplicados a dados do sistema educacional brasileiro*. Brasília: Inep, 2005.

HAMBLETON, R. K. (Ed.). *Applications of Item Response Theory*. Vancouver (BC): Educational Research Institute of British Columbia. 1983. Idem.

HAMBLETON, R. K. Principles and selected applications of item response theory. In: LINN, R. L. *Educational Measurement*. 3ed. Phoenix: American Council on Education, Oryx Press, p. 147-200, 1993. Idem.

HAMBLETON, R. K., SWAMINATHAN. H., ROGERS. H. J. *Fundamentals of Item Response Theory*. London: Sage, 1991. Idem.

HANUSHEK, E. A. The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, v. 113, p. 64-98, feb. 2003.

HANUSHEK, E. Publicly provided education. In: Alan J. Auerbach and Martin Feldstein (ed.), *Handbook of Public Economics*, Amsterdam: North-Holland, 2002, p. 2047-2143. Idem.

HASENBALG, Carlos e VALLE SILVA, Nelson do (orgs). *Origens e Destinos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

HASENBALG, Carlos e VALLE SILVA, Nelson. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *Dados*, v. 43, n. 3, Rio de Janeiro, 2000.

HECKMAN, J. (1979) Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47, 153-61. Idem.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? Ensaio: avaliação de políticas públicas da educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006. Idem.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197-198, 1991. p. 1-123.

MACHADO, A. F.; MORO, S.; MARTINS, L.; RIOS, J. Qualidade do ensino em Matemática: determinantes do desempenho de alunos em escolas públicas estaduais mineiras. *Associação Nacional de Pós-graduação em Economia-ANPEC*, v. 9, n. 1, p. 23-45, jan/abr 2008.

MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-

série de crianças no Brasil. *Revista Brasileira de Economia* – Fundação Getulio Vargas, v. 6, n. 4, p. 449-476, 2007. Idem.

PASQUALI, L. Teoria da Resposta ao Item – IRT: uma introdução. In: PASQUALI, LUIZ (Org.). *Teoria e Métodos de Medida em Ciências do Comportamento*. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida / Instituto de Psicologia / UnB: INEP, 1996. 432p. Idem.

PEREIRA, Danielle Ramos de Miranda. Fatores associados ao desempenho escolar nas disciplinas de matemática e português no ensino fundamental: uma perspectiva longitudinal. 2006. p. 118. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Idem!

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, mai./ago. 1991.

RIOS-NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. L. R. Estratificação educacional e progressão educacional por série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico* – IPEA, v. 32, n. 3, p. 395-416, 2002.

SANTIBAÑEZ, LUCRECIA. Why we should care if teachers get A's: Teacher test scores and student achievement in México. *Economics of Education Review*. p. 510-520. 2006. Idem.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio em Educación* – REICE, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan.\mar. 2006.

SOARES, Jose Francisco e COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol. 49, n. 3, pp. 615 a 418, 20 06.

TAVARES Jr., Fernando; FARIA, Victor B.; LIMA, Marcos A. Indicadores de Fluxo Escolar e Políticas Educacionais: Avaliação das últimas décadas. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, mai/ago 2012.

VALLE SILVA, Nelson; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, n. 18 (suplemento), p. 67-76, 2001.

VALLE SILVA, Nelson; MELLO E SOUZA, Alberto. Origem familiar, qualidade da educação e escolas públicas e particulares em São Paulo: relações e efeitos nas transições escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 24, n. 1, abr. 1994.

VALLE SILVA, Nelson; MELLO E SOUZA, Alberto. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, p. 49-57, ago. 1986.

## THE PRODUCTION OF EDUCATIONAL EXCLUSION IN BRAZIL

---

### Abstract

This paper brings a critical analysis of Brazilian educational policies in the last 40 years. It also emphasizes a persistent educational exclusion and investigates it in three dimensions: access, school performance and reach. It deepens the analysis of social determinants of educational inequality by proposing an analytical model of aggregation proficiency looking at educationally excluded young. The results shed some light on the importance of institutional factor as excluded ones, despite the relevant advances relates to access and educational flow. It also verifies that although relevant social factors seem to be magnified by the perverse mechanisms still persistent in the school system.

Data de recebimento:

Data de aceite:



# MOVIMENTAÇÃO DE ESTUDANTES EM UM SISTEMA EDUCACIONAL: PADRÕES DE *TRACKING*, ROTULAGEM E REPRODUÇÃO DA ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL<sup>1</sup>

---

*Mariane C. Kolinski\**

*Márcio Costa\*\**

*Ana Lorena Bruel\*\*\**

*Tiago Lisboa Barttholo\*\*\*\**

---

## Resumo

O artigo discute a ecologia do quase mercado oculto na cidade do Rio de Janeiro, seus impactos na homogeneização do alunado e no aumento das desigualdades de

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado com apoio do CNPQ, do INEP e da CAPES. Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro por sua disposição em colaborar com a pesquisa, pelo fornecimento dos dados aqui apresentados e de muitos outros em processo de tratamento e análise.

\* Doutorado em Sociologia e Antropologia pela UFRJ, Professor Adjunto da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250, Campus da Praia Vermelha. CEP: 22290-240 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil. Contato: (21) 2295-3246 / e-mail: marianeck@yahoo.com

\*\* Doutorado em Sociologia pela IUPERJ, Atuação: Professor Associado da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250, Campus da Praia Vermelha. CEP: 22290-240 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil. Contato: (21) 2295-3246.

\*\*\* Mestre em Educação pela UFPR, Professora do Magistério Superior da UFPR, Endereço: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Planejamento e Administração Escolar. Rua General Carneiro, 360, Centro. CEP: 80060-150 – Curitiba, PR - Brasil.

\*\*\*\* Mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da UFRJ. Endereço: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Av. Pasteur, 250, Campus da Praia Vermelha. CEP: 22290-240 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

oportunidades educacionais. Focaliza suas análises em padrões da oferta educativa no interior do sistema público municipal e no processo de transição do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental. Objetiva identificar fatores que condicionam as chances de acesso dos alunos a estabelecimentos, que obtiveram bons resultados em avaliações nacionais. Para alcançar os objetivos propostos usaremos uma base de dados da Secretaria Municipal de Educação com a movimentação dos alunos entre escolas da rede. Os resultados sugerem o funcionamento de mecanismos seletivos que não podem ser atribuídos somente ao desempenho escolar dos alunos ou a suas trajetórias escolares prévias, mas também a fatores adscritos, em especial relacionados à origem socioeconômica dos alunos.

**Palavras-chave:** sistema de ensino; desigualdades sociais; oportunidades educacionais

## INTRODUÇÃO

Um dos campos de pesquisa, na sociologia da educação, relacionado às políticas públicas de distribuição de oportunidades entre os estabelecimentos escolares, trata do tema da escolha escolar ou *school choice*. Usualmente, tais políticas de incentivo à escolha dos estabelecimentos educacionais, por parte das famílias, buscam declaradamente melhorar a oferta educacional, por meio de mecanismos de competição, entre as escolas. O argumento central das políticas de estímulo à escolha escolar destaca que a elaboração dessas reformas no sistema educacional promove três aspectos centrais, a saber, autonomia dos estabelecimentos de ensino, inovação e responsabilização/*accountability*. Esse quadro produziria, segundo os que argumentam a favor de tais políticas, melhorias no processo de ensino-aprendizagem e no currículo das escolas (BERENDS; ZOTOLLA, 2009).

Os estudos sobre os impactos das políticas de escolha escolar analisam dois aspectos complementares: 1) o lado da demanda – os critérios elaborados pelas famílias na tomada de decisão e, 2) o lado da oferta – as estratégias elaboradas pelas escolas para atrair e selecionar estudantes que buscam

uma matrícula (BERENDS *et al.*, 2009). Cabe ressaltar que a escolha dos pais é vista como elemento importante na melhoria da oferta educacional; já o poder de escolha/seleção do alunado pelas escolas é destacado como problemático, pois pode gerar segmentação e diminuir a equidade dos sistemas educacionais (WEST; PANNELL, 2002).

O artigo discute o funcionamento do que se define, para fins deste estudo, como ecologia do quase mercado oculto na cidade do Rio de Janeiro e seus impactos na homogeneização do alunado e no aumento das desigualdades de oportunidades educacionais. Para tanto, a primeira sessão trata de algumas mudanças na discussão sobre desigualdades de oportunidades educacionais, no contexto brasileiro e a pertinência do conceito de quase mercados educacionais como instrumento analítico para pensar tais desigualdades. Em seguida, analisa a regulamentação dos procedimentos de matrícula na rede municipal do Rio de Janeiro. Por fim, o estudo focaliza suas análises no lado da oferta educacional e objetiva identificar fatores que condicionam as chances de acesso dos alunos, no processo de transição do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental, a estabelecimentos que obtiveram bons resultados em avaliações da Prova Brasil de 2005 a 2009.

Para alcançar os objetivos propostos, as análises realizadas utilizaram uma base de dados da Secretaria Municipal de Educação, contendo informações sobre a escolarização dos pais, raça, gênero, local de residência e desempenho escolar dos alunos, bem como de suas transferências entre escolas e turmas, ao longo dos últimos oito anos. Os resultados preliminares sugerem o funcionamento de mecanismos enviesados de seleção, que não podem ser atribuídos somente ao desempenho escolar dos alunos, ou às suas trajetórias escolares prévias. Fatores adscritos e de origem socioeconômica dos alunos, combinados a mecanismos que remetem a ciclos virtuosos/viciosos de transferência de alunos entre escolas de mesma reputação, também exercem impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais.

## DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E OS QUASE MERCADOS OCULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

No caso brasileiro, nos anos 1970, consagrou-se a imagem de um grande funil, como metáfora para representar os mecanismos seletivos de acesso ao ensino superior. Diante da escassez de vagas, nesse segmento de ensino, havia, naquele contexto e já antes, grande número de estudantes alijados do acesso ao ensino superior. Mudanças estruturais posteriores removeram essa grande barreira, mas permitiram deslocar a discussão para outros aspectos da desigualdade de oportunidades educacionais. Ampliou-se substancialmente a oferta de vagas em todos os níveis de ensino e há, hoje, algum excedente de vagas no ensino superior, dada a escassa e precária conclusão no nível médio<sup>2</sup>. De alguma forma, essa nova perspectiva sobre o quadro das oportunidades educacionais brasileiras permite enxergar o funil metafórico com um formato que se apequena bem menos abruptamente. Na verdade, sua boca, alargada pela universalização, se posiciona no início da escolaridade compulsória e vai conformando a fila das transições educacionais, segundo modelos que podem ser associados com o que ficou consagrado na literatura sociológica sobre a educação como *tracking* e *labelling*.

Costa e Koslinski (2008) identificaram marcantes diferenças de prestígio entre escolas públicas, em geral, bem distintas das poucas escolas federais ou de um grupo muitíssimo seletivo de escolas estaduais. Esses dois últimos grupos se assemelham e concorrem em um “mercado” mais próximo às escolas privadas de alta reputação. Talvez refletindo a grande desigualdade social brasileira, mas com feições próprias, o abismo entre tais redes é um problema de

---

<sup>2</sup> Não estamos incorporando deliberadamente a questão da qualidade dessa ampliação, o que demandaria deslocar o foco de nosso estudo. Porém, essa problemática permitiria trazer o enfoque da assim chamada Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida – MMI (Maximally Maintained Inequality) (LUCAS, 2001).

grande monta no quadro educacional do país. Há, todavia, imensas distâncias entre escolas “comuns” integrantes das mesmas redes de ensino, distâncias essas provavelmente naturalizadas, dado que jamais alcançaram destaque em nosso campo de reflexão<sup>3</sup>. Tais distâncias puderam ficar mais nítidas, do ponto de vista do desempenho/conhecimento escolar, desde que novos sistemas de informação foram criados no Brasil, em meados dos anos 1990.

Pesquisas de campo, anteriormente realizadas por autores do presente artigo, identificaram tal diferença, à medida que a população (alunos e responsáveis) expressava, com razoável nitidez, uma classificação hierárquica de escolas públicas a que podia almejar ou aceder (COSTA; KOSLINSKI, 2006, 2008; COSTA, 2008). Foi possível observar, através de grupos focais e *surveys*, que havia algo correspondente a um “orgulho profissional” ou “estamental” também em algumas escolas “comuns”, frequentadas por estudantes que não poderiam ser enquadrados na clássica definição de “elites”. Em sentido mais amplo, poderiam ser pensados como parte de uma espécie de elite, dado que desfrutavam de um bem escasso, lutavam arduamente para alcançá-lo e permanecer nele, desenvolviam estratégias competitivas e nutriam certo senso de separação quanto a seus pares em potencial. Sob inspiração de Elias e Scotson (2000), o estudo caminhou na direção de tentar compreender tais diferenças e hierarquias às quais se pode atribuir o título de horizontais, dado que não expressariam exatamente distâncias socioeconômicas marcantes. Afinal, as redes públicas comuns, em quase todo o país, atendem quase exclusivamente à população que pode ser, genericamente, chamada de pobre.

---

<sup>3</sup> É necessário fazer uma ressalva, precavendo uma injustiça. Consorte (1959) assinalava com grande perspicácia as diferenças entre escolas de um bairro do Rio de Janeiro, através de informações coletadas em um dos “estudos de comunidade” típicos daquela época e de pesquisas patrocinadas então pelo INEP. Seu texto claro e impressionante trabalha com as diferenças entre escolas estaduais próximas que atendiam a crianças de origem social bem distinta (agradecemos à Prof<sup>a</sup>. Maria Alice Nogueira pela indicação do referido artigo).

Tais resultados de pesquisa proporcionaram um mergulho na discussão – já estabelecida no ambiente acadêmico anglo-saxão – do que ficou conhecido como “clima escolar” ou “cultura escolar” (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2008; PACHECO, 2008; COSTA; CUNHA, 2009; COSTA; GUEDES, 2009). Uma característica que apresentava grande relevância nas escolas que gozavam de maior prestígio, perturbadoramente, remetia de volta ao ambiente extraescolar. Assim como Consorte (1959) encontrou há mais de 50 anos, a maior diferença entre essas escolas públicas parecia sincronizar seus aspectos internos com recrutamento social e, portanto, composição do público dessas escolas.

O efeito-escola, aqui, parecia bastante sobreposto a um efeito de seleção no acesso à escola. Criou-se, artificialmente, uma diferenciação no prestígio, mas as escolas ficavam a pequenas distâncias entre si. A suposição de que haveria, predominantemente, distâncias escolares substanciais entre os públicos de tais escolas ficava abalada pela clivagem social evidente. O conceito de “clima escolar”, enfatizando não aspectos físicos, mas, sobretudo, a dimensão imaterial das relações entre os atores dos espaços escolares, foi de grande valia para a compreensão acerca das diferenças entre as escolas. Porém, o aspecto que talvez mais tenha se destacado, em entrevistas ou nos próprios dados, estava relacionado a uma dimensão escolar, mas não exatamente pedagógica: a capacidade/possibilidade que as escolas de maior prestígio tinham de selecionar seus estudantes.

A reflexão sobre seleção de estudantes, no momento de acesso à escola, remete a processos de triagem por conhecimentos, desempenho em testes ou, o mais óbvio, a condição de mercado de poder pagar, ou não, pela escola privada. Em algumas escolas, esses mecanismos se combinam. As privadas de alto prestígio e grande procura eventualmente fazem algum tipo de teste de acesso, logicamente subsequente à possibilidade econômica do candidato. Escolas públicas que se distinguem das demais, como as federais, em geral, efetuam testes de seleção para

séries mais avançadas, mas já há iniciativas de escolha aleatória na série inicial. De qualquer forma, essas últimas são tão raras que pouco afetam o quadro geral.<sup>4</sup>

O foco de análise foi, portanto, se deslocando para os mecanismos pelos quais a desigualdade social se manifesta, no aspecto escolar, entre a imensa maioria da população que frequenta escolas públicas no ensino fundamental. Questões como o acesso diferenciado às escolas, a permanência ou mobilidade dos alunos, considerando a forte desigualdade entre as instituições de ensino, mostraram-se relevantes para o aprofundamento da reflexão. Usualmente, a compreensão do problema remete aos clássicos da escolha escolar. Farta literatura internacional aponta os fatores culturais como distintivos na capacidade de escolha escolar e recursos econômicos como chancela de tais escolhas, colocando famílias como fonte privilegiada de explicação das diferenças de acesso às escolas. A expressão “estratégias familiares” é utilizada de forma corrente entre os estudiosos do assunto, variando de abordagens mais voltadas aos efeitos de socialização até modelos típicos da escolha racional.

Especialmente, depois que políticas de estímulo à escolha escolar amplificaram o alcance da problemática, foram apresentados novos elementos ao quadro conceitual. Percebe-se que há uma dimensão estritamente escolar, institucional, envolvida. Afinal, algumas escolas parecem também escolher seus alunos. Por exemplo, Yair (1996), mesmo analisando um contexto em que políticas formais de *school choice* não foram instituídas, observou o funcionamento de mecanismos de competição pelo lado da oferta e da demanda. O autor chama atenção para o fato de que a maioria dos estudos sobre impactos das políticas de *school choice* parte de uma premissa atomizada, ou seja,

---

<sup>4</sup> O problema da seleção não se manifesta apenas no acesso. Há, ainda, fortes mecanismos seletivos operando ao longo dos percursos escolares, fazendo com que estudantes de padrão socioeconômico relativamente mais baixo tenham tendência a não prosseguir em escolas mais prestigiadas. Galvão (2003) flagra esse processo no Colégio Pedro II, instituição federal secular, no Rio de Janeiro.

os desejos dos atores explicam suas escolhas em relação às escolas. Esquecem, porém, que a escolha de um estudante limita a opção de escolha dos outros, considerando uma oferta inelástica. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que o prestígio das escolas não está ligado unicamente ao fato de apresentarem bons indicadores, mas também ao fato de existirem outras com piores reputações. Se todas as escolas da rede fossem iguais ou muito parecidas, não haveria sentido nessa problemática. Estudos, nesse campo, devem considerar fatores estruturais presentes no próprio quase mercado.

Há, portanto, o que Yair (1996) chama de ecologia do mercado escolar, um sistema interligado de escolas que apresenta um mercado de vagas, mais ou menos concorridas. Tal mercado determina um trânsito de alunos pelas escolas, ajustando competências dos alunos e expectativas das famílias, em relação à escolarização dos filhos.

Esse fenômeno, no caso brasileiro, óbvio no âmbito privado também saltou com força em sistemas públicos. Em algumas experiências fora do Brasil, a questão conduz à regulação por meio de políticas específicas. Aqui, o tema tem sido quase ignorado. No entanto, estudos realizados na rede de ensino pública municipal, da cidade do Rio de Janeiro, demonstraram que há competição por vagas nas melhores escolas e processos ocultos de seleção, realizados pelos estabelecimentos escolares. Costa e Koslinski (2009, 2011), de forma similar a Yair (1996), destacam o funcionamento de um quase mercado escolar, ainda que existam diferenças significativas quando comparado com sistemas educacionais de países que implantaram medidas formais de *school choice*. Concluem que há uma forte relação de hierarquização agindo nos processos de distribuição de vagas na rede municipal estudada, ainda que opere por meio de mecanismos obscuros, não regulados. Esse quase mercado oculto, “combinado à reconhecida precariedade da oferta escolar pública, produz efeitos impulsionadores da desigualdade de oportunidades” (COSTA; KOSLINSKI, 2009, p. 12).

De um lado, dados qualitativos, coletados por meio de entrevistas com diferentes profissionais, que atuam na rede municipal de ensino, da cidade do Rio de Janeiro, apontam para uma forte tendência de seleção dos alunos, efetivada pela burocracia escolar, para o acesso às instituições de ensino fundamental de alta performance (COSTA; KOSLINSKI, 2009; CARVALHO, 2011). De outro, trabalhos anteriores já observaram as chances diferenciadas de acesso a e de permanência em escolas do primeiro segmento do ensino fundamental municipais de alta performance (KOSLINSKI; COSTA; RIBEIRO, 2010; BRUEL; BARTHOLO, 2011). Os dados sugerem que há uma tendência a uma definição precoce das trajetórias escolares que serão trilhadas, ao longo do ensino fundamental, diminuindo as chances de alunos, com determinadas características, conseguirem vaga e permanecerem em escolas consideradas de melhor desempenho, ao mesmo tempo em que se verifica a ampliação das chances de outros alunos.

## ASPECTOS LEGAIS ACERCA DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Mudanças instituídas pela Constituição Federal (CF) de 1988 retiraram os municípios da condição de subsistemas dos estados e conferiram-lhes certo grau de autonomia, na relação com os demais entes federados. Embora o regime de colaboração ou detalhamento do pacto federativo entre União, estados e municípios não tenha sido regulamentado, o próprio texto da CF indica que há responsabilidade compartilhada entre os entes federados, no que tange à oferta de educação escolar, sobretudo do ensino fundamental. A distribuição de competências definida pela CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, atribuiu aos municípios a responsabilidade pela oferta de educação infantil e, com prioridade, do ensino fundamental, ressaltando o caráter colaborativo e cooperativo da atuação dos estados e da União. Desta forma, compreende-se que a educação nacional não é formada por um sistema único de ensino, mas pela

articulação entre os sistemas federal, estaduais, municipais<sup>5</sup> e do Distrito Federal.

Nesta distribuição de competências, a União assumiu responsabilidades indiretas com a educação básica, tais como a elaboração de normas gerais, a coordenação da avaliação nacional, o desenvolvimento de ações de cooperação técnica e financeira. Portanto, os dispositivos presentes na legislação e normatização nacionais, relacionados aos processos de matrícula dos alunos no ensino fundamental, são bastante sutis, deixando aos sistemas estaduais e municipais<sup>6</sup> as definições mais específicas sobre procedimentos de ingresso na escola.

A legislação federal confere alto grau de autonomia aos sistemas estaduais e municipais de ensino, estabelecendo um conjunto bastante reduzido de regras comuns, relacionadas à matrícula dos alunos na Educação Básica. De acordo com a LDB, a idade adequada para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental com nove anos de duração, é seis anos de idade<sup>7</sup>, independente de escolaridade anterior e com a proibição de realização de avaliações seletivas para esse ingresso. Outro aspecto relevante para a organização das matrículas é o procedimento de classificação dos alunos, que apresentam ou não comprovação de escolaridade precedente. A LDB estabelece, ainda que de forma tímida, normas para a classificação dos alunos no ensino fundamental e médio, por promoção, transferência e independentemente de escolarização anterior<sup>8</sup>.

Ao mesmo tempo em que uma legislação enxuta permite maior nível de autonomia aos sistemas estaduais e municipais de ensino, também confere maior dinâmica aos processos de atualização e modificação das normas

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que a LDB apresenta a possibilidade dos municípios optarem por assumir sua condição enquanto sistema, integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único. (Cf. LDB n° 9.394/96, art. 11, Parágrafo Único.)

<sup>6</sup> Sobre os sistemas municipais de ensino, ver Parecer CEB/ CNE n° 30/2000, relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

<sup>7</sup> LDB n° 9.394/96, art. 6° (Redação dada pela Lei n° 11.114/05) e art. 32 (Redação dada pela Lei n° 11.274/06).

<sup>8</sup> Cf. LDB, art. 24, inciso II, alíneas *a*, *b* e *c*.

específicas de funcionamento desses sistemas, na medida em que a norma não possui a mesma permanência da lei. Ou seja, a normatização pode ser alterada de forma mais rápida, pode ser reeditada, revogada ou revista a qualquer tempo.

Disso decorre a existência de grande variação entre as normas exaradas por diferentes sistemas de ensino e por um mesmo sistema ao longo do tempo. O caso em estudo exige algumas reflexões sobre as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro<sup>9</sup> – órgão normativo do sistema – e pela Secretaria Municipal de Educação – órgão executivo do sistema – em relação ao processo de transição dos alunos, entre os segmentos do ensino fundamental, do ano letivo de 2008 para 2009.<sup>10</sup>

A Deliberação E/CME n. 17/2008, em vigor no período estudado, classifica a matrícula de alunos no sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro em três tipos: inicial, renovada e por transferência<sup>11</sup>. A matrícula inicial é descrita como aquela que se dá pela primeira vez na vida escolar da pessoa, ou que se realiza por classificação, quando é impossível a comprovação de escolaridade anterior. A matrícula por classificação, neste caso, segue a orientação estabelecida pela LDB, em seu art. 24.

A matrícula renovada pode acontecer em três situações: quando o aluno cursou o período letivo anterior na mesma escola em que permanecerá no período seguinte; quando o aluno passa por processo avaliativo específico que recomenda avanço de período; quando o aluno retoma os estudos na mesma escola depois de um período de interrupção. A matrícula por transferência se realiza quando o aluno cursou o período anterior em outra instituição de ensino do próprio sistema municipal, de outro sistema do país ou do exterior.

<sup>9</sup> Criado em 1986 e regulamentado em 1998.

<sup>10</sup> Após o período estudado para este trabalho, o sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro promoveu algumas mudanças na normatização que regulamenta a matrícula, criando um procedimento de inscrição de alunos pela internet e distribuição aleatória de vagas.

<sup>11</sup> Esta nomenclatura já estava estabelecida desde a Deliberação n<sup>o</sup> 08/01 do CME do RJ, primeira a tratar do tema.

Cabe destacar que a regulamentação da matrícula na rede municipal de ensino pelo CME não estabelece uma política explícita de escolha da escola pelos pais e tampouco determina que ela deva ser circunscrita à região de moradia do estudante, o que garante certa flexibilidade à atuação da administração executiva do sistema, no sentido de elaboração de políticas para a distribuição das oportunidades educacionais, entre a população.

Uma análise comparativa entre a Deliberação em vigor no período analisado e a Deliberação<sup>12</sup> anterior elaborada pelo CME em 2001, sobre o mesmo tema e já revogada, mostrou que o documento de 2001 proibia a exigência de “declaração de vaga da instituição receptora, para fins de expedição dos documentos de transferência” (Deliberação n.º 08/01, § 3º do art. 5º). Em entrevista com a coordenadora pedagógica de uma escola pública municipal foi possível compreender que, atualmente, esta declaração de matrícula é solicitada pela instituição que concede a transferência, embora não seja condição para tal.

Além das normas instituídas pelo Conselho Municipal de Educação, órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino, é importante apresentar as regras introduzidas pela Secretaria Municipal de Educação, na condição de órgão executivo do sistema. No período analisado, o processo de matrícula inicial realizava-se no âmbito das escolas e polos de matrícula, definidos pelas Coordenadorias Regionais de Ensino, bem como as transferências entre escolas da rede e os procedimentos chamados de remanejamento – que envolvem a transferência de alunos entre escolas da rede quando a instituição de origem não oferece o segmento subsequente de ensino fundamental.

A Portaria E/ATP n.º 20, de 16 de dezembro de 2008 estabelecia que “a matrícula de candidatos ao Ensino Fundamental, Educação Especial e EJA ocorrerá nos Pólos de Matrícula, criados pelas Coordenadorias Regionais de Educação – E/CRE, em local de fácil acesso para os responsáveis”.

<sup>12</sup> Deliberação E/CME n.º 08/01.

A Portaria supracitada definia, também, que os alunos que já estudavam nas escolas da rede municipal teriam suas matrículas renovadas automaticamente, e os alunos que estudavam em unidades escolares, que não oferecem o “segmento subsequente, ou classe pretendida terão suas matrículas garantidas, por meio de remanejamento, para a unidade escolar mais próxima de sua residência, ou para a unidade escolar de opção do responsável” (PORTARIA E/ATP n° 20/2008, § 1° do art. 4°).

Esta orientação, por ser flexível, permite que cada Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) estabeleça estratégias diferenciadas para a efetivação do remanejamento dos alunos que concluíram o 5° ano, do ensino fundamental, em escolas que não oferecem a continuidade dos estudos para outras escolas da rede. Entrevistas realizadas com pais de alunos indicam que há escolas que oferecem a oportunidade para os pais indicarem as escolas para as quais gostariam que seus filhos fossem remanejados, ao mesmo tempo, em que há escolas que indicam a instituição para a qual eles serão encaminhados, estabelecendo-se certo convênio entre essas escolas. Ambas as situações são adequadas às normas acima descritas e estão amparadas pela Portaria E/ATP n° 20, de 16 de dezembro de 2008.

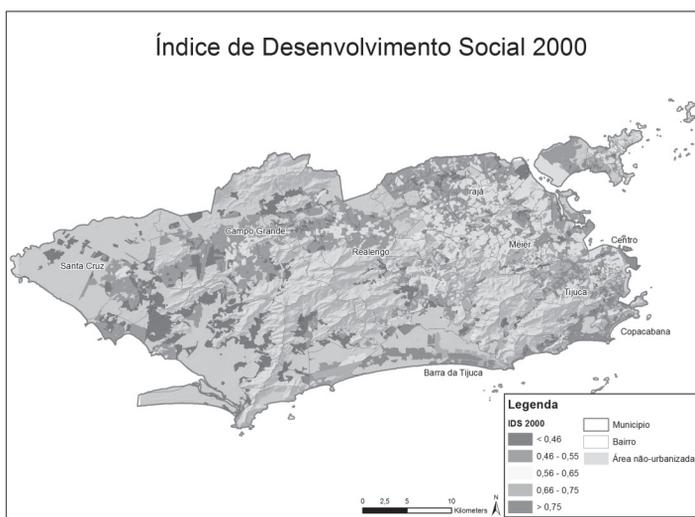
Embora sejam igualmente corretas, do ponto de vista da normatização municipal, é importante salientar que produzem efeitos muito distintos, pois em uma das situações os pais têm maior poder de interferência e decisão sobre a vida escolar dos filhos, constituindo-se mais claramente como corresponsáveis por sua trajetória escolar, enquanto na outra situação as escolas e os CRE assumem maior poder de interferência e decisão sobre a continuidade da escolarização dos alunos.

## **O FUNCIONAMENTO DO QUASE MERCADO ESCOLAR OCULTO NO RIO DE JANEIRO: ALGUMAS EVIDÊNCIAS**

Os dados apresentados nessa sessão tomam como base um banco de dados longitudinal, com informações sobre

alunos matriculados na rede municipal, da cidade do Rio de Janeiro. As informações do banco foram categorizadas em três grupos: a) informações sobre o perfil familiar dos alunos; b) trajetória escolar, identificando a escola do aluno, ao longo do processo de escolarização; c) desempenho acadêmico dos alunos. As análises também contaram com uma base de escolas com informações de desempenho, em testes nacionais padronizados<sup>13</sup>.

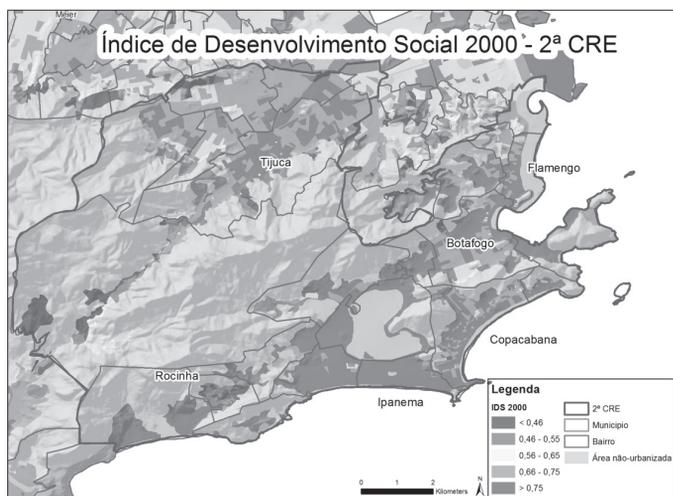
Foi estabelecido como foco do estudo escolas que pertencem à Segunda Coordenadoria Regional da Educação (2ª CRE) da Secretaria Municipal de Educação. Esta coordenadoria compreende uma área geográfica específica do município que engloba, em seus limites, os bairros da Zona Sul bem como o Bairro da Tijuca e adjacências<sup>14</sup>. Os mapas abaixo ajudam a compreender como esta área está situada na organização sócio territorial da cidade:



**Fonte:** Elaboração Observatório Educação e Cidade com dados do IBGE (2000).

<sup>13</sup> Dados do INEP – Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. Disponível em: < <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/> >

<sup>14</sup> Mais especificamente, a 2ª CRE compreende escolas localizadas nos seguintes bairros/comunidades: São Conrado, Rocinha, Vidigal, Gávea, Jardim Botânico, Humaitá, Leblon, Ipanema, Lagoa, Copacabana, Morro dos Cabritos, Leme, Praia Vermelha, Urca, Botafogo, Flamengo, Laranjeiras,



Fonte: Elaboração Observatório Educação e Cidade com dados do IBGE (2000).

Os mapas acima mostram o município do Rio de Janeiro e a 2ª CRE de acordo com a espacialização do Indicador de Desenvolvimento Social (IDS)<sup>15</sup>, que agrega as seguintes dimensões: acesso à infraestrutura urbana, qualidade de habitação, grau de escolaridade e renda da população. As áreas em vermelhos são as áreas que apresentam menor índice de desenvolvimento social da cidade. Em oposição, as áreas em verde escuro apresentam os maiores valores do referido índice.

No primeiro mapa, a área estudada é rapidamente identificada como uma área central da cidade, uma vez que concentra as melhores condições de infraestrutura urbana e compreende a população de maior renda e escolarização da cidade. No entanto, uma visão mais aproximada da região revela a contiguidade de micro áreas polarizadas, que

Cosme Velho, Catete, Glória, Tijuca, Andaraí, Jamelão, Morro do Andaraí, Comunidade Chacrinha, Grajaú, Morro Nova Divinéia, Maracanã, Rio Comprido, Praça da Bandeira, Vila Isabel, Usina, Alto Boa Vista.

<sup>15</sup> O índice de desenvolvimento social foi elaborado pelo Instituto Pereira Passos (IPP) da Prefeitura do município do Rio de Janeiro, a partir de dados do Censo do IBGE de 2000 (Cavallieri; Lopes, 2008). Tal indicador foi desagregado no nível dos setores censitários do município, unidade geográfica constituída por algumas centenas de domicílios.

apresentam os maiores e os menores índices da cidade. As áreas de menor IDS da 2ª CRE são áreas de favela, que não somente estão presentes como se concentram nas áreas mais abastadas da cidade do Rio de Janeiro.<sup>16</sup>

Tal configuração sócio-espacial poderia potencializar uma mistura de alunos de diferentes origens sociais nas escolas da região estudada (2ª CRE). Entretanto, a grande maioria dos alunos que reside nessa área, em especial os alunos de origem socioeconômica mais elevada, está matriculada em escolas privadas (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010). Mesmo frente à forte segmentação entre as redes públicas e privadas, a rede pública municipal, foco do presente estudo, recebe um público muito distinto em termos da origem socioeconômica.

Inicialmente optou-se por investigar o processo de transição entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental (do 5º ano para o 6º ano<sup>17</sup>) entre os anos de 2008 e 2009, considerando para o recorte todas as escolas pertencentes à 2ª CRE da rede municipal. A transição entre segmentos é um período especialmente interessante para análises que procuram mapear padrões de transferência de alunos e processos intencionais de seleção. Isso ocorre porque a grande maioria das escolas municipais oferece vagas em apenas um dos segmentos, tornando obrigatória, nesse período, a transferência de alunos entre escolas. Como já indicado anteriormente, esse processo de transferência em blocos de alunos é definido, pela administração municipal, como “remanejamento”.

Foi analisado um total de 6169 alunos matriculados em 79 escolas da 2ª CRE. Cabe ressaltar que algumas dessas

<sup>16</sup> A área estudada ilustra um traço marcante do modelo de segregação residencial da cidade do Rio de Janeiro: a proximidade física e a distância social entre segmentos sociais que possuem posições opostas na hierarquia social. A proximidade física ocorre com a presença e concentração de favelas nas áreas mais abastadas da cidade. Entretanto, a concentração de diferentes segmentos sociais em um mesmo território não implica em maior interação ou o estabelecimento de laços sociais que poderiam permitir a superação das distâncias sociais (Alves *et al.*, 2008; Ribeiro; Koslinski, 2010).

<sup>17</sup> É importante destacar que o município do Rio de Janeiro implementou a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração de forma concomitante em todas as escolas da rede municipal de ensino.

escolas selecionadas apresentam oferta de vagas, ao longo de todo o ensino fundamental, dessa forma, seus alunos não são obrigados a realizar o remanejamento ao finalizar o 5º ano. Essa informação é relevante para os dois modelos analíticos que serão apresentados para estimar a chance de acesso às escolas de alta performance no 6º ano do ensino fundamental. O Quadro 1 descreve as variáveis utilizadas na investigação.

As análises do artigo podem ser divididas em dois grupos. Inicialmente, foram apresentados os dados descritivos da composição social do 5º ano, do ensino fundamental, das 79 escolas da 2ª CRE, em 2008 e análises de uma regressão logística, estimando chance de estar em uma escola de alta performance, nesta série. Em um segundo momento, a análise foi construída, a partir da movimentação desses estudantes no remanejamento. O estudo identifica padrões de transferência e apresenta resultados de uma regressão logística, estimando a chance de acesso às escolas de alta performance, no 6º ano, em 2009. Nessa última regressão, foi considerada como uma das variáveis independentes, no modelo, o tipo de escola frequentada pelo aluno no ano anterior ao remanejamento. O objetivo é identificar se a escola frequentada no processo inicial de escolarização condiciona chance de acesso às escolas de alta performance na etapa posterior.

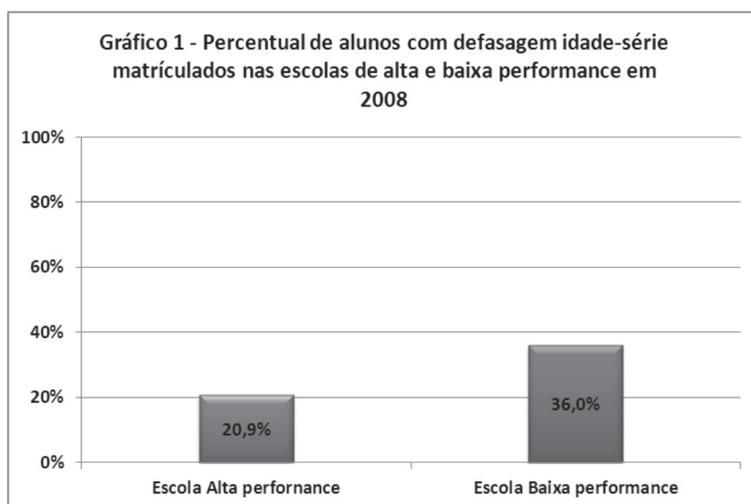
Cabe explicar que a performance das escolas, para fins deste estudo, foi estabelecida a partir da média das notas da instituição na Prova Brasil Padronizada, nos anos de 2005, 2007 e 2009. Foram consideradas as avaliações dos alunos, ao final do primeiro segmento, para definir a performance da escola de origem em 2008 e as avaliações dos alunos, ao final do segundo segmento, para definir a performance da escola de acesso em 2009. Nos casos das escolas que não passaram por nenhuma dessas avaliações em um dos segmentos, a nota obtida pelos alunos de outro segmento foram consideradas para as duas situações. As escolas consideradas como de alta performance são aquelas que compõem o quartil superior de cada grupo de instituições. Importa ainda ressaltar que essa definição é arbitrária e relativa, na medida em que a comparação se estabelece entre o conjunto das escolas municipais selecionadas para o estudo.

## Quadro 1 – Variáveis utilizadas na investigação.

VARIÁVEIS	TIPO	DESCRIÇÃO
<b>VARIÁVEIS DEPENDENTES</b>		
PERFORMANCE DA ESCOLA EM 2008	Numérica	Aluno matriculado no Quinto ano em 2008 em uma escola municipal com alta performance (1=sim/0=c.c)
ACESSO À ESCOLA DE ALTA PERFORMANCE EM 2009	Numérica	Aluno obteve vaga no Sexto ano do Ensino Fundamental em 2009 em escola municipal com boa performance (1=sim/0=c.c)
<b>VARIÁVEIS EXPLICATIVAS</b>		
SEXO	Dicotômica	(0 = Feminino/ 1 = Masculino)
COR	Dicotômica	Branco (1 = sim/ 0 = não)
DEFASAGEM IDADE-SÉRIE	Dicotômica	Alunos nascidos antes de 1997 considerados com defasagem escolar em 2008 (1=sim/0=c.c)
PERFORMANCE DA ESCOLA EM 2008	Numérica	Aluno estava matriculado no Quinto ano em 2008 em uma escola com alta performance (1=sim/0=c.c)
MÁXIMA EDUCAÇÃO DOS PAIS	Ordinal	Nível máximo de escolaridade dos pais do aluno (0 = analfabeto/ 1 = ensino fundamental incompleto/ 2 = ensino fundamental completo/ 3 = ensino médio/ 4 = educação superior)

Fonte: dados da pesquisa.

