

# ESCOLA E

Encontros entre sociologia e educação

# UNIVERSIDADE

Danyelle Nilin Gonçalves  
Irapuan Peixoto Lima Filho

ORGANIZADORES

  
Imprensa  
Universitária  
UFC

  
COLEÇÃO  
DE ESTUDOS DA  
PÓS-GRADUAÇÃO

## **ESCOLA E UNIVERSIDADE**

---

Encontros entre sociologia  
e educação



Presidente da República

**Jair Messias Bolsonaro**

Ministro da Educação

**Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**

Reitor

**Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque**

Vice-Reitor

**Prof. José Glauco Lobo Filho**

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

**Prof. Almir Bittencourt da Silva**

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

**Prof. Jorge Herbert Soares de Lira**



**IMPRESA UNIVERSITÁRIA**

Diretor

**Joaquim Melo de Albuquerque**

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Joaquim Melo de Albuquerque | Presidente

Francisco Jonatan Soares | Diretor da Biblioteca

Titular: Prof. Luiz Gonzaga de França Lopes | Ciências Exatas e da Terra

Suplente: Prof. Rodrigo Maggioni

Titular: Prof. Armênio Aguiar dos Santos | Ciências Biológicas

Suplente: Prof. Márcio Viana Ramos

Titular: Prof. André Bezerra dos Santos | Engenharias

Suplente: Prof. Fabiano André Narciso Fernandes

Titular: Prof<sup>a</sup>. Ana Fátima Carvalho Fernandes | Ciências da Saúde

Suplente: Prof<sup>a</sup>. Renata Bessa Pontes

Titular: Prof. Alexandre Holanda Sampaio | Ciências Agrárias

Suplente: Alek Sandro Dutra

Titular: Prof. José Carlos Lázaro da Silva Filho | Ciências Sociais Aplicadas

Suplente: Prof. William Paiva Marques Júnior

Titular: Prof. Irapuan Peixoto Lima Filho | Ciências Humanas

Suplente: Prof. Cássio Adriano Braz de Aquino

Titular: Prof. José Carlos Siqueira de Souza | Linguística, Letras e Artes

Suplente: Prof. Osmar Gonçalves dos Reis Filho

**Danyelle Nilin Gonçalves**  
**Irapuan Peixoto Lima Filho**  
(Organizadores)

## **ESCOLA E UNIVERSIDADE**

---

Encontros entre sociologia  
e educação



Fortaleza  
2020

**Escola e universidade: encontros entre sociologia e educação.**

Copyright © 2020 by Danyelle Nilin Gonçalves e Irapuan Peixoto Lima Filho (organizadores).

Todos os direitos reservados.

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRASIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

**Coordenação editorial**

Ivanaldo Maciel de Lima

**Revisão de texto**

Adriano de Sousa Santiago

**Normalização bibliográfica**

Marta Regina Sales Barbosa

**Programação visual**

Sandro Vasconcelos

Thiago Nogueira

**Diagramação**

Thiago Nogueira

**Capa**

Heron Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Bibliotecária Marta Regina Sales Barbosa CRB 3/667

---

E74 Escola e universidade : encontros entre sociologia e educação [livro eletrônico] / organizadores Danyelle Nilin Gonçalves e Irapuan Peixoto Lima Filho. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. 2646 KB : il. color ; PDF

ISBN 978-65-990722-2-2

1. Sociologia. 2. Escola. 3. Educação. I. Gonçalves, Danyelle Nilin (org.). II. Lima Filho, Irapuan Peixoto (org.).

---

CDD 301

## SUMÁRIO

### **A EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA**

Danyelle Nilin Gonçalves

Irapuan Peixoto Lima Filho..... 7

### **MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NO CONTEXTO DE ESCOLAS DIFERENCIADAS: O CASO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ**

Harlon Romariz Rabelo Santos ..... 14

### **ESCOLA, TRABALHO E UNIVERSIDADE: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DE LICEUS DE FORTALEZA?**

Régis Wendel Gomes Miranda ..... 46

### **ALUNOS VULNERÁVEIS: O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA VISÃO DE ESTUDANTES**

Nayraline Barbosa de Oliveira

Irapuan Peixoto Lima Filho..... 69

### **INCENTIVO AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO**

Camila Maria Cunha de Souza Freitas ..... 94

<b>CULTURAS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: BENS CULTURAIS E TROCAS SIMBÓLICAS EM AGRUPAMENTOS IDENTITÁRIOS</b>	
Irapuan Peixoto Lima Filho.....	122
<b>A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO, CULTURAS ESCOLARES E CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA EM TRÊS ESCOLAS DO CEARÁ</b>	
Manoel Moreira de Sousa Neto .....	152
<b>SER PROFESSOR EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO</b>	
Danyelle Nilin Gonçalves .....	176
<b>A RELAÇÃO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICAS FORMATIVAS NUMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA</b>	
Ana Cláudia Vieira Silva.....	197
<b>O SONHO DA CARREIRA UNIVERSITÁRIA ENTRE LICENCIANDOS</b>	
Patrícia Silva Xavier.....	217
<b>ENTRE DISCURSOS E CONFLITOS: BREVE ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC</b>	
Danyelle Nilin Gonçalves Giovanna Lima Santiago Carneiro Paula Cristina Barros Lopes .....	230
<b>OS AUTORES</b> .....	250

## A EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA

Danyelle Nilin Gonçalves  
Irapuan Peixoto Lima Filho

A observação dos processos educacionais e da relevância que estes têm para a vida social acompanha a Sociologia desde a sua origem. Foi Durkheim, um dos fundadores dessa ciência, que se debruçou sobre a temática trazendo importantes contribuições para entender o processo de socialização e como as gerações adultas difundem seus valores e normas para as gerações mais novas, ajudando a sedimentar o tecido social. A educação serviria para, dentre tantas coisas, instrumentalizar o indivíduo para agir, na medida em que aprende a conhecer o contexto em que está inserido, e saber quais são suas origens e as condições de que depende. O autor alertava que isso não poderia ser possível sem ir à escola, começando por observar a matéria bruta que está lá representada.

