



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação

Reginaldo Guedes

**PERSPECTIVAS DE FUTURO E ESCOLHAS PROFISSIONAIS:
UM ESTUDO NO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Reginaldo Guedes

**PERSPECTIVAS DE FUTURO E ESCOLHAS PROFISSIONAIS:
UM ESTUDO NO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Marcio da Costa.

Rio de Janeiro
2008

GUEDES, Reginaldo.

Perspectivas de futuro e escolhas profissionais: um estudo no Rio de Janeiro/
Reginaldo Guedes. – 2008.

f.: 119 il.

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

Orientador: Marcio da Costa

1. Aspirações Profissionais. 2. Ensino Fundamental. 3. Prestígio Escolar.
4. Perspectivas de Futuro.

- I. Costa, Marcio da. (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: _____

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação: **"Perspectivas de Futuro e Escolhas Profissionais: um estudo no Rio de Janeiro"**

Elaborada por: **Reginaldo Guedes**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Marcio da Costa**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2008

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dr. Marcio da Costa



Prof. Dr. Eliane Ribeiro Andrade



Prof. Dr. Alicia Maria Catalano de Bonamino

*“O objetivo da educação é preparar o
jovem para se educar ao longo da vida.”*

Robert Maynard Hutchins.

Agradecimentos

Aos meus pais Elias Guedes e Vilma de Mendonça Guedes pelo apoio que me deram durante toda a minha trajetória acadêmica.

Ao professor Marcio da Costa pelas suas valiosas contribuições dadas não somente ao longo de sua orientação, como em grande parte do período no qual participei de seu grupo de pesquisa. Aos seus ensinamentos, que fizeram nascer em meu espírito um grande desejo de aprender.

À direção, aos professores e alunos das escolas pesquisadas pela imensa colaboração para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos de curso e docentes pelos constantes diálogos sobre todos os elementos, desafios e “batalhas” pertencentes ao dia-a-dia de um professor.

Em especial, à minha noiva Marcella Estevez pelo carinho e paciência demonstrados durante o nosso convívio e na confecção desta Dissertação. E por ser a *única* que me faz “correr” somente para lhe ver.

Resumo

Sabe-se que há importante diferenciação entre escolas que compõem redes públicas de ensino. Usuários dos sistemas escolares e mesmo a burocracia educacional reconhecem que as escolas se estratificam por prestígio. Ao fazer parte de um estudo maior que pretende identificar as características de seis escolas públicas de ensino fundamental de alto e de baixo prestígio, o interesse da presente dissertação é descrever e analisar as perspectivas de futuro e as aspirações profissionais relatadas em um *survey* realizado com alunos de 5ª a 8ª séries, da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Procura-se identificar fatores presentes na intenção de escolha da carreira profissional dos jovens, estabelecendo relações entre tais percepções e seus supostos elementos condicionantes como as condições socioeconômicas, as condições de escolarização e a trajetória escolar dos estudantes. Os resultados sugerem a existência de condicionantes diversos e de significativas diferenças interescolares. Assim como, na medida em que conseguimos controlar e relativizar a força dos condicionamentos socioeconômicos, é possível que se identifique o efeito da grupalização escolar (“efeito-escola”) nas aspirações profissionais e expectativas dos alunos. O foco na visão do aluno sobre o espaço educacional a que pertence se justifica por escassas pesquisas brasileiras que atribuem um valor preponderante à percepção dos estudantes sobre o seu processo de escolarização e sobre a instituição escolar. Ao fazer parte do eixo temático “Políticas e Instituições Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ), o trabalho acima exposto se insere no campo da “sociologia das instituições escolares” e conceitos como “efeito-escola” (Carvalho, 2004), “clima institucional” (Brunet, 1995) e “escolas eficazes (*effective schools*)” (Brooke e Soares, 2008; Johnson, 2000) são importantes para a compreensão do nosso objeto de investigação.

Palavras-chave: aspirações profissionais; ensino fundamental; prestígio escolar; perspectivas de futuro.

Abstract

We know there are different schools that compose the public educational system. Users of educational public services and educational bureaucracy recognize that schools are stratified by prestige. This study is part of another research that intends to identify the characteristics of six secondary public schools, which were divided into high and low prestige. The main goal of this dissertation is to describe and analyze prospects for the future and professional aspirations, reported on *survey questionnaire*, done by secondary students of public schools in Rio de Janeiro. We try to identify the factors presented on students' choice intention of career. We also try to establish relationships between these perceptions and their elements, such as socioeconomic conditions, conditions for students schooling and students' school trajectory. The results suggest the existence of many elements and significant differences between schools. As soon as we can control and relativize the socioeconomic conditions, is possible to identify the school group effect ("*school effect*") on professional aspirations and on students' expectations. The emphasis on students' perceptions about their educational space is justified by few Brazilian studies that analyze students' perceptions about process of schooling and schools. This study is part of thematic axis on "Educational Policies and Institutions", from Post-Graduation in Education Program (PPGE/UFRJ). The dissertation belongs to sociology of educational institution field and concepts such as "*school effect*" (Carvalho, 2004), "*institutional climate*" (Brunet, 1995) and "*effective schools*" (Brooke e Soares, 2008; Johnson, 2000) are important to the comprehension of our object of investigation.

Keywords: professional aspirations, secondary schools, school prestige, prospects for the future.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número de turmas e alunos por série, segundo a escola	68
Tabela 2 – Escolaridade da mãe por escola	71
Tabela 3 – A escola em relação às outras	77
Tabela 4 – A escola te prepara para o futuro?	78
Tabela 5 – Se sente orgulhoso em estar na escola?	79
Tabela 6 – Os professores te incentivam?	80
Tabela 7 – Relacionamento com os professores	81
Tabela 8 – Profissões e carreiras citadas pelos estudantes	83
Tabela 9 - Profissões mais citadas pelos jovens	85
Tabela 10 – Curso superior mais prestígio (expectativa)	86
Tabela 11 – Regressão logística para expectativa de chegar ao ensino superior	91
Tabela 12 – O que você pensa do futuro escolar de seus alunos, nesta escola?	93

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Nível socioeconômico (padronizado) por escola	70
Gráfico 2 – Acesso a informação por escola	72
Gráfico 3 – Idade que começou a estudar	73
Gráfico 4 – Idade que entrou para a 5ª série	74
Gráfico 5 - Defasagem para série em geral	74
Gráfico 6 – Previsão para dois anos	75
Gráfico 7 – Até que série pretende estudar?	76
Gráfico 8 – Já escolheu a profissão?	82
Gráfico 9 – Fator esforço	88
Gráfico 10 – Fator elementos fortuitos	89

Lista de Figuras

Figura 1 – Desenho geral da pesquisa 63

Sumário

Primeiras Considerações	12
Capítulo I (Quadro Teórico):	19
1. Teorias da escolha racional X tradição disposicionalista: uma breve reflexão	19
1.1. Racionalidade e uso dos conceitos de ação	21
1.1.2. Limites da teoria da escolha racional	24
1.2. Posição social e habitus: o esquema teórico de Pierre Bourdieu	26
1.3. Aspirações profissionais e perspectivas de futuro: algumas abordagens.....	33
Capítulo II (Quadro Teórico e Relevância):	36
2. A organização escolar como objeto de estudo da sociologia: algumas abordagens	36
2.1. Escolas eficazes: um breve histórico	38
2.1.1. A investigação sobre a escola a partir da visão de associações internacionais	41
2.1.2. O campo de estudos sobre as escolas eficazes: potencialidades e limites	43
2.2. As investigações sobre a “juventude”: desafios e perspectivas	48
Capítulo III (Metodologia e Análise dos Dados):	58
3. Metodologia e estratégia de ação	58
3.1. Trabalho de campo: uma síntese das escolas selecionadas	64
3.2. Resultados encontrados	67
3.2.1. Perspectivas de futuro, avaliação das escolas e dos professores	75

3.2.2. Aspirações profissionais e expectativas de longevidade nos estudos.....	82
3.2.3. Expectativas dos professores em relação aos alunos	92
Considerações Finais	95
Referências Bibliográficas	100
Referências: sites visitados	106
Anexos	107

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Durante os quatro anos de minha graduação (de 2001 a 2005) no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estive envolvido em projetos de trabalho com temas relacionados à *juventude*. Em 2002, fui convidado a fazer parte de um grupo de pesquisa na Faculdade de Educação da UFRJ. O grupo foi – e ainda é – organizado e coordenado por um docente desta mesma instituição de ensino, o qual ministra no curso de graduação em Pedagogia uma disciplina chamada Sociologia da Educação. Disciplina esta a qual cursei e acabei recebendo o convite. A pesquisa¹ – na qual fui integrado - de cunho sociológico, partiu da hipótese de que estaria ocorrendo uma recente desvalorização da reputação escolar para uma parte da população, cujas percepções sobre suas possibilidades de inclusão estariam se enfraquecendo, em face de tendências relativamente recentes da sociedade brasileira.

Ao ingressar no curso de Mestrado na UFRJ (em 2006), meu interesse continuava em seguir trabalhando numa perspectiva sociológica, voltada aos estudos sobre *escola* e *juventude*. Esta dissertação é parte integrante de um estudo que se originou da pesquisa iniciada em 2002.

Dando continuidade à pesquisa de 2002, uma nova pesquisa foi iniciada em 2005 e possui como título: “*As escolhidas – compreendendo as escolas de alto prestígio na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro*”. Esse novo trabalho buscou o entendimento a respeito das diferenças de *status*² existentes entre escolas municipais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, que supostamente dispõem de recursos equivalentes.

Podemos observar uma grande diversidade de escolas que compõem o sistema público de ensino regular no município do Rio de Janeiro. A partir dessa diversidade, encontramos instituições que terminam por se destacar em sua forma de organização, gestão e pelo bom desempenho acadêmico apresentado por seus educandos: “usuários dos

¹ A pesquisa possuía o seguinte título: *Educação e exclusão social - o sagrado sob ameaça*. Coordenação: Profº. Dr. Marcio da Costa. (FE/UFRJ).

² *Status* neste estudo refere-se à imagem consolidada da instituição de ensino, perante a comunidade interna e entre seus próprios integrantes.

sistemas escolares e mesmo a burocracia educacional reconhecem que as escolas se estratificam por prestígio” (Costa, 2005).

Ao fazer parte de um estudo maior que pretende identificar as características de seis escolas públicas de ensino fundamental de alto e de baixo prestígio, o interesse da presente dissertação é descrever e analisar as expectativas e as aspirações profissionais relatadas em um *survey*³ realizado com alunos de 5ª a 8ª séries⁴. Procura-se identificar fatores presentes na intenção de escolha da carreira profissional dos jovens e em suas expectativas de longevidade nos estudos, estabelecendo relações entre tais percepções e elementos que podem ser tomados como básicos para sua definição, como as condições socioeconômicas, as condições de escolarização e a trajetória escolar dos estudantes. Os resultados podem indicar a existência de significativas diferenças interescolares. Assim como, as respostas obtidas no *survey* realizado com os docentes podem nos auxiliar na compreensão dos perfis dos alunos que freqüentam as escolas pesquisadas.

Como parte do eixo temático “Políticas e Instituições Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ), o estudo se insere no campo da “sociologia das instituições escolares” e conceitos como “efeito-escola” (Carvalho, 2004), “clima institucional” (Brunet, 1995) e “escolas eficazes (*effective schools*)” (Johnson *et alii*, 2000) são importantes para a compreensão do nosso objeto de investigação.

Na área da Sociologia da Educação, podemos encontrar um bom número de pesquisas que abordam a temática “escola” a partir da exploração do conceito de eficácia/eficiência. Tais pesquisas, em sua maioria, são elaboradas em países mais

³ Questionário utilizado para coleta de informações em larga escala, o *survey* é um procedimento utilizado em pesquisas de caráter quantitativo.

⁴ Em 2006, foi decretada e sancionada a lei número 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. No ano de realização da nossa pesquisa geral (2006), ainda existiam as séries de 5ª a 8ª. No entanto, a partir de 2007, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro adotou a nova duração do ensino fundamental. Desta forma, a antiga classe de alfabetização (C.A) se transformou na 1ª série do primeiro segmento do ensino fundamental, indo até a antiga 4ª série, que se transformou em 5º ano. Já para o segundo segmento (contemplado por nosso estudo), a antiga 5ª série se transformou em 6º ano, indo até o 9º ano (antiga 8ª série). De acordo com a lei, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até o ano de 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental em 9 (nove) anos.

desenvolvidos e têm buscado investigar a efetividade escolar (*school effectiveness*) e as escolas consideradas eficazes (*effective schools*). O objetivo maior dessas pesquisas é estudar as realidades de instituições de ensino que são consideradas de sucesso e que, em geral, atendem a alunos com baixas condições socioeconômicas. Encontramos ainda estudos que sustentam que a análise do “clima escolar” pode constituir uma abordagem mais interessante da eficácia da escola. Tenta-se evidenciar uma possível relação entre o clima e o rendimento de alunos, professores e funcionários (Brunet, 1995; Johnson *et alii*, 2000). Os trabalhos centrados na análise do “clima escolar” buscam investigar os elementos que podem complementar o bom desenvolvimento acadêmico dos estudantes. A liderança escolar, a relação entre os pais e a escola, a configuração do corpo docente e o estilo de gestão do trabalho educacional são alguns desses elementos estudados pelos pesquisadores nas (chamadas) escolas eficazes. Tais pesquisas demonstram a sua relevância ao nos fornecer informações para refletirmos sobre a “sociologia das instituições escolares” como um campo de estudo e investigação.

Por outro lado, alguns trabalhos mais recentes têm pautado seus esforços no estudo dos elementos de âmbito interno ao ambiente educativo. Como exemplo, podemos direcionar nossa atenção para as discussões sobre o assim chamado “efeito-escola”⁵, as quais chamam atenção para o valor da instituição em alterar previsões acerca da trajetória escolar e, presumivelmente, social de sua clientela. Em tais estudos, “têm se fortalecido a impressão de que elementos coletivos do ambiente escolar, como o padrão de gestão, ou o perfil do alunado, desempenham um papel de destaque na explicação de percursos e rendimentos escolares diferenciados, embaralhando e relativizando a força dos condicionamentos socioeconômicos” (Costa, 2004). É razoável, assim, propor que haja um *efeito-escola*, operando no sentido da criação de valores e hábitos entre os estudantes, limitando as influências de seus meios sociais de origem. Talvez isso ajude a explicar porque estudantes de meios desfavorecidos, quando “deslocados” em direção a meios escolares freqüentados por estudantes de camadas superiores tendem a desenvolver um desempenho escolar condizente com este meio (op.cit.).

⁵ Mais detalhes ver: Carvalho (2004).

A dissertação em destaque faz parte de um estudo maior⁶ que pretende identificar as características de seis escolas públicas de ensino fundamental de alto e de baixo prestígio, na cidade do Rio de Janeiro. Conforme Costa (2005), o estudo maior em curso refere-se às escolas públicas que, aparentemente sem dispor de condições nitidamente favoráveis de recursos, desfrutam de *status* diferenciado, isto é, de prestígio, tanto no interior das redes quanto entre os usuários reais e potenciais. “Que fatores podem levar uma escola a ser procurada e disputada pela população? A ser admirada por outras escolas? Que elementos levam à construção desse *status/prestígio* diferenciado?” Com isso, torna-se relevante o estudo dessas instituições para buscarmos fatores que apontem os motivos das escolas serem consideradas de alto ou de baixo prestígio perante a administração educacional, aos pais e alunos que vivenciam o cotidiano dessas instituições de ensino.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que o *prestígio escolar* pode não se encontrar associado aos resultados efetivos da escola, já que a construção de uma imagem positiva da instituição depende de um conjunto complexo de mecanismos. O referido projeto de pesquisa (*As escolhidas...*) centrou-se, especificamente, na busca por evidências a respeito de como se constrói e mantém o *prestígio* de uma escola perante os seus integrantes e à comunidade externa, através da investigação acerca de como os processos internos a ela contribuem para tornar possível a existência de “hierarquias institucionais”⁷ dentro de uma mesma rede. O estudo maior almeja a incorporação de duas linhas investigativas, baseadas em uma densa tradição norte-americana que se divide entre tentativas “fatoriais” de elencar os elementos diferenciais das chamadas escolas eficazes (*effective schools*) e abordagens que buscam capturar o que seria um *clima institucional* (op.cit.)⁸.

O *survey* com estudantes (todos os presentes) nas escolas que compõem nosso universo de estudo foi aplicado de forma orquestrada, em cada turma. Os alunos receberam um questionário versando sobre diversos aspectos de sua vida escolar, sobre a composição

⁶ A pesquisa (“*As Escolhidas: compreendendo as escolas de alto prestígio na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro*”). Coordenação: Prof. Dr. Marcio da Costa) encontra-se vinculada ao Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais (GESED), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

⁷ A relação hierárquica entre instituições consiste na posição diferenciada que cada uma destas ocupa em relação às outras, apesar de serem parte de uma mesma rede administrativa.

⁸ Uma explicação mais detalhada das bases teóricas da pesquisa pode ser encontrada em Costa (2005).

familiar, hábitos culturais, percepções e expectativas, dentre outras questões que serão contempladas mais adiante nesta dissertação.

Fundamentada em uma abordagem sociológica, analisamos o questionário utilizado e fizemos um recorte em cima da pesquisa mais ampla. Com isso, nossa intenção de estudo é descrever e analisar as perspectivas de futuro e as aspirações profissionais relatadas no *survey* com alunos realizado nas seis escolas de nossa pesquisa⁹. Que elementos estão presentes na intenção de escolha da carreira profissional dos jovens? Quais fatores os jovens consideram relevantes para se alcançar uma profissão? Explorando perguntas sobre as perspectivas de futuro e sobre os fatores presentes na intenção de escolha da carreira profissional dos jovens, podemos traçar um quadro com basicamente dois tipos de percepções polarizadas entre elementos de *mérito* (que dependem de esforço pessoal) e de *fatores fortuitos* (que estão relacionados a condições imprevisíveis e casuais, ou adscritos).

Por um lado, procura-se identificar padrões de escolhas, estabelecendo relações entre tais percepções e seus supostos elementos condicionantes como as condições socioeconômicas, as condições de escolarização e a trajetória escolar dos estudantes. Por outro, podemos complementar nossa análise explorando também a expectativa dos professores em relação ao seu alunado: o que eles pensam sobre o futuro escolar de seus alunos? Como caracterizam os seus estudantes, quando comparados com alunos de outras escolas municipais da região onde trabalham? Quais as características que melhor representam o perfil dos alunos de sua escola?

Desta forma, o primeiro capítulo da dissertação versa sobre os estudos e concepções inspiradas na vertente que enfatiza os contrastes entre os teóricos da *escolha racional* e os teóricos ligados à tradição *disposicionalista*. Os contrastes, contribuições e os limites dessas duas vertentes são discutidos ao longo do capítulo. Assim como também, com o intuito de nos auxiliar a compreender, no campo da Sociologia da Educação, o processo de escolha das carreiras profissionais entre os jovens investigados em nossa pesquisa, abordamos algumas reflexões acerca dos estudos referentes às aspirações e perspectivas de futuro encontrados em nossa literatura especializada. Esse capítulo é fortemente ancorado

⁹ A faixa etária de nosso público-alvo varia de 11 aos 17 anos, aproximadamente.

em Nogueira (2004), que organiza muito bem o embate teórico entre as correntes mencionadas, na discussão de escolhas profissionais¹⁰.

O segundo capítulo é sobre os estudos e as análises sobre as instituições escolares, com foco nas pesquisas sobre *escolas eficazes* e *efeito-escola*. Ressaltamos também que os estudos sobre eficácia escolar são os que mais se aproximam do conceito de *prestígio escolar*, foco central do projeto de pesquisa que originou o presente estudo. A literatura sobre *prestígio escolar* é escassa, quase inexistente, e por isso recorreremos aos achados de pesquisas que corroboram o papel dos fatores escolares na eficácia dos estabelecimentos de ensino. No que concerne às percepções dos jovens, no segundo capítulo abordamos o desenvolvimento das investigações sobre a “juventude”, os desafios e perspectivas desse campo de estudos, na área da sociologia da educação.

Por fim, no terceiro capítulo, delineamos as características metodológicas da pesquisa e fizemos uma descrição das seis escolas, que permitiu traçar um perfil institucional sobre as escolas investigadas. Ainda no terceiro capítulo, foram realizadas as análises dos dados coletados através do *survey* e as considerações finais desta dissertação.

Ao abordar e problematizar a temática do *prestígio escolar*, este estudo tem como objetivo central oferecer evidências consistentes, referentes à dinâmica interna das escolas, de possíveis fatores que contribuam para a construção - por parte dos jovens - de percepções positivas ou negativas sobre o seu futuro em instituições, às quais supostamente destinam-se investimentos igualmente distribuídos. Apesar de não ser passível de teste, por suposto, a reputação das escolas guarda forte relação com sua qualidade, na forma como é percebida pela população. Esperamos que a tentativa de descrever e analisar as percepções dos jovens, estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro, seja algo que contribua para as pesquisas sobre as instituições escolares e os membros inseridos nesse contexto educacional. Pretendemos, ainda, demonstrar que as oportunidades escolares, sintetizadas no *prestígio* da escola, ajudam a forjar as expectativas de futuro dos jovens estudantes, para além dos condicionantes socioeconômicos e culturais. Se isso for verdade, políticas

¹⁰ A escassez de tempo disponível em um estudo de Mestrado realizado concomitantemente ao exercício de atividades profissionais também condicionou o uso de uma leitura “de segunda mão” de alguns autores. O trabalho de Nogueira, porém, dispõe de méritos que justifiquem essa escolha.

educacionais de elevação da qualidade e equidade das escolas podem exercer papel de integração social, acrescentando significado ao slogan “a escola importa”.

1. TEORIAS DA ESCOLHA RACIONAL X TRADIÇÃO DISPOSICIONALISTA: UMA BREVE REFLEXÃO

Acerca das representações e das escolhas das carreiras, estudiosos do campo educacional falam da importância do *efeito-escola* e também do *habitus institucional*: as representações e as escolhas entre carreiras se constituiriam ao longo do tempo em função dos colegas de escola, das opiniões e conselhos dos professores, e das experiências escolares (Ball *et alii*, 2001 *apud* Nogueira, 2004: 34). Pesquisas realizadas por tais estudiosos apontam que a preferência por algumas carreiras do ensino superior varia de modo significativo conforme a instituição freqüentada.

A compreensão do processo de escolha das carreiras profissionais entre os jovens constitui-se em um grande desafio para a Sociologia da Educação. De acordo com Nogueira (2004), Boudon constrói um modelo de explicação no qual os indivíduos ou as famílias de todas as classes agiriam da mesma forma, avaliando *racionalmente* os custos, benefícios e os riscos associados a cada uma das alternativas de escolha possíveis. Ou seja, o autor propõe uma “estrutura motivacional” única, com oportunidades diferenciadas às quais os indivíduos se adequariam *racionalmente*. Por outro lado, ao tomarmos, por exemplo, a discussão de Bourdieu sobre as relações entre família, escola e trajetória escolar, sobretudo no âmbito das camadas médias, verificamos que a incorporação das disposições duráveis que configura o *habitus* ocorre no curso das trajetórias dos agentes nos diversos campos, onde as práticas e escolhas específicas constroem-se na dialética das posições e disposições em cada campo. Nessa dinâmica, o volume e a estrutura dos capitais herdados ao longo da socialização familiar estabelecem uma hierarquia prática, que orienta sistematicamente as escolhas das alternativas, conferindo significado também às práticas escolares e induzindo escolhas ou preferências (op.cit.).

Torna-se importante observar, na obra de Bourdieu, que uma vez que um certo *habitus* é constituído, ele passa a orientar o comportamento do sujeito de modo duradouro, ao longo do tempo e nas mais diversas conjunturas. Ao passo que, os indivíduos não devem ser vistos como obedientes a um conjunto fixo de normas sociais, mas sim, guiando-se por um certo “senso ou sentido inconsciente” do jogo que lhes permite adaptar constantemente,

de modo flexível, suas ações às diversas situações (Nogueira, 2004). O que os sujeitos incorporam não seriam regras fixas, seriam disposições, inclinações, tendências ou propensões que os guiariam, de modo flexível, na condução de suas ações e escolhas.

[...] o raciocínio de Bourdieu compõe-se, na verdade, de duas partes. Em primeiro lugar, afirma que os sujeitos agem de acordo com o habitus herdado do seu grupo social. Os sujeitos percebem os elementos envolvidos nas situações, estabelecem seus objetivos prioritários e selecionam as estratégias a serem utilizadas em cada ação, sempre, de acordo com seu sistema de disposições socialmente estruturado. Em outros termos, isso significa que os sujeitos não escolheriam seus cursos de ação de uma forma conscientemente calculada, considerando racionalmente os custos e os benefícios de cada possibilidade alternativa de ação, mas que, tenderiam a seguir os modos de comportamento característicos do seu grupo de origem. No entanto, e aí se chega à segunda parte do raciocínio, apesar de não terem sido consciente e estrategicamente selecionados, mas sim, socialmente configurados, os cursos de ação adotados pelos sujeitos seriam, objetivamente, os mais adequados (op.cit.).

Variados estudos no campo da Sociologia da Educação, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, vêm tratando de temas tais como a capacidade da educação em promover mobilidade e maior igualdade, e vêm investigando as chances de crianças de diferentes origens de classe em alcançar diferentes estágios no processo educacional. Entretanto, “estudos que procuram oferecer um leque instrumental capaz de explicar fatores que moldam as aspirações e as escolhas educacionais e de carreira dos alunos, na década de 1950, são poucos existentes para compreender tais questões” (Costa & Koslinski, 2003).

Costa & Koslinski (op.cit.) relatam, por exemplo, os argumentos de Bourdieu – e sua tradição disposicionalista¹¹ - acerca da tendência da escola em reproduzir e premiar o capital cultural previamente adquirido no âmbito familiar. Com isso, a estrutura social cria indivíduos com diferentes predisposições em relação à escola. Podemos ainda, em tal perspectiva, refletir sobre os mecanismos de socialização familiar que se associam à transmissão de disposições, de inclinações que possibilitam a integração do indivíduo a grupos sociais ou a universos profissionais específicos:

¹¹ O termo “tradição disposicionalista” refere-se aos autores que compreendem o processo de socialização como um processo de incorporação de disposições para pensar, agir, avaliar, etc.

[...] tais mecanismos podem levar à reprodução das posições sociais mediante a propensão dos sujeitos a se orientarem no espaço social e a adotarem práticas (mesmo que de modo inconsciente) consoantes com seu pertencimento ao, dito em outros termos, da tendência de agentes (indivíduos ou grupos) a “persistirem em seu ser social” (Nogueira, 2002: 55).

Com isso, os dois referenciais teóricos aqui apresentados (Boudon e Bourdieu) podem nos oferecer instrumentos para analisar não apenas as regularidades já apontadas pelas pesquisas sobre a escolha das carreiras, mas igualmente podem nos auxiliar a compreender as variações individuais. Por um lado, temos as teorias que acentuam o caráter *racional* da ação individual, a capacidade dos atores de avaliarem os custos e os benefícios de cada alternativa de ação e de escolherem, com um certo grau de consciência, aquela que melhor atende aos seus interesses. Por outro, temos as perspectivas que enfatizam o peso dos processos de socialização dos indivíduos em um determinado meio social. Segundo Nogueira (2004), para Boudon e os teóricos da *escolha racional*, os indivíduos reagem de maneira racional à estrutura de oportunidades presente no seu ambiente de ação. Já para Bourdieu e outros teóricos ligados à *tradição disposicionalista*, ao contrário, os próprios critérios a partir dos quais os indivíduos percebem e avaliam essa estrutura de oportunidades seriam socialmente constituídos.

1.1. RACIONALIDADE E USO DOS CONCEITOS DE AÇÃO

Diversos fatores podem influenciar um indivíduo na hora da escolha de uma determinada carreira ou profissão. A partir de uma visão macrossociológica, Nogueira (2004) consegue apontar alguns fatores que podem condicionar no momento de nossas escolhas: a) a herança e peso relativo dos capitais cultural, econômico e social; b) distribuição dos meios (estrutura de oportunidades); e c) as características e o contexto do mercado de trabalho. Por outro lado, também é possível analisarmos as escolhas feitas pelo indivíduo destacando que o mesmo possui: a) seus gostos e preferências por determinadas áreas de conhecimento; b) expectativas, aspirações e projetos de vida; e c) uma série de representações sobre si mesmo, relativas às suas habilidades em geral. É comum as pessoas

relatarem que determinada carreira foi escolhida porque gostam e possuem afinidade pela área ou que sempre sonharam em se formar naquela área e têm habilidades para exercer a profissão (Sampaio, 2000 *apud* Nogueira, 2004:10).

Ainda de acordo com Nogueira (2004), os estudos desenvolvidos por Duru e Mingat (1979/1988), Ball *et alii* (2001) e Duru-Bellat (1995) apontam que, de um modo geral, os indivíduos não escolhem suas carreiras de maneira aleatória, mas em função de suas características socioeconômicas e acadêmicas, do seu gênero, idade e de seu pertencimento étnico. Tais pesquisas terminam por reiterar as mesmas observações anteriormente realizadas nos trabalhos de Bourdieu (*op.cit.*).

Dois processos de *auto-seleção* também ganham destaque nos indivíduos no momento de escolha da carreira: a *auto-seleção acadêmica* e a *auto-seleção socioeconômica*. No vestibular, os indivíduos tendem a se inscrever em cursos de acesso mais ou menos difícil dependendo de sua preparação acadêmica.

Os vestibulandos, estimando a priori a sua capacidade relativamente aos demais candidatos e conhecendo o grau de competitividade no acesso a cada uma das carreiras, fazem sua escolha considerando sua chance pessoal de ingressar na carreira preferida (Paul e Silva, 1998 apud Nogueira, 2004:13).