A análise sobre a composição social das escolas pertencentes à 2ª CRE na última série do primeiro segmento do ensino fundamental (5º ano) evidencia a segmentação entre as escolas de alta e baixa performance. O Gráfico 1 apresenta diferenças marcantes entre o percentual de alunos com defasagem idade-série, matriculados nas escolas de alta e baixa performance. É importante ressaltar que a informação sobre distorção idade-série pode estar subestimada, pois todos os alunos nascidos até 1997, portanto, com idades até 11 anos, foram considerados na idade esperada para o 5º ano em 2008. A opção por construir a variável dessa forma deveu-se à consideração da possibilidade de matrícula inicial com até 7 anos completos na 1ª série, do ensino fundamental, com 8 anos de duração<sup>18</sup>, pois caso contrário a situação de atraso estaria superestimada, o que poderia potencializar o poder explicativo dessa variável.



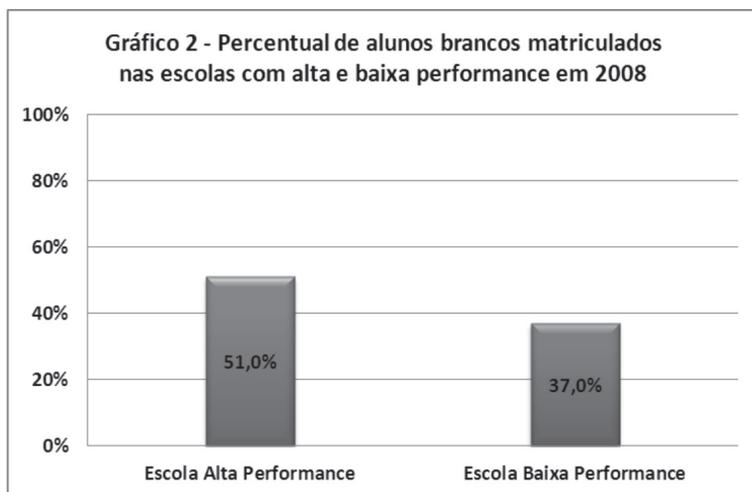
Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

É possível imaginar alguns cenários a partir desses dados: 1) as escolas de baixa performance, comparadas às de alta performance, reprovam um maior número de alunos nas

<sup>18</sup> A 1ª série do ensino fundamental com oito anos de duração corresponde ao 1º ano do ensino fundamental com nove anos de duração. Assim, por extensão, a 4ª série corresponde ao 5º ano e a 5ª série corresponde ao 6º ano.

séries iniciais do processo de escolarização e, portanto, ao final do primeiro segmento, apresentam um maior número de alunos com defasagem idade-série; 2) as escolas de alta performance excluem os alunos que são reprovados nas séries iniciais do primeiro segmento – em um processo constante de seleção dos alunos – e estes são alocados em escolas de pior performance. Estudos posteriores devem investigar os fatores que contribuem para a diferença observada no perfil dos alunos nas escolas públicas municipais.

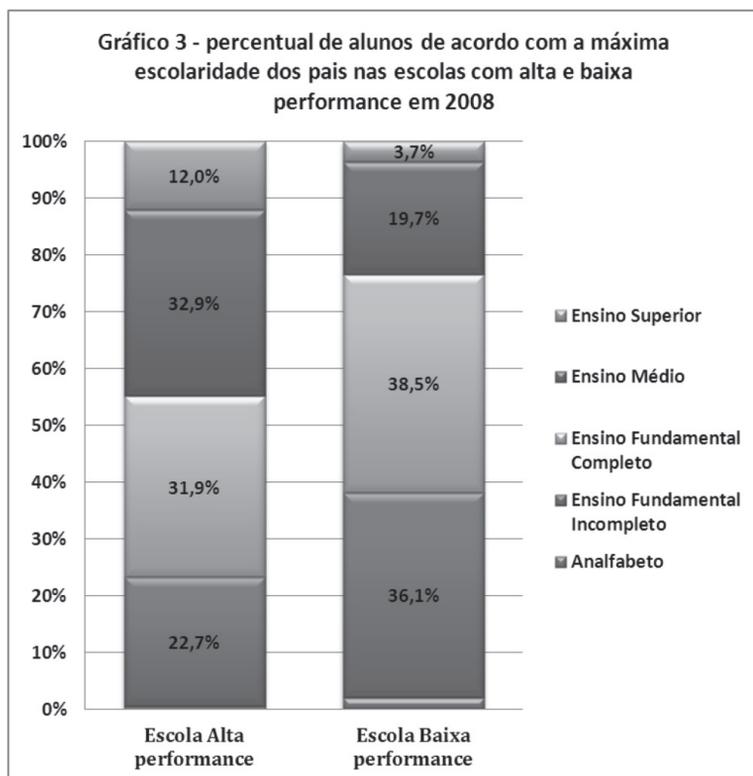
O Gráfico 2 apresenta diferenças observadas na cor da pele dos alunos que frequentam as escolas. Os dados indicam diferenças relevantes entre os alunos que frequentam as escolas de alta e baixa performance. O quadro descrito pode indicar tanto um cenário de segregação de alunos não brancos das escolas de alta performance e/ou seleção por nível socioeconômico nas escolas públicas municipais, uma vez que diferentes indicadores sobre pobreza reforçam que ela é mais recorrente entre as populações não brancas.



Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

O Gráfico 3 reforça o cenário de segregação escolar ao associar a escolaridade dos pais, indicativa do capital econômico e cultural familiar, e o tipo de grupamento escolar em que os filhos estão inseridos. Por se tratar de

escolas públicas “comuns”, que atendem as camadas menos abastadas da população da cidade, o nível de escolaridade dos pais é, em geral, baixo.



Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

As diferenças entre os dois grupos ficam evidentes, sobretudo, na grande discrepância entre os percentuais dos grupos que não concluíram o ensino fundamental e os que concluíram o ensino médio. Comparando os tipos de escola, observa-se que 45% dos pais dos alunos matriculados em escolas de alta performance possuem ensino médio ou educação superior completa, enquanto 75% dos pais das escolas de baixa performance possuíam, no máximo, o ensino fundamental completo.

Finalizando a primeira parte da análise dos dados, apresenta-se a seguir os coeficientes da regressão logística,

estimando chance de estar em escolas de alta performance, no período final do primeiro segmento (5<sup>o</sup> ano), nas escolas da 2<sup>a</sup> CRE em 2008.

A Tabela 1 evidencia que determinadas características das famílias, ou da própria trajetória escolar dos alunos, podem aumentar ou diminuir as chances de estar em escolas de alta performance, no final do primeiro segmento do ensino fundamental.

**Tabela 1** – Regressão logística estimando as chances de estar em escolas de alto prestígio no final do 1<sup>o</sup> segmento do Ensino Fundamental em 2008.

	Exp(B)
Máxima educação dos pais	1.62***
Atraso idade-série	0.72***
Sexo – Masculino	0.90
Cor – Branco	1.36***
Constante	0.05

\*\*\*  $p \leq 0.001$  \*\*  $p \leq 0.01$  \*  $p \leq 0.05$

Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

As variáveis escolaridade dos pais e cor do aluno aumentam as chances de vaga nas melhores escolas, por outro lado, a variável distorção idade-série indica que alunos com atraso escolar apresentam menores chances de estarem em escolas de alta performance (uma chance 39% menor). Cabe ressaltar que o poder explicativo de cada variável independente no modelo é controlado pelas demais. Um rápido exemplo para explicar o argumento: alunos que apresentam variação na cor da pele e características idênticas na escolaridade dos pais e atraso escolar terão chances distintas de acesso às escolas de alta performance. Nesse caso, o aluno de cor branca, mesmo apresentando todas as demais características idênticas aos seus colegas, terá uma chance 36% maior de frequentar uma escola de alta performance.

O objetivo principal do artigo é analisar o processo de transição entre o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos alunos que, em 2008, estavam no 5º ano em escolas da segunda CRE da rede municipal do Rio de Janeiro. Vale lembrar que essa distribuição resulta do processo de remanejamento realizado na transição do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental e da mobilidade dos alunos ao longo do ano letivo de 2009.

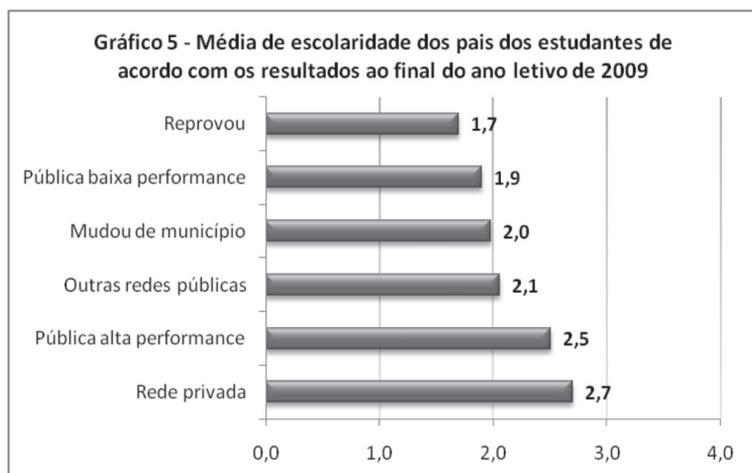
O banco de dados permite observar a colocação dos alunos não apenas nas escolas da rede municipal, como também acompanhar outros movimentos ou estratégias de escolarização das famílias como, por exemplo, o ingresso na rede privada de ensino ou a mudança para outras redes públicas. Esse último exemplo, especificamente no caso da cidade do Rio de Janeiro, provavelmente está relacionado ao ingresso em escolas públicas federais<sup>19</sup>. Avaliações externas têm evidenciado que estas escolas apresentam resultados superiores às escolas públicas municipais e, portanto, é possível pensar nessa movimentação como uma estratégia familiar na busca por melhores escolas.



Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

<sup>19</sup> Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação da UFRJ ou Colégio de Aplicação da UERJ são exemplos deste tipo de escola.

Além da distribuição dos alunos no processo de remanejamento, foi possível identificar o perfil de cada grupo de alunos nas suas respectivas movimentações. O Gráfico 5 apresenta a média de escolaridade dos pais dos estudantes de acordo com o tipo de movimentação realizada.



Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

As descrições previamente apresentadas sobre a composição social das escolas, no final do primeiro segmento, evidenciaram diferenças entre a escolaridade dos pais dos alunos. A média da escolaridade dos pais funciona como um indicador que nos permite identificar uma estratificação entre grupos de alunos. Na parte superior do Gráfico 5 encontram-se os grupos de estudantes cujos pais apresentam menor média de escolaridade. Dentre estes estão os alunos reprovados ao final do 5º ano, em 2008 e os alunos que obtiveram uma vaga em uma escola de baixa performance no 6º, em 2009. Na parte inferior do mesmo gráfico, encontram-se os alunos que obtiveram uma vaga nas escolas públicas de alta performance e os alunos que foram transferidos para a rede privada. O subgrupo que migrou para “outras redes públicas” apresenta a terceira melhor média de escolaridade dos pais e reforça a hipótese original que se trata de uma estratégia de famílias com maiores recursos de “mobilidade ascendente” no quase mercado escolar.

A Tabela 2 apresenta a sequência de dois modelos criados para estimar as probabilidades dos alunos obterem uma vaga nas escolas de alta performance, no 6<sup>o</sup> ano escolar, em 2009. Trata-se de dois modelos independentes. Os modelos A e B diferem apenas em um aspecto. No modelo A estão presentes todos os alunos da amostra. No modelo B foram removidos os alunos que permaneceram em suas escolas, na transição entre essas séries escolares, dado que algumas escolas ofereciam todos os nove anos da escolaridade fundamental.

**Tabela 2** – Regressão Logística estimando o acesso à escola de melhor desempenho no sexto ano do ensino fundamental em 2009.

	Modelo A	Modelo B
	Step 2	Step 2
	Exp(B)	Exp(B)
Desempenho médio escola em 2008 (dicotômica)	7.53***	2.75***
Máxima educação dos pais	1.46***	1.76***
Atraso idade série (dicotômica)	0.71**	0.47***
Sexo masculino	0,97	0,96
Cor Branco	1.19 <sup>+</sup>	1.35**
Constante	0.08	0.12
N	3158	1882

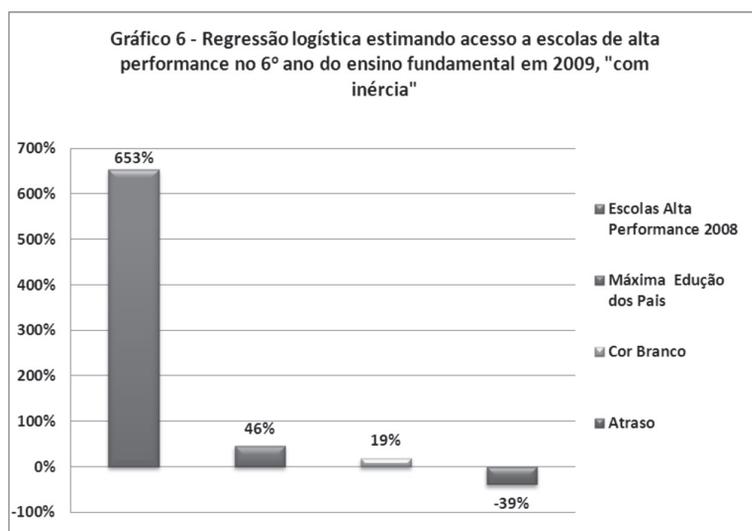
\*\*\*  $p \leq 0.001$  \*\*  $p \leq 0.01$  \* $p \leq 0.05$  +  $p \leq 0.10$

Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

Esse segundo modelo foi gerado com o objetivo de “limpar” a compreensão do fenômeno de possíveis efeitos inerciais de permanência nas escolas, buscando acentuar os

possíveis processos seletivos na transferência entre escolas. Como se pode observar, o número de casos reduzido não prejudicou a capacidade explicativa das variáveis, auxiliando no exercício de identificar os pesos relativos de cada um dos aspectos aqui tratados.

Para facilitar a interpretação dos coeficientes apresentados na Tabela 2, apresenta-se, abaixo, dois gráficos que retratam ambos modelos supracitados. As barras identificam o aumento ou a diminuição da chance de acesso às escolas de alta performance.

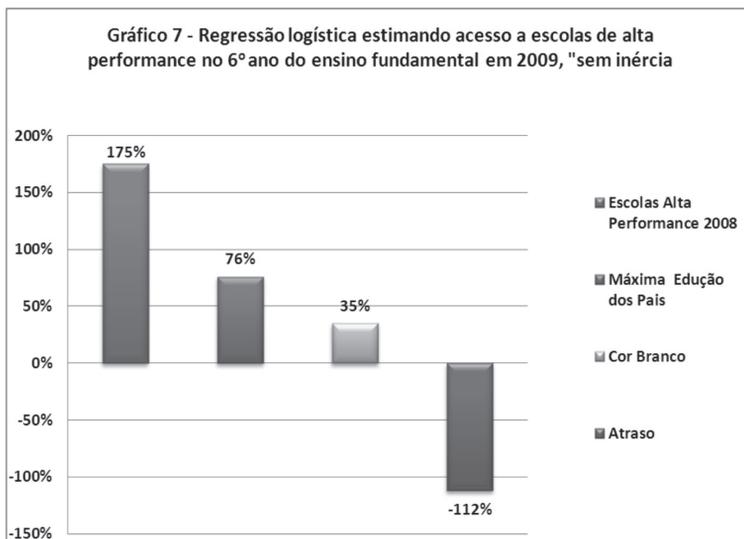


Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

Estudar em uma escola de alto prestígio no final do primeiro segmento é a variável de maior poder explicativo, em ambos os modelos. Dessa forma, o Gráfico 7 indica que um aluno que estudou no primeiro segmento em uma escola de alta performance tem 175% mais chance de ingressar em uma escola de alta performance no 6º ano, se comparado aos seus pares com as mesmas características, mas que estudaram em uma escola de baixa performance no primeiro segmento. Da mesma forma, no Gráfico 7, um aluno que estudou no primeiro segmento em uma escola de alta performance e que está em atraso escolar tem uma chance 112% menor de

ingressar ou permanecer em uma escola de alta performance no 6º ano, comparado aos seus pares com características idênticas. Alunos cujos pais tem maior escolaridade e de cor branca também apresentam maiores chances de acesso a escolas de segundo segmento de alta performance.

Os dados evidenciam que a distribuição de alunos entre escolas de diferentes performances, na transição entre os dois segmentos do ensino fundamental, não parece seguir padrões de aleatoriedade, o que sugere a existência de mecanismos seletivos por parte das escolas.



Fonte: Banco de dados da SME/RJ (2008; 2009).

## CONCLUSÃO

O estudo analisou a movimentação de alunos que frequentavam escolas da 2ª CRE, da rede municipal de ensino, da cidade do Rio de Janeiro, no 5º ano do ensino fundamental, em 2008, com o objetivo de conhecer o destino desses estudantes em 2009. A escolha de uma região específica da cidade, com ampla oferta de escolas e alta diversificação em termos de desempenho, objetivou destacar o fenômeno da ecologia do quase mercado escolar e identificar padrões de transferência de alunos.

Verificou-se que a distribuição da população entre as escolas não pode ser considerada aleatória, na medida em que há uma expressiva segmentação entre as instituições que obtiveram as melhores notas nas avaliações da Prova Brasil e os demais estabelecimentos de ensino. Escolas com melhor performance relativa em 2008 concentram, ao final do primeiro segmento do ensino fundamental, maior porcentagem de alunos brancos, que possuem menor taxa de defasagem idade-série e alunos cujos pais possuem maior escolaridade. Este fenômeno pode ser pensado como resultado tanto das estratégias familiares de escolha de escolas, como da seleção de alunos por parte das escolas, na entrada e ao longo deste segmento do ensino fundamental.

No que diz respeito à transição entre o primeiro e o segundo segmento, os dados novamente evidenciam a existência de mecanismos seletivos. A distinção entre as características dos alunos que frequentam os dois grupos de escolas em 2009, indica a existência de processos seletivos condicionados pela escola de origem em 2008 e por características adscritas e de desempenho do aluno, o que pode caracterizar uma definição precoce da sua vida escolar. Tal situação nos permite pensar a existência de um complexo processo de “*tracking* informal” na rede pública municipal, condicionado à trajetória escolar dos alunos.

Os dados indicam a existência de padrões nos processos de remanejamento dos alunos que se encontram muito além das definições estabelecidas pelas regras formais de matrícula e transferência de alunos exaradas pelos órgãos normativo e executivo do sistema municipal de ensino. Isso confirma a suspeita de um quase mercado oculto que opera na distribuição de oportunidades educacionais, estabelecendo procedimentos não previstos pela normatização, mas que interfere, de forma decisiva, nas chances de acesso a escolas de alta performance.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F.; FRANCO, F. C. J.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Orgs.). **A cidade contra a Escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: LetraCapital, 2008.

BERENDS, M.; ZOTTOLA, G. C. Social Perspectives on School Choice. In: BERENDS, M.; SPRINGER, M.; BALLOU, D.; WALBERG, H. J. (Orgs.). **Handbook of Research on School Choice**. New York/London: Routledge, 2009.

BERENDS, M.; SPRINGER, M.; BALLOU, D.; WALBERG, H. J. **Handbook of Research on School Choice**. New York/London: Routledge, 2009.

BRASIL. Constituição. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dez. 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25/05/2011>. Acesso em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 30, de 12 de setembro de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 out. 2000. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0739-0753\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0739-0753_c.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2011.

BRUEL, A. L.; BARTHOLO, T. Desigualdade de Oportunidades Educacionais na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. Trabalho apresentado na **34ª Reunião**

**Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED): Educação e Justiça Social, Natal, out. 2011.**

CARVALHO, J. T. **Considere como um favor pessoal: procedimentos e percepções utilizados pelos gestores escolares para a composição do alunado.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. (mimeografado)

CAVALLIERI, F.; LOPES, G. P. Índice de Desenvolvimento Social – IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. **Coleção Estudos Cariocas**, n. 20080401, Instituto Pereira Passos. Rio de Janeiro, abr. 2008. Disponível em: <[http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2394\\_%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Social\\_IDS.pdf](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2394_%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Social_IDS.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2011.

CONSORTE, J. G. A criança favelada e a escola pública. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 45-60, ago. 1959.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 455-469, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. In: **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 227-248, ago. 2010.

COSTA, M.; CUNHA, M. B. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2011.

COSTA, M.; GUEDES, R. Expectativas de Futuro como Efeito Escola – explorando possibilidades. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, p. 1-14, jan./jun. 2009.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Prestígio escolar e composição de turmas explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 40, p. 305-330, maio 2008.

\_\_\_\_\_. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas – pensando a ecologia do quase-mercado escolar. Trabalho apresentado no **XXXIII Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2009.

\_\_\_\_\_. Quase-mercado oculto: a disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições** (no prelo).

GALVÃO, M. C. **A Jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?**, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2003.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

KOSLINSKI, M. C.; COSTA, M.; RIBEIRO, L. C. Q. Residential segregation, school quasi-market and school segmentation in the context of Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no **XVII World Congress of Sociology**, Gothenburg, Suécia, jul. 2010.

LUCAS, S. R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-90, maio 2001.

PACHECO, M. S. E. **Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro** – a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar.

Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. Fronteiras Urbanas da Democratização das Oportunidades Educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. *et al.* (Orgs.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 20, de 28 de abril de 2009. Disponível em: <[http://200.141.78.78/dlstatic/10112/1122564/DLFE-205673.pdf/deliberacao\\_20\\_2009.pdf](http://200.141.78.78/dlstatic/10112/1122564/DLFE-205673.pdf/deliberacao_20_2009.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 08, de 30 de outubro de 2001. Disponível em: <[http://200.141.78.78/dlstatic/10112/1122564/DLFE-205673.pdf/deliberacao\\_20\\_2009.pdf](http://200.141.78.78/dlstatic/10112/1122564/DLFE-205673.pdf/deliberacao_20_2009.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 17, de 26 de fevereiro de 2009. Disponível em: <[http://200.141.78.78/dlstatic/10112/1122564/DLFE-205673.pdf/deliberacao\\_20\\_2009.pdf](http://200.141.78.78/dlstatic/10112/1122564/DLFE-205673.pdf/deliberacao_20_2009.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Portaria E/SUBG/CP nº 24, de 22 de outubro de 2010. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, p. 13, 26 out. 2010.

WEST, A.; PANNELL, H. How New is New Labour? The Quasi-Market and English Schools 1997 to 2001. **British Journal of Educational Studies**, v. 50, n. 2, p. 206-224, 2002.

YAIR, G. 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, 1996.

# MOVEMENT OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL SYSTEM: PATTERNS OF “TRACKING”, LABELLING AND REPRODUCTION OF SOCIAL STRATIFICATION

Movimentação de estudantes em um sistema educacional: padrões de tracking, rotulagem e reprodução da estratificação social

---

## Abstract

The paper discusses the ecology of a hidden quasi-market in the city of Rio de Janeiro and its impact on the homogenization of students' composition and on the increase of educational opportunities inequality. The analysis focuses the supply-side of the public educational network and the transition process from the first to the second segment of elementary education. It aims at identifying the elements conditioning students' chances of access to schools that obtained good results in the national assessment tests. In order to achieve the proposed objectives, the analysis were based on a data set from the City Education Secretariat containing information about students movements between schools belonging to the local education network. The results suggest the existence of biased selection mechanisms, which cannot be only attributed to students school performance or their previous school trajectories, but also to ascribed factors, specially their socioeconomic background.

Data de recebimento:  
Data de aceite:



# EXPANSÃO EDUCACIONAL E DESIGUALDADE DE RAÇA NO BRASIL<sup>1</sup>

---

*Luiz Flávio Neubert\**

---

## Resumo

Dada a mudança de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana e industrializada, aliada à valorização, cada vez maior, da educação formal na preparação dos indivíduos para ocuparem determinadas posições sociais, a questão principal a ser investigada diz respeito às consequências da expansão das oportunidades de aquisição de escolaridade. O Brasil, em termos de comparação internacional, se apresenta como um caso interessante devido a um conjunto de motivos, dentre os quais, o passado colonial e escravagista, o acelerado processo de urbanização e industrialização ocorrido, principalmente, a partir da década de 40 e a rápida expansão do sistema educacional, a partir da década de 70, do século XX. Todos esses traços do processo de modernização servem de parâmetro para testar as proposições básicas da perspectiva liberal, principalmente aquela que diz respeito à previsão de que haveria uma valorização crescente de critérios meritocráticos de seleção.

**Palavras-chave:** expansão educacional; desigualdade social; raça.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

\* Doutor em Sociologia pela UFMG. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais do ICH/UFJF. Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora – Instituto de Ciências Humanas. R. José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário. CEP: 36036-330. Bairro São Pedro, Juiz de Fora, MG – Brasil. Contato: [luiz.neubert@ufjf.edu.br](mailto:luiz.neubert@ufjf.edu.br)

## INTRODUÇÃO

Uma questão fundamental, quando se discute qualquer projeto de política pública, com vistas à *accountability* e à responsabilização sobre os gastos públicos, diz respeito ao modelo ou à perspectiva da qual aquela proposta de ação mais se aproxima. Nas Ciências Sociais, a chamada “perspectiva funcionalista”, colocada a serviço de teorias que tratavam do processo de modernização ocorrido nas sociedades desenvolvidas, continha em seu núcleo fortes traços do pensamento político liberal. A visão de mundo propagada por esta perspectiva ressalta a importância da competitividade, da iniciativa “empreendedora” e da liberdade individual, dentre outras coisas. Contudo, uma série de contestações empíricas cumpriu a tarefa de desfazer as ilusões de uma sociedade competitiva e justa ao mesmo tempo.

Dessa forma, as hipóteses da perspectiva funcionalista geraram reações daqueles que se dedicavam a entender as conseqüências da expansão dos sistemas educacionais nos contextos de intensa industrialização. Dada a mudança de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana e industrializada, aliada à valorização cada vez maior da educação formal, na preparação dos indivíduos para ocuparem determinadas posições no mercado de trabalho, os críticos da perspectiva funcionalista se voltaram para as conseqüências reais da expansão das oportunidades de aquisição de escolaridade. Nesse sentido, a atenção dos investigadores se voltou tanto para a questão do aumento nos níveis médios de escolaridade da população (devido à universalização do acesso aos níveis básicos e, em alguns países, aos níveis intermediários de escolarização), quanto para a dúvida sobre se este processo foi capaz de alterar os princípios que regem a desigualdade educacional.

O Brasil, em termos de comparação internacional, se apresenta como um caso interessante devido a um conjunto de motivos, dentre os quais: o passado colonial e escravagista, o acelerado processo de urbanização e industrialização ocorrido, principalmente, a partir da

década de 40 e a rápida expansão do sistema educacional, a partir da década de 70, do século XX. Todos esses traços do processo de modernização servem de parâmetro para testar as proposições básicas da perspectiva funcionalista, principalmente aquela que diz respeito à previsão de que haveria uma valorização crescente de critérios meritocráticos de seleção individual, em um contexto de industrialização e expansão educacional.

Principais características da perspectiva funcionalista

As fontes da perspectiva funcionalista podem ser remontadas à obra clássica de Émile Durkheim, qual seja, *Da Divisão do Trabalho Social* [1893], na qual as sociedades são vistas como organismos vivos que são compostos por partes especializadas em determinadas funções. O funcionamento equilibrado do organismo, por sua vez, depende da integração efetiva entre essas partes. Estas corresponderiam aos grupos profissionais, os quais engendram certas prerrogativas e deveres ligados às posições na estrutura social (MEDEIROS, 2005).

Os grupos profissionais têm, nesse sentido, muita importância para o entendimento da organização das sociedades modernas. Eles são definidos, prioritariamente, pelos aspectos técnicos da divisão do trabalho, de acordo com a perspectiva durkheimiana. Como as partes são interdependentes, hierarquizá-las é uma questão problemática. Por esse motivo, o foco durkheimiano recai mais sobre a questão da integração dos grupos do que sobre a hierarquia entre eles (MEDEIROS, 2005).

Mas, como o próprio Durkheim reconhece, algumas posições são mais desejáveis do que outras, o que pode ser fonte de conflito. Para resolver este dilema em sua teoria, ele se utilizou de um modelo normativo no qual as diferenças se justificam (moralmente) tendo em vista as necessidades de especialização funcional da sociedade. Com base neste modelo, as posições mais importantes deveriam ser ocupadas com base no mérito (Medeiros, 2005). Tais proposições, por sua vez, foram amplamente exploradas por Talcott Parsons (1970), um dos principais representantes da perspectiva

funcionalista no século XX. Parsons foi responsável por definir, de forma definitiva, a relação entre o processo de modernização, as necessidades funcionais da sociedade, a divisão do trabalho, a expansão da educação formal e da meritocracia.

A perspectiva funcionalista no século XX, além do trabalho de Parsons, teve como uma de suas principais referências o artigo *Some Principles of Social Stratification* (1945) de K. Davis e W. Moore. Segundo Cherkaoui (1995), a teoria formulada por eles apresenta o mérito de diferenciar processos elementares da estratificação social, além de ser suficientemente abstrata para descrever o fenômeno em diferentes tipos de sociedades. Por esse motivo, sua força não deve ser medida apenas pelo seu sucesso ou fracasso em interpretar a realidade empírica, mas, sim, pela sua força como um modelo abstrato.

De acordo com esta perspectiva, o recorrente fenômeno denominado “estratificação social” corresponde a uma necessidade universal das sociedades (DAVIS; MOORE, 1945), propriedade que já havia sido reconhecida, em especial, por Pitirim Sorokin (2000). Isso se deve ao fato de que a sociedade depende do processo de diferenciação entre funções, as quais, por sua vez, são vitais para sua sobrevivência, fazendo eco às preocupações iniciais de Durkheim e Parsons sobre a função da divisão do trabalho. Além da diferenciação das funções, estariam subjacentes três outros processos, segundo esta abordagem: a hierarquização (talento, qualificação e experiência), a avaliação (escala de valores) e a gratificação (questão motivacional) (CHERKAOUI, 1995).

A sociedade, com base nesta abordagem, pode ser vista como um conjunto de posições estruturadas, atribuídas de deveres e funções. Os membros devem ser distribuídos nessas posições e os respectivos deveres devem ser cumpridos para que ela exista. Porém, as posições não possuem a mesma importância para a sobrevivência da sociedade. Elas requerem experiência, talento ou treinamento diferenciado. O prazer, resultante do cumprimento da função, também é variável, assim como as recompensas

devido ao fato de se ocupar uma dada posição (DAVIS; MOORE, 1945). Estas, por sua vez, podem ser do tipo econômica (bens), estética (diversão/prazer) ou simbólica (prestígio) (CHERKAOUI, 1995).

Como é possível perceber, as necessidades funcionais da sociedade reclamam por indivíduos com níveis de qualificação diversos. A educação formal pode ser apontada como a principal forma, nas sociedades contemporâneas, de aquisição de qualificação, além da experiência adquirida pela prática e o treinamento profissional (GOLDTHORPE, 1997). Portanto, com o desenvolvimento do processo de modernização, a educação formal passaria a ser a principal forma de alocação de *status*, em sintonia com mecanismos cada vez mais meritocráticos de seleção, de acordo com a necessidade sistêmica de “universalismo”, segundo previa a escola parsoniana (PARSONS, 1970). Nesse sentido, a escolaridade corresponderia a um critério importante de recrutamento de pessoas portadoras de determinadas habilidades cognitivas, resultantes da aquisição de conhecimento, como reconheceu Donald Treiman (1970).

No entanto, é importante frisar que a hipótese meritocrática não previa menos desigualdade no processo de alocação de *status*, mas, sim, que ocorreria uma valorização, cada vez maior, dos processos de aquisição de *status* em detrimento dos processos de atribuição de *status* (FERNANDES, 2005). Esta dicotomia, extensamente utilizada na área da estratificação social, define os dois critérios básicos pelos quais os indivíduos podem adquirir determinado *status* social (ocupacional ou educacional, por exemplo), como apresentado a seguir (LINTON, 1936<sup>2</sup> *apud* HALLER; SARAIVA, 1991; PASTORE, 1979):

- a) *status* adquirido (*achieved status*): corresponde ao processo de aquisição de *status* que tem como base o próprio esforço do indivíduo e no qual é valorizada a capacidade de realizar alguma atividade, trabalho ou tarefa. A aquisição de *status* se dá por meio da

<sup>2</sup> LINTON, Ralph. *The study of man*. New York: Appelp-ton-Century, 1936.

educação formal, de uma profissão, de informação ou da experiência adquirida através da prática;

*b) status atribuído (ascribed status):* corresponde ao processo de atribuição de *status* que leva em conta o que as pessoas são e não o que elas têm capacidade para realizar. Características como herança familiar, cor, raça, religião, filiação política, local de origem/moradia, etc. são decisivos nos processos de atribuição de *status*.

De acordo com Erikson e Goldthorpe (2000), existem três tipos de efeitos envolvidos nos processos de transição entre uma sociedade pré-moderna para uma sociedade moderna que resumem bem tais proposições da perspectiva funcionalista. Dentre eles, destaca-se aqui o *efeito processual*, relacionado à dicotomia apresentada anteriormente, segundo o qual a industrialização transforma o processo pelo qual um indivíduo em particular é alocado em diferentes posições na estrutura da divisão do trabalho.

Isso ocorre porque as necessidades de uma sociedade baseada na industrialização e racionalização somente seriam resolvidas, caso o recrutamento para as posições fosse baseado mais em critérios atribuídos (*achievement*) do que adquiridos (*ascription*). O talento e a habilidade, portanto, deveriam ser valorizados por processos meritocráticos, em detrimento de outras formas de seleção, baseados em características físicas (cor da pele, sexo), ou na origem social (*background* familiar, por exemplo). Assim, tal demanda por pessoal qualificado levou à valorização e à expansão do sistema de educação formal e de treinamento, aumentando o grau de acessibilidade a, virtualmente, todos os indivíduos. O peso das origens sociais sobre as vidas dos indivíduos também decairia devido ao processo de urbanização, ao desenvolvimento dos meios de transporte e dos meios de comunicação de massa, os quais enfraqueceriam os laços sociais tradicionais. Além de facilitar a transposição das barreiras geográficas, haveria mais informação, o que alargaria o horizonte de perspectivas e aspirações (ERIKSON; GOLDTHORPE, 2000).

Afora seu conteúdo ideológico e político latente<sup>3</sup>, a perspectiva funcionalista sobre processos de modernização teve seus méritos, já que foi capaz de seduzir aqueles que estavam preocupados em entender como ocorreu o processo de industrialização e de mudança da estrutura social em determinados países<sup>4</sup>. De diversas formas, o funcionalismo fixou-se como um modelo analítico com relação ao qual o desenvolvimento da área da estratificação social esteve em constante comunicação desde seus primórdios.

Contudo, como modelo analítico, a perspectiva foi alvo de intensas críticas. Dentre elas, duas merecem destaque (GRUSKY, 2000; CHERKAOUI, 1995): em primeiro lugar, existem contextos nos quais as desigualdades são mais bem entendidas, levando-se em conta os elementos históricos e institucionais, mais do que a necessidade latente de desigualdade na sociedade. As “sociedades fechadas”, por exemplo, apresentam pouco ou nenhum grau de mobilidade social, condição inadequada de acordo com as necessidades funcionais de talento, competência, etc. Em segundo lugar, em estreita relação com o que foi dito acima, os funcionalistas não reconheceram que os critérios de definição de competência para ocupar as posições nem sempre são objetivos e as regras de seleção nem sempre são cumpridas.

Por esse motivo, boa parte do debate tem relação com a importância de outros mecanismos de seleção como o

<sup>3</sup> A hipótese meritocrática, segundo Goldthorpe (1997, p. 280), dado seu caráter legitimador de certas características das sociedades modernas, transmutou-se em uma ideologia a qual “busca justificar a forma prevalente de desigualdade social [...] puramente em termos de sua eficiência funcional [tradução minha].” Devido a esta característica, a perspectiva funcionalista “facilmente se operacionaliza como uma justificativa para qualquer padrão particular existente [tradução minha].” (COLLINS, 1977, p. 124).

<sup>4</sup> Erikson e Goldthorpe (2000) apontam duas principais causas da predominância do paradigma funcionalista: a forma coerente com a qual se construiu seus argumentos e proposições e o fracasso da principal concorrente direta, qual seja, as abordagens baseadas na teoria da “proletarização”. Porém, a perspectiva funcionalista é etnocêntrica, como os mesmos afirmam, pois sua formulação se baseou nas experiências da Inglaterra, como a primeira sociedade a promover a revolução industrial, e dos EUA, como a sociedade contemporânea que melhor representa o modelo ideal de modernização.

parentesco, pertencimento a grupos raciais, religiosos ou de gênero, etc. Nos contextos em que prevalecem os processos de estratificação baseados na atribuição de *status* (*ascribed status*), a “hipótese funcional” de que as posições devem ser ocupadas pelos indivíduos competentes e adequados se torna inadmissível (GRUSKY, 2000). O que se conclui é que se existe mesmo, em algum grau, o fenômeno da monopolização das oportunidades de treinamento e de credenciamento, o resultado é a limitação de oferta de competidores no mercado. Se isso ocorre, a suposição de que existem processos de seleção meritocráticos não encontra respaldo nas evidências empíricas.

Por seu turno, Goldthorpe (1997) afirma que entre as sociedades desenvolvidas não há um padrão válido do que se possa considerar como sendo práticas “meritocráticas” e nem há indicativos de que a ideologia meritocrática tenha se tornado realmente dominante. Mesmo que os estudos empíricos sugiram que, no que tange às sociedades industrializadas atuais, os atributos individuais como habilidade, ambição e esforço cumprem um importante papel na alocação dos indivíduos às posições sociais, não se pode desprezar o papel dos processos de atribuição de *status* (*ascriptives process*), principalmente da origem social. Apesar disso, segundo Goldthorpe (1997), a meritocracia deve ser considerada como um “mito necessário”, uma utopia a ser almejada.

Seguindo a mesma trilha que Goldthorpe, Randall Collins (1977) afirma que a teoria funcionalista, baseada na satisfação das necessidades técnicas das sociedades modernas, é menos suportada pelas evidências empíricas do que a perspectiva do conflito, baseada na herança weberiana. Esta última, por sua vez, tem como referência as lutas entre grupos de poder, as quais são responsáveis pela manutenção das desigualdades no que diz respeito à estratificação educacional. Além disso, as evidências também não comprovam a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico, para além da promoção da alfabetização em massa, contrariando a idéia de que há

uma contribuição indispensável, neste processo, dos níveis superiores de escolarização.

Collins (1977), assim como Goldthorpe, também se mostra cético a respeito da crença na valorização dos critérios de seleção individual meritocráticos. Segundo ele, os processos de atribuição de *status* continuam a ter importância no sucesso da carreira de trabalho dos indivíduos em sociedades industrializadas, principalmente os atributos ligados à origem social e à etnia. Os EUA oferecem um bom exemplo disso. Isso porque o declínio da discriminação racial e étnica durante o século XX naquele país não foi resultado da suposta valorização dos processos de aquisição de *status*, porém, tem uma relação profunda com os movimentos sociais de contestação.

Como a perspectiva funcionalista não oferece suporte para as evidências, Collins (1977) propõe como alternativa a “perspectiva do conflito” que, por sua vez, busca inspiração no conceito weberiano de *social closure*<sup>5</sup> (GRUSKY, 2000, p. 18). Segundo a interpretação desenvolvida por Collins, as credenciais ligadas à aquisição de educação devem ser entendidas como um atributo de certos grupos privilegiados, os quais ostentam condições relativas de poder. Esta abordagem se baseia em algumas suposições, dentre as quais que:

- a) os grupos de *status* são as unidades básicas da sociedade, os quais são responsáveis pelo senso de identidade dos indivíduos. Como tipos ideais, os grupos apresentam estilos de vida diferenciados, de acordo com as dimensões propostas por Weber (1977): a condição econômica (classe), as posições de poder (político) e as condições culturais e institucionais (*status*);
- b) há uma disputa constante entre grupos por causa dos bens simbólicos (escassos) valorizados pela sociedade em geral;

<sup>5</sup> Este conceito foi apresentado originalmente por Weber (2000) no artigo *Open and closed relationships* [1922].

c) as instituições de ensino têm como função transmitir os valores de uma determinada cultura dominante.

É importante frisar que a abordagem proposta por Collins não é a única alternativa à perspectiva funcionalista. A aspiração “multiparadigmática” da sociologia também se revela na área da estratificação educacional, como ocorre comumente. No entanto, para os propósitos de se entender o caso brasileiro, as proposições da perspectiva do conflito se mostraram em consonância com as explicações relacionadas à importância da raça, no contexto das desigualdades sociais no Brasil. Isso justificaria a preferência por esta alternativa em especial, a qual será resgatada para interpretação do caso brasileiro.