Suas pesquisas e reflexões, além de criarem um campo de pesquisa denominado Sociologia da Educação, ainda permitiram sedimentar ideais republicanos de uma educação pública laica e monopolizada pelo Estado.

No Brasil, os escritos de Durkheim ampararam a reflexão sociológica sobre a educação, sendo sistematizada por Fernando de Azevedo, que se voltou para as aplicações do estudo da Sociologia na busca de novos rumos educacionais para a sociedade brasileira (SPOSITO, 2003).

Todavia, o fato de a disciplina de Sociologia ter um histórico de intermitência na educação básica brasileira contribuiu para que a instituição educacional como espaço social não se consolidasse como tema prioritário de reflexão da Sociologia no Brasil. Como já demonstramos em um artigo escrito em 2014, uma leitura ampla das discussões da Sociologia da Educação no Brasil mostra que há um enfoque muito maior na reflexão da escola como instituição social, particularmente relacionada às políticas públicas educacionais. Entretanto, o cotidiano da escola, com suas relações, tensões e conflitos internos, as relações estabelecidas entre professores e alunos, a sociabilidade estudantil, dentre outras questões, ocupou um papel secundário, periférico, ou mesmo ignorado, por parte significativa da literatura sociológica no país, não raro sendo direcionado para os estudos no âmbito da área de Educação. Essa ausência também diminuiu o interesse por essa temática de pesquisa, refletido na pouca criação de linhas e laboratórios de pesquisa e de programas de Pós-Graduação temáticos na Sociologia.

Apesar do crescimento de estudos na última década, com algum enfoque escolar, principalmente em virtude da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na educação básica, reforçamos a necessidade de se aprofundar o estudo sobre o que ocorre no “chão dos espaços educacionais”, pois eles se mostram como um espaço social extremamente pertinente ao estudo sociológico e muito revelador dos processos de socialização, de conflitos e de como a sociedade se pensa e se organiza.

A escola, por exemplo, é uma das instituições primordiais na vida de seus participantes, já que os jovens alunos dedicam grande parte de seus dias a ela (em geral, passam 14 anos para completar o ciclo da educação básica) e é, ainda, o campo de atuação profissional de trabalhadores como professores e técnicos. Nesse espaço, relações sociais complexas são construídas, noções de hierarquia são aprendidas, valores sociais são transmitidos, incorporados e legitimados. Interesses se colidem, conflitos aparecem, capitais culturais se disputam como Bourdieu (2012) e Bourdieu e Passeron (2012) já alertaram, sociabilidades se constroem, profissionais em

ação, e tudo isso constitui apenas o básico em um dia qualquer de funcionamento da escola.

Ainda que o papel das políticas públicas e da relação Estado-escola seja importante para entender a instituição e seus dilemas, a vivência escolar demonstra um importante capítulo da vida cotidiana em seu aspecto mais elementar e é papel da Sociologia atentar para isso.

Ademais, como os capítulos adiante irão ressaltar, essa dinâmica nem se encerra na educação básica, pois a ampliação gradual dos anos de estudo da população – inclusive daquela de baixa renda – estende tais discussões também ao nível superior de ensino.

A universidade brasileira sofreu uma intensa transformação nos últimos anos, com políticas de democratização e cotas, que tornaram seu público mais heterogêneo e fizeram emergir novas relações, novas dinâmicas, novos conflitos. No campo específico da Sociologia, a adoção obrigatória da disciplina no currículo do ensino médio, desde 2009 – política esta que está sendo revista pelas reformas propostas pelo governo federal – trouxe maior vitalidade às licenciaturas em Ciências Sociais e mais transformações tanto no processo de formação profissional-docente quanto no fortalecimento do tema educacional na produção científica sociológica, inclusive em nível de Pós-Graduação.

Estes dois eixos do ensino superior – a democratização do ensino e a capilaridade da Sociologia até à educação básica – também são objetos de reflexão dos textos aqui presentes.

O livro ora apresentado pretende contribuir para preencher parte dessas lacunas. Todos os capítulos aqui apresentados foram frutos de pesquisa acadêmica no âmbito da iniciação científica, na Pós-Graduação, em projetos de mestrado, orientados pelos dois autores do livro.

Grande parte das pesquisas foi feita observando o que denominamos de “chão da escola”, a partir de observações sistemáticas da sala de aula, dos horários de intervalo e do dia a dia escolar. Há também reflexões sobre vivências na universidade, posto que ela também é um importante espaço educativo.

Usando diferentes técnicas de investigação, além da observação sistemática, os autores aplicaram questionários (presenciais e *on-line*), utilizando dados do censo escolar, fizeram entrevistas e grupos focais com alunos, professores, gestores e familiares, se debruçaram sobre documentos oficiais, legislação e materiais didáticos.

O livro tem dez capítulos e se inicia com o trabalho de Harlon Romariz Rabelo Santos, intitulado “Mobilização familiar no contexto de escolas diferenciadas: o caso das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará”, no qual o autor pretende refletir sobre como se dá a mobilização familiar ou envolvimento parental no contexto de escolas públicas diferenciadas, a saber, as escolas de educação profissional implantadas no Ceará na última década. Para isso, o autor utilizou os microdados do Questionário Socioeconômico do Enem 2012, 2013 e 2014, de dados de um questionário aplicado com 653 alunos de duas ETEPs, em Fortaleza, e de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a dez famílias.