Já a *auto-seleção socioeconômica* opera, não de forma isolada, mas articulada a essa *auto-seleção acadêmica* da seguinte maneira: Duru e Mingat (1979), mostram que indivíduos com um mesmo perfil escolar tendem a escolher carreiras de acesso mais ou menos difícil dependendo de sua posição socioeconômica. Ou seja, os indivíduos tendem a ser mais cautelosos na escolha de suas carreiras, quanto menos favorável for o seu perfil socioeconômico. Podemos perceber, então, a existência de um complexo processo de *auto-seleção* realizado pelos indivíduos no momento de escolha das carreiras.

Uma interpretação do ato de escolha da carreira que, recorrentemente, aparece na literatura educacional procura caracterizá-la como um ato racional, onde o processo de decisão dos indivíduos por essa ou aquela carreira parece resultar de um cálculo. As pessoas reagiriam racionalmente, calculando, de modo mais ou menos consciente, os custos e benefícios de cada alternativa de ação. Assim, o estudante mede sua própria competência acadêmica e sua possibilidade de êxito em ingressar na carreira pretendida.

Apesar da escolha de uma carreira profissional poder ser caracterizada como um ato *racional*, alguns teóricos (Hodkinson e Sparkes, 1997; Nogueira, 2004) apontam os limites dessa interpretação. Mais adiante, iremos analisar os problemas destacados por esses autores nas teorias que acentuam o caráter racional da ação individual.

Segundo Nogueira (2004:27), Boudon pode ser considerado um dos teóricos de maior destaque, na França, quando nos remetemos aos estudos que utilizam a Teoria da Escolha Racional. O modelo de explicação das desigualdades escolares, proposto por Boudon, “se contrapõe à idéia de que o nível de aspiração escolar seria um traço cultural variável segundo as classes sociais”. Boudon procura acentuar a importância do processo (racional), de tomada de decisão por parte dos agentes – alunos ou famílias – ao longo das trajetórias escolares. Ao analisar os dados, extraídos de três estudos diferentes, o autor procura evidenciar que o nível de aspiração escolar dos alunos varia de acordo com o sucesso escolar já alcançado. Ou seja, os alunos investigados não demonstram se orientar por um preceito cultural, mas sim, procuram analisar e avaliar racionalmente os riscos do investimento escolar, decidindo e calculando suas chances de sucesso a partir das últimas experiências vivenciadas (op.cit.).

Analisando ainda dados de pesquisas, Boudon destaca que a relação entre nível de aspiração escolar e grau de sucesso já alcançado pelo aluno não é a mesma em todos os níveis sociais. A sensibilidade ao risco varia de acordo com a posição social dos pais porque o custo e o benefício também variam em função dessa posição. Para as famílias de nível social mais baixo, o nível de aspiração escolar varia em função do grau de sucesso escolar apresentado pelos filhos. Já para as famílias de nível social mais alto, o nível de aspiração depende pouco do sucesso escolar alcançado. Nas famílias mais ricas procura-se realizar um investimento escolar elevado para que o filho alcance o mesmo nível social e escolar da família e/ou para que ascenda na hierarquia social (op.cit.). No caso da escolha de uma carreira profissional - tendo em vista o modelo proposto por Boudon (onde as pessoas reagiriam racionalmente, calculando, de modo mais ou menos consciente, os custos e benefícios de cada alternativa de ação) – podemos destacar variados fatores ligados ao custo, ao risco e aos benefícios que podem influenciar no momento da escolha dos indivíduos, principalmente no momento de decidir por uma carreira de nível superior.

Nogueira (2002), Pimenta (2001), Viana (1998), Nogueira (2004), nos demonstram alguns desses fatores:

a) Em relação aos custos:

- Os estudos destacam que a escolha dos indivíduos, em geral, está relacionada não apenas ao fato de a faculdade ser particular ou pública (gratuita) e ao preço da mensalidade, mas também ao tempo de duração do curso, ao horário (integral ou parcial – impedindo ou não a conciliação com o trabalho), e aos gastos financeiros e de tempo com deslocamento (variáveis em função da distância e da rede de transporte disponível).

b) Em relação aos riscos:

- Pode interferir na decisão a dificuldade do curso, tendo em vista a idade e o passado escolar do aluno, mas, sobretudo, a dificuldade do vestibular, mais ou menos seletivo conforme o curso e a faculdade.

c) Em relação aos benefícios:

- É possível perceber que a escolha da carreira está, em parte, relacionada ao valor social e econômico diferenciado que o título pode ter de acordo com a posição social e econômica da família. Isto é, percebe-se a preferência pela carreira na área de Administração (mesmo em faculdades de baixo prestígio) entre os filhos de empresários, tendo em vista o uso futuro que eles poderão fazer do título.

1.1.2. LIMITES DA TEORIA DA ESCOLHA RACIONAL

As características apontadas por Boudon e pelos teóricos que utilizam esse modelo de pensamento parecem clarear somente uma parte de todo o processo envolvendo a

escolha de uma carreira profissional. Ao analisarmos os custos, os riscos e os benefícios de cada escolha, eles parecem influenciar bastante a decisão dos indivíduos.

[...] Mas como se dá essa influência? É adequado supor que os agentes operam nas bifurcações do sistema de ensino orientados por um mesmo fim, no caso, a manutenção e/ou ascensão em relação à posição social e escolar de suas famílias, e que, portanto, é a partir desse fim único que eles calculam os benefícios associados a cada uma das opções? (Nogueira, 2004:32).

Outro fator que parece restringir o grau de racionalidade envolvido na escolha da carreira profissional diz respeito às escolhas de longo prazo e às representações incertas sobre o futuro. Os indivíduos não têm como obter informações seguras sobre como estará o mercado de trabalho quando eles se formarem e que grau de retorno eles poderão obter optando por cada uma das alternativas (op.cit.).

Uma outra crítica aplicada às teorias da escolha racional diz respeito ao fato delas não serem capazes de explicar a formação das preferências e, assim, dos fins visados pelos indivíduos. Conforme Nogueira (2004):

[...] elas explicam como, a partir de um fim dado, os atores articulam custos e benefícios de forma a alcançar uma utilidade máxima. Assim, a teoria econômica, por exemplo, parte de uma definição ideal-típica do que são as preferências dos consumidores, para, então, prever como deve ser o comportamento deles no mercado consumidor, ou seja, como eles vão utilizar racionalmente os meios disponíveis em busca dos benefícios. [...] Boudon, inspirado pela teoria dos grupos de referência, faz, mais ou menos, a mesma coisa: ele define previamente que os agentes têm, como objetivo em sua carreira escolar, alcançar um nível de sucesso que lhes permita ocupar uma posição nas hierarquias sociais igual ou superior à dos seus familiares. Uma vez que esse fim ou essa preferência é fixada, ele passa a prever como os atores (agindo racionalmente) calculam os custos, riscos e benefícios de cada alternativa oferecida pelo sistema de ensino.

Dessa forma, para Nogueira (op.cit), a explicação de Boudon não é suficiente porque os indivíduos não têm como referência única de status social a ser alcançado, o da família. As pessoas também podem ser influenciadas por outros grupos de referência. Os atores, inclusive, no momento de sua escolha podem estar buscando alcançar um benefício psicológico, proporcionado pela sensação de estar entre iguais, ao invés de partir do pressuposto da busca pelo status sócio-profissional. Essa lacuna tem sido bastante discutida

na literatura especializada, por conta da ausência de uma explicação para o processo de definição das preferências. Com isso, nesse modelo, percebemos o problema em explicar a definição dos fins perseguidos pelos indivíduos. Como solução, parte-se do pressuposto que todos os atores perseguem o mesmo fim.

Apesar dos limites encontrados na Teoria da Escolha Racional, em especial o modelo proposto por Boudon, podemos utilizar a teoria em questão no esforço de interpretação das ações dos indivíduos. Tentando-se evidenciar de que maneira os atores conseguem articular os meios aos fins.

1.2. POSIÇÃO SOCIAL E HABITUS:

O ESQUEMA TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU

A escolha de uma carreira interpretada como um processo de decisão racional, por vezes, torna-se alvo de críticas. Hodkinson e Sparkes (1997) argumentam que a avaliação dos custos e benefícios associados a cada escolha é menos consciente e sistemática do que sugerem as teorias da escolha racional. Uma parte das alternativas acaba sendo descartada pelo indivíduo. Em sua trajetória social e escolar, as pessoas conseguem aprender a visualizar certas alternativas como inapropriadas ou inalcançáveis, e outras como adequadas e desejáveis. Assim como, as informações e representações que os indivíduos sustentam, relativas ao mercado de trabalho, dependeriam do seu meio social de origem. Os autores destacam que os indivíduos não reagiriam diretamente e de maneira unívoca a uma estrutura de oportunidades objetivamente definida. Por exemplo, a escolha de uma carreira não deve ser vista como um resultado direto de um cálculo objetivamente válido dos custos e benefícios das várias alternativas de ação. É preciso reconhecer que esse cálculo é intermediado por um conjunto de informações ou representações socialmente definidas (Ball *et alii*, 2001 *apud* Nogueira, 2004).

Destacamos assim, as perspectivas que enfatizam o peso dos processos de socialização dos indivíduos num determinado meio social, o fato de que a própria subjetividade dos indivíduos, a maneira como eles percebem e apreciam a realidade são

socialmente constituídos em contraposição às teorias que acentuam o caráter racional da escolha individual.

[...] alguns autores, como Bourdieu, que compreendem o processo de socialização como um processo de incorporação de disposições para pensar, avaliar e agir (Tradição Disposicionalista), afirmam que indivíduos socializados num determinado meio social tenderão a herdar um conjunto específico de disposições, um habitus típico desse meio social, que os orientará em suas ações e escolhas subsequentes. Mas, ao mesmo tempo, é importante observarmos que essa herança comum não exclui, no entanto, as diferenças individuais. Cada indivíduo recebe um conjunto particular de influências socializadoras. Além disso, ao longo de sua trajetória social e escolar, cada indivíduo participa de uma série de experiências e recebe múltiplas influências sociais que podem influenciá-lo e podem torná-lo mais ou menos diferente dos demais membros do seu grupo de origem¹² (op.cit.).

Gomes (1997), ao reafirmar a necessidade de ampliar os estudos sobre a relação entre as trajetórias educacionais dos jovens e de suas famílias, chama a atenção para a importância de compreender alguns aspectos das experiências escolares dos jovens, como o papel da história familiar, da origem social e da história de vida dos amigos. Segundo sua análise, o valor atribuído à educação pelos jovens entrevistados depende do que se pode antecipar em termos de *riscos e benefícios*, tendo em vista a trajetória escolar e profissional dos que estão próximos.

Segundo Leão (2006), ao tratar da relação que os alunos franceses tecem com a instituição escolar, Dubet argumenta que os alunos devem construir uma relação de utilidade para seus estudos. Os alunos devem estar convencidos de que os esforços investidos na sua escolarização resultarão em determinados benefícios que pretendem obter em termos de mobilidade social e de perspectivas de futuro. Outro fator destacado é que os alunos devem “construir uma integração subjetiva no mundo escolar”, desenvolvendo uma identidade com o ambiente e a cultura escolar. Por fim, “a relação com os estudos é também construída em termos de interesse intelectual”, isto é, a “conciliação de suas ‘paixões’ com seus interesses”. A capacidade de promover uma articulação entre esses

¹² A grande questão é: o processo de socialização consegue explicar todas as ações e escolhas dos indivíduos? Possivelmente não. Aqui está em jogo a mais clássica polêmica da sociologia, o confronto entre estrutura e ação, ou entre indivíduo e sociedade.

diferentes aspectos (o sentido de utilidade dos estudos; a integração na vida escolar e a identificação subjetiva com os estudos) dará sentido e motivação ao aluno para prosseguir investindo em seu futuro acadêmico e profissional.

Com base em trabalhos de pesquisa, Zago (2000), consegue observar que as escolhas e comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem a influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos, fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extra-escolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas.

Em seu projeto intelectual de constituição de uma “sociologia psicológica” ou “em escala individual”, Bernard Lahire (*apud* Nogueira, 2004) parte da constatação de que a experiência de vida de um ator particular dificilmente pode ser deduzida de seu pertencimento a uma única coletividade ou do fato de estar inserido numa posição específica da estrutura social. A subjetividade de cada indivíduo ou, mais especificamente, o quadro de disposições que o orienta seria, assim, algo complexo ou mesmo contraditório, algo formado a partir de experiências múltiplas vividas nos mais diferentes contextos sociais¹³. É de se esperar que haja diferenças significativas de comportamento entre grupos sociais e mesmo entre indivíduos de um mesmo grupo social.

Em termos gerais, a literatura parece sugerir a existência de dois mecanismos que restringem o grau de racionalidade envolvido na escolha das carreiras:

[...] o primeiro mecanismo refere-se ao fato de que os atores não escolhem a partir do conjunto de alternativas objetivamente oferecidas pelo sistema de ensino, mas a partir de um campo de possíveis socialmente construído. Sem dúvida, quem desenvolveu o eixo central dessa tese foi Bourdieu. Segundo ele, as aspirações escolares se definem em relação às oportunidades objetivas abertas aos membros de cada classe social. Os atores aprenderiam a desejar o provável e a excluir o impossível. [...] Um segundo mecanismo diz respeito às imperfeições na qualidade e no uso das informações. [...] Os atores não têm como obter informações seguras sobre como estará o mercado de trabalho quando eles se formarem e que grau de retorno eles poderão obter optando por cada uma das alternativas. [...] É o próprio

¹³ Mais detalhes ver: Nogueira (op.cit.).

Boudon que observa que as decisões de longo prazo, como a escolha de uma carreira, baseiam-se num conjunto de representações incertas sobre o futuro e, portanto, “raramente podem ser consideradas racionais” (Nogueira, 2004:33).

O autor também destaca que, em seu esquema teórico, Bourdieu argumenta que os sujeitos não agem de forma autônoma, baseados em objetivos, mas sim, orientam-se de acordo com sua localização na estrutura social. Torna-se imprescindível reconhecer a importância das estruturas sociais como determinantes das ações e interações entre os sujeitos. Ao passo que, tais estruturas sociais não se limitam a influenciar os indivíduos de fora para dentro, mas são internalizadas, passando a constituir a própria natureza do sujeito. O *habitus*¹⁴ seria fruto da incorporação da estrutura e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Ou seja, em função de sua posição social, cada sujeito vivenciaria diversas experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, orientando suas ações em todas as situações subsequentes.

Do ponto de vista do esquema teórico de Bourdieu, podemos pensar que o conceito de *habitus* propicia uma rejeição ao subjetivismo e sua concepção da ação como algo elaborado de forma autônoma pelos sujeitos. Os indivíduos não estariam, porém, obrigados a seguir um conjunto determinado de regras internalizadas. O que os sujeitos seguiriam seria um sistema de disposições, inclinações, tendências ou propensões (um *habitus*) que os guiaria, de modo flexível, na condução de suas ações. Percebemos também que, “os atores não selecionam suas carreiras a partir do conjunto de todas as alternativas objetivamente presentes no contexto da escolha, mas sim, a partir de um *campo de possíveis socialmente construído*” (op.cit).

Conforme apontado anteriormente, as críticas aplicadas às teorias da escolha racional problematizavam o fato delas não serem capazes de explicar a formação das preferências individuais. Mas para Bourdieu, as crenças e preferências seriam definidas em função da origem social dos atores. A maneira como determinado indivíduo faz sua escolha, as crenças, os valores, os objetivos que ele mobiliza em suas decisões, tudo seria

¹⁴ O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, compreende-se como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (op.cit.).

definido a partir de seu habitus, e este, por sua vez, refletiria a posição social de origem do ator.



De forma geral, torna-se importante também destacarmos algumas limitações que envolvem os estudos desenvolvidos pelos teóricos da (chamada) Tradição Disposicionalista.

Uma interpretação do ato de escolha da carreira que, recorrentemente, aparece na literatura educacional procura caracterizá-la como um ato racional, onde o processo de decisão dos indivíduos por essa ou aquela carreira parece resultar de um cálculo. No trabalho desenvolvido por Nogueira (2004), seguindo o pensamento de Bourdieu, a escolha racional é vista como uma escolha racionalmente objetiva. Contudo, podemos objetar que o termo “racional” não deve ser utilizado no sentido de uma escolha racionalmente correta, julgada a posteriori. Mas sim, deve ser visto como uma escolha tomada racionalmente, como um cálculo de meios e fins, dados os meios (materiais ou imateriais) ao alcance dos indivíduos.

Boudon e os teóricos da *Escolha Racional* argumentam que os atores costumam escolher diante de um leque de opções mais ou menos reduzido. A escolha não é racionalmente objetiva, mas segue a racionalidade que cada um consegue alcançar. Essa teoria é um contraponto às teorias estruturais, tão ao gosto dos estudos franceses, para as quais os atores quase que não existem, não escolhem, suas escolhas são apenas ilusórias, aparentes. Para essa concepção, as pessoas são apenas o veículo das entidades supra-individuais, como “a sociedade”, “as classes sociais”, “os grupos culturais”, etc. O problema é que a Teoria da Escolha Racional não supõe que exista uma racionalidade única, universal, mas apenas que os indivíduos têm escolhas e as exercem, procurando cotejar custos e benefícios. É claro que esse cálculo tende a ser limitado pelo conhecimento e pelos padrões culturais disponíveis aos sujeitos.

Nogueira (2004) também destaca que, em seu esquema teórico, Bourdieu argumenta que os sujeitos não agem de forma autônoma, baseados em objetivos, mas sim, orientam-se

de acordo com sua localização na estrutura social. Assim, torna-se imprescindível reconhecer a importância das estruturas sociais como determinantes das ações e interações entre os sujeitos. Ao passo que, tais estruturas sociais não se limitam a influenciar os indivíduos de fora para dentro, mas são internalizadas, passando a constituir a própria natureza do sujeito. O *habitus* seria fruto da incorporação da estrutura e da posição social de origem no interior do próprio sujeito.

Por um lado, percebemos que Nogueira (op.cit.), seguindo Bourdieu, pensa em determinação. Mas podemos destacar que, contrastando com Nogueira e Bourdieu, uma outra sociologia nos leva a pensar em condicionantes, não em determinantes. Para Bourdieu, o *habitus*, ou seja, tudo que o indivíduo pensa, faz, escolhe, é a transposição das estruturas sociais para dentro da mente. Ao passo que para autores, de uma outra tradição sociológica¹⁵, as chamadas estruturas são apenas artifícios teóricos. Somente os indivíduos escolhem, agem, preferem, racionalizam, etc.

Por outro lado, podemos destacar também que, em certos momentos, Bourdieu se refere ao *habitus* como algo automaticamente incorporado a partir da socialização num determinado meio social. Já em outros momentos, o autor demonstra certo grau de consciência de que as condições objetivas que definem uma dada posição social não se traduzem diretamente num conjunto de disposições correspondente. Seguindo o pensamento de Nogueira (2004), as considerações de Bourdieu são “corretas” desde que tomadas em termos probabilísticos.

[...] pode-se dizer que os ocupantes de uma dada posição social têm uma probabilidade definida de incorporar determinadas disposições e de agir de uma determinada forma diante de certos tipos de situação, mas não se pode afirmar que um indivíduo específico, ocupante dessa posição social, de fato, incorporará as disposições previstas e agirá da forma mais provável. [...] Ao longo da vida, cada indivíduo participa de múltiplos grupos e instituições sociais (em posições mais ou menos dominantes), relaciona-se com pessoas de origem diferenciada e recebe, portanto, influências mais ou menos contraditórias que contribuem para constituí-lo como um ser, até certo ponto, singular (op.cit.).

É necessário admitir também que a inserção social de um indivíduo não se resume à sua localização em uma única e bem definida posição social. Cada indivíduo está sujeito a

¹⁵ A referência é à tradição weberiana, cujo desenvolvimento excede os objetivos desse trabalho.

influências variadas e, além disso, mesmo que ele seja socializado em um ambiente homogêneo, não podemos descartar os desvios no processo de constituição e de transmissão do *habitus* individual e coletivo, pois a socialização é um processo complexo. Torna-se difícil deduzir o *habitus* individual somente tendo o conhecimento da posição ocupada pelo indivíduo e por sua família no espaço social.

Não se trata, portanto, de um conjunto de regras fixas a serem obedecidas pelos atores. Devido a suas características individuais diferentes, não podemos ter certeza de que um indivíduo localizado numa determinada posição social incorporará as disposições mais típicas do seu grupo social. Trata-se, novamente, de um raciocínio probabilístico. Por exemplo, se um indivíduo incorporou o *habitus* típico de sua posição social, ele provavelmente agirá de forma semelhante à dos demais integrantes desse espaço. O *habitus* não gera ações práticas de forma mecânica, automática, mas a partir do que Bourdieu chama de uma “relação dialética com as situações” (Nogueira, 2004).

[...] a perspectiva de Bourdieu nos permite compreender, portanto, que os indivíduos com origem social elevada escolhem as carreiras mais rentáveis e prestigiosas porque eles aprendem, ao longo do seu processo de socialização, a reconhecer praticamente os condicionamentos próprios ao seu meio social, o que é possível, desejável ou mesmo necessário para pessoas como eles e o que lhes é interdito. O mesmo raciocínio permite, por outro lado, compreender o comportamento dos indivíduos de origem social mais baixa e que escolhem as carreiras menos rentáveis e prestigiosas. Eles também aprenderiam, na prática, ao longo do seu processo de socialização, quais as possibilidades e as limitações próprias à sua posição no espaço social, quais carreiras “são para eles” e quais estão acima de seu alcance. [...] Independentemente do meio social considerado, o modelo teórico de Bourdieu nos conduz sempre ao mesmo raciocínio (op.cit.: 89).

Por fim, cabe ressaltar que as escolhas e decisões de cada indivíduo são tomadas em um determinado contexto, em um tempo e espaço que podem ser diferentes daquele enfrentado pelos demais integrantes de seu grupo social.

* * *

Ao contemplar as percepções dos alunos de 5ª a 8ª séries, pertencentes à rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, o desafio desta dissertação é pensar as aspirações e perspectivas de futuro com alunos ainda muito jovens. Mas consideramos de grande importância ouvir as opiniões do alunado e, portanto, optamos por escolas de séries mais adiantadas do ensino fundamental, de forma a termos acesso a alunos de idade mais elevada. Além disso, segundo Costa (2007a), essas são séries mais complexas em sua organização, o que permite maior diversidade de situações escolares.

Diante da polêmica entre as teorias disposicionalista e da escolha racional, nosso estudo tende a incorporar essas duas correntes teóricas, algo no meio termo, considerando escolhas e indivíduos ativos, mas limitados pelas oportunidades e pela cultura que recebem.

A seguir, iniciaremos algumas reflexões acerca dos estudos referentes às aspirações e perspectivas de futuro encontrados em nossa literatura especializada que podem nos ajudar a pensar nossa situação, de nossas escolas e de nossos alunos pesquisados.

1.3. ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS E PERSPECTIVAS DE FUTURO: ALGUMAS ABORDAGENS

Costa & Koslinski (2006) analisam e discutem como diferentes abordagens vêm tratando a temática das aspirações educacionais e das escolhas de carreiras dos alunos, especialmente abordagens oriundas da literatura educacional norte-americana. Em um primeiro momento, os autores apontam trabalhos que seguem: a) uma perspectiva estrutural-funcionalista e b) as teorias da reprodução. Para legitimar o sistema social vigente nos Estados Unidos ou evitar revoltas contra tal sistema, Clark (1961) e Turner (1961), a partir de uma abordagem estrutural-funcionalista, destacam alguns procedimentos adotados no ensino secundário e nas universidades (na década de 1960) para bloquear determinadas aspirações educacionais dos alunos. A valorização da competição aberta (*mobilidade competitiva*) e dos processos de “aconselhamento” são alguns dos mecanismos que servem para bloquear o acesso de estudantes a níveis escolares mais altos. O sistema educacional norte-americano, ao manter seus alunos permanentemente em competição termina por encorajá-los a se verem como competidores por uma posição de elite (op.cit.).

Já os processos de “orientação” ou “aconselhamento” são destinados aos alunos com baixo rendimento acadêmico que terminam desistindo de opções mais prestigiadas e são direcionados a cursos ou programas semiprofissionais.

Para os autores (Clark e Turner), “em um sistema educacional aberto e competitivo como o norte-americano, as aspirações precisam ser moldadas por certos mecanismos, que, ao realizarem suas funções, contribuem para o funcionamento e legitimação do sistema social” (op.cit.: 6).

Ainda na década de 1960, na área da Sociologia da Educação, com a emergência de novas abordagens que passam a vislumbrar a escola como uma instituição reprodutora de desigualdades, os estudos de Bowles e Gintis (1977), Collins (1977), Bourdieu (1977) e outros, ganham destaque por atribuir à escola a função de mantenedora de um sistema de desigualdade socialmente estruturado e que “possui como principal objetivo o de ensinar culturas de *status*” (Collins, 1977 *apud* Costa & Koslinski, 2006).

Conforme Costa & Koslinski (op.cit.), podemos ainda encontrar estudos – baseados na tradição da etnometodologia e do interacionismo simbólico – que tentam explicar como as percepções de gestores e de professores são capazes de moldar as aspirações ocupacionais e educacionais dos alunos. Através da teoria da rotulação (*labeling theory*), Rist (1977) tenta compreender de que forma as aspirações e a *performance* do aluno são afetadas de acordo com certas expectativas atribuídas pelos docentes em sala de aula. O estudo de Rist demonstra que se o tratamento dos professores é constante ao longo do tempo e os alunos não resistem aos rótulos a eles atribuídos, o comportamento e *performance* dos educandos vão se conformando ao que deles foi originalmente esperado (op.cit.).

Podemos encontrar também outros mecanismos utilizados pelas escolas norte-americanas que influenciam as aspirações e escolhas profissionais de seus alunos: a) o agrupamento por habilidade e b) a prática de *tracking*. O agrupamento por habilidade consiste na separação de alunos de acordo com seus desempenhos escolares. Segundo Costa & Koslinski (2006), tal divisão é fortemente criticada pela literatura educacional, “pois os estudantes acabam sendo segregados, aumenta-se a diferença *inter* grupos de alunos e os docentes que acompanham os grupos de menor rendimento tendem a apresentar baixa motivação e, em geral, são os mais inexperientes”. Já o *tracking* consiste na escolha

de disciplinas específicas, ao longo do ensino secundário, de caráter acadêmico, que são pré-requisitos para entrada no ensino superior, ou de disciplinas mais vocacionais (op.cit.). Oakes e Guiton (1995 *apud* op.cit.) apontam em seus trabalhos a tentativa de algumas instituições de ensino secundárias norte-americanas em modelar decisões em relação ao *tracking*. Nas escolas pesquisadas, Oakes e Guiton observaram que os indivíduos economicamente mais favorecidos possuíam melhores meios de acesso aos cursos que levam ao ensino superior e a trabalhos de maior prestígio social. Já os estudantes latinos e de menor renda, em geral, eram encaminhados para áreas de menor *status*. Ou seja, os autores perceberam que as escolas investigadas “não estavam comprometidas na realização de uma seleção neutra” (op.cit.). Aumentando e reforçando ainda mais as desigualdades de classe existentes na sociedade.

No Brasil, Costa & Koslinski (2006: 11) conseguem apontar algumas singularidades do nosso sistema educacional que são similares às práticas de *tracking* e de *agrupamento por habilidades*, como feito nos Estados Unidos:

[...] outro importante aspecto é que, apesar do sistema educacional brasileiro também contar com uma estrutura curricular com base nacional, as escolas brasileiras não apresentam a mesma padronização que as de Taiwan, aproximando-se mais do modelo norte-americano de desigualdade entre instituições. [...] Na rede municipal do Rio de Janeiro, [...] muitas escolas dividem suas turmas de acordo com a idade dos alunos, sob a argumentação de que alunos se desenvolvem melhor com colegas da mesma idade e em conformidade com preceitos pedagógicos em voga. Sabemos que esta prática informal leva em conta a idade e, conseqüentemente, separa os alunos de acordo com suas trajetórias escolares – isto é, se os alunos entraram cedo ou tarde na escola, se já foram reprovados em alguma série, ou se já se evadiram da escola por algum tempo. Entretanto, quando conversamos sobre esta divisão com a diretora de uma das escolas pesquisadas, esta apontou que alguns alunos de bom rendimento, mesmo que sejam mais velhos, são encaminhados para as Turmas “01” [que são as turmas consideradas melhores nas escolas] do turno de manhã, o que sugere que a divisão de turmas também leva em conta a performance dos alunos.

Os estudos e reflexões acima abordados sobre educação e perspectivas de futuro podem nos auxiliar a compreender, no campo da Sociologia da Educação, o processo de escolha e as aspirações dos jovens investigados em nossa pesquisa.

2. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO DA SOCIOLOGIA: ALGUMAS ABORDAGENS

As diversas políticas educacionais elaboradas e implementadas desde a ditadura Vargas vêm demonstrando¹⁶ – com força maior durante a segunda metade do século XX - uma vasta gama de alterações realizadas no sistema educacional brasileiro, que perpassaram a organização, os estilos de gestão até a caracterização dos seus níveis e conteúdos programáticos, objetivando atender às demandas sócio-históricas dos componentes que participam do desenvolvimento da sociedade.

A emergência de tais alterações foi evidenciada a partir de elementos como as transformações nos conceitos de qualidade de vida, de saúde, de profissionalização, eficiência técnica, de comportamentos para uma vida mais saudável e, se articula com o processo histórico de urbanização acelerada e da industrialização no Brasil, o qual desencadeou - ao longo de boa parte do século XX - a incorporação de parcelas significativas da população no mercado de trabalho, promovendo a ampliação do acesso a equipamentos sociais, tais como: saúde, cultura, habitação, educação, etc.

A escola, como uma organização, tem sido considerada, nos últimos anos, objeto especial de atenção não apenas pelos estudiosos da área de organização, administração e gestão escolar, mas principalmente, pelos formuladores das políticas educacionais.