## A EXPANSÃO EDUCACIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS GERAIS NO PLANO INTERNACIONAL

A respeito da dimensão de gênero, alguns países, como os EUA, apresentaram uma forte tendência em direção a uma maior equalização na aquisição educacional. Entretanto, na região do sul da Ásia e na região do Oriente-médio, por exemplo, a expansão educacional não foi capaz de equalizar a situação dos jovens, no que diz respeito à desigualdade educacional por gênero<sup>6</sup>. Mas, é importante frisar, mesmo naqueles lugares em que a situação educacional da mulher melhorou, a situação no mercado de trabalho depende de outros fatores, os quais perpetuam as diferenças quanto aos

<sup>6</sup> Uma comparação realizada por Mare e Chang (2006) entre os EUA e a Tailândia é elucidativo sobre isso. Nos EUA a taxa de matrícula, o nível médio de escolaridade e o peso das características socioeconômicas dos pais são similares entre indivíduos do sexo masculino e feminino em tempos recentes. Contrariamente, a Tailândia apresenta uma tendência histórica que se perpetua até os dias atuais de uma grande desigualdade de gênero quanto à aquisição educacional. Quando os recursos das famílias tailandesas são escassos, as crianças e jovens mulheres sofrem, ainda, maiores constrangimentos do que os jovens e crianças do sexo masculino. Apesar disso, a desigualdade de gênero apresenta tendência de decréscimo, contudo, ainda é muito intensa se comparada à mesma dimensão no contexto norte-americano.

retornos econômicos da escolaridade. Por fim, as evidências a partir de diversos estudos não apontam para uma única tendência, pois dependem de condições específicas de cada sociedade e de como os grupos em vantagem se posicionam com relação aos grupos em desvantagem (HANNUM; BUCHMANN, 2005).

Com base nestas observações, é possível afirmar que o processo de expansão educacional ofereceu possibilidades de melhora para a maioria dos grupos sociais, contudo, as conseqüências para a dimensão das desigualdades são variadas e não autorizam uma postulação de sentido único. Por sua vez, as desigualdades socioeconômicas e étnicas são as que apresentam maior resistência às mudanças (HANNUM; BUCHMANN, 2005), conclusão que interessa em especial aos que pretendem entender contextos como o brasileiro.

Uma contribuição muito importante no sentido de elucidar os resultados gerais da expansão educacional em contextos diversos foi devido aos esforços promovidos por Shavit e Blossfeld (1993). Eles idealizaram e executaram um projeto de comparação internacional na área da estratificação educacional, o qual apresentou um fator de inovação: os diversos estudos respeitaram diretrizes metodológicas quanto ao modelo de análise, conjunto de variáveis e esquemas de classificação. Este cuidado tornou os resultados comparáveis entre si, operação imprescindível para a detecção de tendências gerais e específicas.

Atualmente, os níveis básicos de escolaridade são praticamente universais na maioria dos países industrializados (SHAVIT; BLOSSFELD, 1993). Contudo, com a reforma educacional havia também uma expectativa de diminuição da importância das origens sociais sobre as oportunidades de aquisição educacional. Surpreendentemente, os estudos empíricos demonstraram a estabilidade dos efeitos da origem social ao longo do tempo. Houve uma intensificação relativa da importância da escolaridade, porém, sem ganhos absolutos, como afirmam Shavit e Blossfeld (1993).

Sobre a progressão escolar dos alunos entre os países investigados<sup>7</sup>, pode-se dizer que os efeitos da origem social tendem a declinar ao longo das transições escolares, na medida em que um número cada vez maior de coortes atinge os níveis intermediários de escolarização. Entretanto, o efeito volta a se intensificar nas últimas transições (SHAVIT; BLOOSFELD, 1993). Há, contudo, evidências de redução na variação da escolaridade e de aumento da média geral. Por outro lado, houve pouca mudança com relação à igualdade de oportunidades entre os diversos estratos sociais, mesmo levando-se conta as diferenças entre países no que diz respeito ao grau de desenvolvimento econômico, aos aspectos culturais, ao sistema político, ao contexto histórico e à estrutura do sistema educacional (tipos de currículos disponíveis) (SHAVIT; BLOOSFELD, 1993).

De acordo com os mesmo autores, a análise ao longo do tempo apresenta dois padrões de resultados: por um lado ocorreu uma maior equalização das oportunidades de aquisição de escolaridade entre os estratos sociais no caso da Suécia e da Holanda e, por outro, os padrões de desigualdade apresentaram estabilidade, ao longo do tempo, nos demais países comparados. Assim, é correto afirmar que a expansão educacional não atingiu da mesma forma todos os níveis de escolaridade, o que é verdade para a maior parte dos países investigados. A expansão ocorreu, principalmente, nos níveis primários e, em alguns casos, no nível secundário. Contudo, o nível terciário não sofreu alterações (SHAVIT; BLOOSFELD, 1993).

Com base nestes achados é prudente afirmar que a expansão educacional não reduz, inexoravelmente, a associação entre a origem social dos estudantes e seu alcance educacional. A tendência geral (com exceção da Suíça) é de que a origem social tem forte efeito no início da trajetória escolar e declina nas transições seguintes. Portanto, a

<sup>7</sup> Fizeram parte do programa de pesquisa informações sobre os EUA, Alemanha, Holanda, Suécia, Grã-Bretanha, Itália, Suíça (países capitalistas ocidentais); Tailândia e Japão (países capitalistas não-ocidentais); Tchecoslováquia, Hungria e Polônia (países ocidentais socialistas) e Israel.

barreira socioeconômica impede, principalmente, a entrada no sistema educacional e favorece a evasão precoce. Além disso, não houve nenhum sinal de mudança desta situação ao longo do tempo, de acordo com a análise entre as coortes. Esta estabilidade no padrão de desigualdade de oportunidades, encontrado em onze dos treze países investigados, indica que a educação formal propicia maiores vantagens para aqueles de origem social privilegiada (SHAVIT; BLOOSFELD, 1993).

Quanto à dimensão de gênero, dos treze países comparados, doze apresentaram informações sobre homens e mulheres. Em todos os casos houve uma tendência de declínio na desigualdade de gênero em relação ao nível médio de escolaridade. Em alguns países (EUA, Alemanha, Polônia e Suécia) houve mesmo uma inversão na qual as mulheres se beneficiaram mais da expansão educacional do que os homens de origem social menos privilegiada (SHAVIT; BLOOSFELD, 1993).

Shavit e Blossfeld (1993) concluem, por fim, que mesmo levando-se em conta países como a Suécia e a Holanda, a tensão entre expansão das vagas e a reprodução das desigualdades sociais se mantém, pois nestes dois casos o declínio das barreiras sociais se deveu, principalmente, a fatores externos a essa relação. Isso indica que não apenas o investimento no sistema educacional deve ser realizado para minimizar as desigualdades, mas, também, deve-se propor ações efetivas que visem reduzir as desvantagens das classes sociais menos privilegiadas.

Quanto à discussão no plano teórico, os autores propõem que a situação real nos países pesquisados indica uma inversão nas expectativas da perspectiva funcionalista, já que a expansão dos sistemas educacionais propiciou a persistência das desigualdades nas oportunidades de aquisição educacional. Dentre as alternativas de hipóteses elencadas pelos mesmos, a mais plausível de acordo com as evidências é a hipótese “reprodutivista”, a qual prevê que os efeitos das origens sociais declinariam nas primeiras

transições, porém, o efeito sobre as últimas se manteria inabalado (SHAVIT; BLOOSFELD, 1993).

## A EXPANSÃO EDUCACIONAL E AS DESIGUALDADES NO BRASIL

A sociedade brasileira contemporânea, nesse sentido, representa um caso importante para aqueles que têm como objetivo discutir as relações entre desenvolvimento econômico, urbanização, industrialização, meritocracia e desigualdade educacional. A herança colonial, o passado escravagista e o caráter agrário da sociedade brasileira, os quais perduraram até a primeira metade do século XX<sup>8</sup>, deixaram marcas profundas no processo de desenvolvimento da nação, como enfatiza Ribeiro (2003) e Hasenbalg (1999) ao reinterpretarem as idéias originais de Florestan Fernandes. Estudos de alocação de *status* e estratificação educacional, realizados, com base em dados sobre o Brasil, nesse sentido, têm em consideração que o país experimentou um brusco processo de urbanização e industrialização, na segunda metade do século XX.

O Brasil era basicamente uma sociedade agrária quando se transformou em uma sociedade urbanizada e industrializada, em período recente e de forma mais acelerada do que em outros países da América Latina (RIBEIRO; SCALON, 2001; HASENBALG, 1999). Outra vantagem da análise sobre o Brasil é o fato de se ter disponível informações de qualidade, devido ao início da realização da PNAD<sup>9</sup> durante a época do “milagre brasileiro”. Outras peculiaridades do contexto brasileiro são, em primeiro lugar, o fato de que características do passado convivem com traços modernos e, em segundo lugar, pelo

<sup>8</sup> Esta afirmação tem em consideração que o processo de abolição da escravatura de 1888 surtiu poucos efeitos imediatos na vida dos grupos afrodescendentes no que diz respeito ao reconhecimento de direitos civis e às oportunidades de adesão do trabalho “livre” assalariado (HASENBALG, 1999).

<sup>9</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde a década de 60, com modificações constantes na periodicidade e na abrangência amostral ao longo dos anos.

fato do processo de urbanização ter sido mais acelerado do que o processo de industrialização, houve uma grande dificuldade para o mercado de trabalho formal absorver a mão-de-obra, o que gerou problemas de informalidade e desemprego graves (RIBEIRO; SCALON, 2001).

Apesar do processo de modernização no Brasil ter se iniciado na década de 30, somente no período do pós-guerra ele se tornou mais intenso e constante, impulsionando o desenvolvimento econômico contínuo entre 1945 e 1980, período no qual se materializou a passagem da sociedade rural para uma sociedade urbana e industrializada (RIBEIRO; SCALON, 2001). Neste ínterim, duas grandes mudanças na estrutura de classes brasileira ocorreram devido ao desenvolvimento do processo de industrialização, urbanização e expansão do mercado de trabalho (RIBEIRO; SCALON, 2001):

- a) a “expansão das relações de trabalho capitalistas” na década de 60 e 70 com o aumento geral na participação no mercado de trabalho;
- b) “expansão dos estratos ocupacionais intermediários e o processo de burocratização do trabalho”, correspondente ao aumento do número de postos de trabalhos do tipo “não-manuais de rotina”.

As décadas de 80 e 90, por sua vez, foram marcadas pela estagnação econômica. Apesar da tendência de declínio do processo de industrialização, o processo de urbanização continuou avançando (chegando a 80% de taxa de urbanização em 1996), assim como o crescimento do setor de serviços e as mudanças demográficas (queda da fecundidade e redução do crescimento populacional), fatores que foram somados à crescente participação da mulher no mercado de trabalho (RIBEIRO; SCALON, 2001; HASENBALG, 1999). Porém, de forma negativa, as políticas públicas relacionadas à abertura comercial e financeira do mercado brasileiro, à privatização dos serviços públicos e das empresas estatais, ligados à alta taxa de impostos e a incapacidade de competir com mercado internacional, levaram o Brasil a um processo

de desindustrialização e aumento da informalidade no mercado de trabalho no mesmo período (RIBEIRO; SCALON, 2001).

Por seu turno, o processo de expansão escolar nas três últimas décadas ocorreu em todos os níveis (fundamental, médio e superior). Neste ínterim, destacam-se o crescimento mais acentuado do ensino médio e a universalização do acesso ao sistema educacional. A dinâmica demográfica cumpriu um papel importante neste processo, pois a queda nas taxas de fecundidade das famílias no Brasil facilitou o desempenho positivo das políticas educacionais. Além da transição demográfica, deve-se ressaltar a importância da melhoria das condições de vida das famílias e do processo de urbanização (SILVA, 2003)<sup>10</sup>.

Esse contexto foi alvo de inúmeros estudos empíricos que utilizaram como base de dados a PNAD. Eles representam tentativas mais recentes de reinterpretar os dilemas do pensamento sociológico com relação ao tema da reprodução das desigualdades socioeconômicas no contexto brasileiro. Importante para o entendimento da realidade brasileira, neste sentido, foi a iniciativa de inclusão da auto-classificação de cor entre as variáveis medidas pela pesquisa, o que propiciou uma reavaliação da dimensão das desigualdades raciais no Brasil. Dentre os estudos que se orientaram nesta direção, destaca-se aqui, primeiramente, o esforço de Hasenbalg e Silva (1990) em promover uma análise das trajetórias educacionais, levando-se em conta a admissão, progressão, atraso, repetência e evasões, entre brancos e não-brancos. O objetivo era saber se, levando-se em conta as mesmas condições sócio-econômicas, as oportunidades de acesso e permanência na escola são as

<sup>10</sup> Sobre isso, Silva afirma que ocorreu uma “[...] redução generalizada das desigualdades educacionais brutas nas últimas décadas, resultado tanto da melhoria da situação social das famílias quanto do melhor desempenho do sistema educacional.” (2003, p. 109). As melhorias estão ligadas à convergência entre os grupos dos brancos e os grupos de cor, à inversão da situação de vantagem dos homens sobre as mulheres, ao aumento relativo da renda familiar e à redução das diferenças regionais. Porém, quanto ao último quesito, a região Nordeste, mesmo com a melhora dos níveis médios, não conseguiu atingir o patamar das demais regiões.

mesmas entre os grupos de cor. Para tanto, utilizaram dados da PNAD de 1982 e seu respectivo suplemento especial sobre educação. Foram incluídos na análise os indivíduos de sete a vinte e quatro anos de idade. Uma ênfase maior foi dada aos indivíduos de sete a quatorze anos, faixa etária de escolarização obrigatória.

Os resultados quanto a três aspectos são apresentados a seguir:

- a) *acesso ao sistema escolar*: uma proporção maior de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola (acima da idade ideal). Uma proporção maior de não-brancos, em comparação com os brancos, não teve acesso à escola (admissão) e isso não pode ser explicado por fatores regionais nem pelas características socioeconômicas da família. Essa diferença permanece mesmo nos níveis mais altos de renda familiar *per capita*;
- b) *repetência*: o grupo de não-brancos, além de estarem mais expostos ao acesso tardio à escola em relação ao grupo de brancos, apresentam uma trajetória mais “lenta e acidentada”;
- c) *evasão*: não há diferenças significativas entre os grupos de cor quanto a este tópico. Porém, indivíduos não-brancos, por apresentarem maior grau de repetência, saem da escola com um número médio de anos completados com sucesso muito menor do que os indivíduos que se declararam brancos.

Subentendido nestes resultados está o papel dos pais no sucesso educacional dos filhos. O investimento de recursos econômicos e de tempo, por parte das famílias em melhor situação socioeconômica, eleva o potencial de sucesso dos estudantes, pois pais mais educados e com melhor situação financeira dedicam relativamente mais esforços no sentido de garantir a escolaridade dos filhos, desde os níveis mais básicos. Além do tempo e do dinheiro, pode-se considerar outros fatores importantes, como a estrutura familiar (presença ou não do casal e tamanho do

grupo familiar) e o comportamento reprodutivo, elementos que se dão de forma diferenciada entre os grupos dos brancos e dos não-brancos. As diferenças entre brancos e não-brancos são, portanto, profundamente ligadas a tais características (HASENBALG; SILVA, 1999).

O estudo de Barbosa e Randall (2004), o qual incluiu em seu escopo algumas das variáveis mediadoras entre a origem social e o desempenho educacional dos estudantes próprias do modelo de *Wisconsin*<sup>11</sup>, corrobora tais informações sobre os grupos sociais menos privilegiados. Segundo as autoras,

Foi possível demonstrar que a cor do estudante e a situação social de sua família, medida pela renda familiar ou pela escolaridade da mãe, influenciam fortemente a formação das expectativas maternas, com destaque especial para este último fator. [...] Assim, é possível afirmar que, efetivamente, as desigualdades sociais interferem nas trajetórias escolares e, mais que isso, que através das expectativas familiares, é possível captar indicadores de uma tendência à reprodução dessas desigualdades, tendências tanto mais forte quanto mais baixa é a origem social do estudante. (BARBOSA; RANDALL, 2004. p. 308)

Mesmo tendo em vista esses detalhes, Fletcher e Ribeiro<sup>12</sup> (1987 *apud* HASENBALG; SILVA, 1999) afirmam que o ingresso na primeira série do primeiro grau no Brasil é praticamente universalizado entre as coortes mais recentes.

<sup>11</sup> Apesar de ser vastamente utilizado até os dias atuais, o modelo de Blau-Duncan sofreu críticas e desenvolvimentos posteriores. A principal alternativa, denominada de “modelo de Wisconsin”, apresentava semelhanças quanto aos efeitos diretos e indiretos das variáveis de status. Entretanto, complementa o modelo Blau-Duncan com base em uma série de hipóteses acerca das variáveis e trajetórias por meio das quais o status inicial influencia as variáveis posteriores com base nos processos estudados pela psicologia social (HALLER; PORTES, 1969). Assim, o modelo alternativo se apresentou como mais completo no que diz respeito ao conjunto de variáveis levadas e conta. O intuito principal era, portanto, entender como a situação paterna influencia as atitudes e a capacidade cognitiva dos descendentes, e como isso afeta, por fim, comportamento dos últimos. (HALLER; PORTES, 1969).

<sup>12</sup> FLETCHER, P. RIBEIRO, S. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. Brasília, 1987. (mimeografado)

Porém, na região nordeste há uma maior concentração daqueles que não têm acesso à escola, de acordo com dados de 1982. Isso ocorre porque o grau de industrialização e urbanização, que conformam o nível de abrangência do sistema escolar, dificultou a universalização do acesso em determinadas localidades. Pelo fato da distribuição dos grupos de cor se dar, prioritariamente, nas regiões menos desenvolvidas do país, este é um elemento adicional à questão da raça que apresenta, por sua vez, um forte efeito independentemente de outros fatores (HASENBALG; SILVA, 1999).

Um modelo alternativo também apresenta uma importante inovação para a investigação da desigualdade de oportunidades de escolarização<sup>13</sup>: ele é capaz de separar os efeitos devidos à expansão e universalização de determinados níveis de escolaridade para, virtualmente, toda população de uma sociedade, dos efeitos das variáveis de origem social sobre a aquisição diferenciada de escolaridade, por parte de determinados grupos sociais (MARE, 1980, 1981). Assim, Mare propõe uma alternativa capaz de “[...] não confundir as mudanças na distribuição de escolaridade formal com as mudanças nos princípios pelos quais a escolaridade é alocada entre grupos [tradução minha].” (1981, p. 73, 74, 86).

De forma específica, vários estudos utilizaram o modelo proposto por Mare (1980; 1981) para analisar o contexto de desigualdade educacional no contexto da rápida expansão educacional brasileira. Dentre eles, destacam-se cinco para os propósitos do presente texto, quais sejam, os estudos realizado por Silva e Souza (1986), Hasenbalg e Silva (1999),

<sup>13</sup> Segundo Mare (1981, p. 73), existem dois aspectos da estratificação educacional que devem ser levados em conta separadamente: a dispersão da distribuição da escolarização formal (variância da distribuição marginal da escolaridade formal devida à expansão educacional) e em que medida, de acordo com determinado grau de dispersão da distribuição, alguns grupos demográficos se apresentam como mais escolarizados que outros (princípios da desigualdade na aquisição). Em acordo com isso ele afirma que “Além do mais, [os modelos lineares] ignoram o aumento do grau em que a continuidade da carreira escolar depende das origens socioeconômicas ao longo das coortes no século XX nos EUA, apesar da disponibilidade crescente de escolarização para todas as pessoas.” (MARE, 1981, p. 86).

Fernandes (2005), Silva (2003) e Mont'Alvão (2011).

Silva e Souza (1986) analisaram oito transições escolares, desde “completar a primeira série do primeiro grau” até “completar a universidade”, incluindo como variáveis do modelo a ocupação do pai, educação do pai, lugar de nascimento, status migratório e cor do indivíduo. Com base na PNAD de 1976 chegaram à conclusão (esperada) de que o peso das variáveis independentes tende a declinar ao longo das transições. Porém, este mesmo padrão não é apresentado pelo status ocupacional do pai, variável que se mostra mais importante para completar um determinado ciclo de escolarização do que para iniciá-lo. Segundo os autores, isso pode ser um indício da importância que a renda familiar exerce sobre as chances de se concluir um ciclo na trajetória escolar. As variáveis que registram o status migratório e o local de nascimento do aluno (informações que representam, em parte, a disponibilidade de oportunidades educacionais durante a fase de escolarização primária e secundária) apresentam um forte efeito nas primeiras transições. O efeito da cor, por seu turno, apresenta um intenso efeito sobre a primeira transição (completar a primeira série do primeiro grau).

Utilizando também o modelo logístico para analisar os dados da PNAD de 1982, Hasenbalg e Silva (1999) chegaram a três conclusões básicas. Primeiro, mesmo controlando-se pela renda familiar, os filhos que possuem pais mais escolarizados têm mais chances de ingressarem na escola. Em segundo lugar, eles afirmam que independentemente do contexto socioeconômico da família, aquelas que apresentam um número maior de membros incorrem em maiores dificuldades para garantir o acesso das crianças à escola. Em terceiro lugar, a introdução de variáveis relacionadas à estrutura familiar diminui o efeito independente da cor, pois parte do efeito antes atribuído somente à cor foi reconhecido como devido às diferenças nas estruturas familiares entre os grupos não-brancos (HASENBALG; SILVA, 1999, p. 145). Ou seja, a raça apresenta um efeito direto e outro indireto, este último

ligado às trajetórias familiares que se dão diferentemente entre o grupo dos brancos e dos não-brancos, como já fora comentado anteriormente.

Em outro estudo, Fernandes (2005) teve como objetivo analisar o impacto do desenvolvimento econômico sobre a desigualdade educacional com especial ênfase à variável da raça neste processo. Para tanto, utilizou dois modelos de análise: a regressão logística para análise das transições e a regressão linear para a comparação entre as coortes. Os dados utilizados são oriundos da PNAD de 1988, com os quais foram analisadas onze coortes (cobrindo um longo período de 81 anos) em uma amostra composta por indivíduos de 25 anos ou mais, excluindo-se, portanto, aqueles em fase de escolarização.

Os resultados, de acordo com a análise entre coortes, a qual demonstra as tendências de longo prazo, sugerem que houve um declínio dos efeitos da educação dos pais e da ocupação do pai ao longo do tempo, assim como ocorreu com a variável de gênero. Entretanto, raça (pretos e pardos têm menor alcance educacional do que os brancos, independente da origem social, gênero e localidade) e localidade (ter vivido em área rural ou urbana até 15 anos) não apresentaram efeito declinante à medida que ocorreu o processo de desenvolvimento econômico no Brasil ao longo do século XX. Ao contrário, estas variáveis apresentaram uma tendência de intensificação no período de referência.

Utilizando-se do modelo de regressão logística, a autora constatou que a origem social apresenta efeito decrescente da mais baixa para a mais alta transição escolar. Ao contrário desta tendência, raça teve seu efeito intensificado nas duas últimas transições (nível médio e pós-nível médio), comprovando a “[...] persistência do efeito de raça na probabilidade de se ultrapassarem transições educacionais mais altas.” (FERNANDES, 2005, p. 59). Isso é possível já que as “[...] desigualdades sociais podem ser perpetuadas alocando a desigualdade nas oportunidades sociais para os níveis mais altos do sistema educacional.”, como afirma a mesma (2005, p. 60).

Quanto à comparação com as evidências internacionais, o Brasil apresenta o mesmo padrão: forte efeito das origens sociais no acesso e nas primeiras transições escolares, tendência que tende a declinar ao longo da trajetória escolar. Também, similarmente ao que ocorreu em outros países, há uma estabilidade nesta última tendência, no caso do Brasil, ao longo do século XX. Assim, é razoável concluir que as transformações econômicas também não exerceram influência definitiva sobre a relação entre as origens sociais e a estratificação educacional no caso brasileiro. Contudo, o principal achado a respeito do Brasil é o comportamento da variável de raça. As evidências demonstram que o grupo dos não-brancos sofre fortes restrições no acesso ao sistema de ensino e nas primeiras transições escolares (que englobam o nível fundamental). Esta desvantagem tende a decrescer conforme se avança na trajetória escolar, voltando novamente a se intensificar, principalmente, na última transição considerada (acesso ao ensino de nível superior). Portanto, novamente contrariando as expectativas da perspectiva funcionalista com relação à relevância dos processos de aquisição de status em detrimento dos processos de atribuição de status, as evidências apresentadas demonstram que o efeito da raça sobre a estratificação educacional foi intensificado pelo processo de industrialização ocorrido no Brasil, ao longo do século XX.

Outro estudo a ser levado em conta nesta discussão foi realizado por Silva (2003) com base nas informações das PNADs de 1988, 1990 e 1999. Ele analisou três transições escolares (que cobrem desde a primeira série até a oitava série do primeiro grau) por meio das variáveis independentes de localidade (área urbana ou rural e região do país), das características individuais (gênero, cor e idade) e das variáveis que representam o capital cultural (educação do chefe familiar), o capital econômico (renda familiar per capita) e o capital social (estrutura familiar captada pela presença de chefia feminina da família e o número de filhos no domicílio).

De acordo com os resultados, o autor afirma que

ocorreu a quase universalização da primeira transição, ou seja, da chance de se completar a primeira série do primeiro grau dado que o indivíduo entrou na escola. Isso foi possível, segundo Silva (2003, p. 129), porque houve a expansão do sistema educacional com ênfase na disponibilidade crescente do serviço nas periferias e nas áreas rurais, processo esse, por sua vez, facilitado pela queda histórica da fecundidade feminina, a qual afetou o tamanho da demanda. Ocorreram, também, mudanças institucionais que beneficiaram os alunos das classes menos privilegiadas.

Além disso, identificou-se o declínio do efeito das origens sociais ao longo da trajetória escolar, contudo, com exceção da variável que representa a dimensão do capital econômico. O efeito desta variável tende a crescer ao longo das transições, o que evidencia a crescente relevância do ensino privatizado nos níveis superiores do sistema de educacional no Brasil. No que se refere aos dados de 1990 e 1999, as evidências sugerem que, simultaneamente à universalização dos níveis médios de ensino, houve um “deslocamento da seletividade escolar”, o que beneficiou os grupos que já estavam em vantagem relativa (SILVA, 2003, p. 132).

As diferenças devido à localidade rural/urbana apresentaram sinais de declínio, principalmente com base nos dados mais recentes de 1999. O efeito da cor apresenta tendência de aumento ao longo das transições escolares, ou seja, os estudantes brancos têm mais chances de progredir na trajetória escolar e este padrão tende a se intensificar conforme ocorre a progressão da trajetória escolar. Porém, a análise das tendências ao longo do tempo sugere que as vantagens do grupo dos brancos veem diminuindo. A renda familiar per capita também apresenta este mesmo comportamento (2003, p. 133).

Um estudo mais recente utilizou os dados da PNAD 2001, 2004 e 2007 e modelos logísticos multinomiais (MONT’ALVÃO, 2011) para analisar principalmente duas transições, quais sejam: dado que iniciou o ensino médio, se o completou em escola pública ou privada; e dado que completou o ensino médio, se iniciou (ou não)

curso superior em universidade pública ou privada. Entre as variáveis independentes, o autor incluiu ainda, além das variáveis comumente utilizadas, indicadores relacionados à composição familiar (presença de chefia feminina e quantidade de filhos) e à localização do domicílio. Uma inovação importante deste estudo foi separar pretos e pardos, frequentemente agrupados no grupo de não-brancos nos demais estudos.

Neste ínterim, verificou-se que pardos apresentam vantagens, em relação aos pretos, no acesso ao ensino superior tanto em 2004 quanto em 2007. Em 2004 esta vantagem se revela importante na transição para a escola privada enquanto que em 2007 ela está ligada ao acesso à escola pública. Na comparação entre brancos e pretos, os primeiros apresentam vantagens na probabilidade de completar as duas transições em foco (conclusão do ensino e acesso ao ensino superior) para todos os anos levados em conta. Há indicativos de que o efeito da raça declina, ao longo dos anos, no que diz respeito a se completar o ensino médio na escola pública, mas, contudo, o efeito aumenta gradativamente quando se leva em conta a escola privada para a mesma transição. Por fim, quanto ao acesso ao ensino superior, brancos apresentam vantagens com relação aos pretos, sendo este efeito maior na rede privada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hasenbalg elaborou uma revisão que ressalta alguns achados importantes que apontam na mesma direção em que os estudos apresentados aqui com relação à questão racial no Brasil. Ele afirma, de antemão, que pretos e pardos “[...] estão expostos a desvantagens cumulativas ao longo das fases do ciclo de vida individual, e que estas desvantagens são transmitidas de uma geração para outra.” (1995, p. 360). Esta afirmativa leva em conta as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de aquisição de educação formal, na entrada no mercado de trabalho e ao longo da carreira ocupacional.

Quanto ao processo de aquisição da educação formal, ele afirma que “[...] crianças não-brancas completam menos anos de estudo do que as brancas, mesmo quando se considera crianças da mesma origem social ou renda familiar *per capita*.” (HASENBALG, 1995, p. 361). Isso se torna mais evidente à medida que se observa níveis educacionais mais elevados, como, por exemplo, o acesso de pretos e pardos ao ensino superior. No que diz respeito à trajetória ocupacional dos indivíduos, esse quadro resulta, mais tarde, em padrões de inserção diferenciados entre os grupos de cor na hierarquia ocupacional.

Assim, o caso brasileiro é um exemplo de que o desenvolvimento econômico mantém e até pode intensificar mecanismos de geração de desigualdades. Uma explicação para este fenômeno é proposta pela perspectiva do “crescimento desigual” (FERNANDES, 2005), segundo a qual a raça possui um efeito independente que, aliado às distinções de classe existentes, produz fronteiras difíceis de serem transpostas pelos grupos não-brancos. Esta perspectiva é defendida, dentre outros, pelo próprio Hasenbalg<sup>14</sup> (1979 *apud* FERNANDES, 2005). Segundo ele, a discriminação racial no Brasil não é uma herança do período colonial escravocrata que se perpetua até os dias atuais, mas, sim, um mecanismo de exclusão institucionalizado que impede que indivíduos, no caso, pretos e pardos, ocupem as posições mais privilegiadas que, por sua vez, surgem em função do desenvolvimento capitalista e da estrutura de classes.

O mito da democracia racial esconderia, portanto, uma realidade perversa e serviria como ideologia legitimadora das práticas de discriminação racial no Brasil (HASENBALG, 1995). Diversas pesquisas empíricas, utilizando dados quantitativos e modelos estatísticos de análise, comprovam que a raça é um importante critério de discriminação em vários setores da sociedade brasileira (sistema educacional, mercado de trabalho, etc.). Os resultados destes estudos

<sup>14</sup> HASENBALG, C. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

comprovam que o efeito que a raça exerce sobre as chances de vida de indivíduos é independente de outras variáveis. Ou seja, mesmo levando-se em conta as origens e as condições socioeconômicas dos indivíduos, pretos e pardos experimentam desvantagens e oportunidades desiguais. Esses achados estão em contraposição às perspectivas que propagam a crença de que o critério de estratificação prevalente nas sociedades capitalista é basicamente a classe (RIBEIRO, 2003).

Os resultados dos estudos empíricos citados sugerem que, mesmo depois do grande período de tempo passado desde o fim das práticas escravagistas no Brasil, persistem formas explícitas e implícitas de discriminação que são perpetuadas através de práticas que garantem e reproduzem os privilégios de uma elite branca. De certa forma, estes achados corroboram a perspectiva do conflito, já que a existência de grupos em vantagem (brancos) e desvantagem (não-brancos) sugere o uso de “táticas monopolísticas” (WEBER, 2000) por parte do grupo dominante. Como consequência dos mecanismos discriminatórios, o acesso limitado do grupo em desvantagem às posições de mais alto *status* gera um ciclo de reprodução das desigualdades sociais, comprovado no caso do Brasil pela baixas expectativas dos filhos pertencentes às famílias menos privilegiadas, como foi demonstrado pelo estudo de Barbosa e Randall (2004).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, Maio/Ago. 2004.

CHERKAOUI, Mohamed. Estratificação. In: Raymond Boudon (Org.) *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995. pp. 108-66.

COLLINS, Randal. Functional and conflict theories of educational stratification. In: J. Karabel e A. Halsey. *Power*

*and ideology in education*. New York: Orford University Press, 1977.

DAVIS, K. MOORE, W. E. Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, v. 10, p. 242-49. 1945.

ERIKSON, Robert. GOLDTHORPE, J. Trends in class mobility: the post-war European experience (1992). In: D. Grusky (Org.). *Social Stratification: class, race and gender in sociological perspective*. Westview Press, 2000.

FERNANDES, D. C. Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça No Brasil: as Barreiras da Cor. In: Instituto de Pesquisas Sociais Aplicadas (Org.). *Prêmio IPEA 40 Anos*. Brasília: IPEA, 2005.

GOLDTHORPE, John. Problems of “meritocracy”. In: R. Erikson e Jan Jonsson. *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press, 1997.

GRUSKY, David. The past, present and future of social inequality. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Social Stratification: class, race and gender in sociological perspective*. Westview Press, 2000.

HANNUM, Emily. BUCHMANN, Claudia. Global educational expansion and socio-economic development: an assessment of findings from social science. *World Development*, v. 33, n. 2, pp. 333-354. 2005.

HASENBALG, C. Perspectivas sobre raça e classe no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. & LIMA, M. (Orgs.), *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *Dados*, v. 38, n. 2. 1995.

HASENBALG, C. VALLE SILVA, Nelson. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: \_\_\_\_\_. LIMA, M. (orgs.), *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999. p. 126-147.

HASENBALG, Carlos. VALLE SILVA, Nelson. Raça e

oportunidades educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 73, pp. 5-12, maio. 1990.

HALLER, Archibald. SARAIVA, H. Ascription and *Status* Transmission in Brazil. In: J. Scoville. *Status Influences in the Third World Labor Market: caste, gender and custom*. New York, 1991.

HALLER, Archibald. PORTES, Alejandro. *Status* attainment processes. *Sociology of Education*, v. 46, p. 51-91. 1973.

MARE, Robert. Changes and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, v. 46, p. 72-87, 1981.

MARE, Robert. Social background and the school continuation decision. *Journal of the American Statistical Association*, v. 75, p. 295-305, 1980.

MARE, Robert. CHANG, Huey-Chi. Family attainment norms and educational stratification in the United States and Taiwan: the effects of parents' school transitions. In: Stephen L. Morgan, David B. Grusky, and Gary S. Fields, (Eds.). *Mobility and inequality: frontiers of research in sociology and economics*. Stanford University Press, 2006. cap. 1.

MEDEIROS, Marcelo. As teorias da estratificação da sociedade e o estudo dos ricos. In: \_\_\_\_\_. *O que faz os ricos ricos: o outro lado da desigualdade brasileira*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2005. p. 68-97.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do Século XXI. *DADOS*, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 2, 2011, pp. 389-430.

PARSONS, T. Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. In: E. Laumann (Ed.) *Social stratification: research and theory for the 1970's*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1970.

PASTORE, José. *Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Ed. USP, 1979.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estrutura de classes,

condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil. In: N. Valle Silva e Carlos Hasenbalg (Org.). *Origens de Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. SCALON, Maria Celi. *Mobilidade de classe no Brasil em perspectiva comparada. Dados*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 53-96. 2001.

SHAVIT, Yossi. BLOSSFELD, Hans-Peter. Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries. In: H. P. Bloosfeld e Y. Shavit. *Persistent inequality: changing in educational attainment in thirteen countries*. Oxford: Westview Press, 1993.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: C. Hasenbalg e N. Valle Silva (Org.) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SILVA, Nelson do Valle. SOUZA, Alberto. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 58, pp. 49-57, agosto. 1986.

SOROKIN, Pitirim. Social and cultural mobility (1959). In: D. Grusky (Org.). *Social Stratification: class, race and gender in sociological perspective*. Westview Press, 2000.

THUROW, Lester. Education and economic equality. In: J. Karabel e A. Halsey. *Power and ideology in education*. New York: Orford University Press, 1977.

TREIMAN, Donald. Occupational prestige and social stratification. In: E. Laumann (Ed.) *Social stratification: research and theory for the 1970's*. Indianapolis: Bobbs Merrill, 1970.

WEBER, Max. Open and closed relationships. In: D. Grusky (Org.). *Social Stratification: class, race and gender in sociological perspective*. Westview Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Classe, status e partido. In: Otávio Velho (Org.) *Estrutura de Classe e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1977.

## EDUCATIONAL EXPANSION AND RACE INEQUALITY IN BRAZIL

---

### Abstract

The shift from an agrarian society toward an urban and industrialized one, beside the growing importance of formal education, focus recent investigations to the consequences of the expansion of educational systems. Comparing Brazil and other societies, the first presents an amount of characteristics that make it an important example: colonial past and slavery, accelerated process of urbanization and industrialization (occurred mainly from the 40s) and expansion of educational system (from the 70s). All these features of modernization process are linked to the main basic propositions of liberal perspective, especially the prediction of more meritocracy in opportunities of schooling.

Data de recebimento:

Data de aceite:

# RAÇA, CLASSE OU LUTA PELA HEGEMONIA? ALGUMAS DIMENSÕES DA POLÍTICA, CULTURA E EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

---

*Rosemary Dore\**  
*Priscila Moreira\*\**

---

## Resumo

O racismo é acompanhado de práticas econômicas, sociais e políticas que dão suporte à discriminação dos negros, levando à sua exclusão em todas as instâncias sociais e políticas, limitando suas possibilidades de acesso à cultura, à educação, a melhores ocupações no mundo do trabalho, dentre outros aspectos. Neste trabalho, focalizam-se perspectivas teóricas sobre o movimento negro no Brasil e algumas de suas reivindicações e conquistas no campo político e educacional.

**Palavras-chave:** expansão educacional; desigualdade social; raça.

## INTRODUÇÃO

Não restam dúvidas sobre a presença do racismo na sociedade brasileira. Ele está entranhado na cultura do

---

\* Doutorado em Educação (PUC-SP), Faculdade de Educação – UFMG. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 sala 1606. Pampulha. 31270-901 – Belo Horizonte, MG – Brasil Contato: rrosedore@yahoo.it

\*\* Mestre em Educação (UFMG), Professora no Curso de Especialização em Gestão Escolar (UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 sala 1606. Pampulha. 31270-901 – Belo Horizonte, MG – Brasil.

país. Mais do que uma concepção de mundo, o racismo é acompanhado de práticas econômicas, sociais e políticas que dão suporte à discriminação dos negros, levando à sua exclusão em todas as instâncias sociais e políticas, limitando suas possibilidades de acesso à cultura, à educação, a melhores ocupações no mundo do trabalho, dentre outros aspectos. Neste trabalho, focalizam-se perspectivas teóricas sobre o movimento negro no Brasil e algumas de suas reivindicações e conquistas no campo político e educacional.

Durante a época colonial (1560 a 1823) e ainda no primeiro século, depois da independência de Portugal (1823 a 1852), o mercado de trabalho no Brasil foi suprido com a importação de cerca de 5 milhões de africanos que eram escravizados (cf. ROLAND, 2000). Com a proibição do tráfico de escravos, o principal fornecedor de força de trabalho para a agricultura e a indústria no Brasil foi a Europa. De 1850 a 1932, estima-se que 4 milhões de europeus vieram para o Brasil, dentre os quais portugueses, italianos e espanhóis. Nos Estados do sudeste do país, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro, a presença de imigrantes europeus contribuiu para alijar do mercado os afro-descendentes (ANDREWS, 1998). Mas, nos anos trinta, cessou o fluxo migratório europeu para o Brasil, dando lugar à abertura de possibilidades de trabalho para uma grande massa de trabalhadores. Era uma época de mudanças no modelo de acumulação capitalista do país, que transitava de uma economia fundada na agricultura para outra de base industrial. Contudo, a incorporação de negros ao trabalho industrial encontrou grandes dificuldades, tendo em vista a sua segregação econômica, social e política. Os negros foram excluídos de maneira intensa no mercado de trabalho (FERNANDES, 1978). Em 1901, 90% dos operários industriais em São Paulo eram imigrantes europeus (CARVALHO, 2004, p. 63). É nesse contexto que emerge a concepção da “democracia racial”, como novo enfoque da questão dos negros no país, visando à sua integração à sociedade industrial (FRANCISCO, 1992; GUIMARÃES, 2001).

Desde o período colonial até 1930, a ideologia dominante em relação aos negros era a de que existia uma questão racial

no país, fundamentada em fatores biológicos e demográficos (SCHWARCZ, 1993). Quando, entretanto, começa a ser intensificada a produção industrial, na terceira década do século passado, Gilberto Freyre (1900-1987), como intelectual dos grupos dominantes, formula a idéia de que o Brasil é um país no qual predominou a “mestiçagem”, com várias raças vivendo em harmonia, uma espécie de “democracia racial” (MAIO, 1999, p. 144; HERINGER, 1998, p. 61; ANDREWS, 1988, p. 203, SCHWARCZ, 1998, p. 178; CRUZ, 2002; GUIMARÃES, 2002). De acordo com a perspectiva da “democracia racial”, o Brasil se caracterizava pela presença de um processo de miscigenação entre brancos, negros e indígenas, que propiciava um “embranquecimento” da nação e, ao mesmo tempo, a ausência de preconceitos e uma harmoniosa convivência social. A idéia da “democracia racial” entrincheirou-se na sociedade brasileira, tornando-se um “senso comum” e, portanto, uma concepção hegemônica. Ela somente foi questionada na década de setenta do século passado, quando o movimento negro se fortaleceu e passou a fazer reivindicações específicas para os afro-descendentes, especialmente no campo da educação. Até hoje, contudo, há muita polêmica e controvérsia sobre a noção de “democracia racial” e sobre as estratégias políticas que podem ser adotadas para confrontá-la, o que também se reflete sobre as políticas anti-racistas.