O capítulo de Régis Wendel Gomes Miranda, intitulado “Escola, trabalho e universidade: o que pensam os estudantes de liceus de Fortaleza?”, trata das percepções de estudantes do ensino médio sobre escola, trabalho e universidade a partir de questionários aplicados entre 2013 e 2015 com 322 alunos de duas escolas de Fortaleza: o Liceu de Messejana e o Liceu do Conjunto Ceará.

O texto, de autoria de Nayraline Barbosa de Oliveira e Irapuan Peixoto Lima Filho, vai na mesma direção. Denominado “Alunos vulneráveis: o papel do professor e da escola na visão de estudantes”, discute como alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica percebem a escola e seus professores, a partir de entrevistas realizadas com 20 jovens estudantes que cursavam o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e com idades entre 10 e 15 anos, em uma escola filantrópica e religiosa da periferia de Fortaleza.

O texto seguinte, de autoria de Camila Maria Cunha de Souza, “Protagonismo estudantil na escola estadual de educação profissional: um estudo de caso”, busca refletir sobre a percepção e as condições de protagonismo juvenil de estudantes em uma escola profissional, atentando para os conflitos daí decorrentes.

O capítulo, de autoria de Irapuan Peixoto Lima Filho, intitulado “Culturas juvenis no ensino médio: bens culturais e trocas simbólicas em agrupamentos identitários”, reflete sobre o cotidiano do jovem e a riqueza do mercado simbólico que movimentam, por meio da sociabilidade na escola entre jovens de duas escolas públicas localizadas em bairros das periferias de Fortaleza, sendo uma de ensino médio regular e outra de ensino profissional, a partir de grupos focais com os discentes e a aplicação de questionários, além de observações *in loco* sistematizadas entre os anos de 2014 e 2016.

O capítulo de Manoel Moreira de Sousa Neto, “A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará”, trata de uma questão mais específica advinda da inserção da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Nele, o autor se debruça sobre os documentos oficiais com o objetivo de compreender a forma como o conhecimento escolar de Sociologia é institucionalizado em três instituições públicas. Para isso, o autor se questiona de que forma os professores constroem o currículo escrito; que estratégias didáticas são utilizadas na operacionalização do currículo; como se dá a relação entre currículo escrito e práticas pedagógicas e como são produzidas, pelos professores, as diferentes concepções acerca da Sociologia em cada escola.

Danyelle Nilin Gonçalves, em seu texto “Ser professor em tempos de Escola Sem Partido”, apresenta pesquisa realizada com 61 professores da área de Ciências Humanas da rede básica do estado do Ceará, faz uma reflexão sobre os impactos que o Movimento Escola Sem Partido traz para o cotidiano de professores em sala de aula e como o momento político do país e a ideia de perseguição e censura a que eles estão submetidos afetam a imagem que os docentes têm acerca da profissão.

Inaugurando o ciclo de discussões sobre a realidade universitária do livro, o texto de Ana Cláudia Vieira Silva, “A relação entre extensão universitária e responsabilidade social universitária como práticas formativas numa perspectiva sociológica”, tem caráter ensaístico e pretende abordar a relação entre responsabilidade social uni-

versitária e extensão universitária, pensando-as num contexto social, cultural e político contrassensual em que essas questões se instituem como imperativos regulamentares, quanto aos processos de autorização, reconhecimento e fiscalização do Ministério da Educação.

O capítulo de Patrícia Silva Xavier, “O sonho da carreira universitária entre licenciandos” busca refletir sobre o debate em torno da profissão de professor universitário e professor do ensino básico, a partir da perspectiva de egressos da Licenciatura em Ciências Sociais.

O texto que fecha o livro, de autoria de Danyelle Nilin Gonçalves, Giovanna Lima Santiago Carneiro e Paula Cristina Barros Lopes, intitulado “Entre discursos e conflitos: breve análise sobre a implementação do sistema de cotas na Universidade Federal do Ceará – UFC”, capta as percepções sobre o sistema de cotas para acesso ao ensino público superior brasileiro, com base em um amplo levantamento de comentários feitos em reportagens e postagens que abordaram o tema das cotas sociais e raciais publicadas na internet, e na aplicação de 267 questionários com alunos de dez cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (Direito, Medicina, Engenharia Civil, Psicologia, Economia, Letras, Física, Dança, Cinema e Fisioterapia).

Como pode ser percebido a partir da descrição dos capítulos, apesar de serem pesquisas diferentes, realizadas na última década, em diferentes espaços educativos da cidade de Fortaleza, alguns pontos de interseção podem ser vistos nos textos. Discussões como a percepção que os estudantes têm acerca da escola, dos professores e do futuro profissional; ponderações sobre o capital cultural e a forma como ele é mobilizado na escola e nas famílias; reflexões sobre a questão docente e a carreira, tanto nos níveis básico como superior; e concepções e polêmicas criadas em torno de políticas, como as de responsabilidade social e a adoção de cotas raciais e sociais no ensino superior.

A diversidade de temas e as reflexões aqui postas permitem afirmar que há um grande espaço a ser explorado pela Sociologia no que diz respeito às instituições educativas, aos valores manejados

e às percepções de estudantes e de professores acerca de seu lugar nesses espaços.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DURKHEIM, Èmile. *Educação e sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, jan./jun. 2014.