Na área da Sociologia da Educação, podemos encontrar um bom número de pesquisas que abordam a temática “escola” a partir da exploração do conceito de

¹⁶ Cunha (1995) descreve a trajetória educacional no processo de transição do período da Ditadura Militar para a Democracia no Brasil. Relatando que, até então, os padrões de gestão da rede pública, à falta de melhor denominação, chamou de administração “zig-zag”. Visto que, as mais diferentes razões faziam com que cada Secretário de Educação ocupasse temporariamente o seu mandato. Podemos caracterizá-la como aquele tipo de administração “troca-troca” (o que também não deixa de acontecer nos dias atuais), quando é nomeado um Secretário de Educação com o *seu* plano educacional, com o *seu* plano de carreiras, com o *seu* projeto de arquitetura escolar, e não lhe é dado tempo suficiente para implementar os seus projetos. Em seguida, em um curto espaço de tempo, nomeia-se outro Secretário com planos totalmente diferentes da gestão anterior. Como consequência deste tipo de administração “zig-zagueante”, eleva-se a desconfiança dos docentes em relação a cada administração nomeada e dificulta-se avaliar as políticas educacionais implantadas no Brasil.

eficácia/eficiência. Tais pesquisas, em sua maioria, são elaboradas em países mais desenvolvidos e têm buscado investigar a efetividade escolar (*school effectiveness*) e as escolas consideradas eficazes (*effective schools*).

Algumas incursões realizadas pelos estudos mais recentes têm pautado seus esforços demarcadamente nos elementos de âmbito interno ao ambiente educativo. Como exemplo, podemos direcionar nossa atenção para as recentes discussões sobre o assim chamado “efeito-escola”, as quais chamam atenção para o valor e a capacidade da instituição em alterar previsões acerca da trajetória escolar e, presumivelmente, social de sua clientela. Tais estudos se concentram nas especificidades da escola, que passa a ser concebida como instituição capaz de promover o sucesso escolar dos alunos, independente de fatores sociais externos a ela.

Encontramos ainda estudos que sustentam que a análise do “clima escolar” pode constituir uma abordagem mais interessante da eficácia da escola. É possível identificarmos, desde há alguns anos em nossa literatura científica, o desenvolvimento de investigações - que possuem a escola como objeto de estudo – que nos remetem ao conceito de *clima de trabalho* e as implicações e/ou contribuições desse conceito para o funcionamento e a eficácia de uma escola.

Segundo Pacheco (2008), em nosso passado recente, o conceito de *clima de trabalho* conheceu crescente popularidade, na década de 1960, na área da Psicologia, em especial no domínio da Psicologia do Trabalho. Concentrando-se na premissa de que os atores no interior de um sistema que terminavam por fazer da organização aquilo que ela é, as investigações voltaram-se para a importância em se tentar compreender a percepção dos indivíduos acerca da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que poderiam influenciar os seus rendimentos. No entanto, apesar das pesquisas desenvolvidas, a definição do conceito de *clima de trabalho* tem sido algo imprecisa, baseando-se mais nos instrumentos que servem para medir o *clima* do que nas suas características epistemológicas.

As teorias recentes sobre o *clima organizacional* terminaram por “adotar” uma definição sobre a qual o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho, valorizando-se o modo como nos apercebemos das coisas. A percepção surge como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da

organização. Esta definição do clima estipula que o comportamento de um indivíduo é função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia. Deste modo, esta definição torna-se relevante na medida em que contribui para traduzir o modo como o clima é vivido pelos indivíduos que fazem parte de uma determinada organização (op.cit).

2.1. Escolas eficazes: um breve histórico

Com a universalização do ensino básico brasileiro, um dos principais questionamentos levantado pelas pesquisas na área da Educação refere-se à qualidade da educação oferecida pelas instituições públicas de ensino. A pesquisa educacional vem divulgando resultados recorrentes sobre a associação entre condições escolares e características socioeconômicas e culturais dos alunos. Parte dos trabalhos que investigam as características escolares promotoras de qualidade desenvolve-se no contexto da linha de pesquisa denominada *Escolas Eficazes*.

Essa linha de pesquisa emergiu a partir de debates sobre a igualdade de oportunidades, na década de 1960 (nos E.U.A) e na década de 1970 (na Grã-Bretanha). Teve início, assim, uma geração de estudos sobre a escola.

Através de um *survey*, coordenado por James S. Coleman, realizado com o intuito de descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, na década de 1960, esse trabalho científico pode ser identificado como o princípio de toda uma nova tradição de pesquisa sobre o *efeito-escola* e sobre as *escolas eficazes*. Segundo Brooke e Soares (2008):

[...] esse levantamento de dados (survey), encomendado pelo governo norte-americano, mostrou que as diferenças entre as escolas de negros e brancos e as do norte e do sul não constituíam o fator preponderante para a explicação das diferenças no desempenho dos alunos. Tanto por sua extensão e tecnologia quanto por sua produção inédita de informações sobre as relações raciais nos Estados Unidos, o Relatório Coleman passou a ser um marco na pesquisa sociológica e na pesquisa sobre a educação. O referido Relatório não tratou somente da distribuição dos alunos por raça e etnia e das diferenças entre as escolas segundo as características associadas à qualidade da educação. Um dos principais objetivos

do estudo foi o de tentar “discernir possíveis relações” entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos diferentes grupos de alunos.

Com a publicação do Relatório, em 1966, Coleman demonstrou que as diferenças socioeconômicas entre os alunos eram as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho acadêmico e que, portanto, a esperança de combater a desigualdade racial mediante melhor distribuição dos investimentos em educação seria uma fantasia. O autor chegou à conclusão de que o ambiente escolar teria nenhum ou muito pouco efeito sobre o desempenho escolar de seus alunos. A análise dos dados coletados pelo *survey* evidenciou que a variação observada na proficiência dos alunos se encontraria explicada pela origem social e étnica dos alunos e não dentro da escola (GAME, 2002). O Relatório também concluiu que, apesar das aparentes diferenças qualitativas entre as escolas investigadas, por região e nível socioeconômico, o que se descobriu é que os alunos não são tão influenciados por essas diferenças e que, para todos os efeitos, é indiferente saber para qual escola o aluno vai. Chega-se à nova conclusão: de que a “escola não faz diferença”; e ao cumprir sua função certificadora, ela não contribui em nada para a redução da desigualdade (Brooke e Soares, 2008).

Em seus estudos sobre a sociedade norte-americana, Jencks tende a corroborar as conclusões pessimistas do Relatório Coleman. O autor afirma:

Enquanto algumas escolas têm uma eficácia fora do comum, tanto em prevenir evasão quanto em incentivar a frequência à universidade, nenhuma das políticas ou recursos sobre os quais os levantamentos freqüentemente obtêm informações tem uma relação com esse tipo de eficácia. O impacto de uma escola de ensino médio sobre estudantes individuais parece depender de aspectos do clima escolar relativamente sutis e não do tamanho do orçamento ou da presença de recursos que educadores profissionais dizem ser importantes (Jencks et al., 1972: 16 apud Brooke e Soares, 2008: 17).

Ao lado de Jencks, Bowles e Gintis desenvolveram alguns trabalhos que também corroboram os resultados encontrados por Coleman, a respeito da incapacidade da escola de alterar a estratificação social americana. Os autores destacam a conexão íntima entre a desigualdade socioeconômica e a desigualdade educacional e concluem que mesmo quando há tendências a favor de uma educação mais igualitária, o impacto em termos de oportunidades econômicas e de renda é pequeno. Conforme Brooke & Soares (op.cit.), o

diferencial no estudo de Bowles e Gintis é a iniciativa de tentar fornecer uma causa para a incapacidade do sistema educacional em promover a igualdade social. Para os autores, o que a escola produz e reproduz é uma força de trabalho estratificada, que não incorpora os elementos da integração e do desenvolvimento pessoal, mas sim as diferenças necessárias para a manutenção das relações sociais desiguais da produção.

Ao proporcionar essa relação entre a educação e o mundo do trabalho, os estudos de Bordieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1971) e de outros pensadores reproducionistas, se alinhavam com as pesquisas de Bowles e Gintis: justificando a tese de que a escola não fazia diferença sobre o desempenho escolar de seus alunos (Brooke & Soares, 2008).

A corrente teórica francesa do âmbito da sociologia da educação, assim como a que foi expandida inicialmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, também considerava a origem socioeconômica como o fator responsável pelo desenvolvimento do aluno. De acordo com Costa (1994), a partir do final da década de 1960, as produções francesas em sociologia da educação enfocam as desigualdades sociais como fatores estruturais inevitáveis, sendo a educação formal, neste contexto, incapaz de gerar subsídios para reverter tais condições. Ao tratar deste quadro, o autor afirma:

“Introduz-se, principalmente, o enfoque das desigualdades como algo estrutural e, portanto, não legitimável nem passível de combate por via de ajustes educacionais. Do otimismo reformador em torno da ação educacional, parte-se para seu contraponto radical que, se mantém a idéia de que a educação cumpre um papel de manutenção da sociedade, inverte a valoração associada a ele” (pág.: 04).

Além do Relatório Coleman, o Relatório Plowden¹⁷ não surgiu com o mesmo pessimismo a respeito da falta de confiança na escola. Pelo contrário, o Relatório argumentou que as escolas eram a solução certa para os problemas das grandes cidades. De acordo com Brooke & Soares (2008), o trabalho desenvolvido pela equipe de Bridget

¹⁷ Foi elaborado por ordem do Governo Britânico e teve sua publicação realizada em 1967. O estudo foi coordenado por Bridget Plowden e sua finalidade era fazer uma revisão geral do *estado-da-arte* da escola primária, identificando tendências e sugerindo mudanças. Ao contrário do Relatório Coleman, que tinha como objetivo identificar as desigualdades do sistema norte-americano e tentava medir os efeitos reais dos programas de democratização e de integração racial nos Estados Unidos.

Plowden foi influenciado por uma visão humanista da educação e da sociedade, mas ao apresentar os resultados da pesquisa realizada em 107 escolas primárias, o *survey* de Plowden acabou mostrando que, para todos os efeitos, é a família, e não a escola, que faz a diferença. Com isso, a escola teria uma influência comparativamente pequena na explicação do desempenho do aluno (op.cit.).

Após a publicação do Relatório Coleman, diversas pesquisas com este enfoque (envolvendo o *pessimismo pedagógico*) foram realizadas, favorecendo a circulação da idéia de que a escola deveria ser considerada um local de reprodução das condições sociais e de legitimação social das classes favorecidas.

O movimento das *escolas eficazes* teve início como uma reação ao Relatório Coleman. A partir dos anos de 1970, as conclusões deste Relatório foram exaustivamente debatidas nos meios acadêmicos, dando origem a novas pesquisas sobre as características escolares que poderiam ter impacto positivo sobre o aprendizado dos alunos. O surgimento de novas investigações sobre a escola teve como finalidade a análise dos processos internos ocorridos nas escolas, na tentativa de abrir a “caixa-preta” das instituições escolares. Tais pesquisas procuram demonstrar que a capacidade do aluno de ler, escrever e de adquirir os conhecimentos, atitudes e valores ao longo de sua experiência escolar se deve, em grande medida, àquilo que a escola consegue realizar. Portanto, a escola faz muita diferença para o aluno. O slogan “*schools make no difference*” (as escolas não fazem diferença) foi, no meio acadêmico, sendo questionado por uma outra visão: “*schools can make a difference*” (as escolas podem fazer diferença)¹⁸.

2.1.1. A investigação sobre a escola a partir da visão de Associações Internacionais

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, alguns organismos internacionais tiveram a preocupação de elaborar estudos sobre os estabelecimentos escolares de diferentes países. Sendo assim, alguns países membros da Organização de

¹⁸ Mais detalhes ver: GAME, 2002.

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como por exemplo, Estados Unidos, Reino Unido, Noruega, Países Baixos, Canadá e Austrália, desenvolveram estudos comparativos sobre as suas instituições escolares.

A idéia central, concernente à eficácia dos estabelecimentos de ensino, se fazia presente também com alguns aspectos que esses estudos consideravam relevantes: a) determinação das finalidades e dos objetivos mais específicos do sistema; b) sua concretização num programa de estudo; c) gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que permitem atingir os objetivos definidos; e d) continuação e avaliação dos resultados assim atingidos.

De um modo geral, essas investigações tinham maior atenção voltada para os resultados em termos de eficiência, de eficácia e de qualidade de serviço, e a substituição de estruturas hierárquicas centralizadas por um ambiente de gestão descentralizada (Laderrière, 1996).

Em 1992, o ISERP (Internacional School Effectiveness Research Programme) promoveu um estudo no qual procurou-se identificar os fatores que caracterizavam as escolas eficazes, as escolas típicas e as escolas ineficazes. Alguns países membros da OCDE fizeram parte deste estudo. Desta forma, foi possível através desta investigação apontar alguns traços de estabelecimentos de ensino bem sucedidos. As escolas eficazes, portanto, tendem a apresentar as seguintes características: a) sentem-se empenhadas em objetivos previamente definidos; b) sabem o que querem e organizam um ambiente de trabalho não caótico; c) são capazes de prever os resultados de sua ação; d) são dirigidas por um diretor que presta atenção aos outros; e) têm professores que mantêm boas relações entre si e têm um bom conhecimento dos programas; f) preocupam-se em recrutar seus recursos humanos; e g) interessam-se pelos progressos dos alunos em dificuldade.

2.1.2. O campo de estudos sobre as escolas eficazes: potencialidades e limites

Conforme visto anteriormente, as pesquisas sobre o *efeito-escola* se desenvolveram a partir de debates sobre a igualdade de oportunidades, inicialmente nos Estados Unidos, a partir dos anos de 1960, e em seguida na Grã-Bretanha, no final dos anos de 1970. Em contrapartida, as recentes investigações desenvolvidas sobre as *escolas eficazes* buscam fatores intra-escolares que possam explicar as variações nas aquisições dos alunos nas escolas. Segundo Pedrosa (2007), considerando alunos com características semelhantes distribuídos por diversas escolas, a escola eficaz agrega valor extra aos alunos comparativamente às restantes. O conceito de eficácia é operacionalizado metodologicamente por meio de características e práticas escolares que aumentam o desempenho médio dos estudantes, uma vez controlado o nível socioeconômico médio dos alunos da escola (op.cit.).

Uma escola eficaz pode ser entendida como aquela em que o aprendizado dos alunos vai além do esperado, face à origem social dos alunos e à composição social do corpo discente da escola (Mortimer, 1991 *apud* Pedrosa, 2007).

As investigações sobre as escolas eficazes apresentam dois tipos de abordagem: a) a estimação da magnitude do *efeito-escola*, isto é, o grau em que os fatores escolares podem influenciar o aumento médio do desempenho dos alunos; e b) a análise contrastante entre escolas muito eficazes e pouco eficazes, procurando as diferenças marcantes entre elas (Bressoux, 1979 *apud* Game, 2002).

O chamado “efeito-escola” não seria somente uma agregação dos efeitos sala de aula, pois a escola é concebida como uma organização social que, como tal, tem um funcionamento específico, desenvolve um sistema particular de relações entre os atores, define seu próprio conjunto de regras, normas, avaliações e expectativas em relação aos alunos (Bressoux, 2003).

Desta maneira, os estudos se concentram em um conjunto de fatores escolares, que agrupados, oferecem uma visão sobre os processos internos que estão relacionados à

eficácia da escola. Em geral, a literatura referente à *eficácia escolar* reúne trabalhos que traçam uma espécie de perfil das escolas eficazes, a partir da identificação de características recorrentes entre estas instituições. Edmonds¹⁹ (1979 *apud* Bressoux, 2003) aponta, por exemplo, cinco fatores de eficácia em escolas elementares urbanas de bairros desfavorecidos e, até hoje, há certo consenso a respeito deles: a) liderança forte do diretor, b) altas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes, c) clima disciplinado, d) prioridade do ensino de saberes fundamentais, e e) avaliação.

No Brasil, Franco e Bonamino (2005), distinguem cinco elementos que compõem um modelo no qual podem ser associados à eficácia escolar:

1. **Recursos escolares:** a existência e o estado de conservação do prédio, dos equipamentos escolares; o uso e conservação de laboratórios e de espaços pedagógicos adicionais.
2. **Organização e gestão da escola:** a liderança do diretor e a responsabilidade coletiva dos docentes.
3. **Clima acadêmico:** a ênfase no ensino e na aprendizagem relacionada a práticas escolares e características como passar e corrigir dever de casa, exigência, interesse e dedicação do professor.
4. **Formação e salário docente:** titulação do professor e salário.
5. **Ênfase pedagógica:** métodos ativos de ensino e estilo docente.

¹⁹ Foi um dos principais autores a contribuir para a elevação do número de pesquisas dedicadas a investigar a origem e a manutenção da efetividade escolar. Ainda hoje, o modelo realizado por ele, referente às características relacionadas à *eficácia*, tem servido de base e estímulo para muitos estudos. Os focos de investigação contidos neste modelo são os *estilos de gestão*, o *conteúdo curricular*, o *clima escolar* e o *comportamento dos professores em relação aos alunos* (op.cit.).

Tais estudos e modelos acima descritos operam com a compreensão de que o desempenho escolar é resultado de uma complexa interação de fatores sociais, culturais e escolares, que atuam, simultaneamente, nos diversos níveis de inserção social do aluno.

Os trabalhos sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar começaram a ser produzidos a partir de meados da década de 1990, no Brasil. Os estudos foram desenvolvidos por grupos de pesquisa formados nas universidades brasileiras com competência para a análise dos dados de avaliação em larga escala, como os do SAEB²⁰.

Os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). É importante ressaltar que os estudos e análises sobre desempenho educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente (Fernandes, 2007: 7).

Quando comparado à literatura internacional, o Brasil apresenta um campo de pesquisa sobre avaliação educacional e sobre o efeito das escolas ainda muito pouco explorado. De acordo com Alves e Franco (2008), apesar da crescente produção de dados educacionais e da qualidade das avaliações sistêmicas, como o SAEB, os pesquisadores brasileiros reconhecem que os levantamentos nacionais para a avaliação dos sistemas de ensino são limitados para a análise do efeito das escolas e a eficácia escolar porque são dados transversais.

²⁰ O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) produz informações a respeito da realidade educacional brasileira, por regiões e redes de ensino, pública e privada, com a participação dos 26 estados e do Distrito Federal. A cada dois anos, o SAEB aplica testes de Matemática e Língua Portuguesa (Leitura), para uma amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Além de coletar dados sobre o desempenho escolar dos alunos brasileiros nessas duas disciplinas, também, procura conhecer as condições intra e extra-escolares que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários contextuais respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. Torna-se importante destacar que o SAEB não avalia especificamente escolas, professores ou alunos. Os seus resultados das proficiências são divulgados de forma agregada, segundo os seguimentos que compõem a amostra (Alves e Franco, 2008).

[...] de um lado, as avaliações como o SAEB se atêm à medição de resultados de objetivos cognitivos e de habilidades dos alunos apenas num momento da escolaridade. Por outro, o uso de dados longitudinais poderá nos permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes. Ao acompanhar a produção de dados desde o início do processo de aquisição dos conhecimentos, os estudos longitudinais podem mostrar o impacto das escolas para diminuir ou aumentar a estratificação escolar²¹ (op.cit.).

O interesse pela eficácia das escolas não deve ser apenas na medida de qualidade, mas, principalmente, em relação à equidade entre grupos sociais, que é uma questão central para os estudos educacionais, particularmente em um sistema tão fortemente segmentado como o brasileiro. As diferenças internas das escolas têm sido destacadas em vários trabalhos e quando se considera o efeito das turmas dentro das escolas, descobre-se que esse é um nível bastante importante para a investigação do efeito das escolas (Brooke e Soares, 2008).



As contribuições dos estudos que procuram compreender a dimensão instituição escolar como algo importante no processo de ensino-aprendizagem, demonstram um futuro promissor desse campo de pesquisa, no que se refere à tentativa de entender as trajetórias escolares dos alunos e os processos internos ocorridos nos estabelecimentos de ensino. Entretanto, torna-se relevante mencionarmos alguns limites relacionados a esse tipo de pesquisa:

[...] uma crítica comum ao estudo das escolas eficazes é a questão de as pesquisas se limitarem a observar os procedimentos técnicos (ou funcionais) da prática de ensino e os resultados escolares obtidos pelos alunos. Neste caso, haveria ausência de uma perspectiva sociológica bem fundamentada. [...] O desempenho acadêmico é apenas um dos aspectos a considerar em um ensino eficaz. A maioria dos estudos confere muita centralidade a esse fator, deixando de lado alguns dos mais

²¹ O trabalho com maior potencial de impacto deverá ser o projeto GERES – Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005, que está sendo realizado com a parceria de várias universidades brasileiras, públicas e privadas (Alves e Franco, 2008). Para mais detalhes sobre o GERES, acessar o sítio: <http://www.geres.ufmg.br>. Acessado em Agosto de 2008.

importantes efeitos da escolaridade. [...] A idéia de que a eficácia da escola é estável também é criticada pelo fato de algumas escolas serem consideradas bem sucedidas, mas no ano seguinte fracassarem. Neste caso, seria necessário investir em estudos que concedessem maior atenção à compreensão das mudanças que ocorrem dentro das escolas (Pacheco, 2008).

De acordo com Brooke e Soares (2008), apesar de se parecer estranha a tendência em argumentarmos a favor do uso da pesquisa para a elaboração de políticas governamentais, nos deparamos com estudos que procuram evidenciar o uso desavisado e até ingênuo da pesquisa em eficácia escolar para propósitos políticos. Seguindo um caminho parecido, Goldstein e Woodhouse (*apud* Brooke e Soares, 2008), além de censurar o governo pelo uso seletivo e pouco sofisticado dos resultados das pesquisas, criticam o empenho de pesquisadores em produzir resultados de fácil aplicação, apenas para se aproximarem do governo; e também criticam a tendência predominante entre os pesquisadores de verem a escola como entidade independente, sem interferências externas.

No Brasil, Oliveira (2008) também censura o governo no momento em que os resultados alcançados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) são apresentados em uma propaganda oficial. O autor destaca em sua crítica:

[...] o gráfico usado na propaganda oficial comete duas violações graves. Primeiro, apresenta como descendente praticamente tudo o que vem antes de 2003. Os dados não suportam essa representação. Segundo, aponta como ascendente tudo o que vem a partir de 2005, e apresenta como se fosse uma tendência. A maior manipulação, no entanto, se dá na inclinação das curvas e no tamanho dos degraus da caminhada rumo ao mundo desenvolvido. Esse apelo na propaganda oficial pode prestar um enorme desserviço ao corajoso trabalho de convencimento que o ministro da Educação vem fazendo sobre a gravidade do problema educacional. [...] Quando Huff e Geis publicaram seu livro, há mais de 40 anos, o objetivo era alertar o leitor para os perigos das manipulações estatísticas. [...] Sugerir que já estamos a caminho do sucesso é puro ilusionismo.

2.2. As investigações sobre a “juventude”: desafios e perspectivas

Nossa intenção é descrever e analisar as perspectivas de futuro e as aspirações profissionais relatadas em um *survey* com alunos realizado nas seis escolas de nossa pesquisa. Que elementos estão presentes na intenção de escolha da carreira profissional dos jovens? Quais fatores os jovens consideram relevantes para se alcançar uma profissão? Por um lado, procura-se identificar padrões de escolhas, estabelecendo relações entre tais percepções e seus supostos elementos condicionantes como as condições socioeconômicas, as condições de escolarização e a trajetória escolar dos estudantes. Por outro, podemos complementar nossa análise explorando também a expectativa dos professores em relação ao seu alunado: o que eles pensam sobre o futuro escolar de seus alunos? Como caracterizam os seus estudantes, quando comparados com alunos de outras escolas municipais da região onde trabalham? Quais as características que melhor representam o perfil dos alunos de sua escola?

Quando se fala em expectativa do professor, provavelmente a pesquisa mais citada é a que discute o *efeito pigmaleão*²², conduzida por Rosenthal e Jacob em 1968. Segundo esta pesquisa, as expectativas funcionam como uma profecia auto-realizadora (*self fulfilling prophecy*). Este estudo, porém, foi amplamente debatido e criticado em termos metodológicos, ensejando novas pesquisas que se dedicaram a investigar as possibilidades de relação entre as expectativas dos professores e a aprendizagem dos alunos. Apesar de resultados iniciais divergentes, determinados autores se dedicaram em constatar essa possível relação.

Segundo Brandão (2007), o estudo desenvolvido por Good (1982) afirma que os efeitos das expectativas somente surgem quando estas são inflexíveis, ou seja, quando a baixa expectativa do professor se mantém mesmo após uma tentativa de mudança de comportamento por parte do aluno. Desta forma, a baixa expectativa que o professor possui acaba por moldar as atitudes e o desempenho escolar do aluno. De acordo com Pashiardis

²² A pesquisa abordou as expectativas dos professores sobre seus alunos no decorrer de um ano. Ao final da pesquisa, os alunos que se saíram melhor foram os que tinham sido alvos das mais altas expectativas (Nóvoa, 1992 *apud* Pedrosa, 2007).

(2000) expectativas altas podem resultar no sucesso escolar dos alunos. Desta forma, estas são abordadas como indicadores de eficácia e, como fatores correspondentes, responsáveis pelo clima institucional favorável à aprendizagem.

A expectativa é uma dimensão que está presente na maioria dos estudos que buscam fatores associados ao aumento de desempenho. Com o intuito de avaliar as expectativas criadas pelos docentes em relação ao seu alunado, Willms (2001 *apud* Pedrosa, 2007) avaliou essa dimensão a partir de dois indicadores:

1. Alta expectativa sobre o aprendizado dos alunos - que contempla informações sobre como o professor percebe o desenvolvimento de sua turma e se sente responsável por isso. O objetivo deste indicador é: a) verificar se um pequeno aprendizado dos alunos já é suficiente para os professores; b) se o professor se sente responsável por este aprendizado ou se mantém altas expectativas ainda que o desempenho do aluno não seja bom.

2. Mobilização para melhorar as aulas – está associado a uma postura pró-ativa do docente em relação à sua turma e investiga se quando o professor se sente responsável pelo desempenho dos seus alunos, busca melhorar suas aulas para que suas expectativas tenham maior chance de serem atingidas. Este indicador diz respeito à promoção de um ambiente intelectualmente desafiador que é relatado como indicador de altas expectativas e pode ser considerado como uma característica encontrada em *escolas eficazes*.

Estes estudos ainda definem que as altas expectativas precisam não só ser vocalizadas e trocadas como, também, ir além do professor e de seus pares, indicando que ter outros agentes com altas expectativas na escola também promove eficácia escolar.

Os trabalhos desenvolvidos por Bressoux (2003) apontam que outros fatores também devem ser considerados como expressão da expectativa do professor, como por exemplo: a supervisão, o retorno e os incentivos aos trabalhos dos alunos (*feedback*). De acordo com Pedrosa (2007):

[...] Bressoux assinala dois tipos de feedback: o primeiro é caracterizado pelo elogio e as críticas, cujo uso, frequência e qualidade podem determinar um melhoramento no desempenho dos alunos. O segundo tipo são as concessões feitas

aos alunos, que envolvem não só o incentivo aos alunos para que busquem resolver sozinhos os desafios da aprendizagem como também uma resposta às tarefas desenvolvidas pelos alunos no sentido de devolver o exercício corrigido, a redação com comentários e sugestão de aperfeiçoamento. O feedback expressa o desejo do professor de acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, revelando sua aspiração em relação ao avanço das crianças. [...] Outro indicador também apontado na literatura é a exigência docente, ou seja, o quanto o professor exige dos alunos a atenção, a participação na aula, a execução das tarefas, evitando a dispersão ou indisciplina durante o tempo em sala. [...] Raczynski e Muñoz (2004) chamam este aspecto de rigor, exigência e práticas docentes consistentes. Uma característica da exigência docente é que ela demanda dos alunos responsabilidade nas suas tarefas, não só por meio do controle das atividades, mas também permitindo que eles desenvolvam certa autonomia para atenderem às solicitações escolares. Essa característica é indicada por Sammons, Hill e Mortimore (1995 apud Bonamino, 2004) como presente nas escolas eficazes.

Além de contemplarmos as perspectivas de futuro e aspirações profissionais dos estudantes, ao abordarmos o tema *prestígio escolar*, nos deparamos com uma escassa literatura científica, no Brasil. Com isso, a linha de pesquisa das *escolas eficazes* é a que mais se aproxima de nossos objetivos. O campo de estudos sobre eficácia escolar, em geral, emprega uma linguagem comum que termina por questionar a relação - ou falta de relação - entre insumos (recursos fiscais, físicos, individuais e pedagógicos) para a escola e resultados da educação escolar (Madaus *et alii*, 1980). As tentativas de se medir o desempenho escolar através de testes padronizados também é uma característica que pode ser encontrada em boa parte dos estudos sobre eficácia escolar. Outras medidas, como as aspirações, planos e destino dos alunos pós-escola são usadas menos frequentemente (op.cit.).

Ao voltarmos nosso estudo para as percepções dos alunos, podemos verificar que os jovens conseguem perceber quais são as expectativas que as pessoas fazem a respeito de sua competência acadêmica e também de seu comportamento. Rutter *et alii* (1979), destaca o resultado de uma pesquisa que mostrou que as pessoas, até certo ponto, tentam corresponder ao que esperam delas. Sendo igualmente aplicável ao indivíduo e ao grupo. Com isso, cabe ressaltar que nas percepções trazidas pelos estudantes, frequentemente as relações familiares e de grupos de amigos podem exercer uma grande influência em suas expectativas. Nesta dissertação, nossa tentativa de investigação segue um caminho contrário ao habitual: ao invés de nos debruçarmos sobre as relações dos jovens a partir de

seu ambiente familiar, voltamos nosso olhar para as relações desenvolvidas no interior das instituições escolares. A escola pode influenciar na perspectiva de futuro de seus alunos? Um estabelecimento de ensino de alto prestígio imprime uma aspiração mais ousada em seus integrantes, independentemente de suas condições socioeconômicas e culturais? Será que a frequência a uma escola "melhor" aumenta as expectativas dos alunos, quanto ao futuro acadêmico/profissional?