## AFRONTANDO A QUESTÃO RACIAL NO CAMPO DA LUTA PELA HEGEMONIA: NOTAS TEÓRICAS

O estudo da relação entre o movimento negro e a educação encontra dificuldades teóricas e metodológicas devido às especificidades da questão do negro, seja na sociedade brasileira como também em outras sociedades. Como definir a discriminação do negro? É uma questão de classe social ou de raça? Seria o conceito de classe social uma referência suficiente para a análise da situação do negro no Brasil e de suas dificuldades de acesso à cultura, à educação e ao mercado de trabalho? Ou é fundamental levar em conta a especificidade do problema da “raça”?

As respostas a essas questões passam por diferentes abordagens e também se manifestam em posições políticas diversas, no âmbito do movimento negro. O eixo teórico das divergências pode ser localizado no enfoque da relação entre economia, política e cultura. As posições chamadas “culturalistas” e “identitárias” sustentam que o pertencimento a grupos culturalmente discriminados implica a exclusão do mercado de trabalho ou do usufruto de certos bens. Assim, o pertencimento à raça negra não pode deixar de ser levado em consideração, no exame do problema, mesmo que se refira a uma dimensão biológica, reducionista e tenha, ideologicamente, marcado a discriminação social dos negros no Brasil. Uma segunda posição é aquela que subordina a questão da raça ao problema das classes sociais, considerado estratégico e primordial em relação à luta de classes. A defesa de uma (culturalismo) ou outra posição (raça/classe) acaba caindo no dualismo entre cultura e economia: ou bem é um problema de identidade cultural, a raça, ou bem é um problema econômico, as classes sociais. Uma terceira posição é aquela que procura analisar dialeticamente o vínculo entre cultura, política e economia. Ela tem se haurido do conceito gramsciano de hegemonia, segundo o qual ao poder político não basta o domínio econômico, mas é fundamental a direção cultural, intelectual e moral. Essa perspectiva permitiria compreender a “democracia racial” como direção hegemônica das elites dirigentes do país. É esse critério metodológico que explicaria o pensamento de um trabalhador branco, do grupo social subalterno, quando diz: “sou pobre, mas não sou preto!”.

Uma manifestação como essa mostra que, embora o preconceito racial seja uma forma de discriminação social, não pode ficar circunscrito ao conceito de classe social, o qual, pela sua forte marca econômica, torna-se insuficiente para explicar a complexidade da desigualdade racial (GONZALEZ, 1982; FRANCISCO, 1992; HANCHARD, 2001; MOTTA, 2000). Esta não resulta apenas da exploração econômica e social, mas também está relacionada a preconceitos de cor profundamente enraizados na cultura.

Um estudo que contribui para aclarar o problema do racismo como uma dimensão que não se reduz ao âmbito econômico e social é o de Stuart Hall (2003), cujas análises se sustentam no pensamento gramsciano. No entender de Hall, mesmo que Gramsci não tenha pesquisado em profundidade a experiência colonial, na qual se desenvolveu grande parte das características racistas, suas reflexões foram influenciadas pelas relações “coloniais” de submissão, exploração e miséria existentes na Sardenha, país onde nasceu e que, então, era um dos mais pobres da Itália.

Hall observa que o reducionismo economicista do marxismo, criticado por Gramsci, apresenta uma simplificação que impossibilita compreender os fenômenos culturais e as relações de força na sociedade contemporânea. Para superar tais limitações, Hall toma como referência o conceito gramsciano de hegemonia, esclarecendo que ele tem origem no marxismo mas introduz perspectivas novas, como o problema da direção cultural e moral da sociedade. Como explica Hall, a hegemonia “não é exercida nos campo econômico e administrativo apenas, mas engloba os domínios críticos da liderança cultural, moral, ética e intelectual” (HALL, 2003, p. 296).

Hall realiza três importantes considerações sobre a noção de hegemonia que Gramsci desenvolveu. Em primeiro lugar, trata-a como um momento muito específico e temporário da vida de uma sociedade, em que as crises marcam o início de sua desintegração; em segundo lugar, afirma que a hegemonia é resultado da conquista de um grau substancial de consentimento popular, ou seja, existe aceitação por parte dos grupos subalternos e não apenas imposição da classe dominante. Finalmente, o autor se refere à liderança do período de hegemonia, que resulta de “alianças universalizantes e expansivas”, exercida pelo bloco histórico e não apenas pela classe dominante, na linguagem tradicional (HALL, 2003, p. 294).

Para Hall, do mesmo modo que Gramsci ressaltou a existência de diferenças regionais quanto às questões políticas dentro da Itália, há também aspectos nas relações

étnico-raciais que causam diferentes impactos e não podem ser reduzidos ao campo econômico. Segundo o autor, o racismo tem dimensões críticas e ideológicas, fundamentadas numa organização social, cujos interesses políticos não se esgotam nos limites dados pelas divisões de classe. A contribuição teórica de Hall é a de enfatizar a complexidade da desigualdade racial e a necessidade de investigar a especificidade histórica das relações de poder, marcadas por aspectos políticos e ideológicos presentes na constituição de uma sociedade caracterizada por situações de preconceitos.

A discriminação racial, sobretudo a intolerância, está presente em todas as esferas da sociedade civil, inclusive na escola e no trabalho. Essas são instituições privilegiadas no que diz respeito à construção e veiculação de pensamentos, que podem manter ou romper situações de preconceitos e desigualdades sociais.

A adoção do referencial de Gramsci para a pesquisa sobre o problema do negro na sociedade brasileira é fundamental para compreender a concepção da “democracia racial”, cujas origens, não obstante as enormes controvérsias interpretativas no meio acadêmico, remontam aos anos trinta. Mesmo que a pesquisa da questão racial no Brasil, à luz da reflexão gramsciana, seja muito escassa, existem dois estudos dignos de nota.

Um deles é o de Francisco (1992) que interpreta a idéia de “democracia racial” como uma estratégia de hegemonia dos grupos dominantes para propiciar a integração dos negros à sociedade industrial. É uma concepção que se torna hegemônica justamente porque dá uma direção política e cultural ao processo de assimilação dos ex-escravos ao trabalho industrial. Independentemente da autoria intelectual da concepção de “democracia racial”<sup>1</sup>, trata-se de uma

---

<sup>1</sup> Existe um grande debate entre os acadêmicos brasileiros que estudam o problema do movimento negro a respeito da autoria do conceito de “democracia racial”, se foi ou não formulado por Gilberto Freyre. Contudo, independentemente da paternidade do referido conceito, ele está inquestionavelmente relacionado ao autor de Casa grande e senzala (1933) e se tornou hegemônico na sociedade brasileira.

referência que passou a fazer parte da cultura brasileira a partir das primeiras décadas do século XX e obteve o consentimento até mesmo dos adversários políticos dos grupos dominantes. É o que acontece, por exemplo, com Jorge Amado, intelectual que expressava o pensamento político de esquerda (chegou a ser deputado pelo Partido Comunista Brasileiro em 1945), e escreve o romance *Tenda dos milagres* (1969) que é uma ode à miscigenação das raças no país.

Já o outro estudo sobre o racismo no Brasil, que adota o conceito de hegemonia é o do brasilianista Hanchard (2001). É realizado sob a ótica neo-gramsciana, tendo como paradigma, além do conceito de hegemonia, o de “contra-hegemonia”, sendo que este último não se encontra na obra de Gramsci. Todavia, trata-se de uma pesquisa que analisa a idéia de “democracia racial” como principal base de sustentação do que ele denomina “hegemonia racial das elites brancas”, que teria difundido a falsa premissa de igualdade entre negros e brancos. No entanto, ao contrário de outros autores, que consideram a “democracia racial” um mito, com base no conceito de ideologia dominante como *falsa consciência*, Hanchard argumenta que, se a ideologia racista fosse falsa, ela não poderia ser usada como referência para ser compreendida e subvertida. Reportando-se à crítica de Raymond Williams (1977) à noção de *ideologia dominante* e de *falsa consciência*, Hanchard (2001, p. 200) assinala que a cultura tem práticas materiais e as idéias são vivenciadas pelas pessoas. São as formulações baseadas no conceito de ideologia dominante que levariam à noção de que a mistificação é uma *falsa consciência*, ignorando que não existe uma única ideologia dominante, mas existem ideologias, no plural e em conflito entre si.

Um aspecto importante da reflexão de Hanchard, que de resto é também abordada por Francisco (1992) e, atualmente, por muitos outros autores (MOTTA, 2000; COSTA, 2000; DOMINGUES, 2007; PINHO, 2003), é a confluência dos conceitos de classe e raça na análise do movimento negro no Brasil e de suas estratégias de luta, no final dos anos setenta do século passado. Até então, a

leitura da discriminação contra o negro tinha uma matriz economicista, cuja origem ligava-se a estudos de expoentes da esquerda brasileira, de sociólogos como Florestan Fernandes (1972) e Otávio Ianni (1966), para os quais a luta de classes se sobrepunha à luta contra a discriminação racial.

No caso de Florestan Fernandes, Hanchard critica o reducionismo da concepção de classe que fundamenta o seu enfoque. Em seus estudos sobre a questão racial no século XX, Fernandes considera o racismo um elemento remanescente do século XIX, que seria dissolvido com o desenvolvimento do capitalismo e da indústria. Assim, para Hanchard, a questão racial é considerada por Fernandes apenas na medida em que contribuía para explicar as relações de exploração do desenvolvimento capitalista, isto é, era um contingente das relações de classe, vistas sob uma ótica economicista (HANCHARD, 2001, p. 52-3). Quanto a Otávio Ianni, Hanchard afirma que ele faz uma leitura marxista mais sutil do problema da diferença racial, mas termina “puxando uma trela determinista para afastar o racismo de sua autonomia meramente relativa nas relações sociais capitalistas.” (HANCHARD, 2001, p. 125). O preconceito de cor, para Ianni, não passaria de uma “alienação” do capitalismo, desconsiderando que o racismo é anterior ao capitalismo.

A confluência entre classe e raça como categorias não excludentes entre si, mas fundamentais à especificidade da luta dos negros contra os preconceitos de cor e o racismo, só ocorrerá no final da década de setenta do século passado. Para Hanchard (2001), as posições táticas e ideológicas assumidas pela seção Afro-Latino América foram decisivas para o Movimento Negro Unificado (MNU), surgido em 1978, e para o movimento social em geral. Pela primeira vez, “a defesa de uma posição quanto à raça e à classe não foi marginalizada pela intelectualidade afro-brasileira e, na verdade, passou a suplantiar os modelos conformista e assimilacionista como postura dominante do movimento negro.” (HANCHARD, 2001, p. 148).

## POLÍTICA, CULTURA E EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO NEGRO

O dilema sobre as relações entre raça e classe social tem acompanhado o movimento negro no Brasil. Desde a instituição da República no Brasil (1889) até os anos trinta do século passado, o movimento negro não tinha uma ação explicitamente política, baseada num programa definido e num projeto ideológico. Então, os libertos, ex-escravos e seus descendentes criaram dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações), de cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, que reuniam um considerável número de negros e publicavam jornais voltados para as populações negras, denunciando a discriminação de cor. A partir da década trinta, o movimento negro se amplia, com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, em São Paulo, que mais tarde (1936) se transforma em partido político. No entanto, seu programa político e ideológico era autoritário e ultranacionalista (ANDREWS, 1998). A FNB procurava afirmar o negro como brasileiro, negando tradições culturais de ascendentes africanos e denunciando o preconceito de cor, o qual impedia os brasileiros negros de ter acesso ao mercado de trabalho, pois favorecia os estrangeiros (GUIMARÃES, 2001). Contudo, em meio à repressão geral que caracteriza o Estado Novo no Brasil (1937-1945), também a FNB é suprimida.

Uma nova ação do movimento negro reaparece depois da queda do Estado Novo, em meio ao ressurgimento de diversos outros movimentos sociais no país, sendo fundadas várias entidades, como a União dos Homens de Cor, em Porto Alegre, em 1943, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em 1944, cujo principal propósito era o de formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, embora posteriormente tenha ampliado suas ações. Mas o país passa novamente por outro período de repressão, com a ditadura militar instituída em 1964, que fecha a sociedade civil e os movimentos sociais nela existentes (HANCHARD, 2001; GUIMARÃES, 2001; FRENCH, 2002).

Raça, classe ou luta pela hegemonia? Algumas dimensões da política, cultura e educação no movimento negro no Brasil

No quadro das lutas contra a ditadura, principalmente a partir do final dos anos setenta, o movimento negro ganha uma nova feição. Então, é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), que passa a criticar enfaticamente a discriminação racial e procura formular uma política que alia o problema de raça ao de classe, atraindo diversos ativistas para a nova estratégia de luta (HANCHARD, 2001, p. 146).

Dentre as reivindicações do MNU, encontram-se a luta contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra (DOMINGUES, 2007). A novidade do movimento negro do final da década de setenta é a de se inserir no âmbito de outras organizações de luta pela democracia no país, sem perder de vista suas especificidades. Dentre elas, a união da luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional, com o objetivo de fortalecer o poder político do movimento negro. Para isso, era necessário que o termo “negro” não fosse utilizado de forma pejorativa, mas, sim, como um termo oficial que designasse todos os descendentes de africanos do país, recuperando as raízes ancestrais para constituir uma identidade étnica específica do negro.

A crítica à idéia de “democracia racial” é ampliada, sendo essa noção considerada pelo MNU um entrave à consolidação de um movimento em escala nacional, que unificasse a luta de grupos e organizações anti-racistas (DOMINGUES, 2007). Em seu estudo sobre o racismo no Brasil, Hanchard (2001) defende para o movimento negro brasileiro uma estratégia de luta anti-racista de caráter eminentemente político. Trata-se de uma política visando a mobilizar negros e brancos, trabalhadores e patrões, enfim, o conjunto da sociedade civil. Somente assim, seria possível a acumulação de forças para confrontar a hegemonia da “democracia racial” e construir uma nova ordem social, fundamentada na igualdade de oportunidades, tanto para negros quanto para brancos, no acesso aos bens, aos serviços e à renda. Com base nessa referência, ele critica a tendência culturalista, “com sua ênfase na escavação genealógica e

na história do tipo “eu também” no movimento negro brasileiro” (HANCHARD, 2001, p. 193). Para ele, “o problema fundamental do movimento tem sido o de olhar para trás, para uma África unitária e monolítica como base da identidade, ideologia e ação coletivas.” Não obstante considere positivos os esforços para reconstruir a história afro-brasileira e africana, Hanchard destaca dois problemas. Um deles se refere às “formas tacanhas de academicismo e ativismo, que se limitam à tentativa de refutar as interpretações igualmente tacanhas dos dilemas afro-brasileiros na sociedade brasileira (...)” (HANCHARD, 2001, p. 193). O outro é um “problema epistemológico de tentar capturar, reter e, em última instância, *conhecer* o passado, o que, como reconhece a maioria dos estudiosos, é uma impossibilidade.” (HANCHARD, 2001, p. 194) Consequentemente, tais esforços redundam numa limitação da visão crítica. A única maneira de “livrar-se de seu culturalismo”, conclui o autor, seria o movimento negro historiar o presente e “desfolclorizar” o presente afro-brasileiro (Ibid: p. 196).

Enquanto Hanchard sustenta a importância de vincular raça, classe e política para construir um movimento capaz de superar a concepção hegemônica de “democracia racial”, outra corrente de pesquisadores propõe retomá-la no sentido de utopia, de mito a ser realizado. É o que afirma o antropólogo Roberto DaMatta, segundo o qual “Ressaltar o fato de que temos uma “democracia racial” é algo respeitável. Quanto mais não seja, porque, apesar do nosso tenebroso passado escravocrata, saímos do escravismo com um sistema de preconceitos, é certo, mas sem as famosas “Leis Jim Crow” americanas, que implementavam e, pior que isso, legitimavam o racismo, por meio da segregação no campo legal”. (DaMatta, 1997, p. 74). Como mito, a “democracia racial” constituiria um registro nacionalista, atuando como uma espécie de capital moral brasileiro e se contrapondo à forma pela qual os Estados Unidos saiu da escravidão. Outro antropólogo a defender essa idéia é Peter Fry (2005). Para ele, o mito da “democracia racial” não deve ser considerado

uma ideologia, falsa consciência ou engodo, pois “os mitos não são inverdades, produtos de equívocos que devem ser desmascarados e denunciados pela superioridade do saber ocidental” (FRY, 2005, p. 175). Jessé Souza (2000), por sua vez, concorda com essa tese e argumenta que “os mitos não são simples mentiras. Mitos não são falsos ou verdadeiros do mesmo modo que teorias científicas. Mitos não pretendem *descrever* realidades”. Essa também é a opinião de Fábio Wanderley Reis, cientista político, para quem a “democracia racial” deveria ser compreendida como “meta a ser buscada” e não como uma “ideologia, como mistificação e mascaramento de uma realidade de racismo e discriminação e, portanto, como algo de que a sociedade brasileira deveria desvencilhar-se para poder vir a contar com a melhoria real no plano das relações entre raças” (REIS, 1997, p. 224).

Já Antonio Sérgio Guimarães, um dos cientistas brasileiros mais dedicados ao exame da noção de “democracia racial”, afirma que começou a questioná-la, a partir de 2002, como matriz de um compromisso político<sup>2</sup>, como algo duradouro, e pergunta quando ela começou e se não estaria acabando. Mostra como os intelectuais negros contribuíram para consolidar a concepção de democracia social (GUIMARÃES, 2004), mas admite que a democracia racial “teve um começo, conheceu o apogeu, passou por crises e, talvez, tenha se esgotado” (GUIMARÃES, 2003, p. 104). Suas declarações mais recentes são enfáticas: a “democracia racial cessou de ser hegemônica” (GUIMARÃES, 2006). Essa tese, contudo, dificilmente pode ser sustentada quando se observam as discriminações raciais ainda existentes

---

<sup>2</sup> Segundo Guimarães (2001), a “democracia racial” deveria ser vista como «um compromisso político e social do moderno estado republicano brasileiro, que vigeu, alternando força e convencimento, do Estado Novo de Vargas até o final da ditadura militar. Tal compromisso consistiu na incorporação da população negra brasileira ao mercado de trabalho, na ampliação da educação formal, enfim na criação das condições infra-estruturais de uma sociedade de classes que desfizesse os estigmas criados pela escravidão. A imagem do negro como povo e o banimento, no pensamento social brasileiro, do conceito de “raça”, substituído pelos de “cultura” e “classe social”, são as expressões maiores desse compromisso».

na cultura brasileira. Ao contrário, elas demonstram a atualidade da afirmação de Richard Graham (1995), feita na década de noventa do século passado, segundo a qual se o mito da democracia racial foi demolido no meio acadêmico, ele “permanece profundamente entrincheirado na opinião popular e da elite, até mesmo entre os negros” (*apud*: FRENCH, 2002). E o que disse John Burdick (1998), também nos anos noventa do século passado, continua válido para o novo milênio: desde 1945, “três gerações de estudiosos produziram uma prateleira de obras que revelam a realidade da discriminação brasileira baseada na cor [...] a questão não é mais se, mas como, a cor de um brasileiro influencia a sua vida” (*apud*: FRENCH, 2002).

Entre 1978 e 2000, formaram-se centenas de entidades negras, mas é justamente o Movimento Negro Unificado (MNU) que, em seu Programa de Ação de 1982, deu início à luta por reivindicações no campo educacional, tais como a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a formação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a introdução do ensino da história da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. No âmbito das demandas pelo combate às desigualdades raciais na distribuição de renda e pelo acesso aos serviços públicos, os militantes do Movimento Negro pressionaram o governo brasileiro a adotar políticas para reparar os danos causados pela escravidão, que levaram à exclusão dos negros da sociedade, embora a ideologia da “democracia racial” sustentasse a inexistência de problemas raciais no país. Como resposta às pressões sociais, o governo reconheceu a existência de discriminação racial no país e, em 1996, propôs a formulação de políticas compensatórias para promover a comunidade negra. Entretanto, apenas a partir de 2002 surgiram políticas públicas diferenciadas para corrigir desigualdades entre brancos e não brancos, com a perspectiva de consolidar um programa de Ações Afirmativas. No âmbito desse programa, encontram-se a proposta da Política de Cotas, através da qual é destinada uma reserva de vagas,

no ensino superior, aos afro-descendentes, bem como a luta e conquista da efetivação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas de ensino básico de todo o país (Lei N° 10.639/2003).

A política de cotas nas universidades públicas, como uma das muitas formas de Ação Afirmativa, tem suscitado muitas controvérsias no debate político e acadêmico. Seus defensores argumentam que existe uma dívida da sociedade brasileira com relação aos negros e, por isso, o governo deve adotar políticas compensatórias e diferenciadas para combater a desigualdade social. Seus críticos sustentam que as políticas concebidas apenas em termos raciais perdem sua dimensão universalista e não resolvem o problema da desigualdade social. A questão educacional é muito mais ampla e deveria ser solucionada com a melhoria da qualidade da escola básica para todos.

As instituições formadoras, em especial a escola, exercem um papel importante para a sustentação e reprodução das relações raciais na sociedade ao reforçarem o lugar que é socialmente determinado para o negro. O negro é discriminado por um imaginário eurocêntrico que o caracteriza como inferior em relação àqueles que o escravizaram. Todavia, sendo uma instituição em que diferentes projetos sociais e políticos entram em disputa, uma arena da luta pela hegemonia, a escola também tem um papel fundamental em promover a conscientização das pessoas nas relações civis e culturais.

## **DISCRIMINAÇÃO DOS NEGROS NA EDUCAÇÃO: ALGUNS DADOS**

Não obstante o fortalecimento do movimento negro e de suas conquistas no campo educacional, várias pesquisas realizadas no Brasil evidenciam as desigualdades vivenciadas pelos afro-descendentes em todas as esferas da vida social e política do país (HASENBALG, 1979; FONSECA, 2007; SANTOS, 2005). A exclusão racial e o racismo se iniciam

já nos primeiros anos de escolarização do indivíduo negro e perpassam toda a sua vida. A cor das pessoas torna-se um marco importante para suas oportunidades na vida social, política e no mundo do trabalho, pois a discriminação racial está presente em todos os espaços da sociedade.

No que diz respeito à discriminação racial na educação, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) têm contribuído para o estudo do problema (HASENBALG, 1979, 1995). Desde 1950, o IBGE passou a incluir em seus questionários censitários as categorias “branco”, “pardo”, “preto” e “amarelo” e, em 1991, inseriu a categoria “indígena”. Diferentemente do IBGE, o movimento negro utiliza como sistema de classificação apenas dois termos, “negro” e “branco”, sendo o primeiro a união das categorias “preto” e “pardo”. Sua justificativa para isso é a de que o termo “negro” tem em vista recuperar a identidade dos afrodescendentes que, por muitos anos, foi estigmatizada, prejudicando o sentido de pertencimento a um grupo racial e a negação das origens africanas, devido, em grande parte, ao imaginário da teoria do embraquecimento.

Em 2006, em números absolutos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Estatística (IBGE, 2007), havia cerca de 14,4 milhões de analfabetos brasileiros. Destes, mais de 10 milhões eram pretos e pardos. As taxas de analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade foram de 6,5% para brancos e mais do que o dobro para pretos e pardos, chegando a 14%.

No nível da educação superior, a distribuição por cor ou raça dos que freqüentavam escola em 2006, com idade entre 18 e 24 anos, mostrava também significativas diferenças: enquanto os estudantes de nível superior, classificados na categoria “brancos” atingiam o percentual de 56%, o percentual de pretos e pardos alcançava apenas 22%. E, dos 8,6% que possuíam esse nível de escolaridade, 78% eram de cor branca, 3,3% de cor preta, e 16,5% pardos. (IBGE, 2007).

No final do século XX, os estudantes negros constituíam uma maioria no ensino fundamental, porém eram

minoria no ensino médio e superior e, neste último, chegavam a apenas 1% do número de matrículas em todos os níveis de ensino (V. Tabela 1).

**Tabela 1** – Matrículas por cor/raça nos níveis de ensino – Brasil – 2000.

Cor ou raça	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
Total *	33.886.031	63,4%	8.302.599	15,5%	2.864.046	5,3%
Branca	15.187.825	28,4%	4.871.524	9,1%	2.249.155	4,2%
Preta/Parda	17.200.00	32,2%	3.318.515	6,2%	559.906	1%

**Fonte:** Censo Escolar (IBGE, 2008), relativos ao ano 2000 – Amostra da Educação

\* Corresponde à cor ou raça: branca, amarela, indígena, preta, parda e outros.

Levando-se em conta a diferença entre o número de matrículas no ensino médio e no ensino fundamental, pode-se dizer que existe uma ruptura entre esses níveis de ensino e os estudos no nível superior. Apesar de a legislação educacional brasileira (LDB 9394/96) ter estabelecido que o ensino médio constitui o último nível de ensino da educação básica, apenas recentemente ele se tornou obrigatório<sup>3</sup>, restando ainda um longo caminho para garanti-lo como direito de todos.

Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA, 2008) sobre as desigualdades de gênero e raça no Brasil, correspondente ao ano de 2006, compara a presença de alunos negros e brancos no ensino médio brasileiro. Os dados apresentados revelam que a taxa de escolarização líquida<sup>4</sup>, no ensino médio, contava com 58,4% de brancos matriculados e apenas 37,4% de negros. Isso mostra que muito mais da metade dos negros, que deveria estar nesse nível de ensino, por algum motivo, ou vários,

<sup>3</sup> Emenda. Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos de idade.

<sup>4</sup> Índice que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado a sua idade.

não usufrui o seu direito à educação básica de nível médio em idade regular (MOREIRA, 2009).

Desse modo, apesar da luta do movimento negro para garantir a melhoria da qualidade de ensino e da sua formação para o trabalho, as discriminações raciais e os preconceitos de cor mostram que a herança de um passado escravista ainda permanece no Brasil do século XXI. Em decorrência da escassa ou nenhuma escolaridade, os negros têm rendimentos médios sempre menores do que os dos brancos. À análise das relações entre educação e movimento negro no Brasil é fundamental levar em conta que o preconceito racial não resulta apenas da exploração econômica, mas é fruto de um processo complexo, no qual estão presentes diferentes fenômenos, além da questão econômica e social que, por si só, seria incapaz de explicar a discriminação e o racismo na sociedade contemporânea.

## BIBLIOGRAFIA

ANDREWS, G.R. (1998). *Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988*. Bauru (São Paulo): EDUSC.

AMADO, J. (1969). *Tenda dos milagres*. Rio de Janeiro, Record.

BRASIL. IBGE. (2007) *Síntese dos indicadores sociais*. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2007/Tabelas\\_Comparativas\\_da\\_1996\\_2006/](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2007/Tabelas_Comparativas_da_1996_2006/)>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. IPEA. (2008) *Retrato da desigualdade de gênero e raça*. Brasília.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 20 de novembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (*Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e*

*Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências). Diário Oficial da União, Brasília, 2003.*

BRASIL. Emenda. Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos de idade.

BURDICK, J. (1998). *Blessed Anastácia: Women, Race and Popular Christianity in Brazil*. New York, Routledge.

CARVALHO, J. J. (2004) Ações Afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: Aracy Alves Martins ; Nilma Lino Gomes (Orgs.) *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 61-96.

COSTA, E. V. (2000) *The Brazilian empire: myths & histories*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

CRUZ, L. (2002) Democracia racial: uma hipótese. Trabalhos para discussão. N. 128, ago. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/128.html>> Acesso em: 10 Mar 2010.

DAMATTA, R. (1997). Notas sobre o racismo à brasileira In: Jessé Souza (org.) *Multiculturalismo e racismo*. Uma comparação Brasil-Estados Unidos, Brasília: ed. Paralelo 15, pp. 69-76.

DOMINGUES, P. (2007) Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online], vol. 12, n. 23, pp. 100-122. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 01 March 2010.

FERNANDES, F. (1972) *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

FERNANDES, F. (1978) *A integração do negro na sociedade de classes*, vol. 1. São Paulo: Editora Ática.

FONSECA, M. V. (2007) A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 13, jan./abr. 2007, pp. 11-49.

FRANCISCO, D. (1992) *Negro, afirmação política e hegemonia burguesa na Brasil*. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado em Ciência Política – UFMG.

FRENCH, J. (2002) Passos em falso da razão antiimperialista: Bourdieu, Wacquant, e o Orfeu e o Poder de Hanchard. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 Mar. 2010.

FREYRE, G. (1933) *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Schmidt.

FRY, P. (2005) *A persistência da raça*. Ensaios antropológicos entre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GONZALEZ, L. (1982) O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, L. & HASENBALG, C. (orgs) *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 9-66.

GRAHAM, R. (1995). Book Review: *Orpheus and Power*. *American Journal of Sociology*, n° 100, pp. 1637-39.

GUIMARÃES, A. S. A. (2001) A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo soc.* [online]. 2001, vol. 13, n. 2 [cited 2009-12-22], pp. 121-142. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702001000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200007&lng=en&nrm=iso)>.

GUIMARÃES, A. S. A. (2004) Intelectuais negros e formas de integração nacional. *Estud. av.* [online]. 2004, vol. 18, n. 50, pp. 271-284. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-40142004000100023&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-40142004000100023&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

GUIMARÃES, A. S. A. (2002) *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Ed. 34.

GUIMARÃES, A. S. A. (2006) Depois da democracia racial. *Tempo social*. [online] vol. 18, n. 2 [citado 2010-04-03], pp. 269-287. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200014&lng=pt&nrm=iso)>.

HALL, S. (2003) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil

HANCHARD, M. G. (2001) *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EDUERJ.

HASENBALG, C. (1995) Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *DADOS Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 38, n. 2, pp. 355-374.

HASENBALG, C. A. (1979) *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Graal.

HERINGER, R. (1998). Addressing race inequalities in Brazil: lessons from the United States. Working Paper Series, The Latin American Program, Woodrow Wilson International Center for Scholars, n. 237. p. 60-85.

IANNI, O. (1966) *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MAIO, M. C. (1999). O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil nos anos de 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 134, n. 41. out., p. 141-158.

MOREIRA, P. R. (2009). *A presença do aluno negro na educação profissional técnica de nível médio em Minas Gerais*. Curso (Pedagogia) – Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

MOTTA, R. (2000) Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes. n. 38, p. 113-133.

PINHO, O. A. (2003) A formação do vínculo raça e classe em Salvador. In: *Teoria e Pesquisa* 42 e 43, Janeiro – Julho de 2003, pp. 161-197.

REIS, F. W. (1996) Mito e valor da democracia racial. In: Jessé Souza. (Org.) et al. *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, pp. 221-232.

ROLAND, E. M. S. (2000) Discriminação racial no mercado de trabalho e o quesito cor. Mercado de Trabalho *Conjuntura e Análise*, n. 13, ANO 5, Junho de 2000, p. 9-12. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/bcmt/mt013.pdf>> Acesso em: 02 abril 2008.

SANTOS, A. S. (2005) A Lei n.º. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pp. 21-37.

SCHWARCZ, L. K. M. (1998). Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e identidade na intimidade brasileira. In: Lília Katri Moritz Schwarcz. (Org.). *História da vida privada no Brasil* (pp. 45-63). v. 4, São Paulo: Companhia das Letras.

SCHWARCZ, L. K. M. (1993) *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras.

SOUZA, J. (2000) Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira. *Estudos Afro-Asiáticos*, n.º 38, Rio de Janeiro, pp. 135-155.

WILLIAMS, R. (1977) *Marxism and Literature*. New York: Oxford University Press.

## **RACE, CLASS OR STRUGGLE FOR HEGEMONY? SOME DIMENSIONS OF POLITICS, CULTURE AND EDUCATION IN THE BLACK MOVEMENT IN BRAZIL**

---

### **Abstract**

Racism, as a phenomenon, is followed by economic, social and political practices that supports prejudice toward black people, which produces exclusion in social and political dimensions, limiting their access to culture, education, the best jobs at the labor market and others. In this sense, this study focus on theoretical perspectives about the black´s social organization in Brazil, their claims and success in the political and educational field.

Data de recebimento:

Data de aceite:

# PARA LÁ DA ESCOLA: TRANSIÇÕES PARA A IDADE ADULTA NA EUROPA

---

*Vitor Sérgio Ferreira\**  
*Cátia Nunes\*\**

---

## Resumo

O objetivo deste artigo será tratar da variedade de formas de transição para a idade adulta na Europa, relacionando-as com os respectivos contextos institucionais e sociais. A partir de dados, do Inquérito Social Europeu, sobre a organização do curso da vida na Europa (2006), são discutidos os resultados sobre as vivências e o valor simbólico de acontecimentos tradicionalmente percebidos como sendo importantes para se tornar adulto: o primeiro trabalho, a saída da casa dos pais, a primeira experiência conjugal e o primeiro filho. As diferenças entre países são colocadas em evidência oferecendo, assim, uma perspectiva transnacional sobre as tendências de desestandardização e desritualização na Europa.

**Palavras-chave:** transição; idade adulta; Europa.

## INTRODUÇÃO

Nas sociedades ocidentais industrializadas, os sistemas de idades que organizavam o curso de vida eram relativamente estáveis: à “infância” sucedia-se a “juventude”, a “idade adulta” e, por fim, a “velhice” (DESCHAVANNE; TAVOILLOT, 2007). As transições de um ao outro ciclo da

---

\* Doutorado em Sociologia pela ISCTE, Investigador pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais de Lisboa – Portugal. Endereço: Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9. 1600-189. Lisboa – Portugal.

Contato: (351) 217 804 700 / e-mail: vitor.ferreira@ics.ul.pt

\*\* Assistente de pesquisa no ICS – Universidade de Lisboa Endereço: Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9. 1600-189. Lisboa – Portugal.

vida eram identificadas por um conjunto de *marcadores de passagem*, ou seja, um conjunto de eventos sociais ocorridos, em domínios fundamentais da vida coletiva, como a escola, o trabalho ou a família e que organizavam, da forma normativa e linear, os vários períodos do curso de vida. Mais recentemente, nas sociedades pós-industriais, a organização dos tradicionais marcadores sociais de passagem tem-se complexificado (MODEL *et al.*, 1976; GUILLEMARD, 2005; FOURNIER, 2008).

Tal complexificação tem-se verificado não apenas no sentido da *desestandardização* da clássica linearidade e ciclicidade das cronologias de vida, hoje, substancialmente, mais desalinhas e reversíveis, mas também no sentido da sua *desritualização*, com a progressiva desvalorização social do valor simbólico de passagem, ou “valor transicional”, atribuído a cada um dos marcadores. Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é fazer um retrato do estado atual destes dois processos na Europa, considerando a especificidade das vivências e valores atribuídos a alguns dos marcadores sociais, com maior valor transicional, na passagem à idade adulta nas sociedades ocidentais: a inserção no mercado de trabalho, a autonomização residencial face à família de origem, a conjugalidade informal e/ou formal, e a parentalidade.

Considerando a linearidade característica do pós-guerra, estes eram eventos de passagem, que tendiam a suceder-se imediatamente após uma trajetória escolar (mais ou menos curta), fazendo associar, em grande medida, a condição de jovem ao estatuto de estudante. Ainda que a progressiva democratização do ensino, hoje tido como um valor obrigatório e universal, tenha contribuído ativamente para a emergência, consolidação e prolongamento da “juventude” como fase de vida e condição social, hoje, não só a aprendizagem tem deixado de ser um exclusivo da fase jovem da vida. A condição juvenil está muito para lá da condição de estudante. Ser jovem, atualmente, é um tempo da vida cada vez mais prolongado, indeterminado e plural, pleno de desafios, de impasses e de transições que se

estendem muito além da esfera educativa. A saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a autonomia residencial, a constituição de uma nova família e a parentalidade são momentos que se prorrogam no tempo juvenil, sendo também reversíveis e contornáveis nas biografias dos jovens.

Como se organiza, entre si, este conjunto de marcadores nas biografias dos jovens europeus? Em que medida estão, ainda, no centro da identificação da passagem ao estatuto de adulto? Vários estudos de comparação internacional tem feito emergir grandes diferenças de país para país, no que concerne às cronologias e aos valores normativos que caracterizam a passagem à idade adulta na Europa. A vivência dos marcadores sociais de transição para a idade adulta e o valor cultural que lhe é atribuído não será, portanto, homogêneo no espaço europeu, podendo a forma como são vividos e subjetivamente percebidos ser equacionada, entre outros fatores, como reflexo de diferentes contextos institucionais.

Pesquisas sociológicas têm colocado em evidência como os esquemas de regulação institucional e de proteção social, na Europa, variam enormemente entre contextos nacionais (sistemas de educação, de formação, de emprego, de habitação, de segurança social, de participação cívica, políticas sociais e de juventude, etc.), bem como as próprias economias (mais ou menos desenvolvidas e estabilizadas) e padrões histórico-culturais (de gênero, de família, de etnicidade, de mobilidade social, etc.) (AA.VV., 2007; CICCHELLI, 2010; 2011). Estes aspectos estruturais vêm modular diferentes *regimes de transição juvenil*, em cada país ou conjunto de países (WALTHER, 2006), configuradores de diferentes cronologias nas articulações que existem entre temporalidades, sequências, quantidades e combinações dos eventos, convencionalmente, tidos como marcadores de passagem para a idade adulta. Simultaneamente, esses mesmos regimes de transição podem ser experienciados de forma diversificada por parte de diferentes perfis sociais, no mesmo contexto nacional. Variáveis como gênero, escolaridade, estatuto social, etnia, orientações valorativas

(políticas, religiosas, sexuais, etc.), entre outras, serão também suscetíveis de produzir diferenças nas formas de ver e de viver os calendários do curso de vida.

Nesta perspectiva, a hipótese central deste artigo é a de que, em vez de um processo geral e uniforme de desstandardização e de desritualização, na passagem à idade adulta, é possível observar diferentes ritmos e configurações em função de diferentes contextos históricos e condições institucionais. Os dados empíricos apresentados no sentido de validar desta hipótese decorrem de um inquérito, por questionário aplicado, em vários países europeus, sobre a organização do curso da vida na Europa, incluído na 3ª ronda do Inquérito Social Europeu, em 2006.<sup>1</sup> Esses dados, de fato, indicam que a passagem à vida adulta, longe de constituir uma tendência que engloba, uniformemente, a desstandardização e a desritualização, adquire configurações e ritmos distintos de país para país, e de categoria social para categoria social.

## DESESTANDARDIZAÇÃO E DESRITUALIZAÇÃO DAS TRANSIÇÕES JUVENIS NA EUROPA

Tradicionalmente, os marcadores sociais elencados eram vividos num quadro temporal linear, segundo uma sucessão de etapas organizadas e previsíveis, que iam sinalizando o cumprimento da passagem ao estatuto de adulto. A juventude correspondia a uma etapa de aprendizagem definitiva, cumulativa e linear de papéis sociais

<sup>1</sup> O European Social Survey (ESS – [www.european-socialsurvey.org](http://www.european-socialsurvey.org)) é uma rede de pesquisadores que têm por objetivo observar as atitudes, valores e comportamentos numa perspectiva longitudinal e transnacional. Segue uma abordagem quantitativa, baseada no lançamento de um inquérito por questionário em cada dois anos, que integra um conjunto permanente de questões a par de dois módulos temáticos que não se repetem. O módulo «The timing of life: the organization of life course in Europe», a partir do qual foram extraídos os dados apresentados neste artigo, foi elaborado por Francesco Billari (Universidade de Bocconi, Itália), Gunhild Hagesteg (Universidade Colégio Adger, Noruega), Aart Liefbroer (Instituto Demográfico Interdisciplinar Holandês e Universidade Livre de Amesterdão) e Zsolt Spéder (Serviço Estatístico Central da Hungria). Para ver os resultados integrais deste estudo, ver Ferreira e Pais, 2010.

vários, que culminaria num período de “maturidade” psicológica e estabilidade identitária, a “idade adulta” (ERIKSON, 1968), socialmente garantida através de um núcleo familiar estável e de um emprego durável. Tal tendia a acontecer progressiva e definitivamente, diferindo as cronologias desses marcadores, sobretudo, segundo critérios de classe social (PAIS, 1993; SILVA, 1999; GIL CALVO, 2011) e de gênero (MOEN, 1996; FONSECA, 2001; STAUBER, 2006; ABOIM *et al.*, 2011).

Mais recentemente, porém, um vasto conjunto de investigação sociológica tem identificado, por toda a Europa, uma tendência para a dilatação dos intervalos entre os vários marcadores de passagem à idade adulta, bem como o seu respectivo adiamento no curso de vida (CHISHOLM, 1998; WALTHER *et al.*, 1999; CHAMBAZ, 2001; CICCHELLI, 2001; EGRIS, 2001; VAN DE VELDE, 2005; MORENO, 2008). Esta tendência é explicada por via do prolongamento das carreiras escolares e formativas e a forma vulnerável de inserção laboral dos jovens, cada vez mais sujeitos a episódios de desemprego, subemprego, emprego temporário ou de rotatividade (FERREIRA *et al.*, 1999; MÜLLER; GANGL, 2003; FERREIRA, 2006; BRADLEY; DEVADASON, 2008; CACHÓN RODRÍGUEZ, 2008).

Na sequência destas investigações, a transição para a idade adulta tem sido conceitualizada como um processo mais complexo, flexível, intermitente e plural, considerando a *desestandardização* que caracteriza as biografias neste momento do curso de vida. Esse conceito dá conta da crescente dessincronização dos marcadores de passagem convencionais, mais desestabilizados nas suas durações e desordenados nas suas sequências (BRÜCKNER; MAYER, 2005), ancorados em trajetórias menos padronizadas e mais diversificadas, marcadas por percursos biográficos ziguezagueantes, a qualquer momento potencialmente reversíveis (PAIS, 1996; GAUTHIER, 2000; DU BOIS-REYMOND; LÓPEZ BLASCO, 2003;).