SPOSITO, Marília. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico sobre a escola. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

# **MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NO CONTEXTO DE ESCOLAS DIFERENCIADAS: O CASO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ**

Harlon Romariz Rabelo Santos

**A** realidade escolar brasileira é diversa e desigual. Essa diferença, tanto em termos de desempenho quanto de condições socioeconômicas, existe fortemente entre o sistema privado e público, mas também dentro de cada uma dessas redes. Além disso, é possível perceber consideráveis diferenças dentro de redes menores, ou mesmo dentro de uma escola. As regras de acesso e permanência também são variadas e quando se observam os dados de desempenho escolar e os níveis socioeconômicos e culturais dos alunos e de suas famílias, notam-se as distâncias de realidade entre escolas, ainda que num mesmo nível de ensino, em um mesmo sistema, em uma mesma região. Na rede pública há uma diversidade de experiências escolares por vezes não visibilizada. Há escolas com desempenho bastante superior à média, por vezes com currículo, corpo docente e dinâmica de funcionamento diferenciados ante as demais escolas públicas. Essa diversidade e as diferenças são, portanto, percebidas pelos alunos e por suas famílias, o que cria um contexto dinâmico de mobilização e agência em vista desse quadro de oportunidades escolares. Assim, a proposta deste texto é refletir sobre como se dá a mobilização familiar ou envolvimento parental no contexto de escolas públicas diferenciadas?

Essas reflexões são oriundas da minha pesquisa de mestrado em sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, apresentada na dissertação: “Configuração e mobilização familiar nas Escolas Estaduais de Educação Profissional: entre disposições, escolhas e motivações”, em Fortaleza, março de 2017.

## **A mobilização familiar na Sociologia da Educação**

O envolvimento parental ou mobilização familiar é aqui entendido como um conceito para visualizar os processos de escolha da escola e acompanhamento da vida escolar dos filhos por parte de seus pais e/ou responsáveis.<sup>1</sup> Essas questões passam a ser recorrentes na literatura sociológica, tendo em vista as mudanças que ocorreram na configuração de oferta escolar nas últimas quatro décadas. Tanto no mundo, como no Brasil, mais tardiamente, chegou-se a uma universalização do acesso à educação escolar. Esse acesso, antes deficitário, foi fruto de um processo social moderno que confere lugar importante à formação institucionalizada e ao conhecimento como mecanismos-chaves para a vida econômica, social e política. Com isso, percebeu-se uma série de estratégias familiares na busca pela melhor oportunidade escolar possível para seus filhos, tanto por ser um capital socialmente importante quanto por se tornar algo passível de competição, reverberando em ações de escolha escolar e acompanhamento intenso. Maria Alice Nogueira (1998, 2005, 2011) aponta esse processo de disputa como um novo fenômeno social e também recente objeto na sociologia da educação.

---

<sup>1</sup> A partir de pontuações feitas por Neves (2013), elaborou-se, para fins metodológicos, o seguinte conceito de família, em dois níveis: Família nuclear se caracteriza pela existência de um ou mais filhos em relação de dependência afetiva e material com um ou mais adultos, vivendo todos ou parte destes em um espaço doméstico compartilhado. Família ampliada é a rede mais ampla de parentesco, de qualquer tipo ou grau, em que está situada a família nuclear.

Os investimentos familiares na vida escolar dos filhos são facilmente percebidos quando pensados em sua dimensão econômica, em que figura a escolha pela educação privada, sobretudo no caso brasileiro. No entanto, no âmbito da escola pública, há outros tipos de investimentos possíveis, em que algumas famílias, mesmo com poucos recursos econômicos, podem empreender ações para que seus filhos tenham uma formação diferenciada, o que ocorre de forma bastante clara em sistemas educacionais públicos universais, como na Europa. Sobre esse fenômeno, François Dubet (1996, p. 174-175) comenta:

A massificação escolar tem transformado, de maneira muito profunda, as modalidades de distribuição das qualificações. Na medida em que todos os alunos começam a partida, a mesma competição, com o colégio único, a escolaridade aparenta-se uma longa prova de seleção durante a qual o talento, as ambições, os recursos e as capacidades estratégicas dos alunos e das suas famílias constituem instrumentos indispensáveis. Do ponto de vista dos atores, o que é essencial na seleção não se passa a montante da escola, mas durante o próprio decurso dos estudos. Mesmo que, afinal de contas, as desigualdades escolares reproduzam uma grande parte das desigualdades sociais, a maneira como as hierarquias escolares são produzidas transformou-se profundamente. As pequenas diferenças e os desvios de pouca monta, acumulados ao longo de todo o percurso escolar, acabam por gerar hierarquias sensíveis no seio do sistema, que se fragmentou de maneira infinita. Instalou-se uma espécie de “mercado” escolar no qual as diversas disciplinas, as feiras, os estabelecimentos adquirem valores diferentes. Por isso, não foi somente por um simples efeito de moda intelectual que a sociologia da educação abandonou um tanto os grandes inquéritos macrosociológicos para estudar os processos mais delicados de “produção” das desigualdades sociais. É evidente que, em grande medida, é a própria escola, por meio das suas múltiplas ações, que “acelera” e reforça as desigualdades que recebe. A imagem da escola viu-se por isso mudada; ela deixou de ser essa ilhota de justiça formal no seio de uma sociedade inigualitária; ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões. Evidentemente que a massificação quebrou o velho ajustamento do ensino e dos vários públicos escolares.

Ao estudarem processos de escolha escolar numa rede pública de ensino brasileira, os professores Márcio da Costa e Mariane Koslinski (2009, 2011) impuseram um desafio em pensar um mercado escolar diante da realidade local de acesso à escola. A ideia de quase-mercado aparece como um recurso analítico interessante, que tenta captar o fenômeno da escolha escolar em situação de parcial liberdade de escolha. No caso das escolas públicas, as famílias têm, em geral, liberdade de escolha da escola, mas limitadas por questões legais e burocráticas.