Há um forte predomínio nas análises acerca dos problemas educacionais em explicações de cunho estrutural ou, quando os atores sociais são “convocados”, concentram-se as atenções nos gestores, nas esferas decisórias ou nos docentes. Os estudantes são virtualmente ausentes das tentativas de compreensão dos fenômenos educacionais. Assim, a exploração de características diversas dos jovens estudantes enriquece nossa capacidade de análise.

Algumas incursões realizadas pelos estudos mais recentes têm pautado seus esforços demarcadamente nos elementos de âmbito interno ao ambiente educativo. Segundo Brooke e Soares (2008), os resultados sugerem que as variáveis escolares que parecem afetar o desempenho escolar sejam aquelas que captam a *atividade* (processos) da escola, mais do que aquelas que refletem variáveis de status, como tamanho ou instalações físicas.

[...] O bom senso e estudos empíricos nos dizem que o insumo mais importante é o aluno. Sendo assim, não é razoável excluir a consideração das características dos alunos dos estudos sobre eficácia escolar. [...] Instalações físicas são de pouco valor intrínseco; um aluno deve interagir com elas para que elas tenham efeito. [...] Alunos também interagem entre si e com funcionários da escola. Essas interações de natureza sociopsicológica em conjunto com as características da subcultura de dentro da escola são a maior fonte de diferenças entre as escolas no desempenho cognitivo dos alunos. [...] Brookover et al (1978), num estudo sobre escolas elementares em Michigan, relacionam variáveis de clima escolar à média de desempenho através de testes referenciados a objetivos. As variáveis de clima, baseadas na percepção dos alunos, professores e diretores, descrevem o clima entre os alunos (a sua noção de futilidade acadêmica, suas expectativas, sua percepção da pressão dos professores e das normas); o clima entre os professores (a sua noção de futilidade acadêmica, suas avaliações e expectativas em relação à formatura dos alunos e os compromissos de melhoria assumidos com esses alunos); e o clima para o diretor (suas expectativas e avaliação dos alunos, sua percepção do grau de preocupação dos pais e expectativas relacionadas à qualidade da educação). As variáveis normativas e sociopsicológicas, baseadas nessas medidas,

contribuem com a maior parte da explicação da variância na média do desempenho escolar, até 80%, quando as variáveis de clima entram primeiro nas análises de regressão (Madaus et alii, 1980 apud Brooke e Soares, 2008).

Através da literatura sobre as escolas eficazes, percebemos o avanço dos trabalhos que procuram prestar mais atenção às avaliações de processo nas escolas. Para além do ambiente familiar e cultural, um conjunto de fatores escolares (clima escolar) pode influenciar nas expectativas dos alunos. A escola passa a ser concebida como uma instituição capaz de promover o sucesso escolar dos alunos, de alguma forma compensando fatores sociais externos a ela.

Ao abordarmos as potencialidades e limites da literatura sobre as escolas eficazes e ao contemplarmos as percepções dos jovens, também se torna relevante destacarmos o desenvolvimento desse campo de estudos sobre a juventude.

Ancorando-se em um nível empírico de investigação denominado *meso-sociologia*, a dimensão “instituição escolar” é parte bastante importante na compreensão das diferenças de aprendizado, atitudes, valores, comportamentos e oportunidades que podem ser associadas com a experiência escolar dos indivíduos (Gamoran *et alii*, 2000 *apud* Costa, 2005). O enfoque no nível *meso* (estabelecimento de ensino) pode representar uma estratégia para uma outra compreensão de fenômenos habitualmente apreendidos a nível *macro*. Em vez de se situarem numa lógica de exclusão, os diferentes níveis empíricos de investigação (*micro*, *meso* e *macro*) podem constituir-se como distintos “pontos de entrada” para analisar, de ângulos diversos, um mesmo fenômeno (Canário, 1996: 128). Desta forma, estudos sobre os estabelecimentos escolares, sob a perspectiva da “sociologia das instituições escolares”, devem estar atentos às multiplicidades teórico-metodológicas, na tentativa de adequarem seus enfoques teóricos a uma mais acurada análise sobre os muitos aspectos relacionados ao ambiente dos estabelecimentos de ensino.

Ao voltarmos nosso olhar para o jovem, embora o conjunto de estudos referentes às *escolas eficazes* seja diversificado, as investigações em torno do movimento de se buscar conhecer o aluno em sua condição complexa, como sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola, encontram-se, na área da Educação, em caráter incipiente. O surgimento do que amplamente poderíamos designar como o campo dos estudos sobre Juventude na área da Educação, estaria sendo contemplado, ainda que em caráter

incipiente, por uma forma de aproximação inspirada nas disciplinas compreendidas pelas Ciências Sociais para a análise do sujeito ao qual se destina o processo educativo, particularmente na faixa etária que abrange os segmentos juvenis. Apesar de seu decréscimo na década de 1990, os estudos de cunho psicológico ainda podem ser considerados o campo privilegiado de interlocução com outras áreas de investigação científica, no caso a Psicologia Social (Sposito, 2002). Apenas recentemente a pauta de nossos estudos e pesquisas vem se voltando para as percepções presentes entre aqueles que são, talvez, os principais atores do processo educacional. Em geral, são trabalhos que abordam as percepções de jovens pertencentes às classes sociais com maior capital cultural e econômico.

De acordo com Nogueira (2002), apesar do relativamente reduzido número de trabalhos que dizem respeito às classes médias e privilegiadas (em sua maioria, freqüentadoras de escolas de ensino pago), essa postura, de maneira geral, vem se modificando e hoje já se acumula um volume razoável de estudos que merecem uma divulgação mais ampla, justamente porque todos os anos, milhares de crianças e jovens são escolarizados nesses estabelecimentos mediante um investimento financeiro considerável.

Nessa mesma direção, autores como Almeida & Nogueira (2002), procuram investigar os meandros dos processos e modos de escolarização dos jovens pertencentes aos meios sociais mais favorecidos. Assim, recentemente, vem se desenvolvendo, no Brasil, baseado predominantemente em estudos franceses, um panorama sobre as formas de socialização e os processos escolares a que são submetidos os jovens oriundos dos grupos sociais mais privilegiados. Apoiados em pesquisa intensiva (Jay, 2002; Pinçon & Pinçon-Charlot, 2002; Cookson Jr. & Persell, 2002), eles identificam as estratégias escolares, como são formados aqueles e aquelas que dispõem de acessos privilegiados e para quem estão reservadas as mais altas posições sociais. Verificando, assim, a maneira como esses jovens aprendem a administrar relações (intra e intergrupos), da mesma forma que contribuem para uma melhor compreensão acerca do funcionamento dos sistemas de ensino em nossas sociedades.

Assim como Nogueira *et alii* (2000), reuniu importantes pesquisas empíricas recentes - realizadas a partir de fins dos anos 1980 - na presente obra, que tem por objetivo geral investigar a crescente e estreita conexão, nas sociedades contemporâneas, de dois

territórios: vida familiar e vida escolar. Na origem desse movimento de interdependência e de influências recíprocas entre *família* e *escola*, estariam as transformações por que passam, a um só tempo, as estruturas e os modos de vida familiar, por um lado, e as instituições e processos escolares, por outro. O conjunto de textos - apresentados e discutidos nas reuniões anuais da ANPED, no GT Sociologia da Educação - é caracterizado pela diversidade, que convive, simultaneamente, com uma grande unidade, resultante do objeto de estudo, a saber: as relações entre família e escola. A unidade pode ser apreendida na abordagem teórica que fundamenta os textos, tributária da reflexão desenvolvida por Pierre Bourdieu e por outros autores filiados a essa linhagem interpretativa. Já a diversidade convive com a unidade em alguns planos. Ela está presente na escolha de recortes empíricos específicos no interior do objeto de estudo e na filiação institucional dos autores, ligados a diferentes universidades. Assim, os pesquisadores analisam a relação que a família de alunos – e eles próprios – do ensino fundamental, médio e superior e de cursinhos preparatórios para o vestibular mantêm com os estabelecimentos escolares, públicos e privados. A produção dos autores reunidos nesse livro²³ propicia uma socialização mais ampla de análises instigantes e originais sobre a escola, embora terminem por privilegiar o ponto de vista das famílias.

Pela escassa ênfase no movimento de se buscar conhecer o aluno em sua condição complexa, apesar do volume significativo de teses e dissertações, podemos afirmar que ainda há um desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para pesquisa a realidade plural da juventude (Sposito, 2002). Com isso, nossas buscas têm desembocado em resultados um tanto desanimadores – do ponto de vista da literatura especializada. Apenas recentemente a pauta de nossos estudos e pesquisas vem se voltando para as percepções presentes entre aqueles que são, talvez, os principais atores do processo educacional, ao passo que, por exemplo, o professorado foi objeto de atenção bem mais destacada ao longo de nossa história.

Todavia, Ferreira Salles (1998) busca caracterizar, no âmbito escolar, a representação social estabelecida por professores, diretores, inspetores e pelos próprios

²³ NOGUEIRA, M.A. (et alii). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

alunos acerca do *adolescente* e da *adolescência*, examinando depoimentos coletados junto a profissionais que atuam em escolas da rede pública e também a seus alunos. Algumas perguntas são suscitadas pela autora, sobre: quem são os adolescentes alunos matriculados em escolas públicas? Que aspirações eles têm? O que pensam? Quais são suas expectativas futuras? Questões sobre estudos, definição profissional, educação escolar, aspirações, etc., são minuciosamente tratadas por esta autora, focalizando bairros de classe média e da periferia do Estado de São Paulo²⁴.

A primeira idéia de adolescente, em geral, é associada a pessoas de determinada faixa etária, uniformizadas, no uso característico de tatuagens, boné, *jeans*, tênis, walkman e rádios, que adoram namorar, dançar e ouvir música, freqüentadores de shopping center e em busca de independência. *A ótica pela qual a sociedade vê, compreende e se relaciona com o adolescente é muitas vezes fruto das idéias disseminadas pelos meios de comunicação, pelas pesquisas e teorias que abordam essa faixa etária* (op.cit.), contribuindo, com isso, para criar a forma como é elaborada a representação social da adolescência. Os meios de comunicação e a publicidade enfatizam essa etapa, e o jovem, muitas vezes, é associado a lazer e a produtos de consumo específicos. Tal percepção se difunde socialmente e o adolescente passa a ser visto sob essa ótica, independentemente das classes sociais.

Ao analisar os relatos emitidos pelos jovens, Ferreira Salles (op.cit.) aponta que a fala dos alunos sobre a *adolescência* e o *adolescente* é contraditória. De um lado, reflete a imagem genérica de adolescência – viver a vida, despreocupado com o futuro, com o trabalho, com o estudo – e, de outro, as dúvidas e incertezas quanto ao seu próprio futuro. Segundo a autora, a contradição se revela quando nas falas se verifica que vários entrevistados dizem que a definição do futuro que deveria ser a motivação básica para o adolescente não parece ser preocupação para a maioria, já que poucos demonstraram interesse em estudar e trabalhar. Os alunos apontaram como inquietação central do adolescente o lazer, os divertimentos, os passeios, a dança, e não a escola e o trabalho. Alguns relatos indicaram a pretensão dos adolescentes em não ingressar no mercado de

²⁴ Os depoimentos foram obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas com vinte e quatro alunos, tanto do período diurno como do noturno, coletados em quatro escolas: duas de ensino fundamental e médio e duas escolas de ensino fundamental, localizadas em duas cidades do interior paulista: Botucatu e Piracicaba.

trabalho. A falta de preocupação financeira não os leva a pensar no trabalho como necessidade imediata. Quando manifestaram desejo de trabalhar, o fizeram pela busca de independência. Mesmo os jovens dizendo que não pensam no futuro, a preocupação com o estudo está presente: alguns adolescentes demonstraram interesse em cursar uma faculdade. Para os alunos entrevistados, a idéia de um futuro melhor está relacionada à ascensão social, ao *status*, à estabilidade financeira. Em geral, essas aspirações e desejos são compartilhados pelos jovens, independentemente do sexo, série, escola e situação financeira da família. Mesmo quando as condições sociais diferentes os levam a ter expectativas diversas, como foi o caso dos alunos de uma das escolas pesquisadas que demonstraram apenas buscar concluir um curso técnico.

No estudo desenvolvido por Ferreira Salles (op.cit), percebe-se que estão entre os desejos dos jovens: a) estudar; b) ser independente; c) ter um futuro bom; d) poder adquirir e fazer o que quiser; e) esperam a realização de suas expectativas futuras; f) desejam *status social* e uma definição profissional. Ao considerarmos a adoção de identidades múltiplas por parte dos estudantes, conforme reconhecido cada vez mais nas reflexões sobre a juventude, cremos estar inseridos em um contexto procurando compreender uma dimensão especificamente brasileira de discussão sobre as aspirações e perspectivas dos alunos.

Deparamo-nos, também, com o excelente inventário organizado por Sposito (2002), que exprime os resultados do primeiro balanço sobre o tema *juventude* no interior da área da Educação, realizado por um grupo de pesquisadores de várias instituições. As fontes privilegiadas foram as dissertações e teses apresentadas e defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, compreendendo um período de dezoito anos (1980-1998). Trata-se de um período importante, pois marcou profundas inflexões na produção acadêmica, derivadas do intenso crescimento dos cursos de pós-graduação na área da Educação e da consolidação de algumas instituições e grupos de pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O desafio maior neste balanço foi a tentativa de produzir um estado do conhecimento sobre o tema da *juventude* na área da Educação, permitindo um primeiro diagnóstico capaz de oferecer um conteúdo relevante e estimular novos estudos.

Sposito (op.cit.) nos aponta que, o conjunto da produção acadêmica sobre o jovem vem procurando, em geral, estabelecer uma compreensão de sua condição a partir,

sobretudo, de opiniões emitidas por esse sujeito nas situações que marcam sua experiência, principalmente no que diz respeito à escola, tendo sido essa instituição o ponto de partida da maioria das pesquisas. Mas uma área de estudos sobre *juventude* que privilegie os jovens na condição de sujeitos é mais do que o levantamento de suas opiniões. Desta maneira, percebemos que ainda é pequeno o conhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira.

Diversos trabalhos, realizados nos países (chamados) em desenvolvimento, têm analisado o impacto da origem familiar, status sócio-econômico, estrutura familiar e recursos materiais na trajetória escolar. Todavia, poucos estudos têm sido realizados focando os estudantes e os poucos realizados raramente envolvem análise quantitativa (Costa & Koslinski, 2003). Resta-nos o consolo da experiência de outros países, como a França. Apesar de alguns estudiosos apontarem a pouca consistência teórica²⁵ no início dos anos de 1990, ainda assim, a França apresenta um grande desenvolvimento dos estudos sobre *juventude*, seguindo a linha teórica da *Sociologia da Juventude* enquanto domínio de pesquisa sociológica naquele país.

Contudo, a pretensão de nosso estudo representa um ensaio de investigação sobre as características de seis escolas públicas de ensino fundamental, de prestígios distintos, e o desenvolvimento de uma análise sobre afinidades e diferenças relevantes entre alunos do ensino fundamental, no Rio de Janeiro. Em suma, a organização das informações nos permitirá compor um interessante painel sobre as expectativas dos docentes, as aspirações profissionais e perspectivas de futuro dos estudantes, observando sua distribuição entre as escolas integrantes da pesquisa.

²⁵ Mais detalhes ver: Sposito (2002).

3. Metodologia e estratégia de ação

Conforme discutido no capítulo anterior, recentemente, vem se constituindo, no Brasil, baseada predominantemente em estudos franceses, uma linha de investigação bastante consistente acerca da escolarização de elites. Almeida e Nogueira (2002) demonstram que os trabalhos desenvolvidos nessa linha procuram identificar as estratégias escolares destes setores que dispõem de acesso privilegiado a recursos escassos, tratando de suas escolas, com suas características, procedimentos e *ethos* constitutivo.

Por outro lado, encontramos também, no ambiente acadêmico brasileiro, outra perspectiva investigativa atenta ao assim chamado “efeito-escola”. Em tais estudos, “têm se fortalecido a impressão de que elementos coletivos do ambiente escolar, como o padrão de gestão, ou o perfil do alunado, desempenham um papel de destaque na explicação de percursos e rendimentos escolares diferenciados, embaralhando e relativizando a força dos condicionamentos socioeconômicos” (Costa, 2004: 1). Sob este aspecto, há uma tradição norte-americana bastante densa que se divide entre tentativas “fatoriais” de elencar os elementos diferenciais das chamadas “escolas eficazes” e abordagens que buscam capturar o que seria um “clima institucional”, isto é, configurações específicas geradoras da eficiência de determinadas escolas (Brunet, 1995).

Como o presente trabalho originou-se de uma pesquisa mais ampla, intitulada: *As escolhidas – compreendendo as escolas de alto prestígio da rede pública da cidade do Rio de Janeiro*, tal pesquisa é nossa fonte inicial de destaque para que possamos compreender a trajetória e o desdobramento específico do presente estudo.

A pesquisa geral foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi desenvolvida, durante o ano de 2006, em seis escolas municipais do Rio de Janeiro, no segmento de 5^a a 8^a série regular, do turno diurno, situadas em áreas distintas da cidade: três escolas de alto prestígio e três de baixo prestígio²⁶.

²⁶ As escolas de alto (+) e de baixo prestígio (-) ficam situadas nas Zonas Norte (N+ e N-), Sul (S+ e S-), Tijuca e Adjacências (T+ e T-). As escolas de alto e de baixo prestígio foram analisadas em pares, a fim de

Faz-se necessário ressaltar que o conceito de *prestígio* das escolas (alto ou baixo) foi elaborado a partir de informações de funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e se baseia na demanda diferenciada pelas escolas por parte da população²⁷.

Os instrumentos utilizados na coleta de informações foram os seguintes: a) preenchimento de roteiros de observação de práticas, rotinas das escolas e dos recursos físicos e humanos à disposição nas escolas e acerca de seus usos; b) realização de entrevistas semi-estruturadas com diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, pais e responsáveis; c) realização de um *survey* com uma amostra de professores e de alunos.

[...] Por questões metodológicas, optamos por realizar o estudo apenas em escolas que atendessem os segmentos de 5ª a 8ª séries, limite superior de atendimento municipal no Rio de Janeiro e em quase todo o Brasil, quando passam então os alunos do sistema público para a rede estadual. [...] Consideramos de grande importância ouvir as opiniões do alunado e, portanto, optamos por escolas de séries mais adiantadas do ensino fundamental, de forma a termos acesso a alunos de idade mais elevada. Além disso, essas são séries mais complexas em sua organização, o que permite maior diversidade de situações escolares (Costa, 2007a: 5).

Na presente dissertação, utilizaremos somente os dados do *survey* realizado com os alunos. As respostas obtidas no *survey* realizado com os docentes poderiam nos auxiliar na compreensão dos perfis dos alunos que freqüentam as seis escolas pesquisadas. Porém, por alguns problemas de aplicação, eventualmente resultados do *survey* com professores serão utilizados colateralmente. O questionário foi aplicado em 2650 alunos e o *survey* dos professores foi respondido por, aproximadamente, 100 docentes.

possibilitar a comparação entre elas. O grupo de pesquisa (*As escolhidas...*) contava com, em média, quinze colaboradores, dentre eles, professores e estudantes de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação/UFRJ.

²⁷ No início da pesquisa maior (*As escolhidas...*), cabe comentar que a Secretaria Municipal de Educação nos negou o acesso às fontes que poderiam revelar a escolha e a preferência dos pais ou responsáveis por determinadas escolas. Com essas fontes, poderíamos identificar as escolas de alto e de baixo prestígio, segundo a demanda em relação à procura pelas escolas. Foi a partir deste empecilho que os funcionários da Secretaria Municipal de Educação nos forneceram indicações (através de conversas informais) sobre as escolas de alto e de baixo prestígio, presentes em nosso estudo.

Durante a fase inicial de coleta dos dados, nos deparamos com alguns entraves impostos pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), mesmo mediante a autorização da Secretaria Municipal de Educação, que acarretou em adiamentos sucessivos dos primeiros contatos com as escolas. Com relação às entrevistas com alunos, cabe ressaltar que estas foram prejudicadas devido à falta de tempo adequado para um melhor desenvolvimento das entrevistas. Tal fato ocorreu porque as entrevistas, em geral, aconteceram na hora do recreio/intervalo, tempo este que nos foi oferecido por algumas escolas. Desta forma, a utilização das entrevistas com alunos sofreu limitações.

Podemos destacar também, a dificuldade encontrada em algumas escolas na obtenção de entrevistas e na aplicação do *survey* dos professores, devido à baixa participação destes ocasionada pelo caráter voluntário dos questionários. Ao passo que, devido às dificuldades de acesso do grupo de pesquisa aos pais de alunos (integrantes indiretos da instituição), algumas escolas não se dispuseram a facilitar o nosso contato com eles. No que se refere às escolas e à colaboração de seus membros com a pesquisa, em geral, houve além de receptividade, a colaboração contínua com as demandas surgidas durante o estudo, com exceção de algumas escolas que apresentavam determinadas reservas, algumas chegando a apresentar restrições em alguns momentos²⁸. Contudo, o período em que estivemos observando todo o conjunto de processos inerente ao cotidiano escolar, consistiu em um momento extremamente rico de coleta de informações e, considerando até mesmo os aspectos negativos citados, correspondeu às nossas expectativas iniciais (Brandão, 2007).

O método comparativo é, de qualquer forma, o que se pretende aprofundar, como meio de colocar em teste os objetivos apresentados, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades encontradas. Para analisar os dados coletados nas seis escolas pesquisadas, utilizamos alguns recursos estatísticos que irão nos auxiliar nessa tarefa. As respostas dos

²⁸ A Direção da escola de alto prestígio da Zona Sul foi a que apresentou maiores reservas no momento de coleta dos dados. Ao chegar nas salas de aula para aplicação dos questionários, alguns professores e alunos também fizeram reclamações do tipo: “outro questionário para responder!”, “esse questionário é muito grande!”, etc. Já em outras escolas de nossa amostra, os alunos chegaram até a ‘comemorar’ quando as aulas eram interrompidas para aplicação do *survey*. A escola de alto prestígio da Zona Sul (S+) aparenta ser uma instituição bastante procurada por outros pesquisadores. Tal fato pode explicar o desânimo de alguns docentes e alunos no momento de preenchimento dos questionários.

alunos e dos professores fornecidas nos questionários foram analisadas com o auxílio do software chamado “SPSS” (Statistical Package for Social Science)²⁹.

Os alunos, de 5^a a 8^a séries, receberam um questionário com sessenta e cinco (65) perguntas (abertas e fechadas), e foi dividido em cinco seções. Na primeira seção, o questionário solicitava os dados de identificação dos alunos (nome da escola, data de nascimento, turma, turno, etc.). Na segunda parte, os jovens foram questionados a respeito de sua composição familiar, e também sobre seus hábitos culturais e práticas cotidianas. Foram feitas perguntas do tipo: com que frequência você costuma ler/ir ao cinema/ouvir rádio/ver televisão? Quais as pessoas que moram em sua residência? Seu pai estudou? Sua mãe estudou? Você trabalha? Você faz algum curso extra?; etc. Já na terceira seção, foram feitas questões versando sobre diversos aspectos da vida escolar pregressa dos jovens e sobre o modo como os seus respectivos pais/responsáveis participam de sua vida escolar (por exemplo: com que idade você começou a estudar? Você repetiu alguma série? Seus pais/responsáveis costumam ir à escola? Alguém te ajuda nas tarefas da escola?; etc.). Na quarta parte do questionário, os jovens relataram suas perspectivas para o futuro, suas aspirações profissionais e fizeram uma avaliação a respeito da qualidade de sua vida (por exemplo: o que você acha que estará fazendo daqui a dois anos? E daqui a dez anos? Já escolheu sua profissão? Você acredita que a qualidade de sua vida está melhorando, piorando ou continua igual à de seus pais/responsáveis?; etc.). Por fim, a quinta e última seção do questionário explorou perguntas sobre o meio de convivência dos alunos, sobre inúmeros aspectos de sua escola atual, envolvendo suas avaliações detalhadas, os padrões de relacionamento com os diversos integrantes desse ambiente, e sobre seus sentimentos quanto à presença e pertencimento à escola em que se encontram (por exemplo: você gosta da sua escola? O que acha sobre os seus professores? Você tem amigos nesta escola? Como você se sente nessa escola? Se sente orgulhoso em estar nessa escola?; etc.).

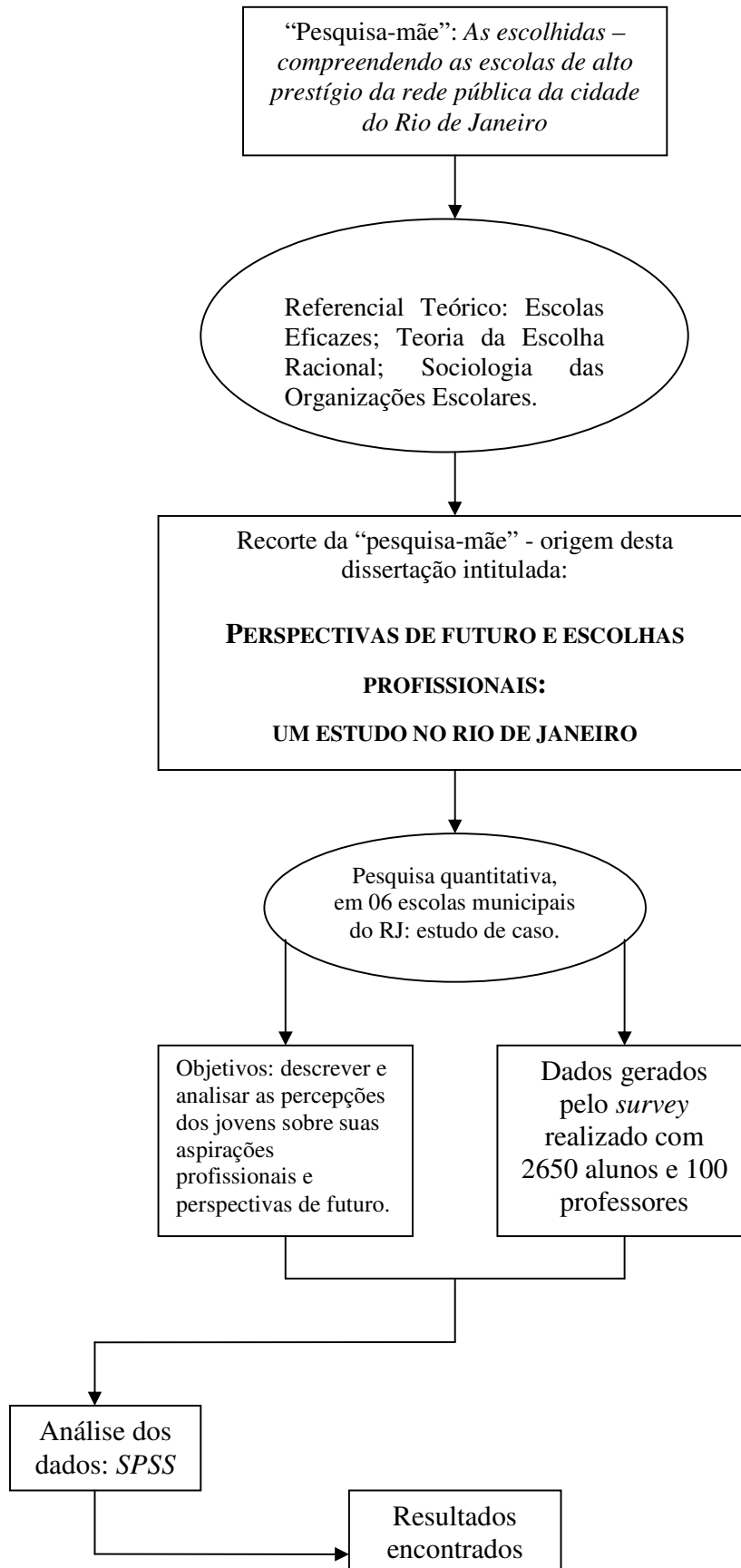
²⁹ O “SPSS” é um pacote estatístico para as Ciências Sociais que se tornou bastante difundido pela sua facilidade de utilização e eficiência na produção de análises envolvendo dados quantitativos. Grande parte dos procedimentos estatísticos avançados pode ser realizada com este programa, contudo alguns autores destacam que seus recursos para uso enquanto banco de dados possuem limitações quando comparados aos outros programas estatísticos disponíveis: como por exemplo, o “BMDP” e o “SAS”.

Os professores receberam um questionário com quarenta e quatro (44) questões (abertas e fechadas), sendo dividido em seis seções. Assim como o questionário dos alunos, na primeira seção, foram solicitados os dados de identificação dos docentes (nome, nome da escola, data de nascimento, turno em que trabalha, etc.). Na segunda parte, os professores informaram sua formação profissional, sua experiência docente e sua carga de trabalho: há quantos anos você é professor? Em quantas escolas você trabalha? Como se deu sua entrada nesta escola?; etc. Já na terceira seção, os docentes fizeram uma avaliação sobre o espaço físico (teatro, laboratório de informática e de ciências, auditório, quadra de esportes, sala de leitura, biblioteca, sala de vídeo, etc.), as instalações e os recursos pedagógicos da escola (livros didáticos, aparelho de DVD, mapas geográficos, Internet, jornais, revistas, diagramas, etc.). Ao mesmo tempo em que relataram se a escola possuía os itens acima listados, os professores informavam se utilizavam ou não os espaços disponibilizados pela escola. Na quarta seção, foi feita uma avaliação sobre o funcionamento e sobre a estrutura da escola. Assim como, os docentes foram questionados se eles costumam ser solicitados a emitir opiniões para estruturar os horários e para compor as turmas da escola. Complementando a seção anterior, na quinta parte do questionário os professores foram indagados a respeito da gestão institucional e fizeram uma avaliação sobre a direção, listando as prioridades implementadas pela gestão da escola. Já a sexta e última seção do questionário explorou perguntas sobre o meio de convivência dos docentes, os padrões de relacionamento com os diversos integrantes do ambiente escolar, e sobre seus sentimentos quanto à presença e pertencimento à escola em que se encontram. Assim como também, os professores traçaram um perfil de seus alunos e fizeram uma análise sobre o futuro escolar dos jovens³⁰.