Na prática, tal processo traduz-se num percurso escolar composto por abandonos e regressos intermitentes;

em trajetórias profissionais cada vez mais marcadas por formas instáveis de inserção no mercado de trabalho e, com o aumento do risco de desemprego de curta e longa duração; numa autonomização da família de origem cada vez mais tardia e, não raras vezes, mantendo modalidades de relativa dependência financeira; na fundação de novas unidades residenciais já não obrigatoriamente associadas à formação de novas famílias, sendo cada vez mais plurais os processos de autonomização e de constituição familiar que permeiam a entrada na idade adulta. As conjugalidades sucedem-se – e não têm que ser obrigatoriamente formalizadas –, as famílias monoparentais e indivíduos isolados aumentam, e as descendências acumulam-se entre “os meus”, “os teus” e “os nossos” filhos.

Num contexto fortemente caracterizado pelo risco, a instabilidade e a incerteza em várias esferas sociais, de insegurança no emprego, de carreira imprevisível e de relações instáveis e efêmeras, faz sentido equacionar a hipótese de um concomitante processo de erosão do valor simbólico dos marcadores tradicionais de passagem à idade adulta, associados a essas esferas da vida. Longe vai o tempo em que à saída da escola havia um emprego seguro e definitivo, ao que se seguia a saída da casa dos pais, geralmente com o objetivo de constituir uma nova unidade familiar estável e durável. Sendo momentos rituais que serviam para criar estabilidade no curso biográfico da vida social, detinham também uma significação transicional na passagem ao estatuto de adulto. Mas se a estabilidade social que os caracteriza é abalada e se perdem o seu carácter incontornável, efetuando-se sem adesão social unânime, é de se esperar que o valor simbólico que os rituais de passagem, antes detinham, tenha decrescido.

Este processo, designado aqui de *desritualização*, corresponde a uma organização cultural menos normativa do curso da vida. Revela-se não apenas no desaparecimento de alguns momentos tradicionalmente associados à passagem para a idade adulta em, cada vez mais, biografias juvenis, mas também na perda do valor transicional desses mesmos

momentos enquanto marcadores de passagem estatutária. A desritualização não significa, obrigatoriamente, portanto, que os marcadores tradicionais de passagem sejam abandonados, mas que o respectivo valor transicional, enquanto sinalizadores de transição, possa ver-se reduzido e/ou valorizado de forma diferente.

Paralelamente, o processo de desritualização vem ainda acompanhado da privatização de rituais de passagem, entre as mais jovens gerações, capazes elas próprias, no curso de cada biografia individual, de definir e escolher os seus próprios marcadores simbólicos de passagem: novos ritos que, no quadro da vida privada dos jovens, demonstram simbolicamente que ultrapassaram certos acontecimentos por eles (e entre eles) considerados marcantes, no curso da sua vida. Mais do que ritos de passagem, são *ritos de impasse* (PAIS, 2009; FERREIRA, 2011), a saber, iniciativas voluntárias às quais estão cada vez mais submetidos os processos juvenis de construção identitária e de transição para a idade adulta.

A realidade social recente propiciou aos jovens europeus, desta geração social, uma nova experiência social, mais difusa, decomposta, labiríntica, turbulenta, apanágio de um mundo social mais instável e incerto, mais *líquido* para utilizar a expressão de Bauman (2001). Um vasto conjunto de investigação sugere que a desestandardização e a desritualização das transições juvenis parecem tratar-se de fenômenos relativamente convergentes e generalizados no espaço europeu, tanto mais depois do colapso dos regimes comunistas (KOVACHEVA, 2001; VULTUR, 2005; TOMANOVIC; IGNJATOVIC, 2006; NUGIN, 2008) e da fragilização da suposta universalidade nos sistemas de emprego e de estado-providência característicos dos países do norte da Europa (KUGELBERG, 1998).

No entanto, aponta também para a existência, na Europa, de substanciais diferenças nas vivências transicionais desta mesma geração, quer em termos de diversidade intranacional, característica das condições de vida dos próprios jovens, quer devido à presença de diferentes *regimes de*

*transição juvenil* nacionalmente institucionalizados. Este conceito, desenvolvido por Walther (2006) no âmbito da equipe EGRIS (*European Group for Integrated Social Research*), dá analiticamente conta: quer da estrutura de conflitos e de interesses que, num dado contexto nacional, foram/são historicamente desenvolvidos sobre a vida dos jovens, por vários atores institucionais (instituições, agências ou organizações definidoras das regras que tendem a regular as práticas juvenis); quer o conjunto de valores e de representações que esses atores produzem, reproduzem e concebem como “normais” (ou como constituindo a “norma”), no seio de cada contexto social ou nacional.<sup>2</sup> O conceito inspira-se largamente nos trabalhos de Esping-Andersen e, em particular, na sua tipologia dos sistemas de protecção social: universalista, conservador e liberal (1990), acrescentando em trabalho posterior o regime sub-protector (1999).

Nesta perspectiva, este artigo pretende responder, através de comparação internacional, a duas questões: que configurações assumem as transições para a idade adulta na Europa, considerando a suposta desestandardização dos seus principais marcadores de passagem? Em que medida as configurações mais desestandardizadas são acompanhadas da desvalorização simbólica dos marcadores tradicionais, enquanto rituais de passagem, à idade adulta? No final, o artigo observa as diferenças entre países e, no seu seio, apresentando uma tipologia de atitudes face aos marcadores de passagem à idade adulta.

## METODOLOGIA

Se até aqui os resultados acumulados eram relativamente parcelares e pouco extensivos nas comparações estabelecidas, quer em termos do número de países envolvidos, quer das

---

<sup>2</sup> Como, por exemplo, a idade de acesso a determinados domínios sociais: a entrada e saída da escolaridade obrigatória, a entrada no mercado de trabalho, de ser criminalmente responsabilizado, de obtenção da carta de condução, de votar, de comprar tabaco ou de consumir álcool, etc.

esferas de transição objeto de estudo, quer das próprias metodologias empregues (em grande medida qualitativas ou baseadas em fontes secundárias)<sup>3</sup>, o módulo “Tempos da vida: a organização do curso da vida na Europa”, incluído na 3ª rodada do Inquérito Social Europeu (ESS 2006), foi uma boa oportunidade de coletar informação comparável, de uma forma sistemática e com uma ampla extensão no cenário europeu, sobre as formas de viver e perceber a passagem à vida adulta, a partir de várias esferas da transição, em diferentes países europeus. Pela primeira vez foi realizado na Europa um inquérito com base em método quantitativo e fortemente padronizado.

Para efeitos de comparação, 23 países europeus (nem todos pertencentes à União Europeia) foram sistematicamente analisados e comparados (Quadro 1)<sup>4</sup>. Os dados referem-se a amostras representativas da população de cada país participante da operação de inquérito, com idade igual ou superior a 15 anos<sup>5</sup>, e foram recolhidos por meio de entrevistas face-a-face no domicílio dos entrevistados. As entrevistas foram submetidas a um processo de controle de qualidade e, em casos de incoerência, os respondentes voltaram a ser contactados a fim de se validar a informação.

**Quadro 1** – Informação da amostra, por país.

	N	Erro amostral (± = 0,95)
Alemanha	2916	± 1,8
Áustria	2405	± 2,0

<sup>3</sup> Também no Brasil, os estudos sobre a transição para a vida adulta têm apresentado orientações analíticas e metodológicas semelhantes (e.g., Pimenta, 2007).

<sup>4</sup> Ao todo, 25 países participaram na 3ª edição do Inquérito Social Europeu. Devido à data de publicação dos dados e das informações relativas às ponderações, a Letónia e a Roménia, havendo tido amostras inquiridas, não foram incluídas na análise.

<sup>5</sup> Para informações mais detalhadas sobre a concepção da amostra e os indicadores de avaliação da qualidade para cada país, ver Matsuo *et al.*, 2009.

Bélgica	1798	± 2,3
Bulgária	1400	± 2,6
Chipre	995	± 3,1
Dinamarca	1505	± 2,5
Eslováquia	1766	± 2,3
Eslovénia	1476	± 2,6
Espanha	1875	± 2,3
Estónia	1517	± 2,5
Finlândia	1896	± 2,3
França	1986	± 2,2
Holanda	1889	± 2,3
Hungria	1518	± 2,5
Irlanda	1802	± 2,3
Noruega	1750	± 2,3
Polónia	1721	± 2,4
Portugal	2222	± 2,1
Reino Unido	2394	± 2,0
Rússia	2437	± 2,0
Suíça	1804	± 2,3
Suécia	1926	± 2,2
Ucrânia	2002	± 2,2
Total	43 000	

**Fonte:** Módulo “Tempos da vida: a organização do curso da vida na Europa” – 3º Inquérito Social Europeu (ESS 2006).

O artigo apoia-se na análise de dois conjuntos de indicadores relativos à transição para a idade adulta (Quadro 2). O primeiro conjunto interessa-se especialmente pela vivência dos respondentes relativamente a certos marcadores sociais característicos desta etapa de vida: a entrada no primeiro emprego; a primeira saída da casa dos pais; a

primeira experiência de vida em casal (formal ou informal); o primeiro casamento e o primeiro filho. As questões permitiram determinar a idade em que os respondentes realizaram cada um destes eventos pela primeira vez. O segundo conjunto de indicadores trata das atitudes sociais perante esses mesmos eventos, mais particularmente ao valor simbólico que é atribuído a cada um considerando o seu valor transicional: à autonomia residencial, à entrada no mundo do trabalho, à vida em casal e à parentalidade.

**Quadro 2** – Indicadores de transição para a idade adulta (ESS, 2006).

	Experiências	Atitudes
Questões	<p>Em que ano...</p> <p>i) teve, pela primeira vez, um trabalho ou um estágio remunerado de pelo menos 20 horas semanais, durante um mínimo de 3 meses?</p> <p>ii) saiu pela primeira vez de casa dos pais por um período igual ou superior a 2 meses, para ir viver separado(a) deles?</p> <p>iii) começou a viver, pela primeira vez, com um cônjuge / companheiro(a) por um período igual ou superior a 3 meses?</p> <p>iv) casou pela primeira vez?</p> <p>v) nasceu o seu primeiro filho ou filha?</p>	<p>Para ser considerado(a) um adulto, em que medida acha que é importante...</p> <p>i) o facto de já ter saído de casa dos pais?</p> <p>ii) o facto de ter um emprego a tempo inteiro?</p> <p>iii) o facto de viver com o cônjuge ou companheiro(a)?</p> <p>iv) o facto de ser pai / mãe?</p>
Modalidades de resposta	Ano do evento, que permitiu posteriormente o cálculo da idade dos respondentes (ano do evento – ano de nascimento)	Escala de Likert: de 1 (não tem importância nenhuma) a 5 (tem muita importância)

**Fonte:** Módulo “Tempos da vida: a organização do curso da vida na Europa” – 3º Inquérito Social Europeu (ESS 2006).

Através de uma leitura de diferenças de médias, começaremos por identificar a *ocorrência* etária dos eventos que, tradicionalmente, assinalam a entrada na idade adulta, bem como as respectivas *temporalidades* (sequências e durações); de seguida, e tendo por base uma análise de hierarquização das diferenças de médias, daremos conta do valor simbólico concedido a esses mesmos eventos, enquanto marcadores de passagem à idade adulta, no sentido em que definem, socialmente e validam, simbolicamente, o estatuto de adulto; por fim, e reportando a uma estratégia analítica multivariada que combina uma análise de clusters com uma análise de correspondências múltiplas, apresentaremos uma síntese dos diferentes perfis atitudinais perante a entrada na idade adulta, distinguindo variações inter e intra-nacionais.

## VIVÊNCIAS DOS MARCADORES DE PASSAGEM À IDADE ADULTA

Na abundante literatura consagrada às transições juvenis, a saída da escola e o ingresso no mercado de trabalho tem sido uma das passagens mais exploradas, não apenas devido à sua extrema regulação institucional, determinada por normas etárias que consagram legalmente direitos e deveres (NEUGARTEN *et al.*, 1965), mas também porque dela depende, em grande medida, a independência financeira dos jovens. Os europeus conhecem as primeiras experiências laborais, em média, em torno dos 19 anos de idade (Quadro 3). No entanto, o cenário etário das temporalidades de entrada no mercado de trabalho é muito diversificado entre os vários países da Europa. Portugal é o país onde, em média, a primeira experiência laboral remunerada acontece mais cedo, ainda antes da obtenção da “maioridade” legal do jovem enquanto cidadão, muito perto da média da Suíça e da Alemanha.

### Quadro 3 – Médias de idades de entrada em diferentes marcadores de transição para a idade adulta, com respectivos intervalos em anos, por país.

País	Primeiro Trabalho		Saída de casa		Intervalo (em anos)		Primeira conjugalidade		Intervalo (em anos)		Primeiro casamento		Intervalo (em anos)		Primeiro filho		Intervalo (em anos)		
	Média	Intervalo	Média	Intervalo	Média	Intervalo	Média	Intervalo	Média	Intervalo	Média	Intervalo	Média	Intervalo	Média	Intervalo	Média	Intervalo	
Portugal	17,7	1,9	21,6	3,9	23,5	1,9	23,6	0,1	25,4	1,8	1,8	23,6	0,1	25,4	1,8	1,8	23,6	0,1	25,4
Suíça	17,9	2,3	20,2	2,3	24,4	4,2	26,8	2,4	27,7	0,9	0,9	26,8	2,4	27,7	0,9	0,9	26,8	2,4	27,7
Alemanha	17,9	3,5	21,4	3,5	23,7	2,3	25,2	1,5	26,3	1,1	1,1	25,2	1,5	26,3	1,1	1,1	25,2	1,5	26,3
Áustria	18,2	2,6	20,8	2,6	23,0	2,2	24,9	1,9	25,5	0,6	0,6	24,9	1,9	25,5	0,6	0,6	24,9	1,9	25,5
Dinamarca	18,2	0,8	19,0	0,8	22,8	3,8	26,5	3,7	26,5	0,0	0,0	26,5	3,7	26,5	0,0	0,0	26,5	3,7	26,5
Finlândia	18,3	1,7	20,0	1,7	23,4	3,4	25,4	2,0	26,3	0,9	0,9	25,4	2,0	26,3	0,9	0,9	25,4	2,0	26,3
Reino Unido	18,5	1,9	20,4	1,9	23,4	3,0	24,8	1,4	26,5	1,7	1,7	24,8	1,4	26,5	1,7	1,7	24,8	1,4	26,5
Hungria	18,7	3,2	21,9	3,2	22,4	0,5	22,8	0,4	24,2	1,4	1,4	22,8	0,4	24,2	1,4	1,4	22,8	0,4	24,2
Espanha	18,8	2,9	21,7	2,9	25,3	3,6	25,7	0,4	27,1	1,4	1,4	25,7	0,4	27,1	1,4	1,4	25,7	0,4	27,1
Suécia	18,9	1,0	19,9	1,0	23,2	3,3	26,9	3,7	26,5	-0,4	-0,4	26,9	3,7	26,5	-0,4	-0,4	26,9	3,7	26,5
Ucrânia	19,0	1,1	20,1	1,1	22,6	2,5	22,7	0,1	23,9	1,2	1,2	22,7	0,1	23,9	1,2	1,2	22,7	0,1	23,9
Rússia	19,2	1,5	20,7	1,5	22,8	2,1	22,9	0,1	24,0	1,1	1,1	22,9	0,1	24,0	1,1	1,1	22,9	0,1	24,0
Holanda	19,3	2,4	21,7	2,4	24,0	2,3	25,6	1,6	27,4	1,8	1,8	25,6	1,6	27,4	1,8	1,8	25,6	1,6	27,4
Noruega	19,4	0,0	19,4	0,0	23,5	4,1	25,6	2,1	26,0	0,4	0,4	25,6	2,1	26,0	0,4	0,4	25,6	2,1	26,0
Eslováquia	19,7	2,1	21,8	2,1	22,8	1,0	22,9	0,1	23,9	1,0	1,0	22,9	0,1	23,9	1,0	1,0	22,9	0,1	23,9
França	19,8	1,0	20,8	1,0	23,3	2,5	25,0	1,7	26,4	1,4	1,4	25,0	1,7	26,4	1,4	1,4	25,0	1,7	26,4
Polónia	19,9	2,1	22,0	2,1	23,5	1,5	23,6	0,1	24,4	0,8	0,8	23,6	0,1	24,4	0,8	0,8	23,6	0,1	24,4
Bélgica	20,2	2,3	22,5	2,3	23,5	1,0	24,2	0,7	26,2	2,0	2,0	24,2	0,7	26,2	2,0	2,0	24,2	0,7	26,2
Irlanda	20,2	1,1	21,3	1,1	25,4	4,1	26,4	1,0	27,2	0,8	0,8	26,4	1,0	27,2	0,8	0,8	26,4	1,0	27,2
Chipre	20,3	0,8	21,1	0,8	23,8	2,7	24,2	0,4	25,4	1,2	1,2	24,2	0,4	25,4	1,2	1,2	24,2	0,4	25,4
Bulgária	20,4	0,4	20,8	0,4	21,9	1,1	22,1	0,2	23,6	1,5	1,5	22,1	0,2	23,6	1,5	1,5	22,1	0,2	23,6
Eslovénia	20,6	2,8	23,4	2,8	23,7	0,3	24,4	0,7	25,1	0,7	0,7	24,4	0,7	25,1	0,7	0,7	24,4	0,7	25,1
Estónia	21,4	-1,6	19,8	-1,6	23,2	3,4	23,9	0,7	24,7	0,8	0,8	23,9	0,7	24,7	0,8	0,8	23,9	0,7	24,7
TOTAL	19,0	2,1	21,1	2,1	23,4	2,3	24,2	0,8	25,4	1,2	1,2	24,2	0,8	25,4	1,2	1,2	24,2	0,8	25,4

Fonte: Módulo “Tempos da vida: a organização do curso da vida na Europa” – 3º Inquérito Social Europeu (ESS 2006).

Estes são países que oferecem sistemas de ensino altamente estandardizados e seletivos e, simultaneamente, mercados de trabalho que oferecem segmentos disponíveis à absorção de mão-de-obra juvenil menos qualificada, quer em termos formais (através de estágios vocacionais

ou de emprego a tempo parcial, no caso da Alemanha e da Suíça, por exemplo) quer informais (através de estratégias de subemprego ou de emprego, no caso de Portugal) (EGRIS, 2001; WALTHER *et al.*, 2002). A disponibilidade destes segmentos, em combinação com itinerários educativos menos flexíveis e mais exclusivistas, são fatores institucionais que acabam por estimular trajetórias escolares relativamente curtas para uma grande parte de jovens, sobretudo rapazes de camadas mais desfavorecidas. No pólo oposto, as experiências laborais mais tardias, já depois dos 20 anos de idade, acontecem em países tradicionalmente caracterizados por sistemas de ensino socialmente menos seletivos e que proporcionam trajetórias escolares mais longas e qualificantes. É o caso de países pós-comunistas como a Estônia (24,4 anos), a Eslovênia (20,6 anos) ou a Bulgária (20,4).

Uma experiência profissional numa idade mais *precoce* não se traduz, no entanto, na imediata transição residencial, ou seja, não é imediatamente seguida da saída da casa dos pais. Portugal e a Alemanha são os países onde o tempo que medeia essa transição específica surge mais diferido: a saída de casa dos pais ocorre cerca de três a quatro anos depois de se ter o primeiro emprego, após os 21 anos, em média. Já na Bulgária ou no Chipre, apesar da entrada no mercado de trabalho ser tardia, sucede-lhe imediatamente a independência da casa parental, não chegando a um ano o intervalo que medeia essas transições. O caso da Estônia revela-se particular enquanto exemplo de *inversão* da tradicional sequencialidade linear dos marcadores, na medida em que a independência residencial tende a ocorrer mesmo antes da entrada no mercado de trabalho, com um intervalo médio de cerca de um ano e meio.

Nos países escandinavos (Noruega, Dinamarca e Suécia), as experiências de entrada no mercado de trabalho e de saída de casa dos pais tendem também a ser praticamente *contínuas* (Noruega) ou imediatamente *sucessivas*, sendo estes os países onde a independência residencial tende a ocorrer mais cedo na Europa (em torno dos 19 anos).

A independência residencial destes jovens, note-se, não equivale à independência financeira, pois, em grande medida, continuam a depender de apoios das respectivas famílias e de apoios públicos. Com efeito, para além de ser um padrão cultural intergeracionalmente apreciado e partilhado, a precocidade da autonomização residencial dos jovens, nestes países, não será alheia, em grande medida, aos apoios públicos que lhes são universalmente providenciados, enquanto estudantes e/ou desempregados (WALTHER *et al.*, 2002; BENDIT *et al.*, 2004). A par dos países escandinavos, a Estônia aparece aqui uma vez mais como o país de Leste onde mais cedo sucede a emancipação residencial. O intervalo que medeia a saída da casa dos pais e a primeira conjugalidade tende também a ser prolongado nestes países, sendo a Suécia e a Dinamarca os países onde a primeira conjugalidade surge mais distante do primeiro casamento, evidenciando um tempo longo de experimentalismo de coabitação pré-conjugal.

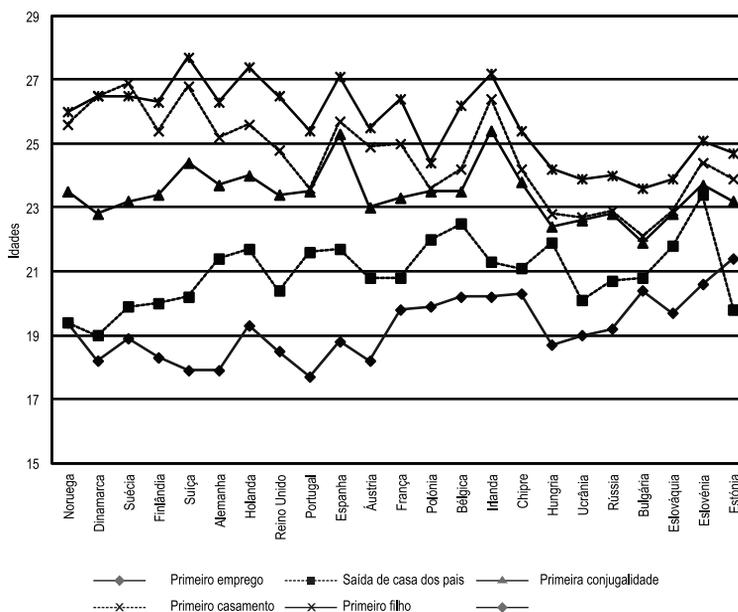
Em Portugal, ainda que o tempo que medeia a saída de casa dos pais e a primeira conjugalidade revele uma cadência média de dois anos, o tempo que medeia a primeira conjugalidade e o primeiro casamento é praticamente contíguo, o que revela um processo de conjugalização que continua a ir a par de um padrão cultural familialista e de adesão ao casamento formal. Esta cronologia é igualmente característica dos países do Leste Europeu, onde o experimentalismo pré-conjugal também não constitui um esquema cultural muito recorrente.

Ao contrário deste conjunto de países, o casamento formal surge com um tempo de diferimento bastante alargado entre os países nórdicos, ritual que, quando acontece, tende a ser imediatamente seguido da parentalidade. A formalização da conjugalidade nestes países tende, portanto, a vir associada à constituição de uma família de procriação, depois de um período alargado de experimentação da vida a dois. Aliás, na Suécia até sucede o primeiro filho nascer, em média, quatro meses antes da formalização do casamento. Já em Portugal, em conjunto com a Holanda e a Bélgica, os inquiridos

demoram mais tempo a tomar a decisão em tornar-se pais, depois de consagrado o casamento formal.

O Gráfico 1 permite visualizar, com clareza, a diversidade europeia ao nível das temporalidades que organizam as transições para a idade adulta, considerando as cadências etárias e os tempos de deferimento, que medeiam as passagens dos diversos marcadores analisados: a primeira experiência de trabalho; a experiência de saída de casa dos pais; a primeira experiência conjugal; a primeira experiência de trabalho; a experiência de saída de casa dos pais; a primeira experiência conjugal; a primeira experiência do primeiro casamento; e a experiência do primeiro filho. O modelo de temporalidade mais comum aos diversos regimes de transição para a “idade adulta” europeus tende a seguir um padrão de *sequencialidade diferida*.

**Gráfico 1** – Médias de idades na entrada em diferentes marcadores de transição para a idade adulta, por país.



**Fonte:** Módulo “Tempos da vida: a organização do curso da vida na Europa” – 3º Inquérito Social Europeu (ESS 2006).

Trata-se de um padrão caracterizado por um *tempo de transição prolongada*, tempo esse que tende a ser marcado por

cadências relativamente mais demoradas, nos marcadores de passagem que dizem respeito à *emancipação pessoal* dos jovens, nomeadamente nos marcadores de autonomia financeira e residencial (entrada no mundo do trabalho e saída de casa dos pais). Os marcadores de passagem à *instalação familiar* na sua forma mais institucionalizada (como o primeiro casamento e o primeiro filho) não só tendem a acontecer mais tarde como, com frequência, tendem a vir associados a um tempo prévio e relativamente dilatado de experimentalismo conjugal. Este padrão encontra tempos de diferimento mais longos junto dos países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Suécia e Noruega), onde os tempos de emancipação pessoal são relativamente curtos, seguidos de um tempo mais dilatado prévio ao início da vida a dois.

O contexto institucional característico destes países tem, certamente, efeitos no maior deferimento destas trajectórias. Para além de serem países dotados de um Estado Social, que providencia universalmente meios financeiros aos jovens, no sentido de estimular a sua autonomização da casa parental, são também dotados de sistemas de educação, formação e emprego altamente flexíveis, bem como socialmente abrangentes e inclusivos (KUGELBERG, 1998; CHAMBAZ, 2001; PAIS *et al.*, 2005; VAN DE VELDE, 2005; WALTHER, 2006; MORENO MÍNGUEZ, 2008). A juventude tende a ser socialmente apropriada e vivida com uma longa *fase exploratória* de vida (de itinerários, de situações, de papéis sociais, etc.), durante a qual a reversibilidade das opções tomadas não é socialmente penalizada e criticada mas, pelo contrário, é estimulada cultural e institucionalmente, seja ao nível da educação, formação e emprego, seja ao nível das relações afetivas e amorosas. É possível fazer multiplicar experiências diversas e variadas, nunca percebidas como definitivas e irreversíveis. As decisões e escolhas partem do postulado de que se pode mudar de itinerário e optar por um outro diferente, não importa em que momento. De um ponto de vista social, esta “experimentação” é, de alguma maneira, avalisada pelas políticas públicas de juventude, neste

conjunto de países. Em países caracterizados por um regime de transição universalista (como os do Norte da Europa), a proteção social cobre todos os jovens (depois dos 18 anos), seja qual for a sua situação socioeconômica, e a atividade de aconselhamento e orientação é largamente institucionalizada, em diferentes estádios do processo. Estamos perante uma concepção de juventude que privilegia o desenvolvimento pessoal e a capacidade dos jovens em escolher, definir e redefinir as suas escolhas e trajetórias de vida.

Com tempos de emancipação pessoal mais prolongados, apresentando prazos de deferimento mais alargados entre a entrada no mercado de trabalho e a saída de casa dos pais, encontramos outros países da Europa Central com regimes de transição, dotados de condições institucionais e sociais, não tão generosas e favoráveis a todos jovens, como a Suíça (onde o cumprimento da passagem pelos vários marcadores de transição para a idade adulta é mais prolongado), a Alemanha, a Holanda, a Áustria, o Reino Unido ou a Irlanda. A Suíça, a Alemanha, a Áustria e a Holanda tendem a ser caracterizados por um regime de transição juvenil mais conservador, centrado para e centralizando a orientação de itinerários para a obtenção de emprego; a Irlanda e o Reino Unido, pelo contrário, por um regime de transição juvenil de natureza liberal, onde os princípios da responsabilidade, empreendedorismo e meritocracia individual são institucionalmente consagrados pelo Estado (na educação e no emprego, entre outras esferas da vida) e socialmente reconhecidos pelas famílias (WALTHER, 2006). Apesar de serem países com regimes de transição juvenil bastante diferenciados, têm em comum o fato de, transversalmente, os jovens encontrarem condições institucionais que os estimulam a valorizar um processo de independência financeira e parental relativamente precoce mas que, muitas vezes, na prática, não lhes permitem o sucesso na sua concretização, nomeadamente no mercado de trabalho.

Portugal e, sobretudo, Espanha apresentam também um tempo prolongado de transição para a idade adulta, porém sem uma longa cadência de experimentalismo conjugal, sendo a primeira conjugalidade e o primeiro casamento

praticamente contíguos. Os contextos institucionais destes países remetem para um regime de transição sub-protégido, em que a fragilidade das políticas públicas a intervir nas transições juvenis deixa uma larga quota-parte de responsabilidade nos apoios a cargo das famílias e à mercê das suas respectivas contingências sociais, bem como de um sistema de emprego muito tradicional, cada vez mais restrito e precário. Daí o prolongamento da estadia dos jovens, destes países, na casa dos pais, mesmo que, muitas vezes, já laboralmente (sub)integrados, até se instalarem numa nova família no âmbito da qual possam dividir despesas e responsabilidades.

As temporalidades típicas das transições para a idade adulta nos países do Leste europeu tendem, por sua vez, a caracterizar-se por um padrão de *sequencialidade contígua*, representado por um *tempo acelerado de transição*, marcado por cadências mais consecutivas e curtas nas várias experiências dos marcadores de passagem. Mais do que uma lógica de experimentação e de emancipação pessoal, a transição para a idade adulta, nestes países, parece submeter-se a uma lógica de urgência na *instalação familiar*, que relativamente cedo se materializa no casamento e na parentalidade. Este padrão aponta para a modalidade tradicional, linear e estandardizado de transição para a idade adulta, em que a vivência juvenil é vivida como um *tempo de preparação* para a integração definitiva nos papéis profissionais e familiares que supõem o estatuto de adulto, positivamente percebido até como estatuto socialmente ascendente. Este é um regime típico em países como a Bulgária, a Eslovênia, a Eslováquia, a Rússia, a Ucrânia, a Polónia e a Hungria.

## VALOR TRANSICIONAL DOS MARCADORES DE PASSAGEM À IDADE ADULTA

Nas sociedades europeias contemporâneas, a desestandardização e a indefinição cronológica da passagem à idade adulta pode implicar a dificuldade de estabelecer formas normativas e prescritivas neste momento de

transição no curso da vida. Certos rituais, tradicionalmente celebrados, já não são vividos como instituições imutáveis e incontestáveis. Passar pelos marcadores sociais tradicionais é uma questão de vontade, e perdem a sincronia que tinham no tempo e no espaço. Nesta perspectiva, será que marcadores como a saída da casa dos pais, a obtenção de um emprego, entrar na vida em casal ou tornar-se pai/mãe, terão perdido o seu valor simbólico na noção de “tornar-se adulto”? Que valor transicional conservam ainda? Questionados acerca da importância que atribuem a cada um dos marcadores em análise para que se seja considerado adulto, a diversidade de posições valorativas segue as vivências de fato, tendendo a corresponder a diferentes esquemas de (des)ritualização (Quadro 4).

A autonomia residencial (*saída de casa*), relativamente, à casa parental constitui o marcador fundador da entrada na idade adulta nos países onde esse processo transicional começa a ocorrer mais cedo, ou seja, entre os países nórdicos (Finlândia, Suécia, Noruega e Dinamarca). A Espanha é, no conjunto destes países, um caso de exceção: acontecendo marcadamente mais tarde, a saída de casa dos pais é também o marcador social mais valorizado. O seu valor simbólico estará, porém, longe do valor inaugural que adquire entre os jovens dos países nórdicos. Nestes, deixar a casa parental representa o princípio de um longo processo de transição para a idade adulta, caracterizado pelo experiencialismo, hedonismo e descoberta de si (KUGELBERG, 1998) e por movimentos de ida e volta (PAIS, 1996; DU BOIS-REYMOND; LÓPEZ BASCO, 2003). No caso de Espanha, ao contrário, a autonomia residencial representa um marcador categórico e definitivo da passagem à vida adulta, um momento simbólico sinalizador de que o jovem conseguiu obter as condições tidas como necessárias à sua emancipação e instalação social: alguma estabilidade financeira e disponibilidade para a assunção de novas responsabilidades familiares.

Quadro 4 – Hierarquização da importância atribuída aos marcadores de entrada na idade adulta (médias), por país.

Para lá da escola: transições para a idade adulta na Europa

Grau de importância País	1º	2º	3º	4º
Finlândia	Saída de casa (3,17)	Emprego (3,07)	Conjugalidade (2,42)	Filhos (2,07)
Suécia	Saída de casa (3,03)	Emprego (2,48)	Conjugalidade (1,90) Filhos (1,90)	-
Noruega	Saída de casa (3,11)	Emprego (2,78)	Conjugalidade (2,08) Filhos (2,11)	-
Dinamarca	Saída de casa (3,49)	Emprego (2,96) Filhos (3,03)	Conjugalidade (2,53)	-
Espanha	Saída de casa (2,34)	Emprego (2,57) Filhos (2,32)	Conjugalidade (2,15)	-
Suíça	Saída de casa (2,92) Emprego (2,88)	Filhos (2,67)	Conjugalidade (2,41)	-
Holanda	Saída de casa (2,64) Emprego (2,63)	Filhos (2,28) Conjugalidade (2,25)	-	-
Áustria	Emprego (3,39)	Saída de casa (3,11)	Conjugalidade (2,59)	Filhos (2,46)
Reino Unido	Emprego (3,12)	Saída de casa (2,68)	Conjugalidade (2,28) Filhos (2,32)	-
Irlanda	Emprego (3,16)	Saída de casa (2,58)	Conjugalidade (2,23) Filhos (2,21)	-
Bélgica	Emprego (3,21)	Saída de casa (2,62) Filhos (2,57)	Conjugalidade (2,42)	-
França	Emprego (3,60)	Saída de casa (2,97) Filhos (3,01)	Conjugalidade (2,61)	-
Estónia	Emprego (3,35)	Saída de casa (2,97) Filhos (2,89)	Conjugalidade (2,78)	-
Chipre	Emprego (3,38)	Filhos (3,13)	Conjugalidade (2,89)	Saída de casa (2,68)
Eslováquia	Emprego (3,21)	Saída de casa (2,38) Conjugalidade (2,44)	Filhos (2,49) Conjugalidade (2,44)	-
Hungria	Emprego (2,65)	Saída de casa (2,10) Conjugalidade (2,07) Filhos (2,06)	-	-
Eslovénia	Emprego (3,14)	Conjugalidade (2,57) Filhos (2,64)	Saída de casa (2,70) Filhos (2,64)	-
Alemanha	Emprego (2,88) Filhos (2,81)	Saída de casa (2,75) Filhos (2,81)	Conjugalidade (2,59)	-
Polónia	Emprego (3,17) Filhos (3,16)	Conjugalidade (2,98)	Saída de casa (2,63)	-
Bulgária	Filhos (3,80)	Emprego (3,77)	Conjugalidade (3,48)	Saída de casa (2,67)
Portugal	Filhos (3,56)	Emprego (3,38) Conjugalidade (3,34)	Saída de casa (3,01)	-
Ucrânia	Filhos (3,79)	Emprego (3,43) Conjugalidade (3,47)	Saída de casa (3,17)	-
Rússia	Filhos (3,64)	Conjugalidade (3,38)	Emprego (3,28)	Saída de casa (3,16)

Fonte: Módulo “Tempos da vida: a organização do curso da vida na Europa” – 3º Inquérito Social Europeu (ESS 2006).

Escala: 1 (não tem nenhuma importância) a 5 (tem muita importância)

Comparações *pairwise* utilizando o teste de Bonferroni a  $p < 0,01$ .

Nota: Categorias que aparecem na mesma célula apresentam médias não estatisticamente diferentes entre si.

Isto quer dizer que o valor simbólico desta passagem, no caso da Espanha, advirá justamente da sua dificuldade em ser ultrapassado, num contexto social que é, de resto, o característico dos restantes países da Europa do Sul, marcado por fortes condicionalismos de emprego e de independência econômica; pela pressão de um padrão cultural familialista onde a norma é a saída de casa parental, no âmbito da constituição de uma nova família; pela ausência de apoios públicos a favor da independência da casa parental; bem como um mercado de habitação, nomeadamente de arrendamento, a preços acessíveis considerando os meios de vida característicos da média dos jovens espanhóis (VAN DE VELVE, 2005; MORENO MÍNGUEZ, 2008). Neste conjunto de países, a par da saída da casa parental, a obtenção de um emprego surge como segundo marcador mais valorizado na passagem à “idade adulta”, o que indica a valorização de um modelo de *emancipação pessoal* como forma de entrada na vida adulta, prévio à adesão a um modelo de *instalação familiar*, associado a marcadores como a conjugalidade e a parentalidade. É ainda o modelo partilhado na Suíça e na Holanda, onde o valor simbólico de passagem atribuído à saída de casa dos pais e à obtenção de um emprego surgem em concomitância.

O primeiro e segundo lugar outorgados, respectivamente, à valorização simbólica de marcadores de emancipação pessoal e de instalação familiar tende a ser ainda partilhada em países como a Áustria, o Reino Unido, a Irlanda ou a Estônia, se bem que com uma inversão relativamente à importância que adquire a saída de casa dos pais por relação à obtenção de um emprego. Não podemos esquecer que a autonomia residencial dos jovens, nestes países, não é apoiada pelo Estado-providência, como no caso dos países nórdicos, nem sequer costuma ser parcialmente subsidiada pelos pais, como frequentemente acontece nos países da Europa do Sul, mas sobretudo condicionada ao rendimento laboral do jovem (CHAMBAZ, 2001; CICCHELLI, 2001). Exige-se dos jovens que façam o seu caminho individualmente e sem dependências parentais, em contextos que desde cedo

valorizam uma ética de trabalho e de autonomia financeira, na passagem à idade adulta. Note-se ainda o fato de, em alguns destes países, tornar-se pai ou mãe ser percebido como hierarquicamente mais valorizado que a condição de conjugalidade. Tal, muito provavelmente, ocorrerá devido à *irreversibilidade* e, conseqüentemente, à responsabilidade social acrescida que a condição parental demanda aos sujeitos, o que não acontece com a condição conjugal, facilmente abandonada através da separação ou divórcio.

A lógica de instalação familiar, como modelo de transição para a idade adulta tende a surgir claramente partilhada nos países que, de fato, a materializam. É o caso de Portugal, ou de alguns países saídos de regimes pós-comunistas, como a Polônia, Bulgária, Ucrânia e Rússia. Neste conjunto de países, a autonomização residencial acaba por ser subvalorizada como critério de aferição do estatuto de adulto, a não ser quando lhe é imediatamente conferida um sentido familialista. Mesmo entre os países que valorizam, em primeiro lugar, a obtenção de um emprego como sinalizador da passagem à idade adulta (como a Eslováquia, Eslovênia ou Hungria), o fato de valorizarem, em segundo lugar, a parentalidade e a conjugalidade, dá conta do valor simbólico que a constituição de uma família de procriação adquire, na obtenção do estatuto social de adulto, etapa cuja realização dependerá da obtenção de uma fonte regular de rendimento.

## PERFIS DE ATITUDES PERANTE A TRANSIÇÃO PARA A IDADE ADULTA: UMA ANÁLISE TIPOLÓGICA

Não desconsiderando o fato de as atitudes dos indivíduos perante os marcadores de passagem à idade adulta se inscreverem no contexto institucional do país em que vivem, elas devem também ser entendidas, considerando a hipótese de coexistência de diferentes vivências e posicionamentos atitudinais, no mesmo contexto institucional. Nesta perspectiva, privilegiaram-se, ainda, dados relativos aos indivíduos, e não apenas aos seus países de residência, na

estratégia de análise das diferenças de valor atribuído aos vários marcadores de entrada na idade adulta.

Assim, e no sentido de identificar e tipificar diferentes perfis atitudinais, foi feita uma análise *Two-Step Cluster* onde foram incluídos os indivíduos de todos os países, bem como os quatro marcadores com os respectivos graus de importância atribuída. A definição e classificação dos *clusters* tem por base as respostas (médias) dadas pelos respondentes (em cada cluster) às variáveis incluídas na análise. A análise de *clusters* repousa sobre esquemas de proximidade de conteúdos, ou seja, sobre o jogo de similaridades e de diferenças entre os perfis de respostas dos inquiridos. Deste modo, indivíduos com perfis de resposta semelhantes foram agrupados no mesmo cluster, independentemente do seu país de origem.