[...] a disputa por escolas públicas que não podem ser propriamente caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade. [...]. Pode-se afirmar que existe um expressivo quase-mercado educacional no Brasil, tal como caracterizado na discussão originária do pensamento econômico e das reformas educacionais desencadeadas nas últimas décadas do século XX. Esse quase-mercado apresenta, porém, características originais, uma vez que seus mecanismos são pouco visíveis ou mesmo deliberadamente ocultados. [...] Entre essas escolas ou entre as escolas privadas, é fácil falar de mercado e de escolha escolar (school choice). Nosso foco, contudo, se volta a um fenômeno menos visível, mas de mobilização igualmente acirrada: a disputa por escolas que não frequentam os topos dos rankings não costuma aparecer em matérias jornalísticas ou não obtém destaque fora do âmbito restrito do público a que atendem (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 246, 248, 250).

Essa ideia de um mercado escolar com possibilidades de movimento limitado faz sentido quanto à vontade de algumas famílias que, mesmo como limitações financeiras, procuram, dentro da rede pública, aquelas escolas com melhor reputação, desempenho ou outras características valorizadas. Márcio da Costa (2008) delinea, portanto, a ideia de “escolas diferenciadas”. Segundo o autor, essas escolas são caracterizadas por basicamente três elementos: (I) ampliam a capacidade competitiva dos alunos; (II) gozam de boa reputação entre a comunidade escolar; e (III) possuem um grupo de alunos com melhores condições e recursos socioeconômicos que as demais escolas pares.

No Ceará, figuram modelos de escolas diferenciadas na rede pública de nível médio. As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) são exemplos de um movimento de diferenciação escolar maior, que ocorre tanto no Ceará como em outros estados, e que começa a criar contextos educacionais outros em que se organiza uma dinâmica singular das famílias na busca por essas novas oportunidades escolares.

### **Sobre a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP)**

As EEEPs surgem em 2008 a partir de uma política cearense de ensino médio integrado à formação profissional. Essas escolas foram concebidas dentro da Política Estadual de Educação Profissional, que está ancorada em um recente movimento, em nível nacional, de política de educação profissional integrada ao ensino médio regular. A partir do Decreto 5.154/2004 e da Lei 11.741/2008 foram tornadas mais concretas as possibilidades de profissionalização articulada ao ensino médio regular e indicando aos estados as suas responsabilidades frente a tal demanda, ampliando, assim, essa prática já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O Ceará incorporou essa proposta, mobilizando-se, a partir do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará, documento base para a Lei Estadual 14.273/2008, que institui e cria as Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará.

A partir de então, tem-se a implementação das EEEPs, sendo algumas construídas sob os moldes de um modelo arquitetônico padrão<sup>2</sup> e outras por meio da adaptação física e burocrática de escolas

---

<sup>2</sup> As EEEPs, construídas segundo os padrões arquitetônicos definidos pelo MEC (“Padrão MEC”), possuem 5,5 mil metros quadrados de estrutura, 12 salas de aulas, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratórios de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática. Os laboratórios técnicos são equipados de acordo com a especificidade de cada curso. As instalações também possuem bibliotecas, que permitem a integração e ampliação dos conteúdos aprendidos em sala de aula, além de ginásio esportivo e teatro de arena, para estimular os estudantes a praticarem esporte e desenvolverem atividades culturais. A capacidade máxima dessas escolas é de 540 alunos.

estaduais de ensino médio já existentes. Atualmente são 115 escolas espalhadas em todo território estadual.<sup>3</sup> Essas escolas dispõem, já previsto em lei, de um conjunto de benefícios específicos como orçamento diferenciado, regime de contratação e seleção própria de professores e gestores, bem como dispõem de uma estrutura física mais elaborada, contando com diversos laboratórios, oficinas, refeitórios, por exemplo, além de melhor estrutura para banho, convivência, prática de esportes, incluindo um melhor serviço de internet, secretaria, entre outros. Há uma grande oferta de cursos técnicos que variam entre as escolas e regiões. Dentre esses cursos, se tem, por exemplo, Informática, Transações Imobiliárias, Estética, Mecânica, Turismo, Agroindústria, Meio Ambiente, Produção de Moda, Finanças, Aquicultura, Massoterapia, Edificações, dentre muitos outros que respeitam demandas locais.

As EEEPs funcionam em tempo integral,<sup>4</sup> em geral de 7 às 17 horas. Os alunos almoçam na escola e dispõem de dois intervalos, além de um horário reservado para o estudo individual. Sabe-se que o regime disciplinar é mais rigoroso, exige-se uniforme, que é fornecido. Materiais didáticos também são fornecidos e o uso do *smartphone* e de outros equipamentos é estritamente regulado.

Há seleção tanto para o corpo docente quanto para gestão escolar e para os alunos, uma característica oficial e singular frente às escolas regulares estaduais. A seleção dos professores técnicos se dá via edital do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Cen-tec), capitaneado pela Seduc – CE, a qual também seleciona professores da base comum e gestores por meio de editais específicos. Os profissionais dessas escolas passam por seleção, possuem carga horária, formação continuada e vencimentos diferenciados.<sup>5</sup> Tais es-

---

<sup>3</sup> Conforme página da Seduc – CE. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>. Acesso em: 31 maio 2018.

<sup>4</sup> Cumprem com as 2.620 h da base comum do ensino médio, que são complementadas pela base diversificada, totalizando 5.400 h ao longo dos três anos (CEARÁ, 2014, p. 19).