A seguir, a Figura 1 mostra o percurso desta dissertação, desde a sua concepção enquanto problema a ser pesquisado até a apresentação dos dados. O objetivo desta figura é fornecer uma visão abrangente da pesquisa, embora o leitor possa retornar a ela no transcorrer da leitura deste capítulo.

³⁰ O questionário utilizado no *survey* dos alunos e no *survey* com os professores encontra-se no final desta dissertação, em anexo.

Figura 1: Desenho geral da pesquisa



Com isso, esperamos nos deparar com a existência de condicionantes diversos e de significativas diferenças interescolares. Assim como, na medida em que conseguirmos controlar e relativizar a força dos condicionamentos socioeconômicos, é possível que se identifique o efeito da grupalização escolar (“efeito-escola”) nas expectativas e aspirações profissionais dos alunos³¹. Um estabelecimento de ensino de alto prestígio imprime uma aspiração mais ousada em seus integrantes, independentemente de suas condições socioeconômicas e culturais? Será que a frequência a uma escola "melhor" aumenta as expectativas dos alunos, quanto ao futuro acadêmico/profissional?

A nossa hipótese é que uma possível diferenciação nos resultados encontrados nas escolas de alto e de baixo prestígio pode expressar a tendência do “efeito-escola” em promover um incentivo maior aos estudos e aos valores meritocráticos para o alcance da profissão desejada. Assim, o clima institucional, relacionado, dentre outros fatores, à participação da gestão escolar, pode contribuir para que os estudantes possuam perspectivas de futuro mais/menos elevadas. Buscaremos analisar as expectativas dos alunos diante do efeito das instituições em que estudam.

3.1. Trabalho de campo: uma síntese das escolas selecionadas

As escolas investigadas ficam situadas nas Zonas Norte, Sul, Tijuca e Adjacências. As escolas de alto e de baixo prestígio foram analisadas em pares, a fim de possibilitar a comparação entre elas. Antes de iniciarmos essa breve síntese a respeito das seis escolas, é importante observar que a região da Tijuca é uma área da cidade que será tomada à parte

³¹ Hodkinson e Sparkes (1997) apontam três modelos relativos à questão da escolha da carreira entre os jovens: a) uma escolha pragmaticamente racional do jovem, pautada na concepção de *habitus*; b) a interação com outros jovens no campo das instituições de ensino, relacionada a recursos desiguais que cada “jogador” possui; e c) as decisões em parte relacionadas a caminhos imprevisíveis que fazem a vida seguir seu curso. Desta forma, os autores defendem que a escolha da carreira está longe de possuir algum tipo de rígido determinismo social e eles também criticam o fato de os jovens serem vistos como completamente livres para tomarem suas decisões.

em nosso estudo, apesar de - geograficamente - situar-se na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Tal fato se deve às singularidades apresentadas por essa região: em sua maioria, é composta por moradores de classe média, com um elevado capital econômico e cultural, mas em seu entorno encontramos algumas favelas e comunidades extremamente pobres. Com isso, nos deparamos com um bairro que ainda preserva um certo *status* social e que possui condições atípicas para um bairro da Zona Norte da cidade.

A escola de alto prestígio da Tijuca (T+) possui uma boa estrutura física e uma arquitetura peculiar. Segundo Brandão (2007), o espaço físico da escola parece ser bem aproveitado pelos funcionários, professores e alunos, não demonstrando possuir espaços ociosos. Durante o período de realização das *observações*, a equipe pedagógica demonstrou possuir um grande senso de organização, controlando as atividades cotidianas e solucionando fatos inesperados.

[...] observou-se que as relações mantidas entre os integrantes da escola são amigáveis e respeitadas. Já na escola de baixo prestígio da Tijuca (T-), nos deparamos com alguns espaços deteriorados (como por exemplo, a quadra de esportes) e instalações abandonadas, apesar da instituição apresentar um espaço físico grande. Essa escola se situa no interior de um grande condomínio de classe média, não atendendo, contudo a praticamente nenhum morador do mesmo. Os alunos, em sua maioria, são moradores de comunidades carentes que ficam próximas ao condomínio. A partir das entrevistas realizadas com o corpo docente e com a equipe pedagógica, constatou-se o levantamento de um tema recorrente: a violência. Este fato parece ser o precursor do descrédito que a escola possui perante as comunidades circundantes e do contínuo declínio da imagem da instituição. Embora a escola esteja localizada dentro de um condomínio (de classe média), o clima de insegurança e a falta de coesão entre os profissionais é algo marcante, que parece afetar o cotidiano da instituição (op.cit.).

Apesar da existência de grande complexo de favelas na região, as escolas da região da Tijuca ficam em área de residência típica de classe média, em vias de grande circulação de veículos e com facilidade de acesso a transportes coletivos. A grande presença de favelas também foi percebida na região em que ficam situadas as escolas de alto e de baixo prestígio da Zona Norte (N+ e N-). Questões como violência e criminalidade surgiram nas entrevistas realizadas nas duas escolas da Zona Norte³².

³² Cabe ressaltar que nenhuma das seis escolas investigadas fica situada no interior de favelas/comunidades carentes.

Na escola N+, pôde-se verificar - a partir de uma gestão que se mantém há 16 anos no cargo - uma relação amigável e respeitosa existente entre os profissionais e alunos, assim como observado na escola de alto prestígio da Tijuca. Esta escola (N+), apesar de dimensões medianas, atende a, aproximadamente, 1000 alunos. Devido à limitação do espaço físico - em relação ao quantitativo de alunos - as salas são cheias, contendo em média 40 alunos por turma. Apesar de tais dificuldades, a escola possui um aspecto físico agradável, com paredes pintadas, salas bem conservadas, havendo até mesmo uma preocupação com os aspectos estéticos. Já na escola de baixo prestígio dessa região (N-), observamos que a escola possui um amplo espaço distribuído em três andares, sendo as salas da equipe pedagógica e dos professores, como espaços distintos, e uma sala de informática desativada, localizadas no primeiro andar; no segundo localiza-se o pátio e o refeitório, e no terceiro as salas de aula, situadas em um grande corredor que contém grades na entrada. Diversos acessos da escola possuem grades, além de espaços ociosos e sinais de falta de conservação de salas e mobiliário. Como aspecto que se destacou nesta escola, devido à reincidência de situações que o confirmava, há uma certa dificuldade no que diz respeito à circulação de informações, entre a equipe pedagógica, sobre assuntos e problemas cotidianos (op.cit.).

As escolas da Zona Sul situam-se em áreas tipicamente residenciais. A escola de alto prestígio da Zona Sul (S+) situa-se em área nobre, altamente valorizada da cidade, com casas e edifícios requintados. No entanto, a região não possui grande oferta de transportes coletivos. A escola de baixo prestígio da Zona Sul (S-) fica em uma região totalmente urbanizada, próxima a vias altamente movimentadas, com amplos recursos de deslocamento para qualquer área da cidade. As escolas da Zona Sul do Rio de Janeiro são relativamente próximas, localizadas em bairros vizinhos.

Na escola de alto prestígio (S+), durante todo o período de coleta de dados, a equipe enfrentou certas resistências em relação a procedimentos necessários para a pesquisa. Com isso, diversos aspectos não puderam ser observados. O que dificultou a identificação de determinadas características peculiares a esta instituição. Como por exemplo, o da escola possuir um ensino preparatório para concursos. Já a escola de baixo prestígio (S-), é composta por aproximadamente 900 alunos. Essa escola conta com um espaço amplo, mas necessitado de reformas devido à precariedade de algumas instalações e ao ambiente hostil

decorrente da utilização de grades, portas de ferro, entre outros elementos. No que se refere ao cotidiano desta escola, a referida diretora e a equipe pedagógica aparentam se preocupar demasiadamente com aspectos referentes à organização, entretanto, verificaram-se situações baseadas em relações pouco amigáveis entre equipe pedagógica e alunos, além de funcionários de apoio, como inspetores (op.cit.).

Em relação aos aspectos externos, de aparência, as escolas de alto prestígio da Zona Sul e da Tijuca (S+ e T+) ficam em belos prédios antigos, enquanto que as demais escolas dispõem de arquitetura do tipo “*caixote*”: prédios quadrados, fechados, esteticamente pouco atraentes. As escolas da Zona Norte (N+ e N-) não possuíam à época da pesquisa qualquer sinalização externa que as identifiquem como estabelecimentos escolares, sinalização bastante usual nas escolas municipais da cidade. Não existem vantagens nas instalações físicas das escolas de maior prestígio. O mesmo ocorre com as salas de aulas e demais espaços de uso pedagógico, como salas de informática. Há, contudo, alguma diferença na conservação e limpeza, ficando as escolas de alto prestígio com aparência interna mais bem cuidada que seus pares, sobretudo pela ausência de pichações (Pacheco, 2008).

Antes de iniciarmos a análise dos resultados encontrados, tornou-se relevante a realização dessa breve síntese sobre as seis escolas investigadas. Abordando as áreas geográficas em que se encontram, o estilo arquitetônico e suas instalações físicas, permitindo assim que tais informações auxiliem em nosso estudo acerca das perspectivas e aspirações profissionais dos jovens estudantes da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

3.2. Resultados encontrados

A amostra do estudo foi composta por 2650 alunos, de 5ª a 8ª séries. Na tabela 1, podemos ver o número de turmas e alunos por série, segundo cada uma das seis escolas investigadas. Ao todo, 89 turmas foram contempladas.

Os dados serão organizados por escola, com isso, torna-se importante destacar que são duas escolas para cada Zona da cidade (Norte, Sul, Tijuca e Adjacências), com

prestígio positivo ou negativo. Quando nos referimos à escola N+, estaremos tratando da escola considerada de alto prestígio na Zona Norte. Já a escola “T-” fica situada próxima à região da Tijuca e goza de um prestígio baixo. Da mesma forma, as outras escolas também receberam essa denominação, de acordo com o prestígio, alto (+) ou baixo (-): Tijuca (T+; T-), Zona Sul (S+; S-) e Zona Norte (N+; N-).

Quando conveniente e possível, a análise dos resultados dos *survey's* (alunos e professores) será centrada nos pares de escolas de alto e baixo prestígio distribuídos por localidade, critério adotado com o objetivo de diminuir a ação de agentes externos, de maneira a enriquecer a investigação acerca dos efeitos intra-escolares. Todas as diferenças apresentadas entre as escolas são estatisticamente significativas³³. É preciso igualmente destacar a existência de algumas limitações na realização do trabalho de campo, como, por exemplo, a dificuldade encontrada em algumas escolas na aplicação do *survey* dos professores devido à baixa participação destes ocasionada pelo caráter voluntário dos questionários.

Tabela 1

Número de turmas e alunos por série, segundo a escola

Escola	5ª série		6ª série		7ª série		8ª série		Total
	N	N	N	N	N	N	N	N	
N+	7	235	5	180	4	140	4	129	684
N-	3	89	2	68	2	46	2	54	257
T+	4	134	4	128	3	93	3	81	436
T-	4	94	2	56	3	81	2	66	297
S+	3	96	4	121	3	96	3	80	393
S-	8	219	6	166	4	95	4	103	583
Total	29	867	23	719	19	551	18	513	2650

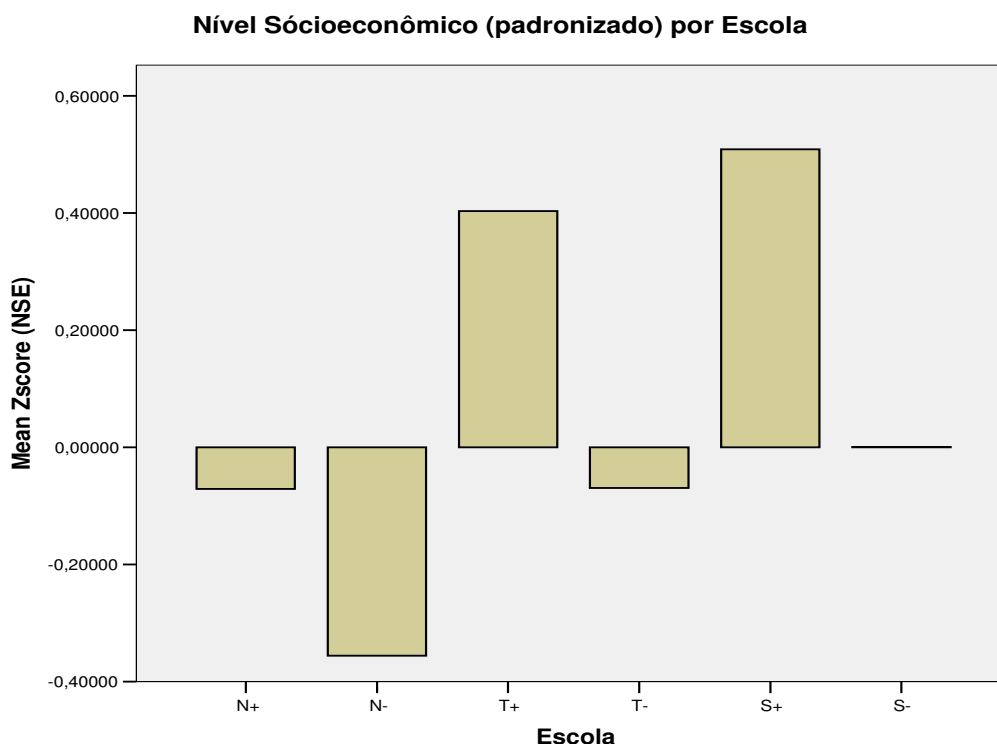
³³ Os testes usuais foram aplicados: Qui-Quadrado e ANOVA.

Inicialmente, serão expostas as médias de nível socioeconômico (NSE), indicativas de padrões de vida e posições econômicas desfrutadas. Em seguida, a escolaridade da mãe será contemplada, apresentando-se como um indicador importante do capital cultural familiar disponível.

Com relação ao nível socioeconômico, padronizado por escola, podemos ver no gráfico 1 as diferenças existentes entre as escolas. Dada a dificuldade em colher informações, especialmente com um público predominante bem jovem e sem responsabilidades econômicas em suas residências, que permitam caracterizar com precisão o nível socioeconômico dos estudantes pesquisados, optamos por recorrer a uma variável indicativa desta dimensão composta por uma escala de posse de bens domésticos³⁴. Também foi considerada no cálculo a escassez desses bens, tendo sido padronizados os resultados de acordo com as escolas. Apesar dessa medida de nível socioeconômico (NSE) não poder ser considerada muito precisa, no entanto, os índices gerados nos mostram resultados que servem para termos uma noção do NSE dos estudantes de cada escola, sendo possível estabelecer um padrão para cada instituição. O resultado desse gráfico foi possível graças às respostas dos estudantes sobre posse de alguns itens de bens domésticos (questão 17 do questionário dos alunos).

³⁴ Um conjunto de bens domésticos compôs o NSE, considerando sua escassez relativa. Ou seja, tomando a frequência observada para o bem como denominador na seguinte fórmula: $NSE = 1/n_1 + 1/n_2 + \dots + 1/n_i$. Onde n_1, n_2, \dots, n_i , indicam a frequência de cada bem doméstico na amostra. Posteriormente, o NSE foi padronizado. Portanto a medida apresentada é o Z (NSE).

Gráfico 1



Observamos no gráfico 1 nítida diferenciação por área da cidade e também segundo o prestígio da escola. As escolas de alto prestígio da região da Zona Sul (S+) e da Tijuca (T+) são as que apresentam maiores índices de NSE. Entre as escolas de baixo prestígio, a que se destaca por apresentar índices menores de NSE é a escola da Zona Norte (N-). No gráfico acima exposto, podemos destacar também que a região mais pobre e mais desprovida de bens e serviços é a Zona Norte, seguida da Tijuca e adjacências e, por fim, pela região da Zona Sul.

A localização geográfica das escolas não pode ser considerada um fator exclusivo na explicação das diferenças de NSE encontradas. Na Zona Norte, por exemplo, as duas escolas ficam situadas em uma região bastante degradada. No entanto, apesar da escola N+ ser mais circundada por problemas de violência urbana e ter menor acesso a bens e serviços públicos, quando comparada ao seu par de baixo prestígio (N-), ela (a escola N+) dispõe de alguma vantagem em NSE dos alunos. As escolas T+ e T- ficam muito próximas e estão

inseridas em uma área tipicamente de classe média. Já na Zona Sul, as duas escolas se localizam em áreas valorizadas territorialmente, com um destaque maior para a escola S+.

A “escolaridade da mãe” por escola pode ser vista na tabela 2. De forma geral, a escolaridade da mãe segue o padrão esperado e associado ao nível socioeconômico³⁵. Nas escolas de alto prestígio da Tijuca (T+) e da Zona Sul (S+), podemos verificar que cerca de 31% das mães dos alunos possuem o nível superior de ensino. Já nas escolas de baixo prestígio, percebemos índices baixos de mães que possuem nível superior, com a presença de um comportamento diferenciado na escola de alto prestígio da Zona Norte, que se assemelha aos resultados das escolas N-, T- e S-. Os níveis ‘Secundário’ e ‘Superior’ prevalecem nas escolas de maior prestígio, com exceção da N+.

Tabela 2

Escolaridade da Mãe por Escola

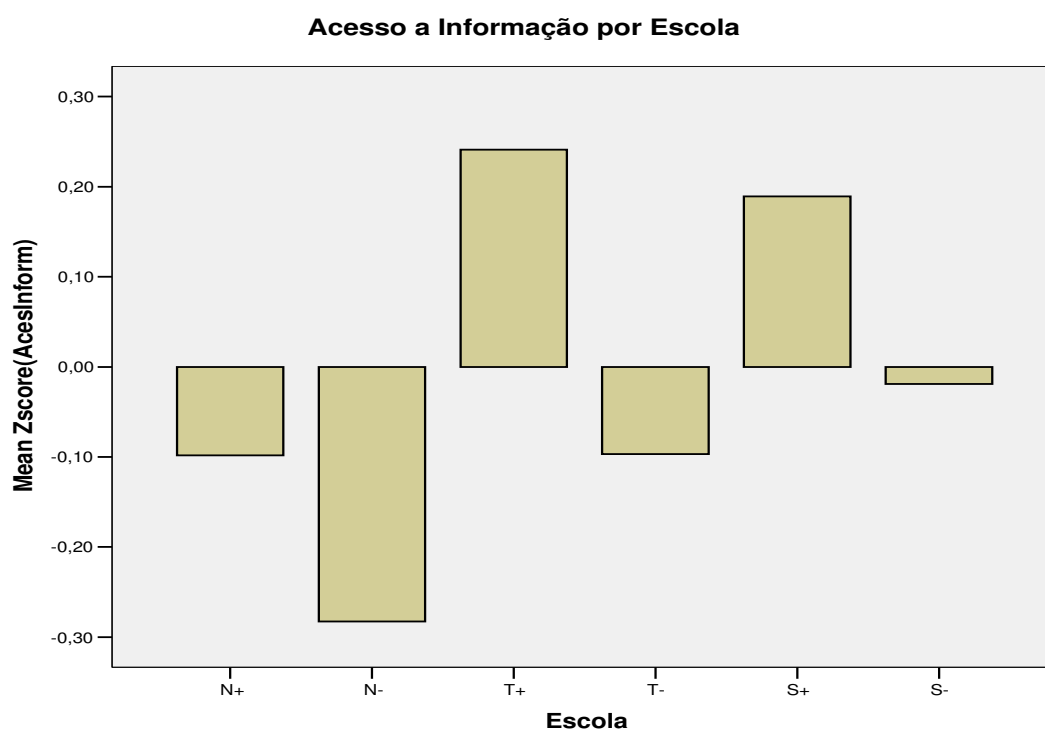
			Escolaridade da Mãe					Total
			Não estudou	Até 4ª série	5ª a 8ª	Secundário	Superior	
Escola	N+	n	21	130	176	194	65	586
		%	3,6%	22,2%	30,0%	33,1%	11,1%	100,0%
	N-	n	9	42	88	56	19	214
		%	4,2%	19,6%	41,1%	26,2%	8,9%	100,0%
	T+	n	10	46	79	122	117	374
		%	2,7%	12,3%	21,1%	32,6%	31,3%	100,0%
	T-	n	17	63	95	61	18	254
		%	6,7%	24,8%	37,4%	24,0%	7,1%	100,0%
	S+	n	5	38	61	129	105	338
		%	1,5%	11,2%	18,0%	38,2%	31,1%	100,0%
	S-	n	21	94	161	145	62	483
		%	4,3%	19,5%	33,3%	30,0%	12,8%	100,0%
Total		n	83	413	660	707	386	2249
		%	3,7%	18,4%	29,3%	31,4%	17,2%	100,0%

Com relação ao acesso à informação, por parte dos alunos, percebemos a mesma tendência quando comparada à variável “escolaridade da mãe”. O “acesso à informação” corresponde a uma variável utilizada para medir o acesso dos estudantes a alguns meios de

³⁵ A variável “escolaridade da mãe” foi selecionada em função do alto nível de ausência de informações sobre os pais, especialmente conforme se desce na estratificação social. Muitos jovens relataram que não conheciam o seu respectivo pai, com um bom número de respostas indicando que eles moravam apenas com a mãe ou com a avó ou com os tios (família monoparental).

informação (jornais, revistas, livros, televisão, Internet, etc.)³⁶. As duas escolas de alto prestígio da Tijuca e da Zona Sul (T+; S+) são as que os alunos mais declaram possuir acesso aos meios de informação. Já as escolas de baixo prestígio tendem apresentar alunos com menor acesso a esses meios (Gráfico 2).

Gráfico 2

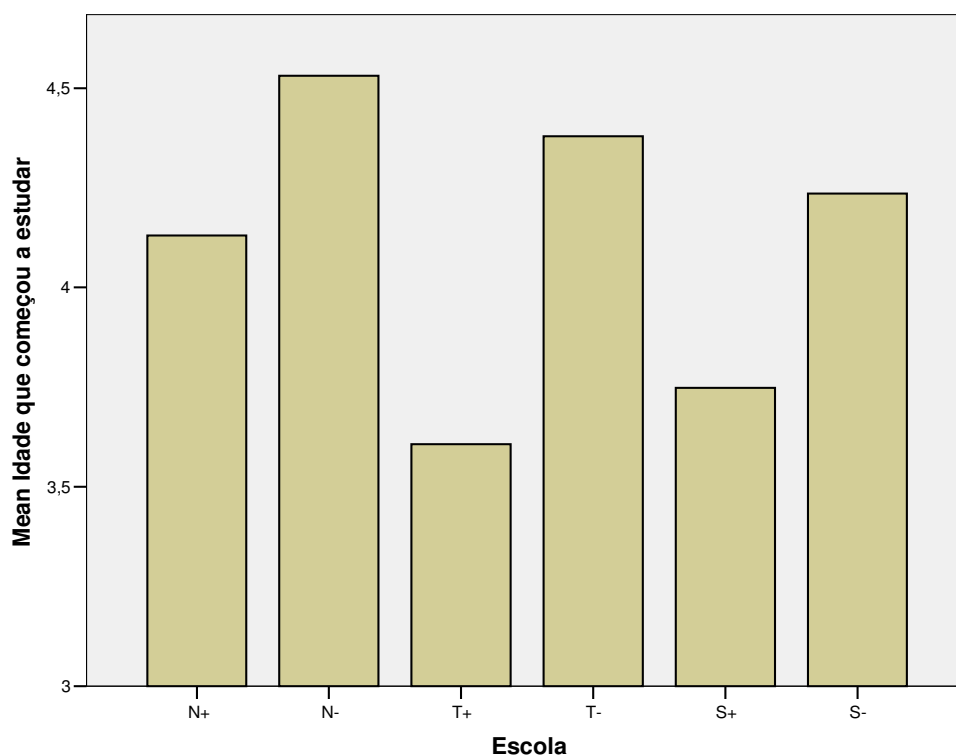


O gráfico 3 (idade com que começou a estudar) e o gráfico 4 (idade que entrou para 5ª série) demonstram que, em média, os alunos das escolas de alto prestígio começaram sua escolarização um pouco mais cedo e tendem a possuir uma trajetória escolar com menores

³⁶ No questionário existiam quatro questões onde os alunos deveriam marcar a frequência com que costumavam usar o computador, ver televisão, ouvir rádio e ler: jornais, revistas para jovens, revistas semanais (Veja, Isto é, Época, etc.), revistas em quadrinhos, livros em geral, livros religiosos, apostilas, livros didáticos e outros tipos de leitura. As opções para marcar foram as seguintes: a) diariamente; b) quase todo dia; c) às vezes; d) raramente; e) nunca. Com isso, os resultados foram padronizados por escola e geramos o índice “acesso à informação”: sendo uma média, por escola, da frequência com que os estudantes costumam ter acesso a alguns meios de informação.

problemas de defasagem. Tal fato pode ser explicado por vantagens com relação ao acesso à escolarização, a padrões culturais e a diferenças socioeconômicas. No que se refere à trajetória dos alunos pesquisados, o gráfico 5 aborda a defasagem para série em geral³⁷. As escolas de alto prestígio apresentam uma “defasagem negativa”, ou seja, os alunos dessas escolas estão adiantados em relação à média do conjunto. Fato este que não se observou nas três escolas de baixo prestígio.

Gráfico 3



³⁷ Segundo Costa (2007b), a variável ‘defasagem’ foi criada com o intuito de se tentar medir as distâncias dos alunos com relação à idade média dos demais. Dessa forma, podemos perceber como a trajetória escolar incorporada aos alunos, na forma de anos dispendidos para alcançar a série em que se encontram se expressa nas diferentes escolas.