Esta análise permitiu-nos identificar quatro perfis atitudinais, com relevância, simultaneamente, estatística e sociológica, considerando o processo de desritualização da transição para a idade adulta na Europa (Quadro 5). O primeiro *cluster*, os *desritualistas*, reúne indivíduos que tendem atribuir pouca importância a todos os marcadores de transição tradicionalmente usados para identificar a passagem à vida adulta. Este *cluster* denota uma visão mais desestandardizada e afastada da normatividade tradicional e linear da transição para a vida adulta. O valor simbólico dos marcadores tradicionais tende a ser mitigado, muito provavelmente substituídos por marcadores mais de ordem biográfica e pessoal, ancorados à própria história de vida do indivíduo. Tornar-se adulto estará estreitamente mais ligado às experiências subjetivas de desenvolvimento pessoal de cada um.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Como, por exemplo, enfatizar a responsabilidade individual sobre os actos, o poder de decisão pessoal ou a equidade na relação com os pais. Sobre a operacionalização destes e outros critérios de desenvolvimento pessoal nas percepções das mais jovens gerações sobre o processo de transição para a idade adulta, ver Arnett, 1997 (nos E.U.A.) e Plug, Zeijl & Du Bois-Reymond, 2003 (na Europa).

## Quadro 5 – Padrões atitudinais face aos marcadores tradicionais de transição para a idade adulta (médias).

Para lá da escola: transições para a idade adulta na Europa

Perfil	Sair de casa dos pais	Emprego	Conjugalidade	Ter filhos
Desritualistas (n= 10039)	1,61	1,62	1,53	1,54
Individualistas (n=9310)	3,24	3,44	1,91	1,69
Familialistas (n= 9019)	1,80	3,15	3,14	3,87
Ritualistas (n= 18916)	3,94	3,90	3,64	3,85
	F (3, 47271) = ; 29219,7 p < 0,001; $\eta^2 = 0,65$	F (3, 47271) = 14375,1; p < 0,001; $\eta^2 = 0,48$	F (3, 47271) = 19179,4; p < 0,001; $\eta^2 = 0,55$	F (3, 47271) = 20535,6; p < 0,001; $\eta^2 = 0,72$

Fonte: Módulo “Tempos da vida: a organização do curso da vida na Europa” – 3º Inquérito Social Europeu (ESS 2006).

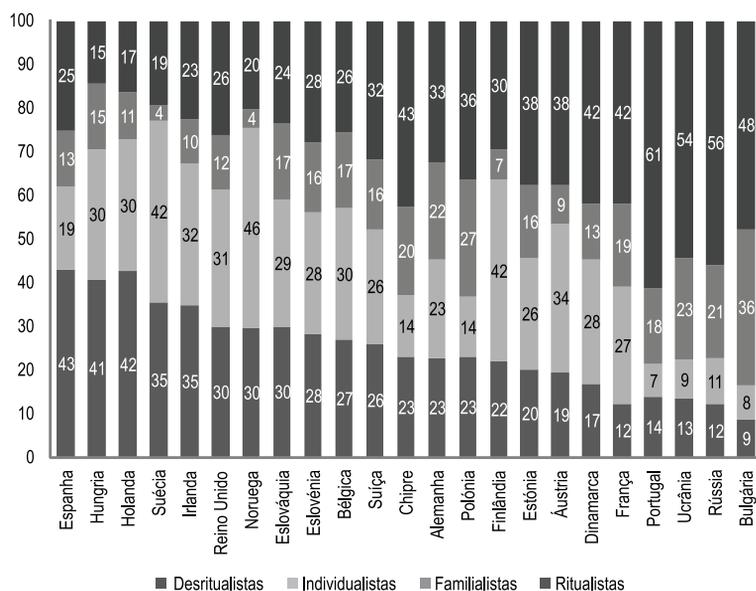
Escala: 1 (não tem importância nenhuma) a 5 (tem muita importância)

O segundo *cluster*, os *individualistas*, associa os inquiridos que, na passagem à idade adulta, valorizam sobretudo os marcadores que se prendem com a emancipação individual ou, mais especificamente, a independência financeira e residencial, atribuindo em média mais importância à ter um emprego e a já ter saído de casa dos pais para demarcar a passagem à vida adulta. O terceiro *cluster*, os *familialistas*, por sua vez, congrega indivíduos que tendem a atribuir maior valor simbólico aos marcadores que se prendem com a constituição de uma nova unidade familiar, seja o fato de viver a dois, seja o fato de vir a ser mãe ou pai pela primeira vez. A importância que a obtenção de um emprego, a tempo inteiro, toma neste *cluster* não terá o valor individualmente emancipatório que adquire entre o primeiro *cluster*, mas um valor de emancipação familiar, enquanto meio de vida que permite a subsistência de uma nova família. O quarto *cluster*, por fim, agrupa os indivíduos que manifestam uma *atitude ritualista* perante os marcadores de entrada na idade adulta, atribuindo importância a todos os marcadores apresentados. Estamos perante uma visão mais normativa e estandardizada do percurso de vida, o qual é entendido como uma trajetória claramente demarcada por etapas sucessivas, socialmente institucionalizada,

pontuada pelo alcance sucessivo e sequencial das etapas tradicionais.

Os quatro perfis indicados seguem uma distribuição variável, segundo os países em análise (Gráfico 2). A sua distribuição é consideravelmente diferenciada e tende a ser inversamente proporcional: a proporção de indivíduos com um perfil desritualista é mais fortemente representado na Espanha, Hungria e Holanda. Neste conjunto de países, a atitude mais individualista perante os rituais de passagem à idade adulta encontra-se também sobrerrepresentada, tal como na Suécia, Irlanda, Reino Unido, Noruega, Finlândia e Bélgica. Em contraponto, Portugal, Ucrânia, Rússia e Bulgária são os países onde a proporção de ritualistas perante os marcadores sociais de passagem à vida adulta são mais elevadas, sendo as atitudes mais familialistas também bastante representadas nestes países, tal como ainda na Polónia e na Alemanha.

**Gráfico 2** – Padrões normativos de atitudes perante os marcadores de transição para a idade adulta, por país (percentagens.)



De modo a compreender o que caracteriza as atitudes dos indivíduos que se distribuem pelos quatro perfis identificados, para além dos seus contextos institucionais nacionais, foi realizada uma Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) onde foram incluídas as variáveis “gênero”, “escolaridade”<sup>7</sup>, “prática religiosa”<sup>8</sup>, “grupos etários”<sup>9</sup>, a par dos próprios “perfis atitudinais”. A variável “país” foi também incluída mas como variável suplementar, o que quer dizer que a sua ação não foi considerada na definição das dimensões, mas apenas serviu para localizar cada país na representação gráfica do plano multidimensional, considerando as várias variáveis introduzidas.<sup>10</sup> A análise dos *valores de inércia* revelou a pertinência de duas dimensões analíticas. As medidas de discriminação permitem identificar uma primeira dimensão, com variáveis identificadoras de condições sócio-simbólicas e contextos de socialização contrastantes. A segunda dimensão remete para os marcadores de transição decorrentes da análise de *clusters*, apontando para diferentes padrões normativos de valorização dos ritos sociais de transição para a idade adulta.

O gráfico pluridimensional (Gráfico 3) evidencia as tendências já previamente indicadas, ou seja, diferentes *clusters* normativos correspondem a atitudes contrastantes que, da mesma forma, se associam a diferentes características sócio-simbólicas dos indivíduos. É interessante notar que os vários perfis atitudinais surgem em zonas opostas do gráfico, corroborando a hipótese de que correspondem a atitudes plurais e contrastantes, perante as transições para a idade adulta. Por um lado, coloca nos quadrantes opostos os perfis atitudinais mais “ritualistas” e “desritualistas” perante os marcadores de passagem à idade adulta, caracterizando-

<sup>7</sup> A variável incluída compreende as categorias escolaridade “baixa”, “média” e “elevada”.

<sup>8</sup> A variável incluída compreende as categorias “raramente”, “algumas vezes”, “frequentemente”.

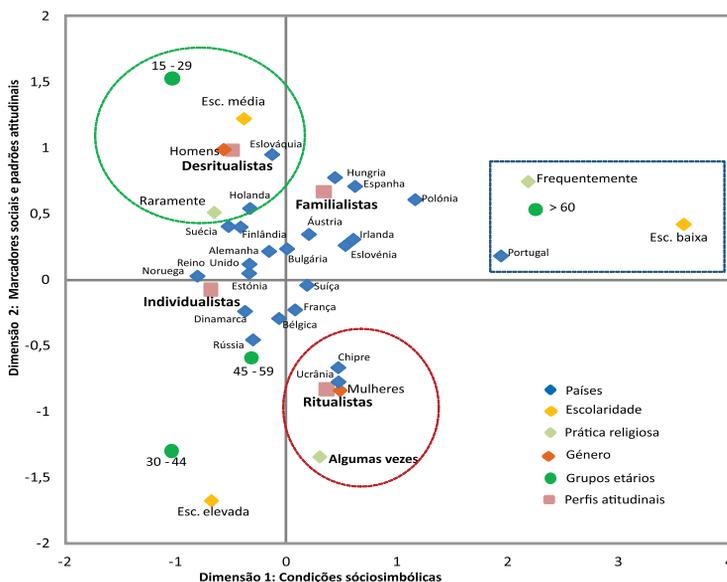
<sup>9</sup> Foram definidos quatro escalões etários, a saber: 15-29 anos; 30-44 anos; 45-59 anos; 60 anos ou mais.

<sup>10</sup> Foi utilizado o método de normalização object principal, o qual salienta a distância e a oposição entre os objectos projectados na representação gráfica.

os igualmente de forma bastante diferenciada segundo as variáveis introduzidas na análise: o perfil dos “desritualistas” tende a associar-se a homens mais jovens (15-19 anos), com escolaridade média, e com uma prática religiosa rara. Os países mais próximos deste perfil são a Eslováquia, Holanda, Suécia e Reino Unido. O perfil dos mais “ritualistas”, por sua vez, tende a associar-se a mulheres com alguma prática religiosa. Mais claramente localizados neste quadrante, podemos ver países como o Chipre e a Ucrânia.

Adjacentes a estes dois perfis, e igualmente em quadrantes opostos, estão os perfis atitudinais mais “individualistas” e “familialistas” perante os marcadores de passagem à idade adulta. O perfil “individualista”, adjacente ao mais desritualizado, corresponde a indivíduos com escolaridade elevada e com idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos. Em termos de proveniências, nele localizam-se países como a Dinamarca e a Estónia.

**Gráfico 3** – Perfis sociais de transição para a idade adulta (Análise de Correspondências Múltiplas).



Fonte: Módulo “Tempos da vida: a organização do curso da vida na Europa” – 3º Inquérito Social Europeu (ESS 2006).

No eixo das atitudes “familialistas”, adjacente ao perfil mais “ritualista”, destaca-se o caso de Portugal, associado a indivíduos com uma prática religiosa frequente, de 60 ou mais anos e com escolaridade baixa. Surgem, ainda, claramente localizados nesta dimensão a Polónia, Hungria, Espanha, Irlanda e Eslovênia.

## CONCLUSÃO

À medida que a condição juvenil se prolonga, a transição para a idade adulta tende a desestandardizar-se e desritualizar-se nas vivências e nos valores associados aos marcadores sociais que lhe eram convencionais. Estes processos, porém, não seguem os mesmos ritmos e as mesmas configurações nos vários países europeus. Por um lado, em termos de vivências, a desestandardização da transição para a vida adulta não passa, necessariamente, pela *descronologização* dos seus marcadores de passagem. De fato, na prática, continua a dominar na Europa uma realidade sequencial da transição para a idade adulta. Só em países como a Estónia, onde a saída de casa dos pais parece anteceder a entrada no mercado de trabalho, ou em países nórdicos como a Suécia ou a Dinamarca, onde a parentalidade tende a antecipar ou a justapor-se à conjugalidade formal, a ocorrência etária dos eventos que tradicionalmente assinalam o processo de transição para a idade adulta surge desordenada relativamente à sequencialidade mais tradicional.

Mesmo não se observando grandes descontinuidades, emergem, contudo, diferentes cadências no cumprimento dos tradicionais marcadores de passagem para a idade adulta, patentes quer nas idades em que se iniciam as diferentes transições, quer nos diferentes intervalos biográficos entre os marcadores de passagem. Embora tendam maioritariamente a desenvolver-se segundo um padrão de sequencialidade diferida, a temporalidade do processo de transição para a idade adulta, na Europa, revela-se manifestamente mais *acelerada* entre os países recentemente saídos de regimes

comunistas, como a Bulgária, a Rússia, a Ucrânia, a Polónia ou a Eslováquia. Entre estes, os tradicionais marcadores de passagem para a idade adulta tendem a cumprir-se rápida e sucessivamente, sem tempos de intervalo muito prolongados. Trata-se de uma realidade que remete para uma vivência juvenil caracterizada pela *preparação* para a assunção de papéis sociais atribuídos à figura do “adulto”, supondo um modelo de transição caracterizado por uma *lógica de instalação* acelerada e estatutária.

Já entre os países nórdicos, o processo de transição para a idade adulta é mais *prolongado*, iniciando-se mais precocemente e cumprindo-se mais tardiamente. As cadências são mais *dilatadas* entre os eventos que marcam um tempo de *emancipação pessoal* e os eventos que assinalam um tempo de *instalação familiar*. Em países como a Noruega, a Dinamarca, a Suécia ou a Finlândia, a entrada no mercado de trabalho e da saída de casa dos pais são acontecimentos relativamente antecipados e contíguos, considerando os restantes países europeus. Observa-se, por sua vez, um significativo tempo de deferimento no cumprimento de marcadores de natureza mais institucional, como o casamento formal e a parentalidade. Nesse intervalo que medeia a emancipação pessoal e a instalação familiar, há um tempo biográfico que tende a desestandardizar-se, aberto à experimentação e exploração de várias formas residenciais, conjugais, vocacionais e profissionais, entre outro tipo de experimentalismos juvenis.

Países como Portugal e a Espanha demonstram também tempos *prolongados* de transição para a idade adulta, mas com cadências diferenciadas dos padrões anteriores. À entrada do jovem no mercado de trabalho, tão ou mais precoce que entre os países nórdicos, tende a seguir-se um tempo longo de estadia na casa dos pais. Ou seja, ainda que processo de relativa autonomização financeira seja iniciado cedo, este é difícil de se converter imediatamente em autonomização residencial, por fatores económicos, institucionais e também culturais, como foi aventado. Quando a saída da casa parental acontece, no caso de

Portugal, esta tende a ser praticamente seguida da instalação familiar através da conjugalidade formal e da parentalidade, marcadores que são vividos mais tardiamente em Espanha. Quer isto dizer que, neste país, a temporalidade da transição para a idade adulta acaba por dilatar-se e incluir um tempo de experimentalismo característico de trajetórias menos estandardizadas e mais flexíveis, o que em Portugal não é tão comum.

As tendências identificadas nas cadências temporais, que caracterizam as vivências dos marcadores tradicionais de transição para a idade adulta, encontram homologia com as tendências aferidas quanto ao valor simbólico concedido a esses mesmos eventos, enquanto marcadores de passagem. A análise feita a partir da hierarquização da importância atribuída aos diferentes eventos associados à passagem para a “idade adulta” permitiu, de fato, perceber a valorização simbólica de um *modelo de emancipação pessoal prévia* entre os inquiridos residentes em países nórdicos (que escolheram, em primeiro lugar, a saída da casa dos pais como marcador mais importante de entrada na fase adulta, logo seguido da obtenção de um emprego a tempo inteiro), enquanto os países pós-comunistas tendem a valorizar um *modelo de instalação familiar imediata* (ao valorizar primeiramente marcadores como ter filhos ou viver em conjugalidade).

Tal como nas vivências dos marcadores de passagem, também no que diz respeito aos valores simbólicos subjacentes às temporalidades etárias na entrada para a idade adulta, as posições atitudinais de Portugal e de Espanha não espelham a homogeneidade que a nomenclatura “países da Europa do Sul” ou “países mediterrânicos” tendem a retratar. Pelo contrário, os resultados voltam a registar um afastamento entre Espanha e Portugal. Embora ambos demonstrem cadências de transição prolongadas e idênticas na estrutura (porém, com tempos de duração diferenciados), o fato é que, de um ponto de vista simbólico, Espanha tende a estar simbolicamente mais próxima do modelo de emancipação pessoal prévia, ao valorizar, nitidamente, a saída de casa dos pais como primeiro marcador de entrada na idade

adulta. Portugal, pelo contrário, tende a estar mais próximo, simbolicamente e na prática, de um modelo de instalação familiar acelerada, mais tradicional e institucionalista.

No mesmo sentido, a análise tipológica que sistematizou os dados relativos ao valor simbólico atribuído aos marcadores de entrada na idade adulta possibilitou identificar as atitudes contrastantes de Portugal e Espanha: no cômputo geral dos países europeus, Portugal é o primeiro que agrega a maior proporção de inquiridos (61%) com uma atitude mais ritualista, perante a transição para a idade adulta, dando importância a todos os marcadores tradicionais de passagem identificados; na Espanha, ao contrário, foi encontrada a maior proporção de inquiridos (43%) com uma atitude mais desritualizada perante a transição para a idade adulta, não atribuindo importância a nenhum dos marcadores de passagem identificados e, por consequência, denotando uma visão mais despadronizada e afastada da normatividade linear da passagem por esse momento da vida.

Avançando na análise, constatou-se que estes padrões normativos estão em quadrantes opostos e que são reveladores de perfis sociais e posicionamentos normativos diferenciados. Os indivíduos mais *desritualistas* estão tendencialmente associados a uma faixa etária mais jovem, de escolaridade média e com pouca prática religiosa, em posição adjacente a um perfil mais *individualista*, que lhe prolonga as características socioculturais; os mais *ritualistas* estão associados a um perfil sociocultural mais conservador, escolarmente mais desfavorecido e geracionalmente mais velho, posicionado em adjacência a um perfil mais *familiarista*, também prolongando-lhe as características socioculturais.

Quando se localizou o espectro dos países investigados perante determinados posicionamentos normativos na entrada na idade adulta, a posição familiarista e estandarizada de Portugal foi nitidamente evidenciada. Não sendo tão extremadas as localizações do restante dos países, as tendências anteriormente identificadas foram, contudo, confirmadas e socioculturalmente perfiladas. Isto significa,

em última instância, que as condições institucionais e os regimes de transição particulares a cada país, embora constriam bastante, não determinam o quadro de diversidade normativa característico dos processos de transição para a idade adulta no contexto europeu atual. Existem variáveis estruturais intra-nacionais que, transversalmente ao quadro europeu, atuam no sentido da sua complexificação e diversificação, desafiando cada vez mais as tradicionais leituras homogeneizantes com base em nomenclaturas de proximidade geográfica dos países, como aquelas que fazem aproximar Portugal de Espanha enquanto “países da Europa do Sul” ou “países mediterrâneos”, ou coincidir a diversidade de países pós-comunistas sob a designação de “Europa do Leste”.

## REFERÊNCIAS

AA. VV. *Juventut i polítiques de joventut*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2007.

ABOIM, Sofia; VASCONCELOS, Pedro; NEVES, Dulce. Neves. *Gênero e adultícia: continuidade mudança em três gerações*. In: PAIS, José Machado; BENDIT, René; FERREIRA, Vitor Sérgio (Orgs.). *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011. p. 59-78.

ARNETT, Jeffrey Jensen. Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, v. 29, n. 1, p. 3-23, 1997.

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

BENDIT, René; HEIN, Kerstin; BIGGART, Andy. Delayed and negotiated autonomy. Domestic emancipation of young Europeans. *DISKURS*, n. 3, p. 76-85, 2004.

BRADLEY, Harriet; DEVADASON, Ranji. Fracture transitions: young adults' pathways into contemporary labour markets. *Sociology*, v. 42, n. 1, p. 119-136, 2008.

BRÜCKNER, Hannah; MAYER, Karl Ulrich. De-standardization of the life course: what it might mean? And if it means anything, whether it actually took place? In: McMILLAN, Ross (Ed.). *The Structure of the Life Course: Standardized? Individualized? Differentiated?* Elsevier, 2005. (Advances in Life Course Research, v. 9).

CACHÓN RODRÍGUEZ, Lorenzo. De las políticas de transición en Europa a las clases de transiciones y transiciones de clase en España. *Pensamiento Iberoamericano*, n. 3, p. 97-116, 2008.

CHAMBAZ, Christine. Les jeunes adultes en Europe: indépendance résidentielle, activité, ressources. *Recherches et Prévisions*, n. 65, p. 53-71, 2001.

CHISHOLM, Lynne; PETER BÜCHNER, Heinz-Hermann Krüger; BROWN, Peter (Orgs.). *Childhood, Youth and Social Change: A Comparative Perspective*. Londres: Falmer, 1998.

CICCHELLI, Vincenzo. La dépendance familiale des jeunes adultes en France et en Italie. *Recherches et Prévisions*, n. 65, p. 31-37, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). Dispositifs publics et construction de la jeunesse en Europe (nombre temático). *Politiques Sociales et Familiales*, n. 102, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). Politiques de la jeunesse en Europe (nombre temático). *Informations Sociales*, n. 165/166, 2011.

DESCHAVANNE, Éric; TAVOILLOT, Pierre-Henri. *Philosophie des Âges de la Vie*. Paris: Grasset, 2007.

DU BOIS-REYMOND, Manuela; LÓPEZ BLASCO, Andreu. Yo-yo transitions and misleading trajectories: toward integrated transition policies for young adults in Europe. In: LÓPEZ BLASCO, A.; MCNEISH, W.; WALTHER, A. (Eds.). *Young people and contradictions of inclusion: towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: Policy Press, 2003. p. 19-41.

EGRIS. European Group for Integrated Social Research. Misleading trajectories: transitions dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, v. 4, n. 1, p. 101-118, 2001.

ERIKSON, Erik. *Identity: Youth and Crisis*. Nova Iorque: Norton Company, 1968.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press; Princeton: Princeton University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *The Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford University Press, 1999.

FERREIRA, Vítor Sérgio; FIGUEIREDO, Alexandra; SILVA, Catarina Lorga da. *Jovens em Portugal. Análise Longitudinal de Fontes Estatísticas (1960-1997)*, Oeiras: Celta/SEJ, 1999.

FERREIRA, Vitor Sérgio (Org.). *A Condição Juvenil Portuguesa na Viragem do Milénio*. Um Retrato Longitudinal através de Fontes Estatísticas Oficiais: 1990-2005. Lisboa: Instituto Português da Juventude, 2006.

\_\_\_\_\_. Tatuar o corpo jovem hoje: rito de passagem ou rito de impasse? *Revista Vivência*, Natal, n. 36, p. 137-156, 2011.

\_\_\_\_\_.; PAIS, José Machados (Orgs.). *Tempos e Transições de Vida: Portugal ao Espelho da Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010. (Coleção Atitudes Sociais dos Portugueses).

FONSECA, Laura Pereira da. *Culturas Juvenis, Percursos Femininos: Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta Editora, 2001.

FOURNIER, Martine. Les Ages de la Vie Bouleversés. *Sciences Humaines*, n. 193, p. 26-55, 2008.

GAUTHIER, Madeleine. L'âge des jeunes: "un fait social instable". *Lien Social et Politique*, n. 43, p. 23-32, 2000.

GIL CALVO, Enrique. A roda da fortuna: viagem à temporalidade juvenil. In: PAIS, José Machado; BENDIT,

René; FERREIRA, Vitor Sérgio (Orgs.). *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011. p. 39-57.

GUILLEMARD, Anne-Marie. The advent of a flexible life-course and the reconfiguration of welfare. In: ANDERSEN, J. G. et al. (Eds.). *The new face of welfare*. Manchester: Policy Press, 2005. p. 53-72.

KOVACHEVA, Siyka. Flexibilisation of Youth Transitions in Central and Eastern Europe. *Young*, v. 9, n. 1, p. 41-60, 2001.

KUGELBERG, Clarissa. Imagens culturais dos jovens suecos acerca do início da vida adulta. *Sociologia – Problemas e Práticas*, n. 27, p. 41-57, 1998.

MATSUO, Hideko et al. *Response Based Quality Assessment in the ESS – Round 3*. Leuven: Center of Sociological Research (CeSO), 2009.

MODEL, John; FURSTENBERG Jr, Frank F.; HERSHBERG, Theodore. Social change and transitions to adulthood in historical perspective. *Journal of Family History*, n. 1, p. 7-32, 1976.

MOEN, Phyllis. Gender, age, and the life course. In: BINSTOCK, R. H.; GEORGE, L. K. (Eds.). *Handbook of Aging and the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc., 1996. p. 171-187.

MORENO, M. Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Pensamiento Iberoamericano*, n. 3, p. 17-46, 2008.

MÜLLER, W.; GANGL, M. (Eds.). *Transitions from Education to Work in Europe: the Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2003.

NEUGARTEN, Bernice L.; MOORE, Joan W.; LOWE, John C. Age Norms, Age Constraints and Adult Socialization. *American Journal of Sociology*, n. 70, p. 710-17, 1965.

NUGIN, Raili. Constructing adulthood in a world of uncertainties. Some cases of post-Communist Estonia. *Young*, v. 16, n. 2, p. 85-207, 2008.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

\_\_\_\_\_. A geração yô-yô. In: \_\_\_\_\_. *Dinâmicas Multiculturais, Novas Faces, Outros Olhares*. Lisboa: ICS, 1996. p. 111-125. (v. II).

\_\_\_\_\_.; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens Europeus: retrato da diversidade. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-140, 2005.

\_\_\_\_\_. A Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PIMENTA, Melissa Mattos. “Ser jovem” e “Ser adulto”: identidades, representações e trajetórias. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PLUG, Wym; ZEIL, Elke; DU BOIS-REYMOND, Manuela. Young peoples’ perceptions on youth and adulthood. A longitudinal study from the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, v. 6, n. 2, p. 127-144, 2003.

SILVA, Cristina Gomes da. *Escolhas Escolares, Heranças Sociais: Origens, Expectativas e Aspirações dos Jovens no Ensino Secundário*. Oeiras: Celta, 1999.

STAUBER, Barbara. Biography and Gender in Youth Transitions. In: DU BOIS-REYMOND, M.; CHISHOLM, L. (Eds.). *The Modernization of Youth Transitions in Europe*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

TOMANOVIC, Smiljka; IGNJATOVIC, Suzana. Attitudes on transition to adulthood among young people in Serbia. *Sociologija*, v. XLVIII, n. 1, p. 55-72, 2006.

VAN DE VELDE, Cécile. La entrada en la vida adulta. Una comparación europea. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 71, p. 55-65, 2005.

VULTUR, Mircea. Las estructuras difuminadas de la edad adulta: transformación de las relaciones sociales y

“prolongamiento de la juventud” en Rumanía. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 71, p. 81-94, 2005.

WALTHER, Andreas *et al.* Young Adults in Europe - new Trajectories between Youth and Adulthood. In: CYRCE (Ed.). *European Yearbook for Youth Policy and Research*. Berlin; New York: De Gruyter, 1999. (v. 2).

\_\_\_\_\_. *et al.* (Eds.). *Misleading Trajectories – Integration Policies for Young Adults in Europe?* Opladen; Leske: Budrich, 2002.

\_\_\_\_\_. Regimes of Youth Transitions. Choice, flexibility and security in young people’s experiences across different European contexts. *Young*, v. 14, n. 1, p. 119-141, 2006.

## BEYOND SCHOOL: TRANSITIONS TO ADULT AGE IN EUROPE

---

### Abstract

This paper presents the variety of forms of transition to adulthood in Europe and their relation with social and institutional contexts. Analysing data from the European Social Survey (2006) about the organization of life course in Europe, the discussion relates individual experiences and the symbolic value of events traditionally perceived as being important to become an adult like: first job, living parent´s home, first marriage and first child. The differences between countries were analysed, offering a transnational perspective on trends in Europe about this issue.

Data de recebimento:  
Data de aceite:

ENTREVISTAS



# DESAFIOS AO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI

---

A entrevista<sup>1</sup> da Professora Mariza Vasques de Abreu aborda temas importantes para a educação, discutindo o cenário educacional: sistemas de avaliação, formação e valorização profissional e nos remete à análise qualificada do Plano Decenal de Educação. Formada em História e Direito, atuou como professora da Educação Básica nas redes privada e pública e em faculdades privadas no Rio Grande do Sul (RS); foi representante da Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação (MEC), Consultora do FUNDO ESCOLA /MEC, Secretária Municipal de Educação de Caxias do Sul, RS, Secretária de Estado da Educação do RS e Vice-presidente da Região Sul do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Atualmente é Consultora Legislativa da Câmara dos Deputados na área de Educação, Cultura, Desporto e Ciência e Tecnologia e é autora de obras como “Boa Escola para Todos: gestão da educação e debate sobre valorização dos professores no Rio Grande do Sul” (2011), “Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB” (2000), entre outras.

*Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), comparando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apontam taxas de aprovação ainda entre*

---

<sup>1</sup> A entrevista foi concedida em junho de 2011, via correio eletrônico, à professora Sandra Mariz Negrini, então mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

70% e 80%. No Ensino Fundamental, as taxas variaram, de 2005 a 2009, entre 77% e 88%, no Ensino Médio entre 73% e 76%. Na contramão desses índices, temos um elevado número de reprovações e abandonos. Um em cada 10 brasileiros abandona a escola no Ensino Médio, nos conferindo o triste primeiro lugar dentre os países do Mercosul. Além disso, os dados divulgados pelo Instituto confirmam a situação de gargalo/funil do Ensino Médio brasileiro, pois apenas a metade (50,9%) dos jovens entre 15 a 17 anos está na escola. Dado igualmente alarmante refere-se à reprovação, o Brasil reprova 13,1% dos seus alunos no nível médio, ocupando o 3º lugar no Mercosul. Além disso, há um percentual baixo de alunos que ultrapassam o 5º ano do Ensino Fundamental e, dentre os principais problemas enfrentados pela educação, estão a precariedade da estrutura física da escola e o baixo número de horas em sala de aula. Estas questões estão sendo discutidas no Plano Decenal de Educação? Como? Há propostas para melhorar este triste quadro?

É possível ordenar os desafios da educação em fins / resultados e meios / condições. Os fins referem-se às questões elencadas na pergunta, que, por sua vez, podem ser sistematizadas em três grandes questões: 1ª) **acesso ou atendimento escolar**: trata-se de saber se o sistema educacional está atendendo quem deve ser atendido, o que é acompanhado por indicadores como taxas de atendimento educacional, de matrícula bruta e líquida, etc.; 2ª) **permanência ou movimento escolar**: trata-se de saber o que acontece com quem consegue se matricular no sistema de ensino, quanto tempo fica ou abandona a escola, passa de ano ou é reprovado, o que é acompanhado por um conjunto de indicadores como taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono), taxas de transição (promoção, repetência, evasão), taxa de distorção série-idade, idade média para conclusão, etc.; 3ª) **sucesso ou qualidade do ensino**: além de ter acesso e de concluir os níveis de ensino, de preferência na idade apropriada, os alunos precisam aprender o necessário para sua inserção na sociedade do

século XXI, como indivíduos capazes de desenvolver uma atividade no mundo do trabalho, exercer de forma livre e autônoma sua cidadania e se realizarem como pessoas; Nesta dimensão do sistema educacional, trata-se, pois, de acompanhar o desempenho acadêmico ou os níveis de aprendizagem dos alunos, por meio de sistemas de avaliação externa à escola. Quanto aos meios ou condições, a primeira delas é, com certeza, a existência de recursos financeiros em quantidade suficiente, sem o que muito pouco é possível fazer. Mas, além disso, é preciso bem gerir os recursos, pois, do contrário, é o mesmo que colocar água em tonel furado. Por isso, o Movimento Todos pela Educação tem como Meta 5 a seguinte formulação: “Investimento em Educação ampliado e bem gerido”. Os outros dois meios fundamentais são valorização dos professores, o principal agente da educação de qualidade, e a qualificação da gestão, onde, por exemplo, deve-se tratar da definição dos currículos com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série ou ano do Ensino Fundamental e Médio, da utilização dos resultados das avaliações para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade, e o aumento da jornada escolar por meio de atividades complementares no contra turno, inclusive para reforço escolar e recuperação, e da oferta de escola de tempo integral, com o mínimo de 7 horas diárias, questões também apontadas pelo Todos pela Educação. A valorização do magistério implica não só assegurar formação superior para todos os professores, mas principalmente melhorar os cursos de formação; Por exemplo, hoje, não se abordam nas licenciaturas os sistemas de avaliação da educação em execução no Brasil e no mundo. Da mesma forma, é preciso melhorar os níveis de remuneração do magistério, mas de forma articulada com a melhoria da qualidade do ensino, vale dizer, das taxas de aprovação e conclusão, e dos níveis de aprendizagem dos alunos. Infelizmente, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) em apreciação na Câmara dos Deputados tem mais metas quantitativas, ou seja, relativas ao acesso,

à expansão das taxas de atendimento escolar, do que metas qualitativas, relacionadas à qualidade da educação no Brasil. Mais metas de caráter corporativo, ou seja, relacionadas à valorização do magistério, sem articulação com qualidade do ensino, do que metas relacionadas à qualificação da gestão educacional. Isso se pode observar no Quadro 1.

**Quadro 1** – Metas do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação.

Resultados/ fins	Condições / meios
<b>1. Atendimento escolar</b> Educação Infantil (1) Ensino Fundamental (2) Ensino Médio (3) Educação Especial (4) Escolaridade média e equidade (8) Analfabetismo absoluto e funcional (9) EJA (10) Educação Profissional (11) Educação Superior (12) Pós-graduação (14)	<b>1. Financiamento da educação</b> Educação em geral (20) <b>2. Valorização do magistério</b> Educação Básica Formação inicial (15) Formação continuada (16) Rendimento (17) Planos de carreira (18) Educação Superior Elevação número de mestre e doutores (13)
<b>2. Movimento escolar</b>	
<b>3. Qualidade do ensino</b> Alfabetização criança (5) IDEB – EF e EM (7)	<b>3. Gestão da educação básica</b> Educação em tempo integral (6) Escolha diretores de escola (19)

*O Brasil investe o suficiente na educação, em sua opinião? O Plano Decenal traz alguma novidade nesta área?*

Não, o Brasil não investe o suficiente em educação. Hoje, o investimento do País é de cerca de 5% do Produto Interno Bruto (PIB). A proposta de PNE do Governo Federal propõe elevar para 7% e há emendas propondo 10%. Esses números são meio mágicos, pois estudos realizados por especialistas em financiamento da educação demonstram que nenhum país investe 10% do PIB e que é preciso considerar dois outros fatores – o PIB per capita e a população em

idade escolar – para se ter como resultado o investimento por aluno. Por exemplo, países do norte da Europa, como a Noruega (7,2%) investem percentuais do PIB menores do que o Yemen (9,6%), mas o valor por aluno/ano da Noruega é muito maior (US\$ 15.578) do que o do Yemen (US\$ 473). Além disso, o percentual do PIB aplicado em educação é um resultado; é preciso saber, primeiro, de que fontes esses recursos vão sair: De que despesas? Ou de novos tributos/impostos? Segundo, que nível da Federação – União, Estados/DF e Municípios – vai arcar com qual acréscimo dessa aplicação? Para se ter uma ideia, um dos principais problemas do País é, hoje, a despesa com previdência social. Somente em pensões, o Brasil aplica 3,2% do PIB, enquanto os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aplicam 0,8%, e países com condições populacionais semelhantes às do Brasil, 0,2% do PIB. Hoje, há uma tendência de crescimento dos gastos previdenciários nos Estados e Municípios, sendo que, nos Estados, esses gastos já correspondem, em média, a 13% da receita corrente líquida. E a carga tributária já é alta no Brasil: 25,3%, em 1993, e 34,7%, em 2010. Portanto, precisamos, sim, aumentar, e com urgência, os recursos públicos para a educação no Brasil, mas isso exige fazer opções, sem esquecer que há também necessidade de aplicar mais recursos em saúde pública.

*Durante muito tempo o grande desafio do Brasil foi a democratização do acesso. Vencido o desafio no Ensino Fundamental, ainda temos regiões com problemas de vagas para o Ensino Médio e a Educação Infantil, o grande debate é em torno da qualidade. O fluxo que, combinado com o desempenho, resultando no IDEB, revela a grande fragilidade do sistema educacional brasileiro. Qual sua análise sobre esta realidade?*

A sociedade brasileira realizou uma enorme expansão do acesso ao sistema educacional, na segunda metade do século XX, como nenhum outro país no mesmo período.

Em 1950, o Brasil possuía 52 milhões de habitantes e 36% da população de 7 a 14 anos frequentavam a escola; no ano 2000, éramos 167 milhões de brasileiros com 97% de taxa de atendimento educacional nessa faixa etária. Neste momento, segundo o Censo Demográfico de 2010, o país tem 190 milhões de habitantes e frequentando a escola 97,6% dos brasileiros de 6 a 14 anos, que é a idade apropriada ao Ensino Fundamental de 9 anos, desde as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorridas em 2005/06. Esse processo somente pode ser compreendido como resultado da intensa industrialização e urbanização vivenciada pelo Brasil nessa segunda metade do século XX, que transformou o país numa nação emergente (hoje, um dos países do chamado BRIC – Brasil, Rússia, Índia e China), mas também uma das sociedades mais desiguais do planeta.

Quando 36% da população estudam, somente os setores médios frequentam a escola. Quando 97 ou 98% das crianças e jovens têm acesso ao sistema educacional, é porque todos os setores sociais – classes sociais altas, médias e pobres – conseguem estudar, da cidade e do campo. Em 1950, a taxa de urbanização do Brasil era de 36%, em 2000 de 81%, em 2010 de 84%. O problema é que dois fenômenos aconteceram: primeiro, os recursos públicos destinados à educação não cresceram na mesma proporção das matrículas, ocorrendo, pois, redução das despesas ou dos investimentos por aluno no ensino público. Costumo dizer que colocamos os pobres na escola, mas empobrecemos a escola pública. Isso se reflete, por exemplo, no nível de remuneração dos professores. Lá, nos anos 50 ou 60, os integrantes do magistério com licenciatura recebiam salários com valores assemelhados aos de outros funcionários públicos de nível superior, como médicos e juizes, o que hoje não acontece mais. Segundo recente estudo do Ministério da Educação (MEC), com base em dados da PNAD/IBGE, em 2009, para jornadas semanais de 40 horas, os professores públicos estaduais e municipais com formação superior incompleta ou completa recebem salários médios (R\$ 1.745), 38%

inferiores aos dos demais profissionais brasileiros com o mesmo nível de formação (R\$ 2.799).

O segundo fenômeno é que a escola continuou ensinando como se apenas continuasse recebendo alunos das classes alta e média. Se é verdade que todos são capazes de aprender (a não ser alguns pouquíssimos por doença ou por terem sofrido alguma desnutrição grave ou gravíssima na primeira infância), também é verdade que a escolaridade dos pais e o nível sociocultural das famílias (por exemplo, ter contato com a língua escrita em casa, literatura infantil, etc.) faz diferença nas condições ou ritmo da aprendizagem. Em outras palavras, a escola brasileira ampliou o **acesso**, mais do que isso, universalizou o Ensino Fundamental de oito, agora de nove anos letivos, mas não assegurou a **permanência** (retenção, aprovação e conclusão) e o **sucesso** (aprendizagem) da ampla maioria dos alunos na Educação Básica, ou seja, nos Ensino Fundamental e Médio.

Por fim, o Brasil vive dois problemas ao mesmo tempo. A partir do último quartel do século XX, o mundo passou a vivenciar a chamada revolução técnico-científica ou a terceira revolução industrial, com a intensificação do processo de incorporação das inovações científicas no processo produtivo e principalmente nas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Esse processo originou uma crise dos sistemas educacionais no mundo desenvolvido, com a exigência da mudança da função social da escola. O conhecido Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por **Jacques Delors**, é um delimitador desse debate em âmbito mundial. Nos marcos da segunda revolução industrial, a escola era o espaço social de obtenção da informação e o indivíduo nela aprendia os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua vida adulta nas dimensões privada, profissional e cidadã. Nos marcos da atual sociedade do conhecimento, a escola não é mais o espaço de obtenção da informação, mas de aprendizagem da busca, seleção, análise, decodificação das informações, e principalmente do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas que permitam ao

indivíduo continuar a aprender ao longo de sua vida adulta. Aos quatro pilares fundamentais da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser), do Relatório Jacques Delors, acrescenta-se mais um: aprender a aprender.

*O Prefácio de seu livro “Boa Escola Para Todos” inicia com uma frase provocativa da educadora Guiomar Namó de Mello: no Brasil os professores passaram a fazer parte da má qualidade da educação básica e não da solução. Reverter tal situação é o grande desafio da gestão? Quais relações podem ser estabelecidas entre a carreira e a qualidade? Qual o lugar do piso nacional neste debate?*

Pois é. Um sistema de ensino tem e terá a qualidade dos seus professores. No Brasil de hoje, estamos fazendo uma maldade com os nossos professores. A formação que eles recebem nas agências de formação (universidades, faculdades...) não os prepara adequadamente para a tarefa que eles vão enfrentar nas salas de aulas das escolas públicas em todo o país. Em geral, as concepções mais modernas de currículo, fundamentadas no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, onde os conteúdos passam a ser meios, certamente importantes, mas não fins em si mesmos do trabalho pedagógico, não têm sido desenvolvidas com os futuros professores nos cursos de formação. Entretanto, depois, o trabalho deles é avaliado pelo sistema de avaliação do Brasil (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb, Prova Brasil, sistemas estaduais) com base nessas concepções modernas, presentes nas matrizes de referência desse sistema de avaliação, implantado no país a partir de meados dos anos 90. A minha experiência nas secretarias de educação de Caxias do Sul e do Rio Grande do Sul é que, quando se apresenta para os professores já em exercício o fundamento do sistema de avaliação do Brasil, ou seja, as matrizes de referência do Saeb e sua escala de proficiência, desvelando a concepção de currículo com base no desenvolvimento de habilidades

e competências cognitivas, há compreensão e adesão de ampla maioria dos professores, pois vai ao encontro das necessidades do trabalho pedagógico da escola atual. Se os professores são parte da má qualidade da educação, não por sua opção ou desinteresse, mas por seu despreparo para a tarefa de ensinar, não haverá solução sem os professores. Eu acredito que é possível mobilizar o magistério neste sentido. Para isso, é preciso ter as propostas corretas, que não se resumem em salários. Passam por salários melhores, mas não são só salários. Talvez uma das questões mais complexas da atividade do magistério, hoje, seja o baixo nível de realização na profissão. Com certeza, a melhoria dos níveis salariais dos professores precisa ser articulada com aperfeiçoamento de suas carreiras. Dito de forma mais clara: somente aumentar os salários nas atuais carreiras pouco contribuirá para melhorar o ensino.