<sup>5</sup> A Lei Estadual 15.181/2012 indica sobre essas diferenciações e seleções.

colas contam com um quadro curricular que satisfaz os conteúdos do ensino médio regular, bem como oferece as disciplinas técnicas referentes aos cursos, além de incluir disciplinas gerais voltadas para o mundo do trabalho.<sup>6</sup> A seleção dos alunos se dá em cada escola, por curso pretendido, ao final do ano, a partir da média aritmética das notas obtidas pelo aluno candidato ao longo do nono ano do ensino fundamental. Um outro importante diferencial são as oportunidades de estágios, que se dão obrigatoriamente no terceiro ano. As ETECs possuem coordenadores de curso e coordenadores de estágio, que são responsáveis pela parte técnica dos cursos, coordenando os instrutores técnicos e atuando como tutores dos alunos no estágio. Os alunos são remunerados ao longo do estágio com bolsa-estágio de meio salário mínimo, financiada pelo Estado, que também provê gastos com transporte e seguro.

Esse conjunto diferencial, que vai desde a estrutura física, passando pela equipe docente e gestora, se soma ao fato de que o aluno, ao concluir o ensino médio, terá também um certificado de técnico, sendo iniciado no mundo do trabalho ainda pelo estágio e podendo dispor do sistema de cotas sociais, caso tenha interesse de ingresso ao ensino superior. Tais aspectos explicam, ao menos em parte, a quase nula taxa de abandono entre os alunos.<sup>7</sup> No entanto, é comum que alunos não se adaptem ao turno integral e às demandas de estudo e acabem por ser transferidos à escola regular.

É importante ressaltar que, segundo relatório do Ipece, das dez escolas públicas cearenses com maior nota, conforme o Enem 2011, seis foram escolas profissionalizantes, ocupando da 4<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> colocação na classificação (INSTITUTO DE PESQUISA E

---

<sup>6</sup> As disciplinas “Projeto de Vida”, “Empreendedorismo”, “Formação para a cidadania”, “Projetos interdisciplinares” e “Mundo do trabalho” são exemplos desse currículo diversificado e alguns sendo comum a todos os cursos.

<sup>7</sup> Segundo dados do INEP, de 2014, a taxa de abandono dessas escolas, em geral, é próxima de zero por cento. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/taxa\\_rendimento/tx\\_rendimento\\_escolas\\_2014.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/taxa_rendimento/tx_rendimento_escolas_2014.zip). Acesso em: 21 jun. 2016.

ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ, 2013). Elas também demonstraram melhor desempenho no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee). De 2009 a 2013, conforme dados disponíveis pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (2014, p. 168-169), os alunos das EEEPs tiveram melhores notas que os alunos das escolas regulares, nos cinco anos avaliados, em todas as três séries, tanto nas provas de português quanto de matemática. Nas edições 2013 e 2014 do Enem, conforme relatório “Enem por Escola”, as EEEPs ocuparam oito das dez primeiras posições entre as escolas estaduais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014, 2015). Outro fato relevante está relacionado a um episódio, quando pais de alunos de escolas particulares se mobilizaram e ingressaram na justiça pelo direito de que seus filhos, oriundos das escolas particulares, também pudessem entrar no ensino profissionalizante estadual. O juiz foi favorável ao grupo e a Seduc já vem garantindo até 20% das vagas para alunos oriundos da rede particular de ensino (CASTRO, 2013).<sup>8</sup>

Um dos motivadores para a realização dessa pesquisa mais ampla foi o fato de haver um nível de mobilização singular por parte de pais no intuito de garantir uma vaga aos seus filhos nesse tipo de escola, bem como uma valorização especial. A escolha da escola de ensino médio figura como uma etapa importante para a vida educacional dos filhos. Trata-se da última etapa da educação básica e que já visa ao futuro profissional. As EEEPs pesquisadas mostraram-se como escolas diferenciadas, apresentando resultados acadêmicos superiores e situando-se como escolas de boa reputação entre a comunidade de pais e alunos da rede pública local. A escolha, a entrada e a permanência, que inclui seleção formal, numa escola desse tipo, implica uma configuração e/ou postura familiar que precisa ser me-

---

<sup>8</sup> A Portaria GAB/Seduc – CE nº 105/2009 (27/02/2009) regulamenta essa cota, organizando a matrícula de alunos provenientes do ensino fundamental de rede privada de ensino.

lhor entendida. Percebe-se a necessidade de se montar um quadro disposicional dessas famílias, bem como refletir o conjunto de motivações e interesses dos atores (pais e filhos) envolvidos.

## **Disposições, agência e contextos de ação: perspectivas teóricas para compreender a mobilização familiar**

O processo de escolarização é vital para a integração social dos futuros adultos, sobretudo numa sociedade que tem seu setor produtivo calcado no conhecimento e na ciência. Nesta circunstância, a escolha da escola e o desejo pelo sucesso escolar ganham importância, sequestrando a preocupação dos pais e das famílias em geral. Tais fatos, no entanto, requerem um tratamento teórico e a sociologia da educação busca nos modelos gerais de explicação sociológica da ação dos indivíduos a compreensão apropriada desse fenômeno, partindo de perguntas, tais como: o que faz pais e responsáveis serem mais ou menos envolvidos com a educação dos seus filhos? O que é determinante na escolha da escola? Como as condições sociais e econômicas impactam no processo de escolarização e aprendizagem? Duas grandes perspectivas apresentam-se como resposta: uma focando no passado disposicional incorporado e outra na capacidade de projeto e agência dos indivíduos.