Gráfico 4

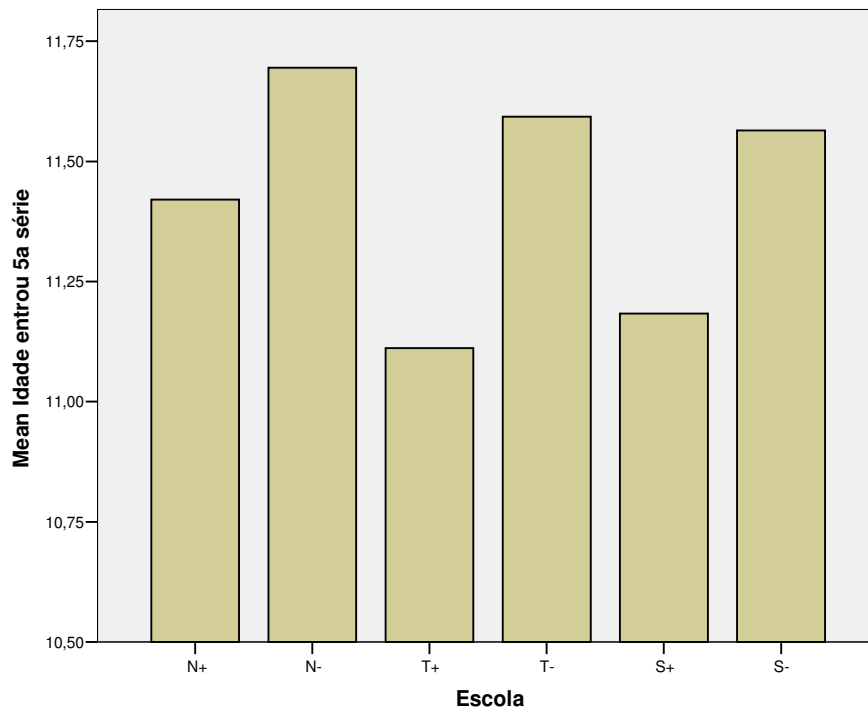
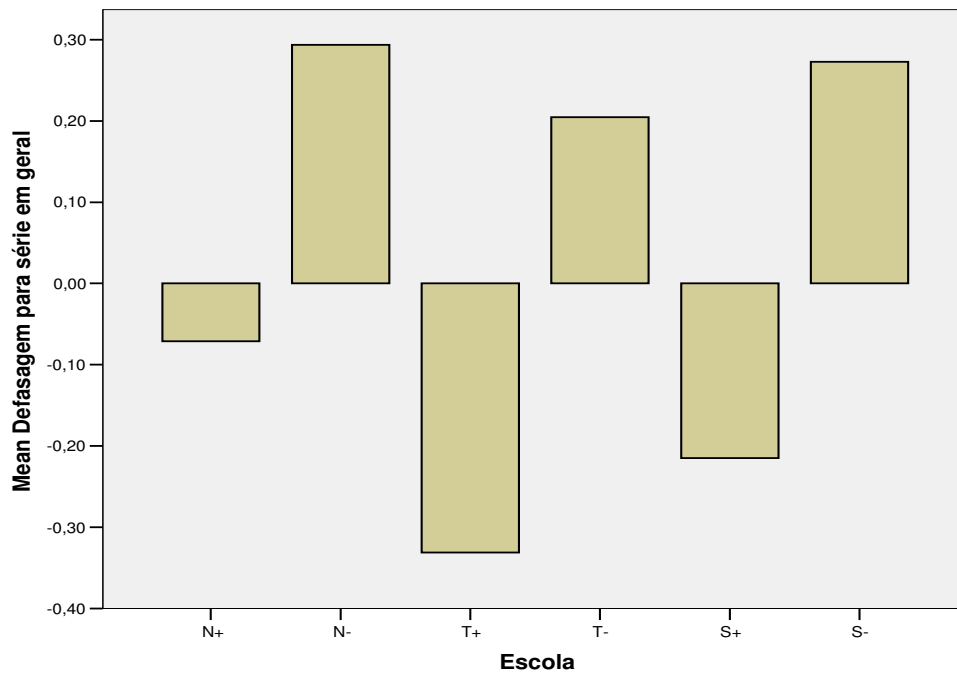


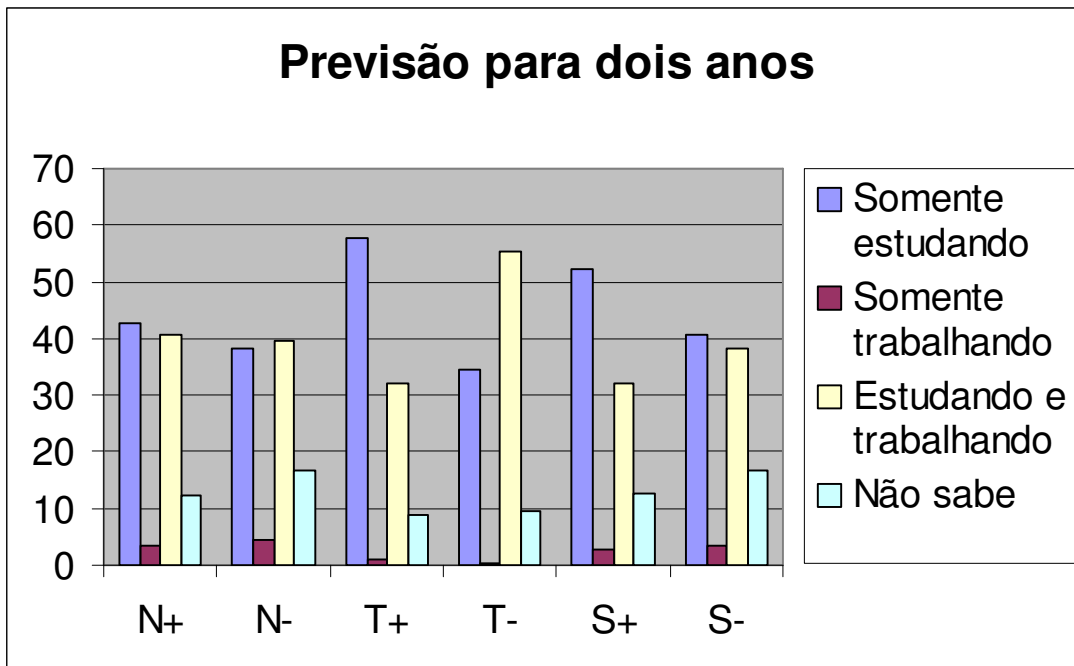
Gráfico 5



3.2.1. Perspectivas de futuro, avaliação das escolas e dos professores

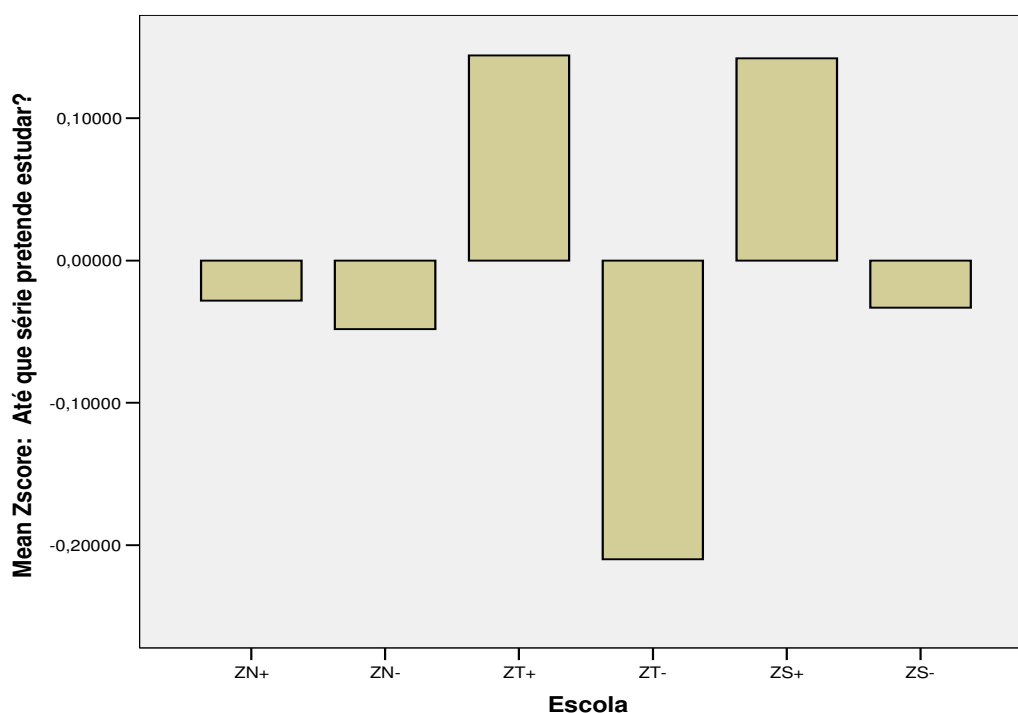
Com relação à perspectiva de futuro referente aos estudos e também ao trabalho, os resultados sugerem uma diferenciação entre as escolas de alto e de baixo prestígio. Estudantes de escolas de baixo prestígio tendem a possuir uma expectativa de estudo menor, se comparados aos estudantes de escolas de alto prestígio. No gráfico 6 percebe-se que uma parcela dos estudantes das escolas de alto prestígio (N+; T+ e S+) relatou que daqui a dois anos estará se dedicando exclusivamente aos estudos, ao passo que se percebe uma tendência dos alunos das escolas de baixo prestígio (N-; T- e S-) em dividir o seu tempo entre os estudos e o ingresso no mercado de trabalho. Uma das possíveis explicações para este último fato pode estar condicionada à diferença de perfis socioeconômicos dos alunos, mas é razoável também considerar que a oportunidade de “melhor” escolarização presente condicione essa expectativa mais ampla dos alunos das escolas “+”.

Gráfico 6



Quando interrogados sobre “até que série pretende estudar?” (Gráfico 7), os estudantes de duas escolas de alto prestígio (T+ e S+) tendem a declarar uma pretensão maior em alcançar níveis escolares mais elevados (ensino médio e/ou ensino superior). Já a escola municipal da Zona Norte (N+) também comporta uma parcela de jovens que almeja níveis escolares maiores, embora apresente um índice relativamente menor, se comparado às escolas “T+” e “S+”. Na escola “T-”, os alunos demonstram possuir uma baixa expectativa escolar. E apesar de apresentarem menor variação, tal tendência também pode ser verificada nas demais escolas de baixo prestígio (N- e S-)³⁸.

GRÁFICO 7



³⁸ No questionário havia uma questão onde os alunos deveriam responder “até que séries pretendiam estudar”. As opções para marcar foram as seguintes: a) 6ª série; b) 7ª série; c) 8ª série; d) 1º ano do ensino médio; e) 2º ano do ensino médio; f) 3º ano do ensino médio; g) Faculdade. Com isso, os resultados também foram padronizados por escola e geramos o índice “até que série pretende estudar”: sendo uma média, por escola, das pretensões de estudo dos jovens.

Uma explicação para as escolas de baixo prestígio terem apresentado menores índices de esperança de longevidade escolar, quando comparadas às escolas de alto prestígio, é uma possível identificação do efeito da grupalização escolar (*efeito-escola*) nas expectativas dos alunos. Nas próximas três tabelas podemos verificar que os alunos pertencentes às instituições de baixo prestígio têm consciência de que suas escolas não são consideradas as melhores da região. Ao passo que, nas três escolas de alto prestígio há um certo orgulho dos alunos de pertencerem à instituição de ensino que freqüentam (N+; T+ e S+).

Tabela 3

Escola * A escola em relação às outras: Crosstabulation

			A escola em relação às outras:					Total
			Muito melhor que as outras	Melhor que as outras	Igual às outras	Pior que as outras	Muito Pior que as outras	
Escola	N+	N	362	209	82	16	8	677
		%	53,5%	30,9%	12,1%	2,4%	1,2%	100,0%
	N-	N	30	50	117	47	9	253
		%	11,9%	19,8%	46,2%	18,6%	3,6%	100,0%
	T+	N	215	173	41	1	3	433
		%	49,7%	40,0%	9,5%	,2%	,7%	100,0%
	T-	N	20	79	135	46	13	293
		%	6,8%	27,0%	46,1%	15,7%	4,4%	100,0%
	S+	N	182	169	27	6	5	389
		%	46,8%	43,4%	6,9%	1,5%	1,3%	100,0%
	S-	N	61	109	260	101	38	569
		%	10,7%	19,2%	45,7%	17,8%	6,7%	100,0%
Total		N	870	789	662	217	76	2614
		%	33,3%	30,2%	25,3%	8,3%	2,9%	100,0%

Na tabela 3, podemos ver a comparação que os alunos fizeram sobre suas escolas e outras escolas municipais da região em que se localizam e constatamos que a maioria dos alunos das escolas de alto prestígio disse que sua escola é muito melhor que as outras da região. As três escolas (N+; T+ e S+) obtiveram resultado parecido. Tal fato indica uma boa avaliação dessas escolas e uma sensação de orgulho, por parte dos alunos, em pertencer a uma instituição considerada melhor que as demais escolas de sua região. Em contrapartida, as três escolas de baixo prestígio (N-; T- e S-) obtiveram os maiores índices na categoria “igual às outras”, revelando que os alunos destas instituições têm consciência de que suas

escolas não são consideradas as melhores da região. Registre-se, ainda, frequências expressivas nas respostas que indicam percepção de estudar em escolas piores que as circundantes.

Com relação a se a escola prepara os alunos para o futuro, na tabela 4, percebemos que na escola N+, 53,9% dos jovens respondeu que sua escola o prepara “muito bem”. Encontramos a mesma avaliação positiva nas outras duas escolas de alto prestígio (T+ e S+). Nas escolas de menor prestígio, alguns alunos também responderam que as escolas preparam “muito bem” e “mais ou menos” para o futuro. Mas nessas escolas (N-, T- e S-) os maiores índices se encontram na categoria “um pouco bem”³⁹ (índices de 41,2% a 43,7%). A título de curiosidade, pode-se observar que mesmo nas escolas de baixo prestígio a apreciação das escolas tende a ser mais positiva que negativa. Em nenhuma delas a soma das frequências “mais ou menos”, “mal” e “muito mal” ultrapassa 35%, o que contrasta com todas as avaliações de qualidade das escolas no Brasil.

Tabela 4

Escola * A escola te prepara para o futuro? Crosstabulation

		A escola te prepara para o futuro?					Total
		Muito bem	Um pouco bem	Mais ou menos	Mal	Muito mal	
Escola N+	N	368	229	69	12	5	683
	%	53,9%	33,5%	10,1%	1,8%	,7%	100,0%
N-	N	73	103	56	8	10	250
	%	29,2%	41,2%	22,4%	3,2%	4,0%	100,0%
T+	N	225	154	41	10	3	433
	%	52,0%	35,6%	9,5%	2,3%	,7%	100,0%
T-	N	80	129	66	13	7	295
	%	27,1%	43,7%	22,4%	4,4%	2,4%	100,0%
S+	N	185	155	42	8	2	392
	%	47,2%	39,5%	10,7%	2,0%	,5%	100,0%
S-	N	134	242	147	34	21	578
	%	23,2%	41,9%	25,4%	5,9%	3,6%	100,0%
Total	N	1065	1012	421	85	48	2631
	%	40,5%	38,5%	16,0%	3,2%	1,8%	100,0%

³⁹ Houve um erro na edição do questionário aplicado aos alunos. A escala mais adequada seria: muito bem; bem; mais ou menos; mal; muito mal. Porém, a expressão “um pouco bem” terminou por aparecer no lugar do termo “bem”, o que pode desequilibrar um pouco a escala. Como, entretanto, ela estava em seqüência, cremos não ter havido grande prejuízo, o que pode ser confirmado pela consistência do resultado obtido.

Com relação à pergunta sobre se o aluno se sente orgulhoso em estar na escola (tabela 5), as instituições de alto prestígio são as que mais receberam de resposta a opção “muito”, evidenciando um certo orgulho, por parte dos alunos, de pertencerem à instituição que frequentam. Poucos alunos das instituições de baixo prestígio afirmaram se sentir orgulhosos em relação à sua escola. Nessas três escolas (N-; T- e S-), boa parcela dos jovens declarou que se sente “mais ou menos” e “pouco” orgulhoso em estar naquela escola. Tais resultados demonstram que os alunos possuem uma certa noção sobre o prestígio de suas escolas e podemos dizer que o sentimento de orgulho muitas vezes está atrelado a esse prestígio social.

Tabela 5

Escola * Se sente orgulhoso em estar na escola? Crosstabulation

		Se sente orgulhoso em estar na escola?				Total	
		Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada		
Escola	N+	Count	393	215	45	29	682
		% within Escola	57,6%	31,5%	6,6%	4,3%	100,0%
	N-	Count	80	99	38	34	251
		% within Escola	31,9%	39,4%	15,1%	13,5%	100,0%
	T+	Count	239	149	27	17	432
		% within Escola	55,3%	34,5%	6,3%	3,9%	100,0%
	T-	Count	80	139	50	26	295
		% within Escola	27,1%	47,1%	16,9%	8,8%	100,0%
	S+	Count	197	141	25	28	391
		% within Escola	50,4%	36,1%	6,4%	7,2%	100,0%
	S-	Count	116	238	122	98	574
		% within Escola	20,2%	41,5%	21,3%	17,1%	100,0%
Total		Count	1105	981	307	232	2625
		% within Escola	42,1%	37,4%	11,7%	8,8%	100,0%

Embora os alunos das escolas de baixo prestígio apresentem uma menor perspectiva de longevidade escolar (conforme visualizado no gráfico 7), os jovens relataram que os professores os incentivam bastante. A tabela 6 mostra as opções que os alunos tiveram que marcar para essa questão (os professores te incentivam?): a) muito; b) mais ou menos; c) pouco; d) nada. Na escola de alto prestígio da Tijuca, 64,7% dos alunos declararam que os professores os incentivam muito. Nas outras duas escolas de alto prestígio (N+ e S+), o

incentivo dos professores aos alunos também é declarado como grande. Nas escolas de baixo prestígio também existe um certo incentivo, ainda que em índices menores do que as escolas com prestígio elevado. Na escola onde os alunos apresentaram os menores índices de expectativa de longevidade nos estudos (T-), 65,6% dos jovens informaram que os professores os incentivam muito.

Tabela 6

Escola * Os professores te incentivam? Crosstabulation

			Os professores te incentivam?				Total
			Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada	
Escola	N+	Count	413	186	59	24	682
		% within Escola	60,6%	27,3%	8,7%	3,5%	100,0%
	N-	Count	124	80	30	16	250
		% within Escola	49,6%	32,0%	12,0%	6,4%	100,0%
	T+	Count	280	120	22	11	433
		% within Escola	64,7%	27,7%	5,1%	2,5%	100,0%
	T-	Count	193	65	25	11	294
		% within Escola	65,6%	22,1%	8,5%	3,7%	100,0%
	S+	Count	228	118	32	13	391
		% within Escola	58,3%	30,2%	8,2%	3,3%	100,0%
	S-	Count	317	161	70	26	574
		% within Escola	55,2%	28,0%	12,2%	4,5%	100,0%
Total		Count	1555	730	238	101	2624
		% within Escola	59,3%	27,8%	9,1%	3,8%	100,0%

O resultado apresentado na tabela 6 pode ser fruto do bom relacionamento dos alunos com os professores. De uma forma geral, os alunos de todas as escolas costumam avaliar bem seus professores, conforme pode ser visto na tabela 7. A semelhança dos resultados obtidos entre as seis escolas é significativa, sendo um indicador relevante o fato de não haver diferenças acentuadas entre as escolas de baixo e alto prestígio: há uma quase completa equiparação entre as escolas da Tijuca, onde 44,7% (T+) e 44,6% (T-) dos alunos declararam possuir um “bom” relacionamento com os professores.

Tabela 7

Escola * Relacionamento com os professores: Crosstabulation

			Relacionamento com os professores:					Total
			Muito bom	Bom	Razoável	Ruim	Muito Ruim	
Escola	N+	Count	261	293	97	19	8	678
		% within Escola	38,5%	43,2%	14,3%	2,8%	1,2%	100,0%
	N-	Count	67	114	60	6	6	253
		% within Escola	26,5%	45,1%	23,7%	2,4%	2,4%	100,0%
	T+	Count	157	194	73	8	2	434
		% within Escola	36,2%	44,7%	16,8%	1,8%	,5%	100,0%
	T-	Count	112	131	42	4	5	294
		% within Escola	38,1%	44,6%	14,3%	1,4%	1,7%	100,0%
	S+	Count	124	189	64	8	4	389
		% within Escola	31,9%	48,6%	16,5%	2,1%	1,0%	100,0%
	S-	Count	155	259	132	16	11	573
		% within Escola	27,1%	45,2%	23,0%	2,8%	1,9%	100,0%
Total		Count	876	1180	468	61	36	2621
		% within Escola	33,4%	45,0%	17,9%	2,3%	1,4%	100,0%

De uma forma geral, os docentes são os “campeões” na avaliação dos alunos⁴⁰. Os resultados da tabela 7 demonstram a tendência da relação professor-aluno ser importante para os alunos, sendo que estes costumam avaliar bem seus professores, devido a vários fatores, dentre eles, aos laços afetivos criados entre professores e alunos. Há também a possibilidade da avaliação pelos alunos das escolas estar centrada simplesmente na relação de “camaradagem” estabelecida com os professores. De acordo com Costa e Koslinski (2006), pode ser denominado “coleguismo” um elemento distintivo de “bons professores” em escolas de baixo prestígio.

Os aspectos relativos à influência das especificidades do corpo docente sobre a eficácia da escola têm sido investigados por inúmeros estudos. Segundo Brandão (2007), nos trabalhos desenvolvidos por Gomes (2005), gênero, formação pedagógica, formação continuada e salário, com muita frequência, não têm impacto significativo. Em contrapartida, influencia negativamente no desempenho escolar dos alunos aspectos como: professores que trabalham em outros empregos além do magistério e a falta de autonomia docente. Em suma, pode-se notar que os aspectos referentes às condições de trabalho oferecidas aos professores revelam-se os responsáveis pelo desempenho destes e,

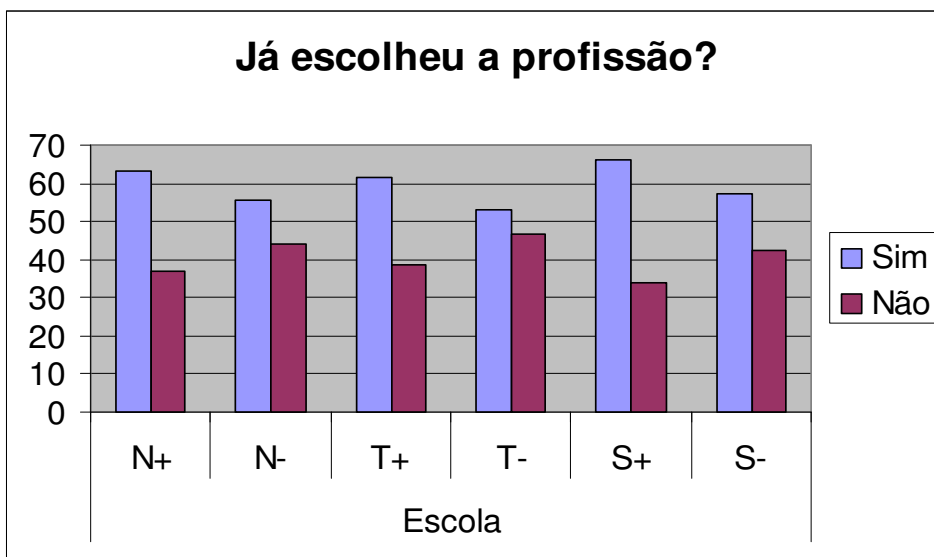
⁴⁰ Há itens – não apresentados aqui – que permitem comparar a apreciação dos alunos acerca de vários aspectos das escolas que frequentam. Os professores estão sempre na frente dessas avaliações.

conseqüentemente, pelo rendimento dos alunos. Já no estudo realizado por Lee e Burkam (2003), por exemplo, verificou-se em um número considerável de escolas que, em geral, a existência de uma boa relação entre alunos e professores é um dos fatores responsáveis por um baixo índice de evasão escolar.

3.2.2. Aspirações profissionais e expectativas de longevidade nos estudos

A terceira parte dos resultados encontrados é referente às aspirações profissionais, versando também sobre as perspectivas de estudo dos jovens. No questionário utilizado no *survey* havia uma pergunta onde os alunos informavam se já tinham escolhido a profissão que gostariam de ter. Nas escolas de alto prestígio (gráfico 8) houve um índice relativamente maior de respostas “sim”. Já nas escolas de baixo prestígio (N-; T-; S-), uma parcela maior de jovens relatou ainda não ter escolhido sua profissão/carreira. Ainda que o percentual de estudantes que informaram ainda não ter escolhido sua profissão possa ser explicado através do fato de estarmos lidando com um público ainda muito jovem, as diferenças são significativas entre as escolas de alto e baixo prestígio.

Gráfico 8



Em seguida, caso já estivessem escolhido a profissão, os alunos deveriam relatar o nome dessa profissão/carreira. Como essa pergunta do questionário foi aberta, houve uma infinidade de profissões e carreiras que foram citadas pelos jovens. Na tabela 8, podemos visualizar as diversas escolhas feitas pelos educandos. Em nossa análise, também separamos algumas profissões e carreiras citadas com maior e menor prestígio social⁴¹. Por exemplo, na área médica as profissões de médico, dentista e veterinário possuem um maior prestígio social do que as carreiras de fonoaudiólogo, nutricionista e de enfermeiro. Ao passo que, na área das ciências humanas aplicadas, as carreiras de advocacia, economia e publicidade são mais prestigiadas do que as de pedagogia e de assistente social.

Tabela 8 – Profissões e carreiras citadas pelos estudantes

1- Área Médica mais prestigiada: Médico/Dentista/Veterinário
2- Área Médica menos prestigiada: Fonoaudiólogo/Nutricionista/Enfermeiro
3- Área Técnica mais prestigiada: Engenheiro/Arquiteto/Informática
4- Área Técnica menos prestigiada: Estatístico
5- Ciências Humanas: Sociólogo/Historiador/Filósofo
6- Áreas mais prestigiadas das Ciências Humanas Aplicadas: Advogado/Economista/Publicitário/Psicólogo
7- Áreas menos prestigiadas das Ciências Humanas Aplicadas: Assistente Social/Pedagogo
8- Ciências Naturais: Físico/Químico/Biólogo/Geólogo
9- Professor/a
10- Professor/a de Educação Infantil
11- Professor/a de Nível Fundamental
12- Professor/a de Nível Médio
13- Professor/a de Nível Superior
14- Professor/a de Nível Médio da área Técnica
15- Militar
16- Policial
17- Guarda Municipal
18- Guarda-Vidas
19- Bombeiro
20- Sacerdote

⁴¹ Nos baseamos na pesquisa desenvolvida por Costa (2002) para realizar a separação das profissões e carreiras de maior e de menor prestígio social. Mais detalhes ver: COSTA, M. *Educação e exclusão social: o sagrado sob ameaça*. Projeto de pesquisa submetido e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). UFRJ: Faculdade de Educação, 2002.

21- Turismo
22- Ator/Atriz/Dançarino/Músico/Cantor
23- Fotógrafo
24- Jogador de Futebol/Tenista/Nadador
25- Pilotos/Navegadores/Comandantes de Embarcações
26- Comissários/Marinheiros
27- Motorista/Cobrador de ônibus
28- Comerciante
29- Costureira
30- Operador/a de Caixa
31- Modelo/Manequim
32- Empregado/a Doméstico/a
33- Secretária
34- Estilista
35- Empresário
36- Serviços na área de alimentação
37- Mecânico
38- “Bandido”

Dentre as profissões e carreiras mais citadas pelos jovens (tabela 9), a grande maioria escolheu as de nível superior. Na escola “S+”, 51,3% dos alunos escolheu uma profissão de nível superior. Ao passo que, na escola da Zona Sul de baixo prestígio (S-), 45,7% dos jovens declarou ter escolhido uma profissão de nível superior. Podemos ainda destacar a existência de uma diferenciação por área da cidade e também segundo o prestígio da escola. De maneira geral, a escolha de carreiras e profissões de nível superior segue o padrão associado ao nível socioeconômico (NSE). Quanto maior o NSE, maiores são os índices de escolha das carreiras de nível superior. Conforme se observa na tabela 9, ao caminharmos da Zona Norte para a Zona Sul da cidade, os índices vão gradativamente aumentando nas escolas de alto e de baixo prestígio. É interessante notar que alguns jovens também têm aspirações em relação à carreira militar (‘ser oficial do exército ou entrar para a marinha’) e à carreira desportiva (‘ser jogador de futebol, nadador, tenista, etc;’).

Por um lado, os resultados também parecem apontar que uma pequena parcela dos educandos das escolas de baixo prestígio incorporaram predisposições limitadas, ou seja, já anteciparam uma estimativa de suas probabilidades de sucesso, visto que pretendem seguir algumas profissões – embora de nível superior – de baixo prestígio social, como exemplo podemos citar a escolha da carreira de Professor (índices de 4,2% a 8,8%) e de Pedagogia/Serviço Social. Assim como também, outras profissões consideradas de baixo

prestígio social também foram citadas por uma parcela de estudantes das escolas de menor prestígio (N-; T-; S-): motorista de ônibus, cobrador, costureira, operador de caixa, empregada doméstica, etc. Por outro lado, ao juntarmos as expectativas de escolaridade futura em cursos superiores de alto prestígio (das áreas médica, técnica e das ciências humanas aplicadas) – tabela 10, podemos verificar que os estudantes das escolas de alto prestígio tendem a escolher cursos superiores de melhor prestígio social (como Odontologia, Medicina, Engenharia, Economia, Direito, Publicidade, etc.). Já os alunos das escolas de baixo prestígio também escolheram esses cursos, embora apresentem um índice relativamente menor.

Tabela 9 - Profissões mais citadas pelos jovens

		Nív. Superior	Professor	Militar	Atletas	Outras respostas	Total
Escola	N+	47,6	5,4	4,4	12,9	29,6	100,0
	N-	37,4	8,8	10,9	15,0	27,9	100,0
	T+	48,5	7,1	2,2	8,0	34,3	100,0
	T-	40,7	8,5	5,6	10,7	34,5	100,0
	S+	51,3	1,0	6,0	7,0	34,7	100,0
	S-	45,7	4,2	4,2	14,9	31,1	100,0

Tabela 10

Escola * Curso superior mais prestígio (expectativa)

			Curso superior		
				Total	
Escola	N+	Count	195	684	
		% within Escola	28,5%	100,0%	
	N-	Count	47	257	
		% within Escola	18,3%	100,0%	
	T+	Count	132	436	
		% within Escola	30,3%	100,0%	
	T-	Count	62	297	
		% within Escola	20,9%	100,0%	
	S+	Count	135	393	
		% within Escola	34,4%	100,0%	
	S-	Count	154	583	
		% within Escola	26,4%	100,0%	
	Total		Count	725	2650
			% within Escola	27,4%	100,0%

Na tentativa de reduzir o número grande de variáveis que estão relacionadas ao alcance da profissão desejada, optou-se por um procedimento estatístico – denominado análise fatorial – que tem por finalidade reduzir uma multiplicidade de variáveis a dimensões inteligíveis, que possam ser melhor compreendidas e analisadas⁴².

Portanto, o método mais conhecido para investigar a dependência de um conjunto de variáveis manifestas em relação a um número menor de variáveis latentes é a chamada análise fatorial⁴³.

⁴² De acordo com Hair (1995), *análise fatorial* é o termo genérico de uma técnica *multivariada*, cujo propósito primeiro é a redução de dados e sumarização. Ela analisa as relações entre variáveis e tenta explicá-las em termos de suas dimensões subjacentes comuns (fatores). É uma técnica de interdependência - não é explicitada uma variável dependente. O objetivo geral é condensar a informação, contida num número de variáveis originais, em um conjunto menor de fatores com um mínimo de perda dessa informação.

⁴³ Certos conceitos das ciências sociais e comportamentais não são bem definidos e existem muitas discussões sobre o real significado de termos como *classe social*, *opinião pública* ou *personalidade extrovertida*. Tais

Ao serem solicitados a atribuir uma nota de 1 a 10 (1 = nada importante; 10 = muito importante) para alguns fatores que consideram relevantes para “alcançar a profissão que gostariam de ter”⁴⁴, os estudantes indicaram duas dimensões inteligíveis, que podem ser tomadas como recurso de análise⁴⁵. Assim, a análise fatorial resultou no agrupamento observado das variáveis “fazer cursinhos”; “estudar muito” e “trabalhar duro”, compondo a dimensão que denominamos “esforço”. Também se mostraram relacionadas as respostas “dar sorte”, “conhecer as pessoas certas”, “ter boas condições econômicas” e “ter boa aparência”, naquela que denominamos dimensão “fatores fortuitos”. A análise fatorial permite observar as diferenças entre as dimensões obtidas empiricamente na forma de índices padronizados.

Os resultados desses índices, por escola, são eloquentes. Nas três escolas de alto prestígio destacou-se a dimensão meritocrática “esforço” como a que impulsiona e facilita, na percepção dos alunos, alcançar a profissão desejada (gráfico 9). Já o valor atribuído à dimensão “fatores fortuitos” sobressai nas escolas de baixo prestígio (gráfico 10). Apenas a escola N+ confunde um pouco essa distinção entre as dimensões. No entanto, é necessário ressaltar que a técnica utilizada – componentes principais – produz dimensões que não são antagônicas, mas independentes. Assim, é possível apresentar alta pontuação em ambas, já que elas são ortogonais.