Carreira significa que, ao longo da vida funcional, o vencimento (ou salário) do professor vai aumentar por fatores definidos. Se esses fatores não se relacionam diretamente com os resultados do trabalho docente e são apenas indiretos, por exemplo, tempo de serviço considerado isoladamente e frequência a atividades de capacitação, ou mestrados e doutorados sem vinculação com a sala de aula na educação básica, a consequência é que os professores ganham mais, e os alunos continuam na mesma, ou seja, não se alteram as taxas de aprovação e os níveis de aprendizagem. Ao contrário, a carreira contribui para a melhoria da qualidade, quando os fatores que geram aumento de vencimento estão articulados com os resultados do trabalho docente, por exemplo, melhor formação continuada do professor, articulada com a sala de aula, avaliada por cursos com aproveitamento ou provas de conhecimento durante a carreira e diretamente ao desempenho dos alunos, acompanhado, por exemplo, pela evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola. O piso nacional é importante, pois um dos principais problemas da profissão do magistério são salários iniciais irrisórios, como diz a Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE), e o consequente recrutamento de profissionais de baixa qualidade. São necessários salários iniciais atrativos e, para isso, o piso nacional deve cumprir papel de referência a Estados, DF e Municípios. Minha divergência com a Lei Federal nº 11.738/08 é o conceito de piso como vencimento inicial das carreiras, o que entendo como ingerência na autonomia dos entes federados. Mas sou absolutamente a favor do piso nacional como remuneração mínima, compreendendo vantagens pagas a qualquer título, ou seja, como salário mínimo profissional, conceito presente no Projeto de Lei nº 619, de 2007, enviado pelo Presidente Lula ao Congresso Nacional.

# DESAFIOS AO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE GESTORES

---

O objetivo principal desta entrevista<sup>1</sup>, concedida pelo Professor Doutor Fernando Reimers, é promover uma discussão sobre a melhoria da qualidade da educação em nosso País. Nela, Reimers fala sobre a Educação no Brasil, cita práticas semelhantes às brasileiras na América Latina e práticas exemplares na China, enfatiza a importância da valorização da profissão docente, da formação dos gestores e aponta caminhos para a melhoria da gestão da educação no Brasil. Aborda elementos fundamentais para a discussão em curso sobre o novo Plano Decenal de Educação (2011-2020). Enfatiza, também, a necessidade de se estimularem estudos sobre as boas práticas educacionais no Brasil, ressaltando a importância da avaliação e destacando a importância de um bom currículo para que a educação se desenvolva. Fernando Reimers é Professor na Universidade de Harvard, Membro do Conselho de Relações Exteriores, Membro da Academia Internacional de Educação, Membro dos Estados Unidos na Comissão Nacional para a UNESCO. Participa do Conselho Global de Aprendizagem e Liderança da Associação Americana de Faculdades e Universidades.

*Estava em debate no Congresso Nacional o Plano Decenal de Educação que traça metas, planos, e estratégias para a educação brasileira nos próximos 10 anos. O primeiro Plano Decenal foi muito relevante para o avanço da educação brasileira nos últimos anos. Quais seriam, em vossa opinião, os*

---

<sup>1</sup> A entrevista foi concedida às professoras Karina Hernandes Neves e Sandra Mariz Negrini, então alunas do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), no primeiro semestre de 2011, com a participação dos Prof. Manuel Palácios e Fernando Tavares Jr.

*principais temas que deveriam pautar a discussão deste plano e que deveriam estar explícitas prioritariamente, para que a educação no Brasil avance nos próximos 10 anos?*

O primeiro é assegurar que a educação no Brasil tenha relevância, que permita às pessoas inventar o futuro, temos que elevar os padrões da educação. Segundo, assegurar que os sistemas educativos criem mecanismos para cultivar, para promover a inovação contínua, isso é muito importante, criar ferramentas, mecanismos para propor inovação. Terceiro, buscar formas de articular instituições e que o tema da melhoria da qualidade seja um tema da escala. Articular instituições para colaborar, constituir redes de universidades, de universidades com escolas, alianças público-privadas, usar a tecnologia para fazer isso e continuar o compromisso com a transparência crescente na gestão dos setores. Tornar público quem são os professores, que recursos há na escola, etc. E continuar um processo que já está em curso de valorizar a competência técnica do setor. Uma novidade das últimas décadas no Brasil é que existe ao nível das secretarias municipais e estaduais de educação uma proporção importante de pessoas com capacidade técnica.

*Quais os avanços e retrocessos o senhor percebe na educação na América Latina? É possível avaliar uma evolução na educação do Brasil?*

Eu acredito que, na América Latina, nos últimos 15 anos, um progresso muito importante tem sido centrar-se na melhoria da qualidade. Durante muito tempo, a ênfase havia estado no acesso, em alcançar a cobertura, mas, em 15 anos, tem havido uma ênfase na qualidade e ações que têm contribuído muito, em particular, todo o desenvolvimento dos sistemas de avaliação que é novo na América Latina.

Um segundo progresso na região tem sido uma consciência muito importante de fechar brechas de equidade. Na região, tem havido muitos programas de diversas índoles, programas compensatórios, discriminação positiva, para

tratar de dar maiores oportunidades às crianças dos lugares mais desfavorecidos. Eu acredito que, na América Latina, uma das dificuldades na educação (há várias debilidades que continuam) é que o setor continua sendo altamente politizado, no sentido que os interesses dos adultos que trabalham no setor são, às vezes, mais importantes que os interesses das crianças. Então o setor educativo é uma grande fábrica de empregos, e uma grande fábrica para pagar favores políticos e traficar com influências e isso eu não observo na China, por exemplo, e outros países que são muito sérios em matéria educativa e o objetivo único, importante, é desenvolver o talento humano.

Eu creio que há uma grande necessidade de inovação no setor. Uma das novidades na região é esse surgimento de alianças público-privadas. Isso é muito novo na região. Deve haver alguma maneira de produzir conversas um pouco mais ricas, um pouco mais diferentes e reconhecer que assim faltam muitas vozes para melhorar a educação. Há um desafio, todavia, em relação ao tema dos sindicatos educativos na região. Os sindicatos mais modernos que eu conheço compreendem esse interesse no “grêmio”, participar das melhorias de qualidade como forma de ter legitimidade, construir legitimidade política, de forma que não há contradição nenhuma entre avançar os interesses sindicais e avançar na qualidade, mas não estou seguro que isso tem acontecido em alguns sindicatos da América Latina. Por exemplo, o sindicato do México, é um sindicato atrasado, primitivo, parte dos problemas com a educação tem a ver com as normas de contratação de professores, de administração de pessoal, de promoção de pessoal, etc.

Comparando a América Latina com outras partes do mundo, especialmente com a China, eu tenho a impressão que as expectativas sobre o setor educativo são muito baixas. Por exemplo, eu somente conheço a parte Leste da China, entendo que há desigualdades importantes e não conheço a parte mais pobre da China, mas na parte Leste, a mais industrializada e moderna da China, há uma enorme seriedade sobre a educação. Os níveis de excelência que há nas

escolas são enormes, apoiados pelos educadores e também pelos pais. Eu tenho visto nas escolas secundárias na China estudantes sequenciando DNA em laboratórios financiados por empresas privadas. Não tenho visto isso em nenhuma outra parte do mundo, tampouco nos Estados Unidos.

Eu vejo que, na China, há um esforço acelerado para melhorar a qualidade da educação, muito impressionante. Eu tenho visto o que chamam *Key Schools* na China, as escolas de elite na China, com práticas educativas comparadas às melhores escolas privadas dos Estados Unidos. Eu não creio que, em geral, isso ocorra nas escolas públicas da América Latina, a expectativa não é muito alta e acredito que o imaginário sobre educação, todavia, está muito centrado em competências básicas, como se pensássemos que o sistema educativo só pode fazer algumas coisas bem: ensinar a ler, ensinar um pouco de Matemática, mas não creio que pensamos que estamos convencidos de que é possível desenvolver capacidade científica e tecnológica na escola secundária, que é possível desenvolver competências de empreendimento na escola e capacidades inovadoras de solução de problemas. Não creio que, como sistemas educativos, a sociedade tenha essas expectativas sobre a escola. Eu acredito que isso é uma limitação.

Não acho que os recursos materiais da China sejam maiores dos que os da América Latina. Em relação ao Brasil, eu creio que há várias fortalezas muito importantes e recentes. Há uma abertura, uma inovação importante, por exemplo, esse trabalho do CAEd, não só a avaliação, o programa de formação, isso é uma inovação institucional muito importante, que pretende transformar a universidade. Cumprir a missão de pesquisar e ensinar, a missão de ser uma fonte de engenharia social. Eu acho que o tema educativo está na agenda no Brasil, que há iniciativas importantes: a coalizão “Todos pela educação” é um grande esforço recente. Um pacto social que diz “a educação é importante, façamos coisas pela educação”. Não sei se as estratégias são as mais acertadas, metas específicas para cada escola, não sei se as metas são realistas ou mais interessados em metas do que o

apoio para lográ-las, mas, em todo caso, me parece um esforço importante que não existe em outros países da região.

No ponto da educação a distância, estão acontecendo coisas muito interessantes, no Brasil. Quais as debilidades que eu percebo, todavia? Que o próprio tema da melhoria da qualidade da educação é um tema que uma escola só não pode fazer, tema que requer proporções, escalas. E a pergunta é: quais são as instituições que tem nível suficiente para melhorar a educação? Há duas instituições possíveis, quicá mais uma. Primeiro, as empresas privadas, e no Brasil há empresas privadas que produzem materiais educativos, sistemas de avaliação e de formação. Eu não conheço a efetividade, mas me parece positivo que existam esforços do setor privado e que existam recursos e iniciativas para tratar de contribuir para o melhoramento da educação. Há esforços da sociedade civil, sem fins lucrativos também, tratando de fazer isso, de fazer programas de melhoramento profissional, me parece muito valioso. E a terceira instituição possível são as universidades, me parece que as universidades têm um longo caminho a percorrer para atualizar seu potencial, mas poderiam fazer muito mais e, num tempo curto. Não entendo bem quais são as barreiras, quais são os obstáculos, para que as universidades se organizem e utilizem seus recursos. Por exemplo, um senhor, na casa dele, em um “closet” que converteu em estúdio, na casa dele, com um microfone e um “tablet”. E não entendo como não pode uma universidade, como a Universidade Federal de Juiz de Fora ou a universidade PUC no Rio de Janeiro ou em São Paulo, fazer uma coisa parecida, tomar todo o currículo da Educação Brasileira e produzir em um mês micro-lições, as barreiras não são de capacidade técnica, são institucionais, são políticas, são culturais.

*A seu ver, quais seriam os papéis dos diferentes atores na perseguição da qualidade da educação?*

Primeiro, temos que recordar que a qualidade tem que estar relacionada com a relevância, com a pertinência

da educação, quando não se pensa na qualidade, não se deve pensar nada mais. A primeira pergunta é se o currículo é o mais adequado. Uma tarefa muito importante de melhoria da educação é o exame contínuo do que se quer ensinar. Para dar um exemplo: acredito que, para construir uma sociedade, não basta que tenha uma economia baseada na inovação, é muito importante que a educação desenvolva competências de inovação. Isto o que quer dizer? Que não deve ensinar a ler? Com certeza tem que ensinar a ler e a escrever, mas também é muito importante que a educação leve os estudantes a possibilidade de aprender a partir de fazer projetos práticos todo o tempo. Qual é o objetivo? Inovação. Uma das primeiras tarefas de qualquer líder educativo de qualquer nível (escola, etc.) é ter muita clareza sobre qual é o tipo de competência que se quer desenvolver entre os alunos para contribuir econômica, social e politicamente para uma sociedade dinâmica em transformação e nas melhorias contínuas. A partir daí, é possível definir qual é o currículo que se quer ensinar, um currículo nacional que represente o mínimo, mas que sobre ele seja possível construir máximos, construir muitas oportunidades de crescimento dentro da escola.

Outra coisa que um diretor pode fazer é assumir um papel instrucional dentro da escola, entender que parte da sua liderança, não é somente assinar um formulário, mas comunicar a ela ou a ele em que medida os estudantes estão aprendendo. Há três coisas que um diretor pode fazer: a primeira é interessar-se pelo desempenho dos estudantes; a segunda é observar qual é a capacidade instrucional dos professores, dedicar tempo, a observá-los, conversar com eles e dar orientações específicas, de melhoramentos, de dizer “precisamos que você faça um curso para melhorar sua capacidade matemática”; A terceira, creio que um diretor interessado na instrução tenha que construir uma cultura onde seja aceitável dar *feedback* àqueles professores sobre como melhorarem sua própria capacidade. Eu acredito que essas sejam as coisas que pode fazer um diretor em particular para melhorar a qualidade.

*Em um vídeo aula que o senhor gravou, usava a expressão “maestro”, comparando o gestor ao regente de uma orquestra. Então que conselhos o senhor daria para as pessoas que, embora ainda não sejam gestoras, desejam vir a sê-lo?*

Eu acredito que são várias coisas: em primeiro lugar, muito importante é a capacidade de trabalhar com outras pessoas e de criar condições para fazer trabalhos produtivos em equipe. Segundo, a capacidade reflexiva, de pensar sobre sua própria prática, de estar continuamente aprendendo, examinando o que se faz e aprendendo como se pode ser melhor, uma capacidade reflexiva e autocrítica é muito importante. Terceiro, a capacidade de dar *feedback* às pessoas e de poder ser um mentor, de poder ajudar outras pessoas a se desenvolver, e isso significa conhecer um pouco sobre Psicologia Humana, Psicologia de adultos e capacidade política. Uma capacidade empresarial, uma capacidade de ter ambição maior do que os recursos que o diretor dispõe. Um diretor tem que ser capaz de expandir a imaginação sobre o que é possível conseguir em uma escola, o que vai ser construtivo e o que vai ser positivo. Tem que ser persistente e ser capaz de aguentar os fracassos e não se deixar derrubar por eles. Creio que é importante cultivar uma capacidade de ser otimista, de ver o lado bom de todas as coisas, nas pessoas, nas situações, de maneira que creio que é muito importante que o diretor desenvolva a capacidade de entender como aprendem as crianças, de estudar quais são as condições que favorecem a aprendizagem. Não tem que ser um “*expert*” em cada uma das áreas da escola, mas tem que ter conhecimento suficiente sobre como se aprende para poder avaliar quais são as formas mais efetivas de ensinar e poder guiar seus professores.

*Como fazer aqui no Brasil para que a profissão docente seja mais atraente, trazendo para ela os melhores formandos?*

Eu acredito que há três ou quatro coisas que se possa fazer: a primeira que podem fazer os diretores é organizar a escola de maneira que seja possível para os professores

terem êxito no seu trabalho. Ninguém quer trabalhar em uma profissão onde não pode ter êxito. Só os santos. Então é necessário criar condições, para que as pessoas possam ter êxito no seu trabalho. A segunda é reconhecer o trabalho bem feito e fazer desse reconhecimento do trabalho um esforço para construir uma narrativa positiva sobre as coisas que funcionam e sobre os professores que são eficazes. Eu acho que um dos legados muito negativos de muitas das pesquisas na educação, da prática da educação, é uma investigação obsessiva sobre o que não funciona, sobre o que não serve e os problemas. Não existe nenhuma relação linear entre estudar até a náusea os problemas e poder inventar uma solução. Há um exercício de imaginação, de invenção, de engenharia, de criatividade, e é necessário estabelecer sistemas que reconheçam essa invenção e a produção do que é bom. Eu convido vocês a fazerem um exercício. Busquem os trabalhos que existem sobre educação e façam uma contabilidade simples quantas destas basicamente falam de um problema e quantas delas reconhecem, valorizam, analisam, avaliam uma solução? Posso apostar que 80% são de problemas. O mesmo com os jornais, artigos sobre a educação, há a mesma contabilidade igual, toda a narrativa sobre a indústria da educação é uma narrativa sobre o que não funciona, sobre a porcaria, então isso não é atraente para análise; temos que começar a tratar de construir uma narrativa da possibilidade do que funciona, do que é possível, destacar isso. Como se pode fazer isso? De várias maneiras: o diretor de uma escola pode fazer isso, reconhecendo um trabalho bem feito, não somente do indivíduo, comunicando isso publicamente aos demais. Um sistema pode fazer o mesmo: identificar aquelas boas práticas, aquelas coisas boas, bonitas, que inspiram. Como atrair as pessoas? Primeiro, criando condições que favoreçam o trabalho efetivo; segundo, construir uma narrativa sobre reconhecer um trabalho bem feito e narrativa sobre o possível e sobre o que funciona e, terceiro, ter os incentivos materiais que atraem as pessoas que incluem os econômicos, mas não são só os econômicos, a gente não trabalha unicamente por dinheiro. Claro que

isso é muito importante, mas inclui também a imagem pública sobre o trabalho, por exemplo. Há uma cultura que é muito importante mudar: não sei como é no Brasil, mas há algumas sociedades onde a cultura dentro de uma escola é como caranguejos que estão em um cubo, conhecem essa metáfora, não? Há um caranguejo que está tratando de subir, e os outros caranguejos o agarram, porque não querem que nada o destaque. Essa é uma cultura que temos que saber reconhecer e mudar. Isso é muito pernicioso, é como um câncer, isso é a cultura da mediocridade, ninguém faz nada bom, ninguém se esforça um pouco mais, porque assim todos somos iguais e medíocres, ninguém se esforça, temos que combatê-lo. Temos que detectar quais são os sintomas dessa cultura e solucionar. Dizer “isso é a causa do atraso” a causa da miséria”.

*Às vezes, os diretores que mais se destacam são levados para o órgão central, vão para as secretarias na tentativa de fazer com que essa experiência seja socializada e, muitas vezes, o próprio sistema acaba sufocando esse profissional.*

Não creio que seja exatamente mal que alguém progrida na sua carreira, significa que cada diretor deveria estar pensando se um diretor bom, quem vai me substituir nesse lugar? Na verdade, na medida em que podem cultivar e ser um mentor exemplar vai se sentir liberado de poder deixar esse trabalho para fazer um trabalho mais interessante em outro lugar, não?

*Ajudaria o diretor ter uma certa autonomia para a composição do seu quadro?*

Sim, eu acredito que é importante que os diretores tenham a liberdade e a discricão para tomar aquelas decisões que vão influenciar em sua escola. Sem embargo. A evidência que eu conheço demonstra que não há uma relação entre a autonomia da escola e, por exemplo, ênfase instrucional do diretor. Não é necessário que na escola tenham maior

autonomia, e os diretores aproveitem essa autonomia da melhor maneira para ter uma liderança instrucional. Mas eu acho que é importante que os diretores tenham a capacidade de administrar os recursos da escola, e isso inclui os recursos humanos e os financeiros também.

*Muita ênfase tem se dado na alfabetização, e nós temos conseguido muitos ganhos. Na sua percepção, nos anos iniciais, a língua materna deve ser o foco ou há espaço para as outras disciplinas?*

Claro que há espaço para as outras disciplinas, Matemática, Ciências. Eu creio que a alfabetização é a base da aprendizagem, mas não acredito que seja a única coisa a se aprender na escola. O aluno aprende a ler não só na aula de Língua Portuguesa. Ele também aprende a ler na aula de Matemática, na aula de Ciências, na aula de História. Eu acredito que deve haver uma ênfase muito importante na Língua Portuguesa, mas eu não acho que a única coisa que se deve ensinar nos primeiros anos é a Língua Portuguesa.

*Gostaria de pedir uma mensagem a ser deixada no blog, sobre a sua visão de qual seja a nossa responsabilidade enquanto mestrandos (sendo formados de uma maneira inovadora, diferente e de muita qualidade) quanto à nossa contribuição para a mudança da educação do Brasil.*

Eu acredito que vocês são parte de uma experiência social muito interessante, que está orientada a construir uma profissão de líder educativo, a mudar o rol de líderes educativos e ser mais do que um administrador, a ser verdadeiramente um empreendedor, um inovador, um gestor social. Eu acredito que se pensamos que esta é a função social que cabe cumprir aos estudantes egressos deste programa a pergunta é, primeiro, se é possível fazê-lo e, segundo, qual é a melhor forma de fazê-lo. Eu creio que é possível. Eu lhes mencionava agora que uma das consequências maravilhosas que resultam da expansão exponencial em tecnologia

mostra um acesso universal a todo o conhecimento e que é possível para grupos relativamente pequenos produzirem inovações enormes, produzir uma cápsula espacial ou uma nova tecnologia para limpar o oceano. Eu acredito que a responsabilidade dos egressos deste programa, que não são um grupo pequeno, são 120, muito rapidamente, essa comunidade será mil. É gerar a inovação no sistema que permita dar uma educação personalizada a cada estudante no Brasil, dentro do sistema de educação pública, para que cada estudante possa desenvolver ao máximo seus talentos particulares que serão distintos entre os alunos. Entendo que é uma meta ambiciosa, mas creio que é possível fazer, acho que há três implicações que se derivam disso: uma, vocês têm que estudar o melhor possível, e preparar-se o melhor possível para serem verdadeiramente “*experts*”, isso significa preparar-se não somente durante este mestrado, mas depois. Segundo, tem que construir uma verdadeira rede, onde seja possível para cada membro da rede ter acesso a todo o conhecimento que está na rede, e isso não é fácil, a maior parte da rede não consegue isso. Isso é um desafio para vocês: pensem como podem, através da tecnologia, converter-se em um grupo onde cada um tenha acesso a todo o conhecimento que há no grupo. Isso não significa que o trabalho termina no dia em que se graduem, apenas começa a construção dessa rede. E eu acredito que a terceira coisa que se diria é que vocês têm um compromisso político com esta rede, esse é um projeto político de transformação da educação do Brasil. O que significa um projeto político? Que cada membro desta rede tem uma responsabilidade para ajudar o progresso de seus colegas. A educação não muda uma pessoa sozinha, e vocês têm mais a ganhar colaborando do que competindo, porque o desafio é enorme, então, na medida em que cada um de vocês apoie os seus colegas na rede, apoiem seu progresso e eles façam o mesmo, é como uma equipe de futebol que vai avançando. Então, eu vejo essa possibilidade. Não há nada parecido, nem no Brasil, nem em muitas partes do mundo, esta é uma oportunidade extraordinária de inovação social, e eu tenho uma grande esperança que vocês vão fazer isso.



OUTRAS CONTRIBUIÇÕES



# PRAZER E SOFRIMENTO COMO INTERFACES DO TRABALHO DOCENTE

---

*Marilene de Lourdes Vieira<sup>1</sup>  
Sálua Cecílio<sup>2</sup>*

---

## Resumo

Este artigo trata das vivências de sofrimento psíquico e prazer de professores, de uma escola da rede municipal de ensino de Uberaba, MG. Utilizando contribuições teóricas da psicodinâmica do trabalho, propõe-se a analisar como a organização do trabalho pedagógico repercute sobre a saúde do professor, através das manifestações de sofrimento e/ou prazer. A investigação é de abordagem qualitativa, na forma de um estudo de caso instrumental, utilizando entrevistas e questionários para a coleta de dados. Dentre os resultados, identificaram-se os elementos agressores, presentes no contexto de trabalho dos sujeitos da pesquisa, os quais foram tomados como indicadores de sofrimento na docência. Foram identificadas, também, as fontes de prazer encontradas pelos docentes no exercício de seu trabalho. Em conclusão, tem-se que as vivências de prazer fortalecem os professores para enfrentarem as adversidades e amenizam o sofrimento vivido. Daí a importância de se promover a melhoria das condições de trabalho na docência, de modo a ampliar as vivências laborais de prazer, a contribuir para que o sofrimento experimentado não evolua em direção ao adoecimento e a promover nas escolas um ambiente de trabalho mais favorável à saúde.

**Palavras-chave:** trabalho docente; saúde; sofrimento; prazer.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras e Pedagogia. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Minas Gerais; Orientadora Educacional na Rede Municipal de Educação de Uberaba. E-mail: marilenevieira@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo – USP, professora de tempo contínuo da Universidade de Uberaba – UNIUBE, no programa de Mestrado em Educação, no Instituto de Formação de Educadores. E-mail: salua.cecilio@uniube.br

## INTRODUÇÃO

A situação atual do trabalho de professores, em especial os do ensino fundamental, tem chamado a atenção de pesquisadores, sindicatos, políticos, governantes e comunidade em geral, devido ao crescente índice de adoecimento e afastamento desses profissionais e o que daí advém para eles próprios, para a escola, a educação e a sociedade em geral. Isso explica, nas últimas décadas, o fato de o trabalho docente ter se tornado objeto de vários estudos e investigações.

Resultados de inúmeras pesquisas acadêmicas dão visibilidade aos problemas de saúde entre os professores e revelam que as condições de trabalho a que estão expostos criam condições para alterações físicas (problemas vocais, osteomusculares, respiratórios e outros) e transtornos ou alterações psíquicas (mal-estar, sofrimento psíquico, estresse e/ou *burnout*). As referidas alterações indicam, portanto, dentre outros aspectos, a repercussão nociva de tais condições na saúde do professorado. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente na atualidade, das condições sob as quais ele se desenvolve e seus efeitos sobre a saúde dos professores, requer sua contextualização e, portanto, a análise sobre as transformações contemporâneas e seus respectivos desdobramentos no campo da educação.

Tal intenção supõe a compreensão das profundas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, quando se intensificou a crise do capitalismo internacional. Esta culminou na queda dos índices do crescimento econômico e das taxas de lucro, obrigando o capitalismo a inovar-se e se reorganizar, tendo em vista a retomada dos níveis de acumulação desejável. Tais medidas consolidaram uma nova fase de acumulação, denominada por Harvey (1996) de “acumulação flexível”, apoiada na flexibilidade dos processos produtivos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Nesta nova fase de acumulação, as significativas reformas no processo

produtivo, na organização industrial e no sistema financeiro global, levaram o Estado a redefinir seu papel e suas funções, passando a interferir o menos possível na liberdade individual e nas atividades econômicas da iniciativa privada. Assim, consolida-se uma política de intervenção mínima do Estado na economia (Estado-Mínimo) e liberdade máxima de mercado.

Neste processo de transformações do capitalismo, destaca-se também a globalização, aqui concebida como processo de integração econômica, cultural, social e política em escala mundial, fenômeno que tem promovido o aumento do poder dos países ricos sobre os demais. Sua força é tal que, dentre outros efeitos, fragiliza o poder da maioria dos Estados nacionais, porque intensifica a subordinação dos países “periféricos” aos “centrais”, cuja posição dá-lhes hegemonia para impor regras, exigências e regulações às nações da “periferia”, a ponto de interferir na elaboração de suas políticas internas. Portanto, a educação, como fenômeno social, não ocorre nem se mantém à margem das transformações que ocorrem no contexto macrossocial em que se insere. Assim, não é possível compreender o que acontece no campo educacional, independentemente das configurações da nova realidade mundial. Esta trouxe várias implicações ao campo educacional.

A ciência e a inovação tecnológica adquiriram uma importância tal, que a educação e o conhecimento passaram a ser vistos, no capitalismo globalizado, como força motriz e recursos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico, eixos necessários para aumentar o lucro e a competitividade. A educação passa a ser considerada como um problema econômico e elemento central do novo padrão de desenvolvimento. (OLIVEIRA E LIBÂNEO, 1998). Os organismos internacionais passam a exercer influência direta na área educacional. Fixam metas a serem alcançadas e impõem uma direção única aos sistemas educacionais, desencadeando políticas padronizadas para diversos países, como forma de globalizar também este setor. (MAUÉS, 2003). Ademais, conforme Santos e Andrioli (2005),

destacam-se ainda: redução dos investimentos no setor, internacionalização das políticas educacionais, submissão da educação à regulação supranacional e aos interesses do capital, estabelecimento de *rankings* classificando ou desclassificando as escolas, formação menos abrangente e mais profissionalizante – porque articula educação com empregabilidade, implantação de modelos de produtividade e eficiência empresarial na escola: máximo resultado com o menor custo. Neste novo contexto, a eficácia e o alcance dos resultados da educação são postos em xeque, seu papel e suas funções passam a ser questionados e a classe hegemônica começa a apontar a necessidade de mudar o sistema educacional. Conforme Oliveira (2009), desde então várias reformas educacionais foram feitas no Brasil e noutros países da América Latina, visando a atender à regulação supranacional e às novas demandas apresentadas. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica marcou com destaque tais reformas, resultando em repasse de responsabilidades ao nível local e atribuição de grande relevância à gestão escolar e à participação dos atores sociais nesta, como fatores imprescindíveis ao êxito ou fracasso das ações implementadas. O Estado passa a cumprir cada vez menos o papel de responsável central. Ele assume uma nova regulação: ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação, estabelece novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes orientadas pela cobrança de resultados prometidos, via fixação de objetivos e metas, pelos envolvidos.

Paralelamente ao corte de investimentos no setor, novas demandas se impõem à educação e aos educadores. Eles se veem então, expostos a muitas cobranças, sem que lhes sejam garantidas as condições adequadas de trabalho, além de serem submetidos a uma grande desvalorização profissional e social. Nesse cenário, modificam-se as expectativas, o apoio aos profissionais da educação e o julgamento social em relação aos mesmos. Muitas vezes, os professores são responsabilizados pelos problemas da educação, embora se saiba que o êxito da aprendizagem

resulta de fatores diversos e complexos. De modo geral e simplificadamente, evidencia-se o fator docente e a figura do professor é posta em xeque. Dessa forma, os docentes tornam-se alvo de muitas críticas, Carlloto (2002) afirma que a categoria é extremamente cobrada por seus fracassos e raramente reconhecida por seu sucesso; e que nenhuma outra categoria profissional tem sido avaliada e cobrada tão severamente pela população em geral, nas últimas décadas.

Não há como negar, pois, que esta realidade delineada vem produzindo efeitos perversos na vida dos professores, expondo-os a muitas situações portadoras de sofrimento no exercício da docência, que têm se constituído em agentes agressores à sua saúde. À tal constatação associa-se o pressuposto desta investigação, ou seja: o mal-estar docente e o sofrimento psíquico são condições propícias à debilitação da saúde do professor, justificando-se, assim, aprofundar a compreensão destes fenômenos, uma vez que para minimizar seus efeitos entre os docentes, faz-se necessário conhecê-los e divulgá-los bem.

Nos limites deste artigo limitamo-nos a conhecer as fontes de sofrimento e de prazer no exercício da docência, segundo a vivência dos sujeitos da pesquisa realizada e relacioná-las às condições do trabalho docente e à saúde dos professores, tomando como referencial teórico as contribuições da Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida por Dejours (1992, 1993, 1994, 1996, 2001).

Tal escolha se deu pelo fato de a mesma eleger como foco investigativo o sofrimento no trabalho e as defesas contra este; além de favorecer a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho, aqui aplicável à relação trabalho docente e saúde dos professores. Esta corrente elege como objeto de estudo não a loucura, mas o sofrimento no trabalho, estado compatível com a normalidade. Seu autor se propõe a investigar o que os trabalhadores fazem para não ficarem loucos, apesar dos ataques ao seu funcionamento psíquico, advindos das pressões do trabalho. Nessa direção, Merlo (2002) reconhece que tal psicodinâmica tem uma interpretação mais global dos laços entre trabalho e saúde

porque aborda o sofrimento e o prazer, duas facetas dessa organização laboral; para ele, seu mérito maior é expor as possibilidades de agressão mental, originadas nessa organização e identificáveis numa etapa pré-patológica, permitindo pensar numa intervenção terapêutica precoce.

A análise e a compreensão das relações entre trabalho e saúde, passa pela necessária e imprescindível compreensão do que é saúde. Por isso, importa recorrer a Canguilhem (2010), que abriu uma perspectiva de análise em que saúde e doença são vistas como dimensões constitutivas do processo dinâmico da vida. Para ele, a ameaça da doença é um elemento constitutivo da saúde; logo, esta é um equilíbrio conquistado, calcada em uma perspectiva de movimento constante, de luta, negociação e de enfrentamento de adversidades, sendo fundamental o papel de cada um nesse combate. Para Canguilhem (2010), saúde é a capacidade de cair enfermo e recuperar-se, tem a ver com a capacidade do ser vivo estabelecer normas, tolerar e enfrentar as infidelidades e as agressões do meio. Expressa-se na possibilidade de detectar, interpretar e reagir, ou seja, instituir novas normas de vida em condições diversas, enfim, ser normativo, que é diferente de ser normal. Nesta perspectiva, a doença é entendida como a perda da capacidade normativa e de adequação ou de superação das condições adversas.

Na mesma direção Neves e Athayde (1998) afirmam que saúde não é um estado ideal, não é algo estático, já que se altera o tempo todo. É, antes de tudo, uma sucessão de compromissos que as pessoas assumem com a realidade, que se altera, se reconquista, se define e redefine a cada momento e que estará sempre à nossa frente. Portanto, saúde é um campo de negociação cotidiana e permanente para tornar a vida viável.

Por sua vez Dejours (1992), problematizando a relação trabalho-saúde, defende que o trabalho pode ser fonte de realização e/ou sofrimento; assim, o trabalho nunca é neutro em relação à saúde, podendo tanto favorecê-la, quanto contribuir para o adoecimento. Revela-se, portanto, contraditório na vida das pessoas, pois possui um caráter

ora patogênico, ora estruturante. Para o autor (1992), uma questão se torna crucial: compreender como a maioria dos trabalhadores consegue preservar o equilíbrio psíquico e se manter na normalidade em situações de pressão advindas da execução do trabalho.

Leia-se equilíbrio como resultado da luta contra a doença mental, da “regulação” embasada em estratégias defensivas elaboradas pelo trabalhador. Leia-se normalidade como equilíbrio instável e precário – porque suscetível aos fatores desestabilizantes ou patogênicos do trabalho; como condição que não supõe ausência de sofrimento – ao contrário, é trespassada por este, a ponto de Dejours [1992] falar em “normalidade sofrente”; isto é, algo de anormal ocorre porque, mesmo que estejam normais quando trabalham, as pessoas experimentam, subjetivamente e em maior ou menor grau, algum tipo de sofrimento ligado à atividade laboral.

Assim, o sofrimento no trabalho exige atenção e investigação, porque pode provocar danos à saúde do trabalhador. Cabe dizer que os trabalhadores não aceitam esse sofrimento passivamente e sim constroem sistemas defensivos para impedir o ataque à sua saúde e o adoecimento. Noutras palavras: “Se o sofrimento não se faz acompanhar de descompensação psicopatológica (ou seja, de uma ruptura do equilíbrio psíquico que se manifesta pela eclosão de uma doença mental), é porque contra ele o sujeito emprega defesas que lhe permitem controlá-lo”. (Dejours, 2001, p. 35).

## PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de contribuir para o estudo e compreensão do mal-estar docente e do sofrimento psíquico, problematizamos e circunscrevemos a temática à esfera local, ao investigar a percepção e vivência destes fenômenos entre 29 professores de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Uberaba.

A investigação realizada é de abordagem qualitativa, adotando a forma de um estudo de caso instrumental,

segundo a proposta de tipificação de Stake, elucidada por Mazzotti (2006). Maffezzolli e Boehs (2008, p. 99) auxiliam na compreensão desse tipo de estudo de caso, ao reconhecerem que: “[...] no estudo de caso instrumental, um caso particular é examinado para prover *insights* em um assunto, ou para o refinamento da teoria. O caso tem interesse secundário, e seu papel é de apoio para fornecer a compreensão sobre algo”. Assim, o interesse e o foco deste estudo não é a escola selecionada em si, mas os *insights* que a pesquisa pode trazer para o entendimento dos fenômenos em pauta: mal-estar e sofrimento psíquico de professores. O caso específico é usado como meio de compreensão de uma problemática mais ampla: toma-se a escola selecionada como referência, como lócus eleito para análise e compreensão dos fenômenos em estudo; nesse caso, a unidade estudada constitui um instrumento, um veículo de informação ao investigador, o que secunda sua importância, mas não a anula para dar suporte aos achados.

Outro recurso metodológico foi a triangulação de técnicas de pesquisa, assumida como estratégia adotada para dar validade e confiabilidade a este estudo. A complementaridade ou sobreposição de procedimentos permite analisar a problemática em estudo, segundo ângulos e dimensões diversos. Daí ser possível criar condições mais favoráveis à superação de eventuais distorções e erros na pesquisa, isto é, a uma forma mais efetiva de apreender a realidade (SANTOS, 2009). Para Triviños (2008, p. 138), a triangulação na coleta de dados “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social”. Portanto, ao lançar mão do recurso da triangulação, esta pesquisa seguiu uma lógica apoiada na articulação de dados teóricos, documentais e empíricos em torno de um objeto de estudo, distanciando-se das metodologias positivistas da pesquisa convencional.

Este texto apresenta um recorte de um estudo mais amplo, o qual partiu do interesse em verificar a

compatibilidade entre as tendências da realidade local e as de âmbito nacional, apontadas pelos estudos teóricos. Os sujeitos foram pesquisados recorrendo-se a instrumentos como questionário e entrevistas, com o objetivo de entender que facetas do trabalho docente constituem-se em elementos agressores a eles, isto é, provocam seu mal-estar e seu sofrimento psíquico. Ademais, buscou-se apreender suas vivências relativas aos fenômenos investigados e a forma como estes se manifestam no cotidiano deles e o que provocam em sua saúde.

Após a coleta e a organização do material de pesquisa, deu-se a análise dos dados, precedida pela tabulação das questões fechadas do questionário e transcrição literal de respostas a perguntas abertas. A organização dos resultados e sua apresentação se deram por meio de tabelas, gráficos e quadros. As entrevistas semiestruturadas foram lidas segundo a metodologia da análise de conteúdo, bastante estudada, defendida e difundida por Bardin (1977), para quem esse procedimento analítico possibilita fazer uma “leitura profunda” da comunicação verbal, isto é, ir além da literalidade, da “leitura aparente”. O procedimento de análise do conteúdo adotado foi a categorização, que – diz Bardin (1977, p. 119) – é a “[...] passagem de dados brutos a dados organizados”. As categorias, segundo ela, são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico em razão dos caracteres comuns de tais elementos. Para Franco (2008, p. 59), categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Aqui o critério de categorização adotado foi o semântico (ou categorias temáticas), conforme entendimento de Bardin (1977). Essas categorias não foram definidas *a priori*; emergiram da fala dos entrevistados. Assim, o processo de análise das entrevistas seguiu as seguintes fases ou procedimentos: transcrição das entrevistas realizadas, leituras flutuantes das entrevistas transcritas, identificação dos temas recorrentes e agrupamento destes em categorias temáticas conforme a

semelhança, a lógica e a pertinência dos conteúdos. Dentre os resultados encontrados, seguem-se os aqui priorizados, dados o objetivo e o espaço selecionados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além de expressarem um novo contexto político, econômico e social, as transformações contemporâneas promoveram a reconfiguração da educação e do trabalho docente. Adversidades, dilemas e tensões estabeleceram-se e permearam o cenário escolar atual, concorrendo, em muitos casos, para a instalação do sofrimento de professores. Porém, sofrimento e prazer não são incompatíveis nem mutuamente excludentes. Coexistem lado a lado na docência, possibilitando que apesar dos problemas e dificuldades os professores ainda encontrem, de alguma forma, sentido, gratificação e prazer na atividade realizada.

Em pesquisa para captar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, a forma como percebem o prazer e o sofrimento no trabalho docente, identificou-se o que lhes proporciona mais prazer/satisfação no exercício da profissão e o que mais os incomoda e lhes traz sofrimento na docência, a partir de aspectos que mais incidiram ou foram recorrentes em suas falas.

## INDICADORES DE SOFRIMENTO NA DOCÊNCIA

Seguem a análise e a discussão dos aspectos desfavoráveis, detectados a partir de certas falas recorrentes nas entrevistas, que permitiram tomá-las como categorias vinculadas ao sofrimento dos professores pesquisados, apresentadas nesta sequência: cobrança, burocratização e controle externo; desvalorização profissional; precarização do trabalho; autorresponsabilização e culpa pela não aprendizagem; relações interpessoais no trabalho; falta de apoio das famílias; relação com os alunos e dificuldades para lidar com a inclusão.