A primeira perspectiva insiste no fato de que existe uma estrutura social, um conjunto de capitais e *habitus* incorporados que determinam a escolha da escola. Ainda em *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2013) constatam a forte relação entre a origem social dos estudantes e o tipo de trajetória escolar, inclusive o tipo de curso superior a ser frequentado ao final do processo de escolarização. Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (2012) destrincham os mecanismos de reprodução das diferenças sociais por parte da escola e do sistema escolar, que é hierarquizado e que reflete as desigualdades presentes na sociedade.<sup>9</sup> A escolha escolar

---

<sup>9</sup> Nos EUA, a partir do Relatório Coleman (COLEMAN, 1966), também se percebeu que os contextos sociais das famílias e das escolas possuíam enorme peso sobre o desempenho dos alunos, sendo a eficiência escolar colocada à prova.

seria um processo-chave, uma vez que o capital econômico e cultural de cada família seriam os elementos determinantes no tipo de acesso, percepção e capacidade de inserção de seus filhos em determinadas escolas. Por meio da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (2002, 2011), entende-se que o processo de escolha da escola, bem como o tipo de acompanhamento escolar que determinados pais teriam, dependeria do *habitus* dessas famílias, dos processos sociais incorporados que se des-trinham em capitais materiais e simbólicos que esses pais possuem e que são transmitidos aos filhos, também via escolarização, num amplo processo de socialização.

A segunda perspectiva desenvolve a ideia de que os indivíduos possuem uma capacidade reflexiva que os fazem escolher diante das opções disponíveis e reconhecíveis. Para Raymond Boudon (1979, 1981) as famílias escolhem a escola conforme a percepção que tem das suas condições, avaliando riscos e benefícios de cada escolha. Para ele, famílias investiriam na formação escolar conforme a expectativa de retorno. Dessa forma, famílias de maior renda teriam condições de empreender investimento a longo prazo em seus filhos; por sua vez, famílias de menor renda buscariam saídas mais efetivas de aumento das suas condições sociais e a escolarização poderia se constituir num caminho muito oneroso e demorado. Além disso, Boudon (1995) considera que determinados padrões e realidades macrossociais, como a reprodução das desigualdades, são fruto de processos de composição de inúmeras ações individuais que criam um efeito associado, evidenciando determinados mecanismos de ação. Para ele a explicação de um fenômeno social passa pela reconstrução das motivações dos atores envolvidos e apresenta esse fenômeno como o produto da agregação dos comportamentos individuais induzidos por determinadas motivações, que podem ser motivações comuns. A escolha escolar seria, portanto, um processo em que os pais calculariam os riscos e benefícios e onde entrariam também suas subjetividades, motivações, valores e interesses.

Essas duas perspectivas foram largamente discutidas e criticadas, mas nunca descartadas. A evidência de que ainda possuem potencial explicativo está no fato de que há um conjunto de pesquisa-

dores posteriores que tentaram articular essas teorias, aproveitando o potencial explicativo que elas oferecem, tanto em torno do processo de escolha escolar, quanto em torno de diversos outros processos e questões também caros à sociologia da educação, como o desempenho escolar. Bernard Lahire (2002), por exemplo, mostra como existe um nível mais complexo de ações individuais influenciadas pelos capitais incorporados, chamados por ele de disposições, fornecendo um lastro teórico para se interpretar os casos de sucesso escolar, mesmo entre famílias de baixos capitais econômicos e culturais, uma vez que haveria agência do indivíduo sobre seu próprio patrimônio individual de disposições (LAHIRE, 1997, 2002). Além disso, Lahire chama atenção para a necessidade de uma abordagem disposicionalista que se volte também para o *tempo presente da ação*. Lahire (2015, p. 1393) indica a necessidade de se “contextualizar o presente e o passado dos investigados”, ou seja, não somente focar nas trajetórias e no passado dos indivíduos, mas construir uma narrativa disposicionalista que considere os contextos de ação:

Um disposicionalismo muito mecanicista poderia chegar até a pretender que tudo é constituído – ou ao menos em estado embrionário – desde a origem. [...] tudo se passa como se as disposições fossem constituídas independentemente de suas relações com o contexto de ação considerado (LAHIRE, 2015, p. 1400).

Dessa forma, ele (LAHIRE, 2002, 2015) enfatiza a necessidade de se pensar a reflexividade presente nas ações e nas práticas dos indivíduos em um contraponto específico que ele faz a teoria do *habitus*, afirmando um peso demasiado no passado. Ele, então, propõe pensarmos as ações dos indivíduos entre uma relação do passado com o presente, em que não se pode negar a capacidade de reflexão dos indivíduos em julgarem, em certo grau, as suas limitações e possibilidades de ação. Dessa forma, não é possível pensar o envolvimento parental apenas a partir do passado, dos seus capitais e *habitus* incorporados; é necessário analisar a percepção e a mobilização desses pais diante dos contextos de ação frente às oportunidades escolares disponíveis, ao histórico de sucesso dos filhos, ao

acesso às informações, às regras e jogos do sistema, às expectativas pós-escola, entre outros. Assim, a existência e o crescimento de escolas diferenciadas intrarrede pública criam um singular contexto de ação, de possibilidades e interdições que interferem na forma como as famílias vão se posicionar, para além do binômio: mais capitais socioeconômicos e culturais igual a mais envolvimento/mobilização; menos capitais, menos envolvimento/mobilização.

Annette Lareau, a partir de extensos estudos qualitativos nos EUA, mostra a relação entre o tipo e a intensidade de educação dos filhos com a classe social dos pais (LAREAU, 2003, 2007), mas que, mesmo pais com altos capitais, podem não conseguir entender as regras do jogo social e escolar e assim não conseguir garantir a transmissão desses capitais diferenciados (LAREAU; EVANS; YEE, 2016); o contrário, igualmente válido, induz haver arranjos contextuais complexos. Essas e outras leituras<sup>10</sup> mostram haver um espaço de discussão que busca integrar as perspectivas disposicionais com a noção de agência, tanto para a interpretação de fenômenos sociais em geral, mas também para as ações aqui focadas, como as ações familiares relacionadas aos processos educacionais, em diferentes contextos de ação.