A questão do esforço pessoal para se alcançar uma profissão e as expectativas de estudo mais elevadas que foram declaradas pelos jovens pertencentes às escolas de alto prestígio pode expressar a tendência do “efeito-escola” em promover um incentivo maior

conceitos são freqüentemente chamados de variáveis latentes, desde que não são diretamente observáveis mesmo na população. As técnicas de análise multivariada são úteis para descobrir regularidades no comportamento de duas ou mais variáveis e para testar modelos alternativos de associação entre tais variáveis, incluindo a determinação de quando e como dois ou mais grupos diferem em seu perfil multivariado. Em realidade, a análise fatorial não se refere a uma única técnica estatística, mas a uma variedade de técnicas relacionadas para tornar os dados observados mais facilmente (e diretamente) interpretados. Assim, o objetivo da análise fatorial é a parcimônia, procurando definir o relacionamento entre as variáveis de modo simples e usando um número de fatores menor que o número original de variáveis.

⁴⁴ As opções para marcar no questionário foram as seguintes: *fazer cursinhos* (informática, inglês, etc.); *estudar muito*; *trabalhar duro*, *dar sorte*, *conhecer as pessoas certas*, *ter boas condições econômicas* e *ter boa aparência*.

⁴⁵ Análise fatorial por componentes principais sem rotação.

aos estudos e aos valores meritocráticos para o alcance da profissão almejada. Mais adiante, iremos destacar que nas duas escolas de alto prestígio (T+; S+) os docentes também possuem maiores expectativas em relação ao futuro escolar de seus alunos.

Gráfico 9

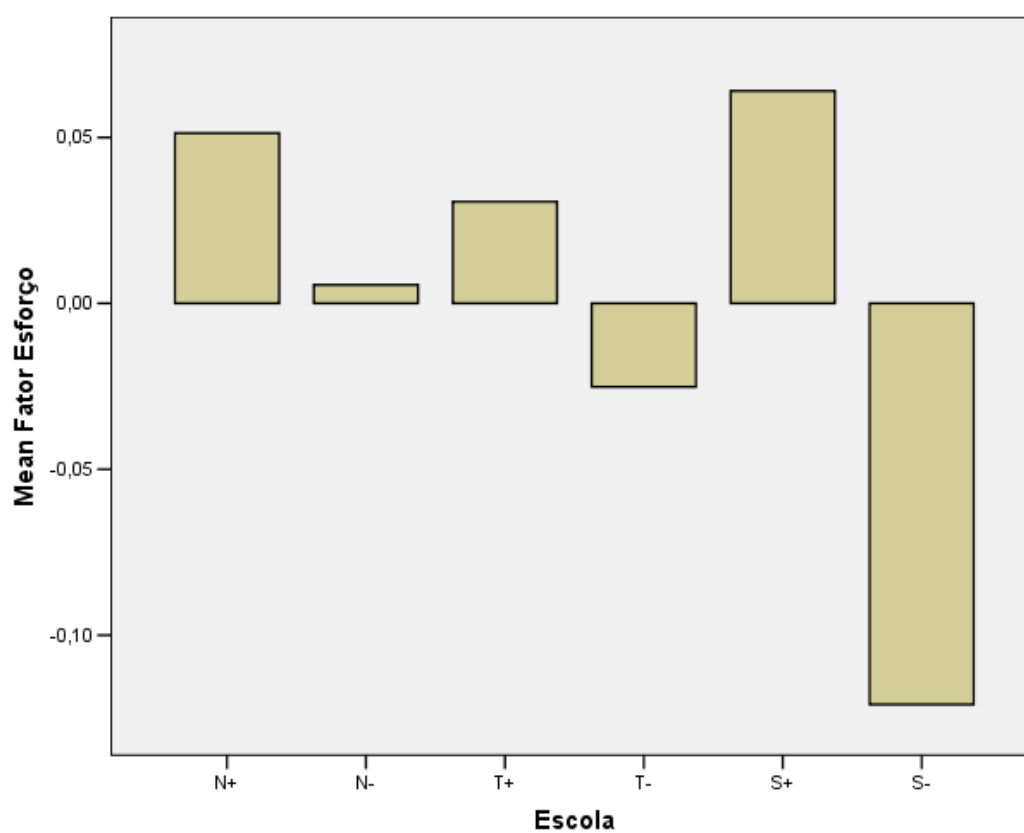
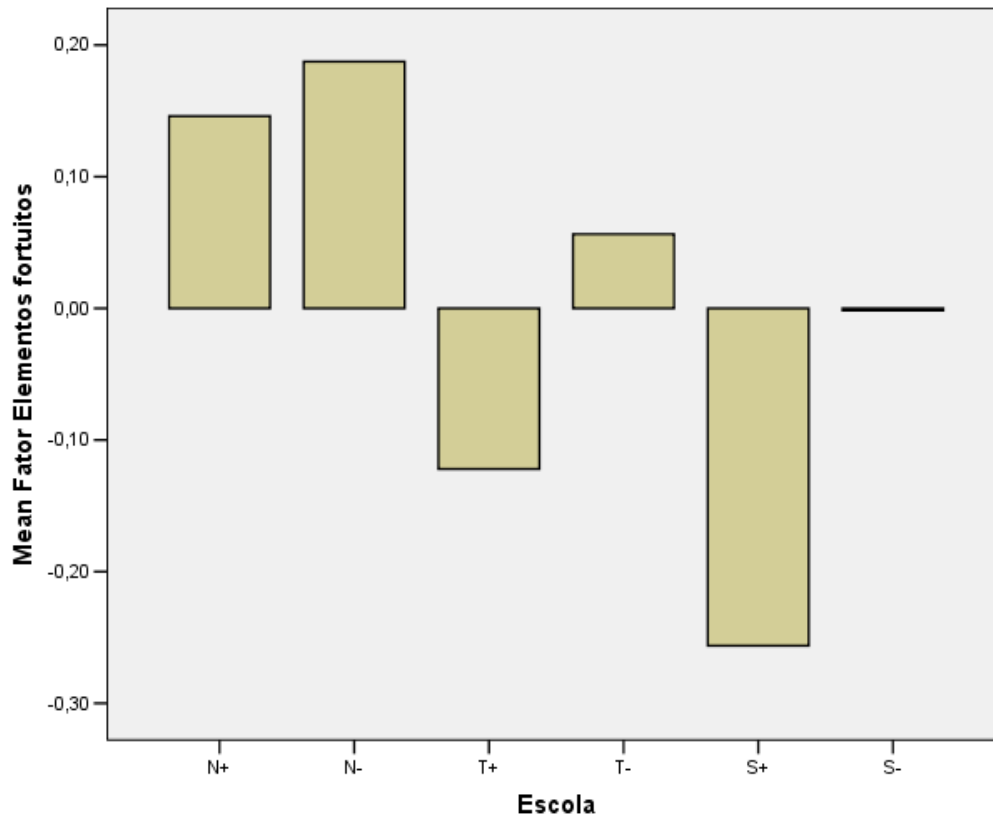


Gráfico 10



Nesta parte da dissertação utilizamos uma abordagem mais analítica, buscando compreender as relações empíricas entre as variáveis. Para isso, utilizamos um modelo de *regressão logística*. Segundo Pedrosa (2007), as *regressões* são modelos estatísticos que possuem tanto características explicativas (quando uma relação matemática pode indicar uma relação de causa-efeito) como preditivas (quando a relação entre as variáveis permite prever, a partir da observação de X, o correspondente valor de Y sem necessidade de medi-lo), pois relacionam uma determinada variável dependente (Y), simultaneamente, com um conjunto de outras variáveis independentes ($X_1, X_2, X_3...$).

Na tabela 11, apresentamos um modelo de *regressão logística* com a tentativa de medir a pretensão dos alunos de chegada ao ensino superior. Procuramos, nesse modelo, alinhar variáveis contextuais dos alunos, algumas que podem ser tomadas, limitadamente,

como de característica individual⁴⁶ e as que dizem respeito à dimensão propriamente escolar⁴⁷. Nossa atenção está voltada para a variável “prestígio da escola”, que distingue entre as de melhor ou pior reputação, na tentativa de aferir se esse aspecto, por si, como síntese de um conjunto de procedimentos, rotinas, práticas e da própria imagem pública da escola pode promover expectativas de escolaridade futura mais alargadas entre seus alunos. Para tal, introduzimos outros aspectos reconhecidamente relevantes, na tentativa de controle da suposta relação de causalidade entre o tipo de escola pública freqüentada e esse importante sinalizador de expectativas sociais e escolares.

Como se pode observar⁴⁸, mesmo quando controlado por fatores contextuais e “pessoais”, ainda assim a freqüência a uma escola considerada de alto prestígio eleva em cerca de 74% a probabilidade de um aluno na amostra declarar sua expectativa de alcançar o ensino superior. Destaques também vão para a condição feminina, que acresce em 1,5 vez tal probabilidade e para a defasagem idade/série, que a reduz em cerca de 30%, para cada ano de atraso em relação à média observada.

Em suma, há fortes indícios de que práticas, valores, clima acadêmico, características marcadas de ambientes escolares, exercem papel relevante no condicionamento das expectativas futuras dos alunos.

⁴⁶ Ainda que não possam ser exatamente tomadas como individuais, pois são formadas também sob a influência de processos de socialização.

⁴⁷ Não há relações muito fortes entre nenhuma das variáveis dependentes, que pudessem violar princípios da regressão adotada.

⁴⁸ Deve ser considerado que o coeficiente $\text{Exp}(B)$ exprime o incremento provável na variável dependente como efeito líquido do incremento de uma unidade na variável independente.

Tabela 11⁴⁹

Regressão Logística para Expectativa de chegar ao Ensino Superior

	Sig.	Exp(B)
Escolaridade da mãe	0,006	1,22
NSE	0,000	1,43
Sexo (Feminino)	0,000	2,50
Se considera aluno...	0,000	1,46
Esforço (fator)	0,002	1,20
Hábitos de Estudo (fator)	0,001	1,26
Defasagem para a série	0,000	0,68
Prestígio da escola	0,000	1,74
Constant	0,067	0,48

Escolaridade da mãe: ordinal (1=Sem estudo; 5=Superior).

NSE: medida padronizada de uma soma ponderada de bens domésticos na residência.

Se considera aluno: ordinal (1=muito ruim; 5=muito bom)

Esforço: obtido a partir de análise fatorial com elementos fortuitos e meritocráticos escolhidos em escalas de 1 a 10, para definição do futuro.

Hábitos de estudo: obtido a partir de análise fatorial com frequência de prática de atividades de lazer, culturais e de estudo.

Defasagem para série: medido em anos de diferença para a média de idade por série, na amostra.

Prestígio da escola: dicotômica (0=baixo; 1=alto)

⁴⁹ Pseudo R2 = 0,22 (Nagelkerke).

3.2.3. Expectativas dos professores em relação aos alunos

Muitos estudos apontam para a importância das variáveis do professor sobre a eficácia escolar e sobre as expectativas dos alunos. De acordo com Madaus *et alii* (1980):

[...] não é que se tenha provado que as variáveis do professor contribuam de forma significativa para o desempenho, mas sim que elas aparecem consistentemente, de uma forma ou de outra, nos estudos e avaliações de eficácia escolar e programática. É razoável esperar que o professor seja um fator-chave no desempenho do aluno e, de fato, a pesquisa de Coleman mostrou que a habilidade verbal dos professores estava relacionada ao desempenho dos alunos, mas não de forma muito intensa. [...] É possível que as características cognitivas do professor, tais como habilidade, qualificações formais e experiência sejam menos importantes do que as características de sua personalidade. Rivlin (1971), estabeleceu que “a nota que um professor tira em um teste verbal pode não importar tanto quanto sua simpatia, seu senso de humor ou sua confiança nos seus alunos”.

No estudo desenvolvido por Rutter *et alii* (1979), os alunos apresentaram uma tendência em aprender melhor quando ensinados num clima de confiança de que podem e vão desenvolver bem as tarefas que lhes são atribuídas. Conseqüentemente, o bom aprendizado dos alunos irá corresponder às expectativas de seus professores. Na pesquisa de Pilling e Pringle (1978 *apud* Rutter *et alii*, 1979), os autores também demonstraram que as expectativas dos professores influenciam o progresso acadêmico dos alunos. Dessa forma, faz sentido pressupor que algumas características dos professores estejam relacionadas ao desempenho, ao progresso acadêmico e às expectativas dos alunos.

Em nosso estudo, além das perspectivas expressas pelos alunos, há resultados referentes à opinião dos professores em relação ao futuro escolar dos jovens, obtidos pelo *survey* realizado com parte do corpo docente das seis escolas investigadas. Antes de darmos prosseguimento aos resultados encontrados, cabe novamente ressaltar que o preenchimento dos questionários foi voluntário, o que implicou em baixa participação dos professores em algumas escolas. Diante de um ‘n’ bem pequeno, inevitavelmente este fator limitou os resultados encontrados. Tais resultados devem ser tomados, portanto, como apenas sugestivos, dado não serem estatisticamente significativos.

Tabela 12

Escola * O que você pensa do futuro escolar de seus alunos, nesta esc Crosstabulation

		O que você pensa do futuro escolar de seus alunos, nesta esc				Total	
		A maioria chegará até o ensino superior	A maioria chegará até o ensino médio	A maioria chegará até o ensino fundamental	Outra situação		
Escola	N+	Count	0	19	6	1	26
		% within Escola	,0%	73,1%	23,1%	3,8%	100,0%
	N-	Count	0	6	0	0	6
		% within Escola	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	T+	Count	5	10	0	1	16
		% within Escola	31,3%	62,5%	,0%	6,3%	100,0%
	T-	Count	0	11	1	3	15
		% within Escola	,0%	73,3%	6,7%	20,0%	100,0%
	S+	Count	2	5	1	0	8
		% within Escola	25,0%	62,5%	12,5%	,0%	100,0%
	S-	Count	1	17	3	1	22
		% within Escola	4,5%	77,3%	13,6%	4,5%	100,0%
Total		Count	8	68	11	6	93
		% within Escola	8,6%	73,1%	11,8%	6,5%	100,0%

Nota-se a existência de expectativas mais altas em escolas de alto prestígio, com exceção da que se situa na zona norte (tabela 12). Contudo, vale ressaltar que, em relação à aspiração de uma trajetória de sucesso cujo ponto alto seria o ensino superior, há expectativas baixas por parte de todas as escolas, contrastando com as expectativas dos alunos. Porém, em duas escolas de alto prestígio (T+; S+) os docentes possuem maiores expectativas em relação ao futuro escolar de seus alunos. Nessas duas escolas, encontramos os maiores índices: 31,3% e 25,0% dos professores confiam em um possível sucesso acadêmico e profissional de seus alunos. De acordo com Proudford *et al* (1995), a expectativa positiva dos professores em relação à capacidade de aprender dos alunos é tida como fator que possui o poder de influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Já havíamos percebido, no gráfico 7, que os estudantes das escolas de alto prestígio da Zona Sul (S+) e da Tijuca (T+) também declararam possuir uma pretensão maior em alcançar níveis escolares mais elevados (ensino médio e/ou ensino superior). Todavia, na escola “T-”, os alunos demonstraram possuir uma baixa expectativa escolar. E apesar de terem

apresentado menor variação, tal tendência também pôde ser verificada nas demais escolas de baixo prestígio (N-; S-).

Considerações Finais

Após analisar os dados obtidos, algumas considerações precisam ser explicitadas. Não se trata aqui de estabelecer verdades, mas de delinear uma entre tantas outras possíveis interpretações, pois como afirma Velho (1987: 131):

Estou consciente de que se trata, no entanto, de uma interpretação e que, por mais que tenha procurado reunir dados ‘verdadeiros’ e ‘objetivos’ sobre a vida daquele universo, a minha subjetividade está presente em todo o trabalho.

Mas espero ter contribuído e avançado para o refinamento do conhecimento dos estudantes pertencentes ao sistema público de ensino, no Brasil. Paralelamente a este trabalho, outros específicos já foram concluídos ou ainda estão em curso, procurando explorar aspectos particulares dos dados de nossa pesquisa mais ampla.

A escolha por desenvolver um estudo sobre as perspectivas de futuro e aspirações profissionais dos jovens surgiu e se consolidou a partir do projeto de pesquisa, intitulado: “*As escolhidas – compreendendo as escolas de alto prestígio da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro*”. Seis escolas foram selecionadas por atenderem aos critérios preestabelecidos pelo grupo de pesquisa, ou seja, pelo fato de terem sido indicadas de acordo com o *status* que possuíam até então, sendo o interesse justamente reunir escolas de prestígios opostos.

Com isso, o que se tencionou começar a explorar nesta dissertação representou um ensaio de investigação sobre as percepções de jovens estudantes do Rio de Janeiro. Nossa pretensão foi analisar afinidades e diferenças interessantes entre alunos do ensino fundamental de uma amostra de seis escolas, do ponto de vista de seus perfis socioeconômicos, expectativas e valores. Que elementos estão presentes na intenção de escolha da carreira profissional dos jovens? Quais fatores os jovens consideram relevantes para se alcançar uma profissão? Por meio de um *survey*, procuramos identificar padrões de escolhas, estabelecendo relações entre tais percepções e seus supostos elementos condicionantes como as condições socioeconômicas, as condições de escolarização e a

trajetória escolar dos estudantes. Assim como, complementamos nossa análise explorando também a expectativa dos professores em relação ao seu alunado.

Inicialmente, o quadro teórico de nosso estudo buscou subsídios em conceitos e trabalhos que pudessem nos oferecer instrumentos para analisar não apenas as regularidades já apontadas pelas pesquisas sobre a escolha das carreiras, mas igualmente iriam nos auxiliar a compreender as variações individuais. Encontramos nas teorias que acentuam o caráter *racional* da ação individual a capacidade dos atores de avaliarem os custos e os benefícios de cada alternativa de ação e de escolherem, com um certo grau de consciência, aquela que melhor atende aos seus interesses. Por outro lado, também nos deparamos com as perspectivas que enfatizam o peso dos processos de socialização dos indivíduos em um determinado meio social. Segundo Nogueira (2004), para Boudon e os teóricos da *escolha racional*, os indivíduos reagem de maneira racional à estrutura de oportunidades presente no seu ambiente de ação. Já para Bourdieu e outros teóricos ligados à *tradição disposicionalista*, ao contrário, os próprios critérios a partir dos quais os indivíduos percebem e avaliam essa estrutura de oportunidades seriam socialmente constituídos.

Em seguida, ainda que não tenhamos trabalhado com o desempenho escolar dos alunos, baseamos o referencial teórico do presente estudo na literatura sobre *escolas eficazes*. O campo de estudos sobre eficácia escolar, em geral, emprega uma linguagem comum que termina por questionar a relação entre insumos para a escola e resultados da educação escolar (Madaus *et alii*, 1980). As tentativas de se medir o desempenho escolar através de testes padronizados também é uma característica que pode ser encontrada em boa parte dos estudos sobre eficácia escolar. Outras medidas, como as aspirações, planos e destino dos alunos pós-escola são usadas menos freqüentemente (op.cit.).

Vimos no capítulo 2 que, ao voltarmos nosso estudo para as percepções dos alunos, podemos verificar que os jovens conseguem perceber quais são as expectativas que as pessoas fazem a respeito de sua competência acadêmica e também de seu comportamento. No trabalho desenvolvido por Rutter *et alii* (1979), os autores destacaram o resultado de uma pesquisa que mostrou que as pessoas, até certo ponto, tentam corresponder ao que esperam delas. Ressaltamos ainda que nas percepções trazidas pelos estudantes, freqüentemente as relações familiares e de grupos de amigos podem exercer uma grande

influência em suas expectativas. Com isso, nesta dissertação, nossa tentativa de investigação seguiu um caminho contrário ao habitual: ao invés de nos debruçarmos sobre as relações dos jovens a partir de seu ambiente familiar, voltamos nosso olhar para as relações desenvolvidas no interior das instituições escolares. Nesse sentido, as fontes buscadas foram as disponíveis, abarcando também os estudos mais expressivos sobre juventude no Brasil.

Algumas incursões realizadas pelos estudos mais recentes têm pautado seus esforços demarcadamente nos elementos de âmbito interno ao ambiente educativo. Segundo Brooke e Soares (2008), os resultados sugerem que as variáveis escolares que parecem afetar o desempenho escolar sejam aquelas que captam a *atividade* (processos) da escola, mais do que aquelas que refletem variáveis de status, como tamanho ou instalações físicas da escola. Através da literatura sobre as escolas eficazes, percebemos o avanço dos trabalhos que procuram prestar mais atenção às avaliações de processo nas escolas. Para além do ambiente familiar e cultural, um conjunto de fatores escolares (clima escolar) pode influenciar nas expectativas dos alunos. A escola passa a ser concebida como uma instituição capaz de promover o sucesso escolar dos alunos, independente de fatores sociais externos a ela.

Podemos observar, a partir da análise dos dados apresentados neste estudo, que as percepções dos alunos tendem a variar de acordo com o prestígio das escolas, sendo os melhores resultados, em geral, destinados às escolas de alto prestígio. Constatou-se a “superioridade” das instituições de ensino de alto prestígio sobre as de baixo prestígio, principalmente quando a análise se centralizou especificamente nos pares (escolas de alto e baixo prestígio) de cada localidade (Zona Norte, Zona Sul, Tijuca e Adjacências). Este fato pode, portanto, fazer com que seja possível afirmar a existência de um ambiente escolar mais incentivador e propício à aprendizagem nas escolas de alto prestígio.

Podemos comentar também que os alunos das escolas de alto e baixo prestígio têm consciência sobre o *prestígio* de suas escolas perante a comunidade na qual estão inseridos. Não há como generalizar os resultados encontrados. No entanto, não podemos deixar de ter a pretensão de oferecer resultados que indiquem tendências gerais, como por exemplo, o fato de os professores serem bem avaliados em todas as escolas pesquisadas e o fato de os

alunos de escolas de alto prestígio avaliarem melhor as suas escolas, em comparação à avaliação dos alunos de escolas de baixo prestígio.

As distinções por escola parecem obedecer simultaneamente a um conjunto complexo de associações que devem considerar a área da cidade, as condições socioeconômicas, o ambiente cultural das famílias e o prestígio das escolas, além de, em alguns aspectos, poderem refletir políticas e iniciativas específicas a cada escola. Ao serem questionados sobre o que projetavam estar fazendo em um futuro não muito distante, os estudantes de escolas de baixo prestígio possuem uma expectativa de estudo menor, se comparados aos estudantes de escolas de alto prestígio. Ao passo que, se percebe uma tendência dos alunos das escolas de baixo prestígio (N-, T- e S-) em dividir o seu tempo entre os estudos e o ingresso no mercado de trabalho.

Quando interrogados a respeito da satisfação diante da sua escola, constatamos que o prestígio das escolas estava diretamente associado com a satisfação diante dela. Após a análise dos resultados referentes às aspirações profissionais dos jovens, foi possível observar que algumas das escolas selecionadas apresentaram percentuais diferenciados, que sofreram variações de acordo com o nível socioeconômico dos alunos, com o prestígio que a escola possuía (+ ou -) e a área da cidade em que estava situada. De maneira geral, a escolha de carreiras e profissões de nível superior segue o padrão associado ao nível socioeconômico (NSE).

Em seguida, os estudantes opinaram sobre qual seria a profissão que gostariam de ter, e os resultados apontaram que uma pequena parte dos educandos das escolas de baixo prestígio incorporaram predisposições limitadas, ou seja, já anteciparam uma estimativa de suas probabilidades de sucesso, visto que pretendem seguir algumas profissões – embora de nível superior – consideradas de baixo prestígio social. Também foi interessante notar a apreciação da importância atribuída pelos alunos às carreiras militar, desportiva e nas áreas de maior prestígio social: Medicina, Pediatria, Odontologia, Direito, Jornalismo, Engenharia, Psicologia, etc.

Depois de terem relatado a profissão almejada, os jovens foram questionados sobre como alcançariam essa carreira. Percebemos que nas escolas de alto prestígio, a questão do esforço pessoal surgiu com mais vigor. Os valores meritocráticos apontados para se

alcançar uma profissão e as expectativas de estudo mais elevadas declaradas pelos alunos pertencentes às escolas de alto prestígio pode expressar a tendência do “*efeito-escola*” em promover um incentivo maior para o alcance da profissão desejada. Ao passo que, nas duas escolas de alto prestígio (T+; S+) os docentes também declararam possuir maiores expectativas e confiam em um possível sucesso acadêmico e profissional de seus alunos.

Creemos ter apresentado resultados originais e consistentes que sugerem um *efeito-escola* importante na formação de expectativas de futuro mais “ambiciosas” dos estudantes expostos a uma escolarização melhor, sintetizada na imagem de escolas de alto prestígio. Consoante à literatura, essa expectativa pode expressar perspectivas de sociabilidade mais integradoras. Esse parece o resultado mais relevante de nosso estudo.

Devemos reconhecer que as incursões realizadas neste estudo ainda não são suficientes para uma análise conclusiva das expectativas e aspirações profissionais dos estudantes, porém são fundamentais para o estudo do tema. Ainda que diversificada, a amostra estudada não deve ser considerada representativa do universo de jovens que freqüentam as escolas da cidade do Rio de Janeiro, composto por mais de mil (1000) unidades escolares públicas e centenas de escolas privadas.

Em suma, também não podemos deixar de considerar que a limitação temporária para a realização deste trabalho foi um elemento dificultador, pelo processo de estudo não poder ser priorizado, pelas tantas tarefas acadêmicas e não-acadêmicas a que freqüentemente estivemos inseridos durante este período final do curso de Mestrado em Educação. Assim como, cabe comentarmos as limitações encontradas ao longo da pesquisa devido às dificuldades impostas primeiramente pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) e posteriormente por algumas escolas. De acordo com Brandão (2007), muitos dados, inclusive, foram insuficientemente coletados devido aos entraves relacionados à resistência em colaborar com procedimentos necessários à pesquisa. Contudo, mesmo diante de determinadas dificuldades e impasses, o resultado final revelou-se significativo para a finalidade de gerar indagações relevantes e possibilidade de aprofundamento deste tema, utilizando - em um futuro próximo - recursos estatísticos de maior complexidade para realização de análises multivariadas.

Referências Bibliográficas

- ❖ ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (orgs.). *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- ❖ ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. *A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores relacionados à eficácia escolar*. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs.). Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

- ❖ BALL, S.J. (*et alii*). *Décisions, différenciations et distinction: vers une sociologie du choix des études supérieures*. *Revue Française de Pédagogie*, n°.136, juillet/août/septembre, p.65-75, 2001.

- ❖ BRANDÃO, M. *Clima escolar em foco: um estudo sobre a cultura interna de instituições de ensino de alto e baixo prestígio*. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia. Faculdade de Educação/UFRJ, 2007.

- ❖ BRESSOUX, P. *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. Educação em Revista, vol.38, pág.17-88, dezembro/2003.

- ❖ BROOKE, N. e SOARES, J. F. (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

- ❖ BRUNET, Luc. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In: NÓVOA, Antônio. As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

- ❖ CANÁRIO, Rui. *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: BARROSO, João (org.). O estudo da escola. Porto, Ed. Porto, 1996.

- ❖ CARVALHO, C.P. de. *Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, GT Sociologia da Educação. Minas Gerais, Caxambu; Novembro/2004.

- ❖ COOKSON Jr., P.W. & PERSELL, C.H. *Internatos americanos e ingleses: um estudo comparativo sobre a reprodução das elites*. In: ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (orgs.). A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- ❖ COSTA, M. & KOSLINSKI, M.C. *O Valor da educação*. Versão apresentada durante o 27º Encontro Anual da ANPOCS. Minas Gerais, Caxambu; Outubro/2003.

- ❖ _____. *Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, vol.11, nº.31, Janeiro-Abril/2006.

- ❖ COSTA, M. *Educação, cultura e engenharia social*. Sociologia da Educação: GT-Sociologia da Educação, ANPED, Porto Alegre/RS. Pág. 111-130, 1994.

- ❖ _____. *Educação e exclusão social: o sagrado sob ameaça*. Projeto de pesquisa submetido e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). UFRJ: Faculdade de Educação, 2002.

- ❖ _____. *Jovens estudantes do Rio de Janeiro: hábitos, valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas*. Trabalho apresentado na VI Jornada de Pesquisadores: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH/UFRJ, 2004.

- ❖ _____ . *As escolhidas – compreendendo as escolas de alto prestígio na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro*. Projeto de pesquisa, submetido ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Faculdade de Educação/UFRJ, 2005.

- ❖ _____ . “*Heaven is here*” - *a case study of contrasting public schools in Rio de Janeiro*. In: *New directions in Sociology of Education in/for the 21st Century*, 2007, Nicosia. *New directions in Sociology of Education in/for the 21st Century - CD and Book of Abstracts & Program*. Nicosia: International Sociological Association - Cyprus College, 2007a.

- ❖ _____ . *Famílias, escolas e seleção de acesso em escolas públicas: um estudo de caso*. Artigo ainda não publicado. Faculdade de Educação/UFRJ, 2007b.

- ❖ CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

- ❖ DURU-BELLAT, M. *Socialisation scolaire et projets d ‘avenir chez les lycéens et les lycéennes*. La << causalité du probable >> et son interpretation sociologique. L ‘orientation scolaire et professionnelle, 24, n°.01, p.69-86, 1995.

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

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

- ❖ FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

- ❖ FERREIRA SALLES, L.M. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

- ❖ FRANCO, C. e BONAMINO, A. *A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto*, 2005.

- ❖ GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais*. José Francisco Soares (coord.). Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG - Segrac Editora, 2002.

- ❖ GOMES, J.V. *Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. Juventude e contemporaneidade*: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n°.5-6, p.53-63, maio/agosto; setembro/dezembro, 1997.

- ❖ HAIR, Joseph F. *Multivariate data analysis: with readings*. 4ª. Ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1995.