### **a) Cobrança, burocratização e controle externo**

Em relação às situações que mais incomodam no exercício da docência, os professores se referem a muita cobrança em seu trabalho, a uma burocratização cada vez maior e ao controle externo de suas atividades como fatores que contribuem para o processo de sofrimento no exercício da profissão. Alegam que a proximidade entre as escolas da rede municipal em que trabalham e a Secretaria Municipal de Educação, configura motivo de pressão; que os professores dessa rede trabalham muito, são muito cobrados e que a remuneração não condiz com o nível de cobranças.

Ressaltam também a burocratização de suas atividades, alegando que perdem muito tempo preenchendo papéis, ao invés de estarem com a mão na massa, trabalhando com o aluno ou preparando atividades diferenciadas que imprimam mais qualidade às suas aulas. Salientam que há muitas atividades a serem desenvolvidas além de ensinar a criança, como por exemplo, elaboração de portfólio, plano de aula, relatórios, além de notas para digitar.

Há também professores que relataram que quando ministram suas aulas no laboratório de informática, precisam preencher relatórios, apontando situações de terem, inclusive, que enviar fotos para comprovarem o uso desse espaço. Isso foi interpretado como um extremo controle externo da prática docente e como desconfiança por parte da Secretaria de Educação.

Quanto a esta variedade de atividades desenvolvidas pelos docentes, Esteve (1995) chama a atenção para o fato de que houve uma fragmentação da atividade do professor e que muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. O “alargamento” de funções pode nestas circunstâncias expressar a precarização do trabalho docente, tendência em expansão cada vez maior.

### **b) Desvalorização profissional e social**

Em seus relatos os sujeitos afirmaram que, no passado, os professores eram mais valorizados e mais respeitados,

gozavam de prestígio social e se sentiam felizes por serem educadores. Hoje a situação se mostra bem diferente, pois convivem com o desrespeito de muitos alunos, de muitas famílias e não são valorizados pela sociedade, a ponto de admitirem já não sentir orgulho em dizer que são professores. Esta realidade denuncia e ao mesmo tempo revela a visão contraditória que a sociedade brasileira tem da educação escolar, porquanto a valoriza no discurso e desvaloriza na prática. Noutras termos, tem-se reafirmada a dissonância entre o discurso oficial sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país e as efetivas condições de trabalho dos professores no ensino público. Os governos, seja na esfera federal, estadual ou municipal, dão sinais claros de descaso com a educação: recursos financeiros insuficientes, condições deploráveis da rede física de muitas escolas, escassez de recursos materiais e didáticos, baixos salários e falta de valorização profissional dos professores – traduzida na ausência de planos de carreira que permitam a ascensão profissional, dentre outros fatores de ordem cultural, a denunciar, o baixo prestígio social da profissão e as consequências econômicas daí advindas.

A desvalorização profissional do professor se revela, também, através dos ataques constantes à sua imagem, promovidos pela mídia, a se legitimar cada vez mais como o quarto poder: com frequência, os meios de comunicação destacam não só situações de violência envolvendo docentes, pais e alunos, mas também o baixo rendimento dos educandos nas avaliações externas e o lugar “vergonhoso” ocupado pela educação brasileira nos *rankings* comparativos com o rendimento escolar de alunos de outros países. Assim, constantemente, o professor é atingido em sua imagem pública e tem sua competência questionada, como se o sucesso escolar dependesse exclusivamente de suas ações; isso tanto abala a solidez de sua identidade profissional, quanto reduz a autoestima de muitos.

Codo (2006) esclarece que a identidade do ser humano é um lugar quente, aconchegante que exerce a função de amortecedor, de pára-choque contra agressões do ambiente

externo; mais que isso: uma identidade forte o protege do sofrimento quando tudo em volta parece ruir. Porém, quando esta se estrutura de maneira fraca, as crises ficam mais severas e as pessoas, desprotegidas e mais propensas à insegurança e ao sofrimento. Assim, é possível inferir que a desvalorização profissional atinge a identidade do docente e contribui para fomentar a tão propalada crise do educador, que deixa o professor cada vez mais suscetível ao sofrimento no trabalho.

### **c) Precarização do trabalho docente**

Dentre as condições desfavoráveis ao magistério, a precarização do trabalho docente está presente e também implica sofrimento, porque expõe os professores ao esgotamento e à fragilização física e mental. Elementos dessa condição incluem baixos salários, desqualificação, fragmentação do trabalho, perda de reconhecimento social, controle externo, sobrecarga de atividades, rotatividade e itinerância dos professores por várias escolas, rebaixamento dos salários e aumento da contratação temporária.

Os relatos dos docentes demonstram consciência da precarização do seu trabalho e indicam que vários desses elementos se fazem presentes no cotidiano de sua profissão. Apontam o baixo salário recebido – uma das questões mais visíveis dessa precarização. Se essa situação segue uma tendência geral verificada no mundo do trabalho na atualidade, ela parece se agravar mais no magistério, pois o salário dos docentes está entre os piores para um profissional que tem o nível de formação e o grau de responsabilidade que tem o professor no Brasil. Segundo Codo (2006, p. 351), dadas as exigências da atividade, o professor deveria ser um profissional especial, diferenciado; mas, dado o seu poder aquisitivo, ele se configura como um “operário das letras”. Tal situação, conforme afirma o autor, gera conflitos na identidade profissional, o que permite supor que os educadores enfrentam uma crise identitária gerada pela discrepância entre a importância da educação sugerida pelos discursos oficiais e a desvalorização traduzida nos baixos salários.

Tem-se, na esfera local, a confirmação de uma tendência geral no mundo do trabalho: a precarização intensificada e extensificada do trabalho não só de docentes, mas de trabalhadores em geral.

Não bastasse o salário ser fator de indignação dos professores entrevistados, ainda ocorreu a perda de benefícios conquistados pela categoria, tais como biênio, férias-prêmio e quinquênio, conforme alguns docentes mencionam; fato que gerou descontentamento e perda de estímulo entre os educadores pesquisados, aguçando-lhes a percepção de desvalorização profissional. Inversamente ao salário e aos benefícios, a sobrecarga profissional aumenta de fato, porque os professores se veem obrigados a uma jornada de dois ou três turnos em escolas diferentes, a fim de ampliar sua renda. Assim, o esforço e o cansaço são maiores, sobretudo considerando-se que o trabalho docente não está circunscrito à sala de aula, isto é, supõe que o professor leve tarefas docentes para realizar em casa. Mancebo (2007, p. 77) ilustra com propriedade essa ideia ao admitir que “[...] o professor vai fisicamente para casa, mas o seu dia de trabalho não termina”.

Com frequência, as tarefas pedagógicas do professor invadem sua vida extraclasse, seu cotidiano não profissional e estendem-se ao fim de semana – culturalmente, o tempo do descanso, do lazer e do convívio familiar. Alguns professores queixam-se de que não têm tempo suficiente para descansar, ter lazer e se desligarem um pouco da prática docente para repor energias. Apontam que as reuniões pedagógicas e a formação continuada, das quais são obrigados a participar, ocorrem fora do horário de regência, em geral à noite ou aos sábados. O resultado é um sobre-esforço que afeta não só a força e disposição física dos docentes, mas também sua disposição mental, sua capacidade de concentração e seu equilíbrio emocional.

#### **d) Autorresponsabilização e culpabilização pela não aprendizagem discente**

Outro fator destacado pelos pesquisados que lhes causa incômodo, frustração e angústia, é a não aprendizagem

do aluno. Os professores relatam que quando o resultado das avaliações é negativo, se culpam e se autorresponsabilizam, pondo-os a se perguntarem o que fizeram de errado, onde falharam. Vários fatores respondem pelo êxito ou pelo fracasso da educação; dentre outros, a importância a ela atribuída pelas instâncias governamentais; o empenho dos estudantes na aprendizagem e o envolvimento e comprometimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Todavia, em geral os professores são colocados numa posição de centralidade: são vistos como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Assim, quando não obtêm resultados satisfatórios em relação à aprendizagem de seus alunos, acabam se culpando e nutrindo sentimentos de impotência e incompetência, frustrando-se com o produto de sua ação. Imaginar-se ou sentir-se culpado pelo fracasso escolar é fonte de sofrimento para o professor.

Dejours (2001) já sinalizou o medo da incompetência como fonte de sofrimento dos indivíduos nas organizações. Os sentimentos negativos que os docentes pesquisados apresentam diante de resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos nas avaliações, são em parte explicados por Garcia e Anadon (2009), quando admitem que as políticas educacionais estimulam essa autorresponsabilização e autoculpabilização dos professores como forma de gerenciamento e (auto) gestão das pessoas no mundo contemporâneo, a exemplo do que ocorre nas demais atividades profissionais. Desse modo, ao se sentirem culpados pelos resultados insatisfatórios, passam a cobrar de si mesmos um desempenho melhor, como se o êxito da educação dependesse somente da prática docente.

Conforme Codo (2006), todos têm frustrações, mas, de pessoa para pessoa, são variáveis na intensidade ou na forma e dependem de configurações da subjetividade. Dada frustração pode ter peso maior para um e menor para outro, pois depende dos recursos internos e da disponibilidade para lidar com o sofrimento que causam. Eis por que nem todos conseguem superar as frustrações. No caso do professor, as frustrações sucessivas podem levá-lo a questionar

sua competência, o que pode fragilizar sua identidade profissional. Quando o investimento e esforço não têm o retorno esperado, pode surgir o sofrimento psíquico.

### **e) Relações interpessoais no trabalho**

O bem-estar psicológico contribui para criar o clima de cooperação, respeito, confiança e cumplicidade que torna as relações interpessoais saudáveis — algo fundamental para que haja desenvolvimento e mais qualidade no trabalho, em qualquer organização e para promover o bem-estar e a saúde do trabalhador. Quando essas relações ocorrem de forma negativa (competição, falta de união, hostilidade, desconfiança) podem constituir-se em mais um indicador de sofrimento. Os sujeitos da pesquisa salientam que, muitas vezes, as relações interpessoais no ambiente de trabalho escolar não acontecem de forma positiva, pois faltam união e colaboração; e há desconfiança, hostilidade, competição e conflito.

A forma como cada professor lida com essas relações negativas e a intensidade com que elas afetam cada um, dependem muito de sua personalidade: alguns não se deixam afetar, outros serão abalados em sua subjetividade e em suas relações com a própria profissão. Isso reafirma o pressuposto de que vivenciar relações saudáveis no contexto de trabalho e poder contar com os companheiros em caso de necessidade constituem um suporte social ao trabalhador, um fator importante para sua subjetividade e seu bem-estar emocional, conforme o admitido por Codo (2006, p. 274):

Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho.

O autor afirma ainda que há quem reconheça estarem os relacionamentos interpessoais entre os principais determinantes de como o trabalho objetivo afeta a subjetividade do trabalhador.

#### **f) Falta de apoio das famílias**

Os docentes pesquisados ressaltaram ainda a falta de apoio familiar na aprendizagem dos alunos, algo que incomoda negativamente e se impõe como uma adversidade no seu trabalho. Apontaram a falta de parceria da família com a escola, a perda de autoridade de parte dos pais sobre os filhos, uma vez que muitos chegam na escola dizendo que não estão dando conta dos seus filhos. Em uma visão bastante profissional, afirmaram que se as famílias acompanhassem mais a vida escolar dos filhos e se não transferissem suas responsabilidades para a escola, os professores seriam mais bem sucedidos em seu trabalho.

Os professores participantes até reconheceram que hoje essa ausência paterna e materna se justifica, porque para garantir a subsistência da família, pai e mãe trabalham fora. Por isso não têm tempo de participar com mais assiduidade da vida escolar dos filhos. Porém, pensam que os pais conseguiriam conciliar uma coisa com outra caso dessem mais importância à questão, se interessassem mais e tivessem mais boa vontade. Queixaram-se de que muitos pais estão se “demitindo” da responsabilidade de educar seus filhos, orientá-los para a vida e transmitir-lhes valores, atribuindo essa responsabilidade à escola; de que muitos pais chegam a ser negligentes na educação dos filhos. Alegaram que poucos pais vão à escola (daí sua contribuição escassa com a educação escolar e sua ignorância relativa às atitudes e à aprendizagem dos filhos) e que, destes, muitos vão quando o ano letivo está quase acabando, quando já transcorreram vários bimestres; o que dificulta uma intervenção exitosa em favor do sucesso escolar do aluno.

A situação se complica mais porque a desestrutura de muitas famílias afeta a educação dos filhos, por exemplo, enfraquecendo a autoridade sobre eles e a definição de limites. Esteve (1999) salienta que, no passado, os pais ofereciam apoio incondicional aos professores, por menor que fosse o conflito; hoje, ao contrário, estão de antemão dispostos a culpá-los. Essa realidade obstrui o êxito da ação docente, ao deixar os professores sozinhos para resolverem

um problema cuja solução depende da ação de outras pessoas — nesse caso, a ação da família. Esse desamparo também resulta em insatisfação e sofrimento na docência.

### **g) Relação com os alunos**

Hoje, a relação dos professores com os alunos é complexa e comporta tensões e dilemas. Suscita nos docentes sentimentos ambivalentes: docência como fonte de satisfação, gratificação e alegrias por um lado e como fonte de desafios, provações e dificuldades de todo tipo por outro. Em relação ao segundo lado da questão, os professores mencionam a falta de interesse e descompromisso dos alunos, a falta de atenção às aulas, o desrespeito ao mestre em sala de aula, a agressividade, a falta de motivação, a indisciplina. A falta de respeito mina a autoridade do professor na sala de aula. Mais que isso, essa situação põe o profissional na condição que Zagury (2009) chama de “professor refém”, pois o docente se vê refém dos alunos, que hoje o enfrentam e desafiam abertamente.

Segundo Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente envolve seres humanos, e essa peculiaridade faz da docência uma atividade complexa. Com efeito, a aprendizagem escolar requer colaboração, participação e “consentimento” do aprendiz. A ação dos professores em sala de aula precisa contar com certa participação do aluno para que cumpra seus objetivos. Todavia, como as pessoas são seres de direitos e de desejos, os professores estão sujeitos a enfrentar a resistência discente à participação na aprendizagem. Caso se considere — como dizem esses autores — que os alunos são clientes forçados, que vão à escola porque são obrigados, é provável que, muitas vezes, a resistência seja a tônica na relação com o aluno no processo de ensino e aprendizagem; mesmo que uns tomem gosto pela atividade escolar em sala de aula, isso não impede que outros a vejam como fardo. Eis por que uma tarefa desafiadora no trabalho docente é motivar os alunos, isto é, transformar obrigação em desejo, em interesse subjetivo, pois não se pode obrigá-los a aprender.

A falta de interesse discente pelos estudos escolares, é um assunto recorrente entre os professores. Mais que

isso, é uma fresta para a instalação do sofrimento. Quando o professor propõe algo que não desperta o interesse no aluno, ele se sente impotente e incapaz, porque não consegue seduzir o aluno para a aprendizagem.

Os docentes entrevistados mencionaram a falta de respeito e indisciplina discente como uma das maiores fontes de insatisfação e dificuldades no exercício da docência. Tais atitudes se devem, em parte, à mudança no perfil das famílias, que em alguns casos evoluíram de um autoritarismo extremo à falta de autoridade sobre os filhos. É possível, nesse caso, reconhecer, tal como Tardif e Lessard (2008), uma questão de limites, isto é, uma noção de limite que se tornou elástica e flexível demais, que dificulta saber onde este está. Além disso, se a pais e mães falta autoridade, falar na autoridade que o professor tem – conforme diz Esteve (1999) – virou tabu: em parte, porque a escola não soube substituir a disciplina imposta – arbitrária – por uma ordem mais justa, de que todos participam; em parte, porque ainda há, nas escolas, uma autoridade desproporcional ou que conflita com as responsabilidades a serem assumidas pelo professor. Nessa ótica, como poderá o docente corresponder a tudo que se espera dele se não tiver o respeito dos alunos e sua autoridade legitimada? Essas dificuldades e conflitos na relação com os alunos favorecem o surgimento do mal-estar docente e do sofrimento psíquico entre os professores, deixando-os suscetíveis ao esgotamento profissional, à incerteza quanto à escolha da profissão e mesmo ao adoecimento.

#### **h) Dificuldades para lidar com a inclusão**

Parte dos professores apontou ainda o seu despreparo e as suas dificuldades para lidar com a inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Os relatos sugerem que os docentes entrevistados não se sentem aptos a trabalhar e lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. Até o corpo pedagógico parece ser inapto a lidar com a inclusão, do contrário, uma professora não teria dito que teve de buscar ajuda noutra instituição e fora de seu horário de trabalho. Esta inaptidão leva à

sensação de insegurança, preocupação e desamparo em sua profissão. Infere-se, daí, que dificuldades técnicas e de natureza profissional podem significar fonte possível de sofrimento na docência, por inviabilizarem ações desejadas e contribuírem para a redução da autoestima dos sujeitos.

Além da falta de recursos humanos capacitados para lidarem com dificuldades específicas e pontuais, os sujeitos da pesquisa apontaram a falta de infraestrutura e de recursos didático-pedagógicos e materiais adequados. Revelaram trabalhar em espaços improvisados e indicaram que sentem falta de parcerias com outras instituições, uma vez que desempenham a parte pedagógica, enquanto a parte clínica fica sem atendimento.

A inclusão no sistema regular de ensino tem sido assunto recorrente nos debates da sociedade brasileira no presente; em especial a forma como esse processo tem ocorrido. Não há como analisar os relatos dos professores sem pensar na discrepância entre o que a lei estabelece a ser feito, as condições efetivas para tal e o que é feito de fato. Ora, as leis e os documentos relativos a políticas de atendimento educacional para alunos portadores de necessidades especiais – a exemplo da Declaração de Salamanca – enfatizam que as escolas devem lhes assegurar educação efetiva, de qualidade e convergente para suas especificidades. Na prática, porém, parece que esses alunos conseguiram só o direito à escola regular, mas não a uma educação adequada e de qualidade. Nas palavras de Mendes (2006, p. 400-1), para haver um sistema educacional de fato inclusivo,

Precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar.

Assim, entre o excesso de demandas e a escassez de subsídios, instala-se o sofrimento, que fragiliza e deixa

os docentes vulneráveis ao adoecimento. Estes não estão indiferentes a tantas adversidades, nem as ignoram. É curioso admitir que mesmo trabalhando em condições que talvez desencadeiem o mal-estar e o sofrimento psíquico, os professores ainda encontram prazer no trabalho que fazem e se sentem realizados em grande parte dos resultados obtidos, conforme o outro lado da questão indicado a seguir.

## FONTES DE PRAZER NO TRABALHO DOCENTE

Os docentes pesquisados, quando inquiridos sobre o que lhes proporciona prazer/satisfação no exercício da profissão, revelaram que os mesmos se vinculam à satisfação em transmitir conhecimento, ver as crianças aprenderem, contribuir para o crescimento e a formação dos alunos – enfim, ter importância na vida deles. É o contato com os discentes que mais proporciona satisfação, seja ele com os atuais ou com os antigos; os professores relatam o prazer que sentem quando encontram ex-alunos que se lembram deles, que os reconhecem. Sentem-se gratificados ao ver que os alunos se tornaram pessoas dignas, boas; que estão bem encaminhados na vida; sobretudo, por saber que tiveram relevância na vida deles – chegam mesmo a considerar o aluno como um filho. É possível reconhecer, a partir disso, que a docência é tida, por muitos, como uma atividade carregada de afeto.

Com efeito, Codo (2006) afirma que o trabalho do educador guarda até hoje uma herança muito próxima da família – a ponto de muitas professoras se verem “como se fossem mães” e muitos professores “se imaginarem pais”. Isso porque a relação afetiva é obrigatória ao próprio exercício da docência. Para esse autor, a relação estabelecida com um dado aluno ou grupo de alunos permite ao docente dar vazão à sua energia afetiva ou reprimi-la; no segundo caso, “[...] a energia afetiva que não encontrou formas de ter vazão, quando retorna para a sua origem, inverte sua polaridade. Isso significa que, de afeto, de energia construtiva, passa a ser negativa, destrutiva, nesse caminho

de volta” (codo, 2006, p. 59), e a gerar os conflitos internos que podem culminar no sofrimento psíquico.

Segundo Esteve (1999), essa fonte de satisfação na relação com os alunos corresponde a uma visão idílica do professor como amigo, conselheiro, além de educador; logo, ele tende a se identificar com essa imagem positiva da profissão, embora seja pouco representativa da realidade – afirma esse autor. Tal imagem se vincula ao senso de utilidade: de poder contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, o que seria uma vivência prazerosa na ótica de Codo (2006), para quem a percepção do próprio trabalho como algo socialmente útil tem valor inegável à autoestima do trabalhador e à forma como sua identidade se estrutura. De qualquer forma e apesar de ressalvas ao risco da dimensão afetiva se sobrepor aos aspectos profissionais do trabalho docente, não há como negligenciar a importância das relações interpessoais positivas entre professores e alunos no conjunto dos fatores facilitadores do êxito nos resultados e da satisfação e bem-estar dos envolvidos na relação pedagógica.

Os professores alegam ainda que dar uma boa aula, despertar no aluno o interesse e a vontade de aprender, são situações muito gratificantes, assim também quando obtêm o reconhecimento do aluno pelo seu trabalho. Esse reconhecimento ajuda a amenizar o sofrimento presente na atividade laboral e contribui para que os docentes atribuam sentido ao seu trabalho, uma vez que este tem um vínculo direto com a avaliação e o reconhecimento da clientela.

Se a profissão docente, mesmo em meio a adversidades, proporciona prazer ao professor, é de se supor ser justificável que nela permaneça. Mas quais seriam, de fato, as justificativas reais para isso? Muitas professoras priorizam o amor à criança e à sua profissão como justificativa para continuar na docência profissionalmente. Atribuem importância ao que fazem porque vêem, com certa clareza, o benefício que proporcionam ao aluno. Encontram encantos na profissão que as deixam na condição de pessoas importantes para as outras. Enfim, sabem que seu trabalho é nobre e grandioso.

Essa visão positiva contribui, dentre outros fatores, para evitar o descrédito na instituição escola, além de favorecer a sua permanência nela. Daí que, mesmo com tantos entraves à docência no contexto escolar, o profissional docente ainda encontra satisfação em suas atividades e avalia positivamente as características de sua profissão e sua função. Numa palavra, acredita que sua ação pode mudar o mundo e a vida das pessoas. Essa convicção da docência reitera a ideia de que prazer e sofrimento convivem no cotidiano profissional dos professores, restando saber as devidas proporções de cada um e, desta forma, concluir se o trabalho docente tem favorecido mais a saúde e o equilíbrio dos docentes ou seu adoecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças ocorridas nas últimas décadas, refletiram-se na educação e impuseram um novo padrão de organização e gestão do sistema educacional, trazendo novas exigências ao trabalho do professor. Estas se confrontam com a defasagem das condições de trabalho, levando os professores a procurarem compensar, individualmente, os inúmeros desafios decorrentes dos baixos investimentos em educação.

Desta forma, na atualidade, os professores são submetidos a muitas dificuldades e tensões no contexto escolar, o que traz implicações à sua saúde. Assim, os sujeitos da pesquisa queixam-se da desvalorização profissional e social, baixos salários, sobrecarga de trabalho, falta de apoio das famílias, relações conflituosas com os alunos, sentimento de impotência e culpa diante de resultados negativos nas avaliações, dentre outras questões.

Estas adversidades e pressões relacionadas à organização do trabalho docente, produzem nos professores um conjunto de sentimentos e sintomas predominantemente negativos, que envolvem, ente outros, irritabilidade, estresse, ansiedade, tensão, cansaço físico e mental, angústia, desânimo e falta de motivação. A presença destes sentimentos dá lugar à vivência do sofrimento psíquico

pelos professores em sua atividade laboral, ameaçando a sua saúde. Como se sabe, o trabalho docente pode acarretar consequências negativas à saúde física e mental, ainda que não exista uma relação linear entre esta e aquele. Dejours e Abdoucheli (1994), chamam a atenção para o fato de que a desestruturação do aparelho mental repercute não só na sua saúde mental, mas também física, como o provam as doenças somáticas, uma vez que o corpo responde conforme os estímulos são processados na mente.

Apesar de essas considerações sugerirem a dimensão negativa da docência como atividade profissional — porque faz sofrer o trabalhador — é possível afirmar que para os professores pesquisados há um outro pólo: o do prazer na atividade docente. Esta dimensão do prazer é evocada pelos professores quando se referem à relação afetiva que estabelecem com os alunos; quando percebem os resultados positivos de seu trabalho na aprendizagem deles; quando percebem que contribuíram para o crescimento do aluno e foram importantes na vida deles; quando conseguem dar uma boa aula e despertar no aluno o interesse e a vontade de aprender e, sobretudo, quando obtêm o reconhecimento do aluno. Ela reitera a dimensão humanista do trabalho do professor e contribui para sua realização pessoal e profissional, a despeito de muitas vezes o sofrimento ser o pólo mais divulgado e reconhecido pela maioria.

Cabe ressaltar, porém, que essas fontes de prazer encontradas pelos docentes não neutralizam as condições adversas nas quais exercem a docência; contudo, são essas vivências que os fortalecem para enfrentarem tais adversidades, além de amenizarem o sofrimento daí advindo; são pois, elas, que ajudam a manter a boa saúde no trabalho. A questão que se impõe, todavia, é saber se as vivências de prazer na profissão são suficientes para assegurar a integridade física e mental do professor para executar seu trabalho com a qualidade que dele se espera; saber se a sensação de prazer na profissão é suficiente para anular o efeito negativo das adversidades e pressões decorrentes da organização do trabalho docente. Nesse

sentido, chama-se a atenção para a importância de se promover a melhoria das condições de trabalho na docência, visando impedir que o sofrimento aí vivenciado evolua em direção ao adoecimento de seus trabalhadores, o que promoveria a construção de um local de trabalho mais favorável à saúde, mas sempre em consonância com o apoio de outros órgãos públicos e especializados e com o papel dos professores em defesa de suas condições de trabalho e de sua profissão como um todo.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 293 p.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun. 2002, p. 21-9.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006, 432 p.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992, 168 p.

DEJOURS, Christophe; DESSORS, Dominique; DESRIAUX, François. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 33, mai./jun. 1993, p. 98-104.

DEJOURS, Christophe *et al.* **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: TORRES, Ofélia de Lanna Sette (Org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 149-73.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 4. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001, 160 p.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: \_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

Esteve, José Manuel. O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: edusc, 1999, 176 p.

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008, 80 p.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009, p. 63-85.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: \_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996, p. 135-62.

MAFFEZZOLLI, Eliane Cristine F.; BOEHS, Carlos Gabriel Eggerts. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 95-110, jan./jun. 2008.

MANCIBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, 2007, p. 74-80.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, n. 118, mar. 2003, p. 89-117.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 637-51.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 387-559.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo. *Psicodinâmica do trabalho*. In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (Org.). **Saúde Mental & trabalho – leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, Mary Yale; ATHAYDE, Milton. Saúde, gênero e trabalho na escola: um campo de conhecimento em construção. In: BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton; NEVES, Mary Yale (Org.). **Saúde e trabalho na escola**. Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ, 1998, p. 23-35.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos. A educação escolar na sociedade contemporânea. **Revista fragmentos de cultura**, Goiânia: IFITEG, v. 8, n. 3, 1998, p. 597-612.

SANTOS, Robinson dos; ANDRIOLI, Antonio Inácio. Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar! **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Internet, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

SANTOS, Tânia Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 120-56.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008, 175 p.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

## PLEASURE AND PAIN AS THE TEACHING INTERFACES

---

### Abstract

This article discusses the experiences of psychological distress and pleasure of a school teacher in the municipal schools in Uberaba, MG. Using theoretical contributions of the psychodynamics of work, we propose to examine how the organization of educational work has repercussions for the health of teachers through the manifestations of pain and / or pleasure. Research is a qualitative approach, in the form of an instrumental case study, using interviews and questionnaires to collect data. Among the results, identified the attackers elements present in the work context of the research subjects, which were used as indicators of distress in teaching. We identified the sources of pleasure encountered by teachers in the course of their work. In conclusion, we have the experience of pleasure strengthen teachers to face adversity and alleviate the suffering. Hence the importance of promoting the improvement of working conditions in teaching in order to extend the work experiences of pleasure, to contribute to the suffering experienced not evolve toward the disease in schools and promote a work environment more conducive to health .

**Keywords:** teaching, health, suffering, pleasure.

# AUTORES & ENTREVISTADOS

---

## **ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL**

CV: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4799185T7>

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010), Pedagoga (UFPR: 1995), Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (UFPR: 2000) e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2003).

## **CÁTIA NUNES**

Pesquisadora do Departamento de Estatísticas Sociais do Instituto Nacional de Estatística de Portugal e Pesquisadora Assistente do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa.

## **EDUARDO MAGRONE**

CV: <http://lattes.cnpq.br/0261655106007003>

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994) e doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, sociologia da educação, políticas públicas educacionais, teoria sociológica da educação e do conhecimento.

## **FERNANDO REIMERS**

CV: [http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=fernando\\_reimers&pageid=icb.page298178](http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=fernando_reimers&pageid=icb.page298178)

Fernando M. Reimers é Professor de Educação da *Ford Foundation* e Diretor de Educação Global e da Política

de Educação Internacional da Universidade de Harvard. Ele ministra cursos sobre política educacional, cidadania democrática, qualidade da educação, inovação educacional e empreendedorismo social. Obteve doutorado e mestrado em educação pela Universidade de Harvard e licenciatura em psicologia pela Universidade Central da Venezuela.

### **FERNANDO TAVARES JÚNIOR**

CV: <http://lattes.cnpq.br/2464181759809989>

Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ / 2007), graduado em Psicologia e mestre em Gestão de Sistemas da Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente é Prof. Dept e do Prog de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFJF, Coord. de Projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES): “Determinantes do Sucesso Educacional no Brasil”. Coordenou entre 2005 e 2008 a Avaliação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens e foi consultor do PNUD / ONU junto à Secretaria Nacional de Juventude (2009-10). Tem experiência nas áreas de Sociologia da Educação e da Juventude, Estratificação Social, Avaliação de Políticas Públicas e Metodologia de Pesquisa.

### **FLÁVIA LÚCIA CHEIN FERES**

CV: <http://lattes.cnpq.br/8054315662265191>

Possui Doutorado em Economia pelo CEDEPLAR/UFMG, tendo realizado Doutorado-Sanduíche no Departamento de Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-Rio. Já atuou na área de planejamento regional e políticas de geração de emprego e renda. Foi Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais e do CEDEPLAR/UFMG. Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Economia-UFJF e do PPGEA-UFJF, onde realiza trabalhos na área de desenvolvimento econômico,

avaliação de políticas públicas e microeconomia aplicada (crédito, educação, migração, infra-estrutura e mudança climática).

### **LUIZ FLÁVIO NEUBERT**

CV: <http://lattes.cnpq.br/3675395434849769>

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2003. Mestre e doutor em Sociologia pelo Departamento de Pós-Graduação em Sociologia pela mesma instituição. Atualmente é membro do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e desenvolve estudos relacionados à análise dos usos do tempo, estratificação social, organizações complexas, educação e metodologia quantitativa.

### **MARCIO DA COSTA**

CV: <http://lattes.cnpq.br/7101633434064668>

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1982), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e doutorado em Sociologia pelo IUPERJ (1998). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coordenador do GT Educação e Sociedade da Sociedade Brasileira de Sociologia, desde 2004. Coordena grupo de pesquisa interinstitucional denominado “Estudo sobre os Determinantes Socioeconômicos, Raciais e Geográficos das Desigualdades no Sistema de Ensino”. Integra grupo interinstitucional de pesquisa “Observatório das Metrôpoles” e coordena Observatório Educação e Cidade (Edital INEP/CAPES 2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, política educacional, teoria sociológica, avaliação de políticas públicas e avaliação educacional. (Texto informado pelo autor).

### **MARIANE CAMPELO KOSLINSKI**

CV: <http://lattes.cnpq.br/4896487821943193>

Possui graduação em Sociologia – *London School Of Economics* (1995) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação e Sociologia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Desigualdades Sociais e Educacionais, Sociedade Civil e Estado, Avaliação de Políticas Educacionais.

### **MARIZA VASQUES DE ABREU**

CV: <http://lattes.cnpq.br/7008920185950376>

Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988) e graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Gestão, Planejamento e Financiamento de Políticas Públicas.

### **PRISCILA REZENDE MOREIRA**

CV: <http://lattes.cnpq.br/9681634575602752>

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012) e graduada em Pedagogia pela mesma Universidade (2009). Entre 2010 e 2012 atuou como professora pesquisadora do Centro de Apoio a Educação a Distância (CAED/UFGM). Atualmente é professora do Curso de Especialização em Gestão Escolar (Escola de Gestores) na UFGM e assessora pedagógica do CAED/UFGM.

### **ROSEMARY DORE HEIJMANS**

CV: <http://lattes.cnpq.br/1854870188000631>

Rosemary Dore é professora associada da Faculdade de Educação da UFGM. Concluiu o doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1991, defendendo a tese “A concepção gramsciana do Estado e o

debate sobre a escola”. A tese de mestrado foi defendida na Faculdade de Educação da UFMG, com o título “Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo”. Realizou dois programas de pós-doutorado: o primeiro no Istituto di Scienze Filosofiche e Pedagogiche da Universidade de Urbino, na Itália, entre 2000 e 2001, com a colaboração do professor Domenico Losurdo; o segundo na Universidade Ca’ Foscari de Veneza (Itália), entre 2005 e 2006, no âmbito de um acordo de colaboração internacional com a UFMG. Coordena a pesquisa Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais.

### **RICARDO DA SILVA FREGUGLIA**

CV: <http://lattes.cnpq.br/1290479848909932>

Possui doutorado em Teoria Econômica pela Universidade de São Paulo (2007), com estágio doutoral na *University of Illinois at Urbana-Champaign*, mestrado em Economia pela Universidade Federal Fluminense (2000) e graduação em Economia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1994). Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde realiza trabalhos nas áreas de Economia do Trabalho, Avaliação de Políticas Públicas e Microeconomia Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: desigualdade, migração e educação.

### **TIAGO LISBOA BARTHOLO**

CV: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4717147E3>

Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) e do curso de Pós-Graduação *Latu-Sensu* CESPEB (FE – CAp UFRJ). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ – linha de pesquisa Política e Instituições Educacionais. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2005-2007).

## VITOR SÉRGIO FERREIRA

CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=0444986858336471>

Vitor Sérgio Ferreira é Doutorado em Sociologia, na especialidade de Sociologia da Comunicação, Cultura e Educação (2006, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa). Presentemente é Investigador Pós-Doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL). É também Coordenador e Professor da unidade curricular Técnicas Qualitativas em Ciências Sociais, no Programa de Doutoramento em Sociologia do ICS-UL, bem como da unidade curricular Seminários de Pesquisa Social: Teorias, Métodos e Técnicas de Investigação, no Programa de Pós-Graduação em Saúde Global e Sustentabilidade da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. É ainda vice-coordenador Observatório Permanente da Juventude, programa de estudos e de divulgação científica do ICS-UL sobre realidades juvenis em Portugal e no mundo.

# UNIVERSIDADES QUE POSSUEM TODOS OS EXEMPLARES DA REVISTA EDUCAÇÃO EM FOCO

Universidade Federal São Carlos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Universidade Federal de Londrina  
Universidade Federal de Uberlândia  
Universidade Federal de Pernambuco  
Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro  
Universidade Estadual do Maranhão  
Universidade Estadual de Feira de Santana  
Universidade de Fortaleza  
Universidade Estadual Norte Fluminense  
Universidade Estadual Paulista  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Universidade Estácio de Sá  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
Universidade do Estado de São Paulo – UNESP  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
Universidade de Lavras – Unilavras  
Universidade de Cruz Alta – Unicruz  
Universidade Federal de Itajubá  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Universidade Federal de Juiz de Fora



# PERMUTAS

1. Educação Contemporaneidade  
Revista da FAEEBA
2. Ciências & letras  
Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação,  
Ciências e Letras
3. Revista Diálogo Educacional Programa de Pós-Graduação  
em Educação – PUCPR
4. Ciência & Educação
5. Revista Brasileira de Filosofia
6. Instituto Brasileiro de Filosofia São Paulo
7. Revista do Centro de Educação UFSM
8. Serie Estudos Periódicos do mestrado em Educação da  
UCDB Educação escolar e formação de professores  
Dossiê Educação Superior
9. Revista FAMECOS  
Mídia, cultura e tecnologia. Faculdade de Comunicação  
Social Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do  
Sul
10. Comunicações  
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Metodista de Piracicaba
11. Gestão em ação  
Universidade Federal da Bahia UFBA Faculdade de  
Educação – FACED

12. Entrelinhas  
Revista do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
13. Revista Educação e Filosofia – Universidade Federal de Uberlândia
14. Revista Nuances  
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
15. Educação em Revista  
Universidade Federal de Minas Gerais
16. Ideação Revista do Centro de Educação e Letras  
Campus de Foz do Iguaçu – EDUNIOESTE
17. Revista de Ciências Humanas  
Campus de Frederico Westphalen - URI
18. Revista da Faculdade de Educação  
UNEMAT
19. Revista Educação em Questão  
Centro de Educação PPGE - UFRN

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O envio dos artigos para a Revista Educação em Foco deverá ser feito obedecendo as seguintes orientações:

- 1- O texto deverá ser original, comprometendo-se o articulista em termo que estabelece a sua responsabilidade na garantia da originalidade, bem como do compromisso de não enviá-lo a outro meio de publicação enquanto estiver se processando o aceite.
- 2- Os procedimentos do aceite são o parecer favorável de dois membros do conselho científico nacional ou internacional, ou dois pareceristas ad-hoc, indicando ou não reformas possíveis no texto. O texto modificado ou contra argumentado sobre as retificações sugeridas, caso as tenha, será re-enviado aos pareceristas para o aceite final.

## 3- Quanto à formatação

### A- Página de rosto:

- 1- Título do artigo
- 2- Resumo do artigo em Português (05 linhas) ou Espanhol, conforme a língua original do artigo
- 3- Resumo do artigo em inglês
- 4- Nome e titulação do(s) autor(es)
- 5- Endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo. E-mail do autor, instituição que trabalha.

### B- Corpo do trabalho:

- 1- Título: Em maiúscula e em negrito, separado do texto por um espaço

- 2- Digitação: Programa Word para Windows
  - 3- Formatação:
    - Papel tamanho A4
    - Margem superior com 3,0 cm
    - Margem inferior com 2,5 cm
    - Margem esquerda com 3,0 cm
    - Margem direita com 2,0 cm
    - Fonte Times New Roman
    - Tamanho da letra 12 pontos
    - Espaçamento justificado
    - Espaçamento entrelinhas 1,5
    - Páginas numeradas – máximo 20 páginas; mínimo 12 páginas
  - 4- Referências Bibliográficas: Ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor
  - 5- Citações e notas: Devem ser observadas as normas da ABNT em vigor
  - 6- Quantidade de páginas:
    - Mínimo de 12 páginas
    - Máximo de 20 páginas
  - 7- Encaminhamento:
    - Uma via impressa de folha de rosto
    - Duas vias impressas do artigo
    - Disquete de 3,5, contendo folha de rosto e o artigo
- Endereço para encaminhamento:
- Universidade Federal de Juiz de Fora
  - Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico
  - Revista Educação em Foco
  - Campus Universitário/ Cidade Universitária
  - Juiz de Fora – Minas Gerais
  - CEP: 36036-330

## Exemplos de organização das Referências bibliográficas

### Livros

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil* Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

### Capítulos de Livros

CURY, Carlos R. Jamil, A educação e a primeira constituinte republicana. In: FAVERO, Osmar. org./ 2. ed. *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 69-80.

### Artigos em periódicos

CASTRO, Magaly. Memórias e trajetórias docentes: os bastidores de uma pesquisa. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 81-107, mar/ago 2007.

### Teses e dissertações

SOUZA, Jane A. G. *Avaliação X relações de poder: Um estudo do Projeto Nova Escola / Rio de Janeiro*. Juiz de Fora, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora.

### Congressos

SOUZA, J. A. G. Simave X Nova Escola: caminhos que convergem?. In: *Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais*, IV, Juiz de Fora, 2007.

### Artigo em jornal

MIRANDA, Ruy. *Plano Collor acelera o processo de fusões e compras de empresas*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jun.. 1990.



# ASSINE EDUCAÇÃO EM FOCO

---

A revista Educação em Foco é quadrimestral e sua assinatura anual. Caso seja de seu interesse recebe-la em casa, através dos Correios, favor efetuar depósito identificado para FADEPE – FACED, Banco do Brasil – agência 4763-5 C/C 6.810-1 no valor de R\$60,00 (sessenta reais).

Solicitamos que preencha as informações a seguir, e envie por fax, junto com o comprovante de depósito para (32) 3229-3656.

---

Nome do Assinante

---

Endereço para Correspondência

---

Cidade Estado CEP

---

Telefone E-mail

---

Profissão

---

Assinatura

Endereço para Correspondência  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação – Revista Educação em Foco  
Campus Universitário - Bairro Martelos  
36.036-330 – Juiz de Fora – MG  
Tel.: (32) 3229-3656  
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br

## Informações Gráficas

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,8 x 18,4 cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro – Garamond – Alberta extralight – Miniom Pro

Papel: Pólen Bold 90 g/m<sup>2</sup> (miolo) – Cartão Supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)

Tiragem: 500 exemplares

Impressão e acabamento: Templo Gráfica e Editora Ltda.