- ❖ HODKINSON, Phil & SPARKES, Andrew C. *Carrership: a sociological theory of career decision making*. British Journal of Sociology of Education, Vol. 18, n°. 01, 1997.

- ❖ JAY, E. *As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça*. In: ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (orgs.). A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- ❖ JOHNSON, Jeannie (*et alii*). *What makes a good school? A critical examination*. The Journal of Educational Research (Washington D.C.), 2000.

- ❖ LADERRIÈRE, P. *A investigação sobre a escola: perspectiva comparada*. In: BARROSO, J. (org.). O estudo da escola. Porto, Ed. Porto, 1996.

- ❖ LEÃO, G.M.P. *Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n°.01, p.31-48, janeiro/abril, 2006.

- ❖ LEE, V. E. & BURKAM, D. T. *Dropping out of high school: the role of school organization and structure*. American Educational Research Journal. Vol. 40, n. 2, p. 353-393; 2003.

- ❖ MADAUS, G.F. (*et alii*). *Insumos escolares, processos e recursos*. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp. 112-141.

- ❖ NOGUEIRA, M.A. *Estratégias de escolarização em famílias de empresários*. In: ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (orgs.). A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- ❖ _____ (*et alii*). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

- ❖ NOGUEIRA, C.M.M. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, 2004.

- ❖ 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 de Mestrado. Faculdade de Educação/UFRJ, 2008.

- ❖ PASHIARDIS, G. *School Climate in Elementary and Secondary Schools: views of Cypriot principals and teachers*. *The International Journal of Educational Management*. Vol. 14, n. 5, p. 224, 2000.

- ❖ PEDROSA, F. F. *Clima acadêmico e promoção da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a escola e a sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2007.

- ❖ PIMENTA, M. *Jovens em transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2001.

- ❖ PINÇON, M. & PINÇON-CHARLOT, M. *A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França*. In: ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (orgs.). A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- ❖ PROUDFORD, C (et alii). *Schools that make a difference: a sociological perspective on effective schooling*. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 16, n. 3, 1995.

- ❖ RUTTER, M. (et alii). *Conclusões: especulações e implicações*. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp. 225-251.

- ❖ SPOSITO, M.P. (coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n° 7).

- ❖ VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2ª edição, 1987.
- ❖ VIANA, M.J.B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Fae, UFMG, 1998.
- ❖ ZAGO, N. *Processos de escolarização nos meios populares*. In: NOGUEIRA, M. A. (et alii). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

REFERÊNCIAS: SITES VISITADOS

- ❖ GERES - <http://www.geres.ufmg.br>. Acessado em agosto de 2008.
- ❖ OLIVEIRA, J.B.A. *Educação, da crise à euforia*. Simon's site: sitesimon@lists.schwartzman.org.br. Artigo publicado no blog de Simon Schwartzman e no jornal "Folha de São Paulo", em 01/09/2008.

Anexos

Caro(a) estudante,
pedimos sua colaboração no preenchimento desse questionário, que faz parte de uma pesquisa realizada por professores e estudantes da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não é necessário que você se identifique e garantimos que todas as suas opiniões e informações jamais serão divulgadas individualmente. Nossa pesquisa se integra a um esforço por conhecer mais a escola brasileira, buscando contribuir para sua melhoria. Agradecemos sua ajuda.

I. Dados de Identificação:

- 1. Escola: _____
- 2. Data de nascimento: ____ / ____ / ____
- 3. Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino
- 4. Em que série você está? _____
- 5. Turma: _____
- 6. Turno:
 - 1. () manhã
 - 2. () tarde
 - 3. () manhã e tarde

II. Falando um pouco sobre a sua família:

7. Assinale, por favor, as pessoas que **MORAM NA MESMA RESIDÊNCIA** que você:
- 1. () Pai
 - 2. () Mãe
 - 3. () Padrasto/Madrasta
 - 4. () Avô
 - 5. () Avó
 - 6. () Irmãos. Quantos? _____
 - 7. () Filhos. Quantos? _____
 - 8. () Primo(a). Quantos? _____
 - 9. () Tio(a). Quantos? _____
 - 10. () Outros parentes. Quantos? _____
 - 11. () Amigo(a). Quantos? _____
 - 12. () Cônjuge ou companheiro(a)
 - 13. () Mora com patrões (sem ter outra residência)
 - 99. () Outra situação. Qual? _____
8. Seus pais são:
- 1. () Os dois são vivos
 - 2. () Apenas a mãe é viva
 - 3. () Apenas o pai é vivo
 - 4. () Nenhum dos dois é vivo
 - 5. () Não sei informar sobre algum deles

9. Quem é o **principal responsável** pelo sustento da casa? (Caso mais de uma pessoa seja responsável, pode marcar mais de uma opção)

- 1. () Pai
- 2. () Mãe
- 3. () Padrasto/Madrasta
- 4. () Avô
- 5. () Avó
- 6. () Irmãos
- 7. () Tio(a)
- 9. () Outro. Quem? _____

10. Você trabalha?

- 1. () Sim, trabalho regularmente
- 2. () Sim, faço "bicos"
- 3. () Não

10.1 Caso sim, qual é o seu trabalho? _____

10.2 Quanto você ganha por mês, aproximadamente? R\$ _____

11. Você tem religião? 1. () SIM 2. () NÃO

11.1 Caso sim, qual?

- 1. () Adventista
- 2. () Anglicana
- 3. () Assembléia de Deus
- 4. () Batista
- 5. () Brasil para Cristo
- 6. () Católica
- 7. () Espirita
- 8. () Luterano
- 9. () Messiânica
- 10. () Metodista
- 11. () Presbiteriano
- 12. () Seicho-no-ie
- 13. () Testemunha de Jeová
- 14. () Umbanda/Candomblé
- 15. () Universal
- 16. () Outra. Qual? _____

12. Como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?

- 1. () Branca
- 2. () Parda
- 3. () Indígena
- 4. () Preta
- 5. () Oriental
- 6. () Não sabe

13. Seu PAI estudou:

- 1. () Não estudou
- 2. () Até a 4ª série
- 3. () Da 5ª à 8ª série
- 4. () Até o 2º Grau
- 5. () Até a Universidade
- 6. () Não sei

13.1 Seu pai ainda estuda? 1. () SIM 2. () NÃO

13.2 Caso sim, em que série/curso? _____

14. Sua MÃE estudou:

- 1. () Não estudou
- 2. () Até a 4ª série
- 3. () Da 5ª à 8ª série
- 4. () Até o 2º Grau
- 5. () Até a Universidade
- 6. () Não sei

14.1 Sua mãe ainda estuda? 1. () SIM 2. () NÃO

14.2 Caso sim, em que série/curso? _____

15. Caso você não more com seu pai e sua mãe, qual é a escolaridade de seu responsável?

1. () Não estudou 4. () Até o 2º Grau
 2. () Até a 4ª série 5. () Até a Universidade
 3. () Da 5ª à 8ª série 6. () Não sei

15.1 Seu responsável ainda estuda?

1. () SIM 2. () NÃO

15.2 Caso sim, em que série/curso?

16. Você costuma usar computador?

1. () SIM 2. () NÃO

16.1 Caso afirmativo, onde costuma acessar?

(pode marcar mais de uma alternativa)

1. () Casa 4. () Casa de amigos
 2. () Escola 9. () Outros locais.
 3. () Lan-house Quais? _____

17. Quantos dos seguintes itens há na sua casa?

Quantos?

- | | | | |
|---------------------------|-------|-------|---------------|
| A. TV a cores | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| B. Freezer | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| C. Forno de Microondas | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| D. Geladeira | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| E. TV a cabo / parabólica | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| F. Computador | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| G. Impressora | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| H. Videocassete/DVD | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| I. Telefone fixo | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| J. Celular | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| L. Máquina de lavar roupa | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |
| M. Automóveis | () 0 | () 1 | () 2 ou mais |

18. Preencha as tabelas abaixo, assinalando com um X a frequência das coisas que costuma fazer:

	1	2	3	4	5
	Diariamente	Quase todo dia	3. Às vezes	Quase nunca	Nunca
A. Ouvir RÁDIO:					
B. Ver TELEVISÃO:					
C. Ajudar nas TAREFAS DE CASA:					
D. Reunir com os AMIGOS, fora da escola:					
E. Praticar ESPORTES:					
F. Fazer TAREFAS da ESCOLA/ESTUDAR:					

	Toda semana	Uma a três vezes ao mês	Às vezes	Quase nunca	Nunca
A. Ir à Praia					
B. Ir a Parques/Passar					

	Mais de 2 vezes ao mês	Uma a duas vezes ao mês	Uma a cada três meses	Quase nunca	Nunca
A. Ir ao Cinema					
B. Ir ao Teatro					
C. Ir a Festas ou Bailes					
D. Ir a Shows					

19. Preencha a tabela abaixo, marcando a frequência que você COSTUMA LER:

	Diariamente	Quase todo dia	Às vezes	Raramente	Nunca
A. Jornais					
B. Revistas para jovens					
C. Revistas semanais (Veja, Istoé, etc.)					
D. Revistas em quadrinhos					
E. Livros em geral					
F. Livros Religiosos					
G. Apostilas					
H. Livros didáticos					
I. Outra leitura. Quais? _____					

20. Você faz algum curso extra:
(que não faça parte do horário normal de aulas na escola)

	SIM	NÃO
A. Língua estrangeira		
B. Informática		
C. Música / canto		
D. Artes Plásticas		
E. Esportes / Artes Marciais		
F. Dança / Teatro / artes cênicas		
G. Outro. Qual? _____		

III. Falando um pouco da sua experiência escolar:

21. Com que idade você **começou** a estudar?
(Considere também creche, jardim de infância, pré-escolar, etc.): _____ anos.

22. Com que idade você **entrou** para a quinta série?
_____ anos.

23. Há quantos anos você estuda nesta escola atual?
(conte o ano de 2006) _____ anos.

24. Em que série você entrou para esta escola atual?
_____ série.

25.1 De quem foi a decisão para você estar nessa escola? (pode marcar mais de uma resposta)

- A () De seus responsáveis
B () De você mesmo
C () Encaminhamento da escola anterior
D () Encaminhamento da CRE
E () Outros. Especifique:

Caso responda C, D ou E, vá para a questão 26.

25.2 Quais os motivos de você entrar nessa escola? (pode marcar mais de uma opção)

1. () Proximidade da residência
2. () Indicação de amigos/parentes
3. () Qualidade do ensino
9. () Outros. Quais?

26. Você repetiu alguma série?

1. () SIM 2. () NÃO

26.1 Caso sim, quantas séries?

27. Você interrompeu os estudos alguma(s) vez(es), retomando em outro ano?

1. () SIM 2. () NÃO

28. **Caso sim**, quais os motivos principais para você ter interrompido os estudos?

(pode marcar mais de uma resposta)

1. () Necessidade de trabalhar
2. () Dificuldade Financeira
3. () Desemprego
4. () Doença ou acidente com você
5. () Doença em casa
6. () Mudança de moradia
7. () Desestímulo / falta de vontade de estudar
8. () Reprovações
9. () Gravidez / nascimento de filho
10. () Insatisfação com a escola
11. () Outros motivos. Quais? _____

29. Seus pais/responsáveis costumam ir à escola para ter informações sobre seu estudo?

(Sem contar as reuniões de pais)

1. () Muitas vezes 3. () Quase nunca
2. () Algumas vezes 4. () Nunca

30. Seus pais/responsáveis costumam ir às reuniões da escola?

1. () Sempre 3. () Quase nunca
2. () De vez em quando 4. () Nunca

31. Alguém te ajuda nas tarefas da escola?

1. () Muitas vezes 3. () Quase nunca
2. () Algumas vezes 4. () Nunca

31.1 Caso sim, quem? (Pode marcar mais de uma)

1. () Mãe 6. () Avô/Avó
2. () Pai 7. () Outro parente
3. () Irmã (o) 8. () Vizinho(a)
4. () Tio (a) 9. () Explicador (aula particular)
5. () Primo (a) 99 () Outro. Quem?

IV. Agora, sobre o futuro:

32. O que você acha que estará fazendo daqui a **DOIS** anos?

1. () Somente estudando 4. () Não sabe
2. () Somente trabalhando 9. () Outra situação. Qual?
3. () Estudando e trabalhando

33. O que você acha que estará fazendo daqui a **DEZ** anos?

1. () Somente estudando 4. () Não sabe
2. () Somente trabalhando 9. () Outra situação. Qual?
3. () Estudando e trabalhando

34. Até que série você **pretende** estudar?

1. () 6ª série
2. () 7ª série
3. () 8ª série
4. () 1º ano do Ensino Médio
5. () 2º ano do Ensino Médio
6. () 3º ano do Ensino Médio
7. () Faculdade

35. Você já escolheu a profissão que gostaria de ter?

1. () SIM
2. () NÃO

36.1 Caso **SIM**, qual seria?

36. Dê, por favor, uma nota de 1 a 10 para a importância que tem cada um dos fatores abaixo para você **ALCANÇAR UMA PROFISSÃO QUE GOSTARIA**: (1 = nada importante; 10 = muito importante)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A. ESTUDAR MUITO:										
B. TRABALHAR DURO:										
C. DAR SORTE:										
D. CONHECER AS PESSOAS CERTAS:										
E. TER BOAS CONDIÇÕES ECONÔMICAS:										
F. TER BOA APARÊNCIA:										
G. FAZER CURSINHOS (Informática, Inglês, etc.)										

37. Olhando para a vida que seus pais têm (ou pessoas mais velhas conhecidas), como você acha que sua vida será?

1. () Muito melhor que a deles
2. () Um pouco melhor que a deles
3. () Igual a deles
4. () Um pouco pior que a deles
5. () Muito pior que a deles
6. () Não sei

38. Você acredita que a qualidade de sua vida está:

1. () Melhorando muito
2. () Melhorando um pouco
3. () Continuando igual
4. () Piorando um pouco
5. () Piorando muito
6. () Não sei

V. Agora, sobre você e sua escola:

39. Preencha a tabela abaixo, avaliando alguns aspectos da sua escola, dando notas de 1 a 10.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A. Organização										
B. Segurança										
C. Disciplina										
D. Professores										
E. Direção										
F. Coordenação										
G. Funcionários em geral										
H. Qualidade do ensino										
I. Limpeza										
J. Beleza										
L. Merenda / refeição										

40. Você gosta da sua escola?

1. () Sim, muito
2. () Sim, um pouco
3. () Mais ou menos
4. () Não gosto

41. O que você **MAIS** gosta na sua escola ?

(Diga até duas coisas)

42. O que você **MENOS** gosta na sua escola ?

(Diga até duas coisas)

43. Você se considera um aluno:

1. () Muito bom
2. () Bom
3. () Razoável
4. () Ruim
5. () Muito ruim

44. Você considera que, comparando com as outras turmas, o tratamento que sua turma recebe na escola é:

1. () Muito melhor
2. () Melhor
3. () Igual
4. () Pior
5. () Muito pior

45. Comparando com as outras escolas municipais da região, você acha que esta escola é:

1. () Muito melhor que as outras
2. () Melhor que as outras
3. () Igual às outras
4. () Pior que as outras
5. () Muito pior que as outras

46. Se você tivesse que dar uma nota de 1 a 10 para esta escola, que nota você daria?

- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5
- () 6
- () 7
- () 8
- () 9
- () 10

47. Sobre seus professores, você acha que eles:

1. () Todos faltam muito
2. () Muitos faltam muito
3. () Alguns faltam muito
4. () Nenhum falta muito

48. Você tem amigos nesta escola?

1. () Sim, muitos
2. () Sim, alguns
3. () Poucos
4. () Não tenho

49. Entre seus amigos ou colegas (mais ou menos com a sua idade), há alguns que já pararam de estudar?

1. () Sim, muitos
2. () Sim, alguns
3. () Poucos
4. () Quase nenhum
5. () Nenhum

50. Se você tivesse que dar uma nota de 1 a 10 para a importância de estudar, na sua vida, hoje, que nota você daria?

- | | |
|-------|--------|
| () 1 | () 6 |
| () 2 | () 7 |
| () 3 | () 8 |
| () 4 | () 9 |
| () 5 | () 10 |

51. Como você classifica SEU RELACIONAMENTO COM SEUS COLEGAS nessa escola?

1. () Muito bom
2. () Bom
3. () Razoável
4. () Ruim
5. () Muito ruim

52. Como você classifica SEU RELACIONAMENTO COM SEUS PROFESSORES?

1. () Muito bom
2. () Bom
3. () Razoável
4. () Ruim
5. () Muito ruim

53. E o SEU RELACIONAMENTO COM A DIREÇÃO DESSA ESCOLA?

1. () Muito bom 4. () Ruim
2. () Bom 5. () Muito ruim
3. () Razoável

54. E COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

1. () Muito bom 4. () Ruim
2. () Bom 5. () Muito ruim
3. () Razoável

55. Marque as atividades que você participou nessa escola nos últimos seis meses. (pode marcar mais de uma)

1. () Projetos 5. () Palestras
2. () Eleições 6. () Passeios
3. () Eventos Esportivos 7. () Grupos de Estudos
4. () Grêmios com colegas/Monitoria

56. Caso tenha participado de algum projeto/ atividades extra-classe/atividades pedagógicas, no ano de 2006, nessa escola, qual ou quais foram eles?

57. Você costuma freqüentar essa escola fora do horário de aulas?

1. () SIM 2. () NÃO

57.1 Caso sim, para quais atividades?

58. Nos últimos seis meses você passou por alguma situação nessa escola em que tenha sido advertido?

1. () SIM 2. () NÃO

58.1 Caso sim, qual ou quais foram as situações?

1. () Atraso
2. () Nota baixa
3. () Briga com colega
4. () Problemas com professores/funcionários
5. () Matar aula
6. () Faltas
9. () Outro. Qual? _____

59. Como você se sente nessa escola?

1. () Muito bem
2. () Bem
3. () Mais ou menos
4. () Mal
5. () Muito mal

60. Você acredita que costuma respeitar as regras de convivência estabelecidas na escola?

1. () Sempre 3. () Poucas vezes
2. () Muitas vezes 4. () Nunca

61. Você acredita que seus colegas, em sua maioria, costumam respeitar as regras de convivência estabelecidas na escola?

1. () Sempre 3. () Poucas vezes
2. () Muitas vezes 4. () Nunca

62. Quanto ao aprendizado, você considera que esta escola te prepara para o futuro?

1. () Muito bem
2. () Bem
3. () Mais ou menos
4. () Mal
5. () Muito mal

63. Você diria que se sente orgulhoso(a) em estar nessa escola?

1. () Muito 3. () Pouco
2. () Mais ou menos 4. () Nada

64. Você acha que seus professores te incentivam?

1. () Muito 3. () Pouco
2. () Mais ou menos 4. () Nada

65. De maneira geral, você acha que a maioria de suas aulas na escola é:

- A. Interessante: 1. () SIM 2. () NÃO
B. Chata: 1. () SIM 2. () NÃO
C. Cansativa: 1. () SIM 2. () NÃO
D. Participativa: 1. () SIM 2. () NÃO
E. Animada: 1. () SIM 2. () NÃO
F. importante: 1. () SIM 2. () NÃO
G. Inútil: 1. () SIM 2. () NÃO

MUITO OBRIGADO!

Caro(a) professor (a),

Pedimos sua colaboração no preenchimento desse questionário, que faz parte de uma pesquisa realizada por professores e estudantes da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Garantimos que todas as suas opiniões e informações jamais serão divulgadas individualmente. A identificação do nome será usada apenas para evitar duplicação ou falta de informações. Nossa pesquisa se integra a um esforço por conhecer mais a escola brasileira, buscando contribuir para sua melhoria. Agradecemos sua ajuda.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome: _____
2. Escola: _____
3. Data de Nascimento: ____/____/____
3. Sexo: () masculino () feminino
4. Turno (s) em que trabalha nesta escola: () Manhã () Tarde () Noite
5. Séries em que trabalha nesta escola: _____
6. Disciplina que ministra nesta escola: _____

II. FORMAÇÃO PROFISSIONAL/EXPERIÊNCIA DO GENTE/CARGA DE TRABALHO:

7. Há quantos anos você concluiu o nível superior?

8. Indique em qual instituição você concluiu o Ensino Superior? _____
9. Assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você possui: *(Marque apenas uma opção)*
1. () Graduação.
2. () Especialização (mínimo de 360 horas).
3. () Mestrado.
4. () Doutorado.
10. Há quantos anos você é professor (a)? _____
11. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

12. Em quantas escolas você trabalha?
1. () Em apenas uma.
2. () Em duas escolas.
3. () Em três escolas ou mais.
13. Você tem duas matrículas ou faz dupla regência nessa escola?
- () Sim () Não
14. Você trabalha ou já trabalhou em escolas:
1. () Da Rede Estadual.
2. () CAP's/CEFET's/Colégio Pedro II/Colégio Militar.
3. () Da Rede Particular.
15. Como se deu a sua entrada nesta escola?
1. () Transferência.
2. () Primeira escolha.
3. () Concurso de remoção.
4. () Outro
- 4.1. Qual? _____
16. Quais motivos levaram você a escolher esta escola para trabalhar?
- (Marque quantas opções desejar)*
1. () Qualidade da escola.
2. () Proximidade da residência.
3. () Facilidade de acesso.
4. () Ter amigos na escola.
5. () Outros motivos.
- 5.1. Quais? _____

III - ESPAÇO FÍSICO E INSTALAÇÕES:

17. Os itens abaixo apresentam uma relação de alguns recursos pedagógicos. Indique se a escola possui ou não estes recursos e se você os utiliza:

	17.1			17.2	
	A escola tem	A escola NÃO tem	Não sei	Utilizo	NÃO utilizo
1. Livros didáticos de sua disciplina	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
2. Fitas de Vídeo ou DVDs	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
3. Mapas Geográficos/Globos	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
4. Material Concreto de Matemática	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
5. Diagramas/representações do Corpo Humano/Modelos Anatômicos	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
6. Material Desportivo	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
7. Retroprojetor/Projeto Multimídia	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
8. Jornais/Revistas Informativas	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
9. Computador para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
10. Internet para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)
11. Aparelhagem de som	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)

18. Os itens abaixo apresentam uma relação de diferentes espaços. Indique se a escola possui ou não estes espaços e se você os utiliza:

	18.1		18.2	
	A escola possui	A escola NÃO possui	Utilizo	Não utilizo
1. Teatro				
2. Laboratório de Informática	(A)	(B)	(A)	(B)
3. Laboratório de Ciências	(A)	(B)	(A)	(B)
4. Auditório	(A)	(B)	(A)	(B)
5. Quadra/Ginásio de Esportes	(A)	(B)	(A)	(B)
6. Pátio	(A)	(B)	(A)	(B)
7. Sala de Leitura/Biblioteca	(A)	(B)	(A)	(B)
8. Sala de Vídeo	(A)	(B)	(A)	(B)

19. Os itens abaixo apresentam uma relação de atividades. Indique se você realiza ou participa de algumas destas atividades, nessa escola:

	Participo	Não Participo	Realizo	Não Realizo
	1. Dinâmicas de Grupo	(A)	(B)	(A)
2. Feiras	(A)	(B)	(A)	(B)
3. Concursos/Gincanas	(A)	(B)	(A)	(B)
4. Olimpíada	(A)	(B)	(A)	(B)
5. Projetos	(A)	(B)	(A)	(B)
6. Palestras	(A)	(B)	(A)	(B)
7. Seminários	(A)	(B)	(A)	(B)
8. Visitas a museus ou instituições culturais	(A)	(B)	(A)	(B)
9. Passeios	(A)	(B)	(A)	(B)
10. Debates	(A)	(B)	(A)	(B)

IV - FUNCIONAMENTO E ESTRUTURA DA ESCOLA:

20. Você considera adequado o número de alunos nas salas?

- 1 () Sim
2 () Não.

21. Você considera adequado o tamanho das salas?

- 1 () Sim.
2 () Não.

22. A direção e/ou coordenação desta escola costumam solicitar sua opinião para compor turmas?

1. () Nunca sou solicitado/a.
2. () Sou regularmente solicitado/a.
3. () Sou solicitado/a em algumas situações.

23. A direção e/ou coordenação desta escola costumam solicitar sua opinião para estruturar horários?

1. () Nunca sou solicitado/a.
2. () Sou regularmente solicitado/a.
3. () Sou solicitado em algumas situações.

24. A direção e/ou coordenação desta escola costumam solicitar sua opinião para aplicar sanções disciplinares?

1. () Nunca sou solicitado/a.
2. () Sou regularmente solicitado/a.
3. () Sou solicitado/a em algumas situações.

25. Abaixo estão vários fatores que poderiam ser considerados como 'obstáculos' que dificultam a melhoria de uma escola. Por favor, indique quantos dos elementos descritos abaixo, dificultam a melhoria dessa escola.

1. () Projeto Político Pedagógico.
2. () Falta de diálogo entre a direção e o corpo docente.
3. () Falta de diálogo entre pais e professores.
4. () Ausência de trabalho/planejamento em equipe.
5. () Falta de comprometimento dos funcionários
6. () Depredação das dependências.
7. () Depredação de equipamentos e materiais.
8. () Violência freqüente entre alunos.
9. () Falta de recursos pedagógicos.
10. () Falta de espaço físico para as atividades.
11. () Ausência de computadores e outros recursos
12. () Condições sociais precárias dos alunos.
13. () Problemas na estrutura familiar dos alunos.
14. () Outros.
4.1. Quais? _____

26. Com que freqüência estes fatores costumam interromper as suas aulas:

	Em muitas aulas	Em algumas aulas	Raramente	Nunca
1. Bagunça dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Estudantes atrasados.	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Barulho no corredor.	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Pesquisas e testes realizados por agentes externos	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Outro. Qual? _____	(A)	(B)	(C)	(D)

V – GESTÃO INSTITUCIONAL:

27. Como você avalia a direção desta escola?

1. Muito boa
2. Boa
3. Regular
4. Ruim.
5. Muito ruim.

28. Ordene os aspectos listados abaixo de acordo com as prioridades da direção.

(1 = mais enfatizado, 4 = menos enfatizado)

- a. Aspectos relacionados à aprendizagem do aluno.
- b. Aspectos relacionados às normas administrativas.
- c. Aspectos relacionados à manutenção da escola.
- d. Aspectos relacionados à atuação dos professores.

29. Você se sente apoiado e respeitado pela direção/coordenação quanto às suas atividades docentes?

1. Sim, sempre.
2. Sim, às vezes.
3. Não.

30. Como você caracteriza esta escola, se comparada com outras escolas municipais da região?

1. Muito melhor que as outras.
2. Melhor que as outras.
3. Igual às outras.
4. Pior que as outras.
5. Muito pior que as outras.

VI - RELAÇÕES INTERPESSOAIS:

31. Como você avalia a sua relação com os alunos nesta escola?

1. Muito boa.
2. Boa
3. Razoável.
4. Ruim.
5. Muito ruim.

32. Como você avalia a sua relação com os outros professores nesta escola?

1. Muito boa.
2. Boa.
3. Razoável.
4. Ruim.
5. Muito ruim.

33. Como você avalia a sua relação com a direção desta escola?

1. Muito boa.
2. Boa.
3. Razoável.
4. Ruim.
5. Muito ruim

34. Como você avalia a sua relação com a coordenação pedagógica nesta escola?

1. Muito boa.
2. Boa.
3. Razoável.
4. Ruim.
5. Muito ruim

35. Você estabelece parcerias de trabalho (construção de projetos, grupos de estudo, atividades pedagógicas, atividades extra-classe) com os outros professores desta escola?

1. Sim, sempre.
2. Sim, às vezes.
3. Não, nunca.

36. Considere se as situações descritas a seguir acontecem na sua escola: (Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	1. Sim	2. Não
1. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.	()	()
2. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.	()	()
3. Nesta escola, tenho muitas oportunidades de discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.	()	()
4. O projeto educacional desta escola é consequência da troca de idéias entre os professores.	()	()
5. O conteúdo programático é planejado em equipe.	()	()
6. Existem muitos projetos educacionais nesta escola.	()	()

37. Você costuma solicitar a presença de pais na escola?

1. () Sim, sempre.
2. () Sim, às vezes.
3. () Não.

38. Quando solicitada a presença de responsáveis na escola, eles costumam comparecer?

1. () Sim, sempre.
2. () Sim, às vezes.
3. () Não.

39. Indique quais características melhor representam o perfil dos alunos desta escola:

	1. Maioria	2. Muitos	3. Poucos	4. Quase nenhum
1. Estudiosos	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Educados	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Críticos	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Agitados	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Arrogantes	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Desligados	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Indisciplinados	(A)	(B)	(C)	(D)

40. O que você pensa do futuro escolar de seus alunos, nesta escola?

1. () A maioria chegará até o ensino superior.
2. () A maioria chegará até o ensino médio.
3. () A maioria chegará até o ensino fundamental.
- 3.1. () Outra situação. Qual?

41. Como você caracteriza os seus alunos, nesta escola, se comparados com os alunos de outras escolas municipais da região?

1. () Muito melhores que os das outras escolas.
2. () Melhores que os das outras escolas.
3. () Igual aos das outras escolas.
4. () Piores que os das outras escolas.
5. () Muito piores que os das outras escolas.

42. Ordene os temas mais tratados nas reuniões de planejamento de sua escola.

(1 = Mais tratado e 6 = Menos tratado).

1. () Disciplina/Indisciplina dos alunos.
2. () Avaliação.
3. () Frequência dos alunos.
4. () Projetos Pedagógicos.
5. () Exigências da CRE.
6. () Conteúdo Programático.
7. () Outros.

43. Como você se sente nessa escola?

1. () Muito bem.
2. () Bem.
3. () Mais ou menos.
4. () Mal.
5. () Muito mal.

44. Se você tivesse que dar uma nota de 1 a 10 para esta escola, que nota você daria?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
() 6 () 7 () 8 () 9 () 10

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)