## **Entre disposições, motivações, interesses**

Dessa forma, analisar o processo de envolvimento parental significa, aqui, perceber as motivações, os interesses e os valores das famílias na relação com seus capitais e diante do contexto de ação específico, que é a oportunidade escolar em questão, as EEEPs, suas regras de acesso, permanência, possibilidades e limitações.

---

<sup>10</sup> Nogueira (2012) faz um preâmbulo teórico que situa bem essas duas principais perspectivas teóricas acionadas para a análise de processos de escolhas em âmbito educacional. A Sociologia da Experiência de Dubet (1996) também insiste numa construção integrada de interpretação do social.

A pesquisa utilizou os microdados do Questionário Socioeconômico do Enem 2012, 2013 e 2014, os dados de um questionário aplicado com 653 alunos de duas EEEPs em Fortaleza, bem como as falas obtidas em entrevistas semiestruturadas realizadas junto a dez famílias.<sup>11</sup> Neste capítulo serão focados os dados e as falas sobre o momento e o processo de escolha da escola e o acompanhamento cotidiano, envolvendo esse que não está desconectado desse contexto de ação específico nem dos seus perfis sociológicos.

O Questionário Socioeconômico do Enem apresenta várias perguntas sobre o perfil econômico do aluno, que acabam por situar, de forma geral, a configuração social em que ele está inserido. Foram selecionados alguns dados sobre renda familiar, escolaridade dos pais e consumo de bens/serviços domésticos, que são aqui apresentados como descritores disposicionais amplos. São feitas, inicialmente, comparações estatísticas gerais entre os grupos de alunos das EEEPs e das escolas regulares de todo o estado do Ceará.

A maioria dos alunos declarou estar nas faixas de renda familiar que vai de ‘nenhuma renda’ a ‘um salário mínimo’. Cerca de dois terços dos alunos das EEEPs e alunos das regulares estão nessas faixas de renda. Os dados mostram (ver Tabela 1), que, em geral, os alunos de ambas as escolas são de renda baixa ou média-baixa. No entanto, é perceptível que o grupo de alunos das EEEPs declararam um nível de renda maior. Se comparados os dois grupos por faixa de renda, percebe-se que a proporção de alunos das regulares está maior nas duas faixas mais baixas de renda; a relação se inverte a partir da terceira faixa de renda (‘mais de um e até 1,5 salários mínimos’). É importante ressaltar que tais dados se referem aos alunos de todo o Ceará e há casos mais particulares tanto de escolas profissionalizantes como de escolas regulares em que o nível de renda apresenta-se bem maior que o visto a partir desse recorte estadual geral.

---

<sup>11</sup> Utilizou-se de uma análise de agrupamento (cluster) hierárquico para a composição de cinco grupos de alunos por escola, sendo sorteada uma família por grupo. O agrupamento levou em consideração as variáveis: renda, escolaridade dos pais, participação dos pais na escolha da escola, curso e ano.

Tabela 1 – Renda familiar declarada (%) por tipo de escola, média do Enem 2012, 2013 e 2014

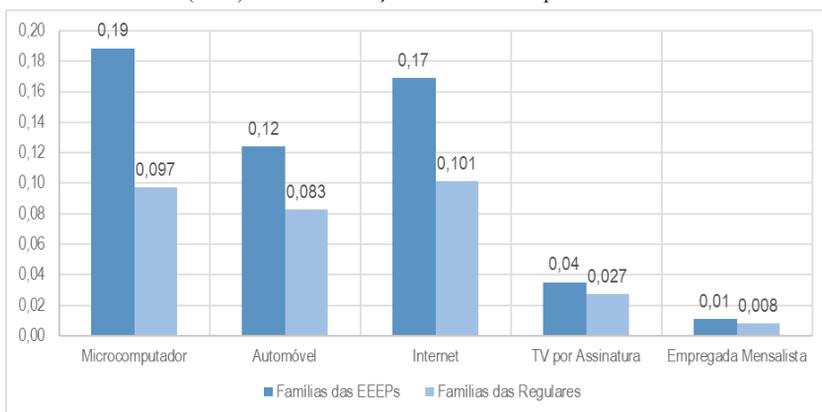
Faixa de renda	EEEPs	Regulares
Nenhuma renda	1,9	3,7
Até um salário mínimo	58,2	67,6
Mais de um até 1,5	21,3	16,0
Mais de 1,5 e até 2	9,7	7,3
Mais de 2 e até 3	5,4	3,6
Mais de 3 e até 5	2,5	1,2
Mais de 5 e até 20	0,9	0,4
Acima de 20 salários mínimos	0,1	0,2
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do Enem 2012, 2013 e 2014.

Essa configuração de vantagem também pode ser percebida a partir das perguntas sobre bens e serviços domésticos relacionados ao consumo. Foi criado um índice, que varia de 0 a 1 (ver Gráfico 1) pelo qual observa-se que em todos os tipos de itens/serviços, nos dois anos, os alunos das EEEPs apresentam um número maior, ou seja, possuem mais desses bens/serviços que os seus pares das escolas regulares. Destaca-se a grande diferença para o acesso à internet e ao microcomputador e, de maneira menos acentuada, em relação à posse de automóvel na família. Ambos os grupos declaram ter pouco acesso à TV por assinatura e muitos poucos declaram dispor de uma empregada mensalista em suas residências. Esse índice reforça o entendimento de que estamos tratando de um grupo com renda baixa e/ou média-baixa, e que o grupo específico das EEEPs declara dispor de um pouco mais desses bens/serviços econômicos. Pode-se afirmar, a partir desses dados, que os alunos das EEEPs possuem uma melhor disposição econômica, ou, em termos bourdieusianos, um maior “capital econômico” e que, segundo um já consolidado entendimento em sociologia da educação, mostra-se como uma das variáveis importantes na construção de uma trajetória acadêmica que inclui a escolha da escola e o acompanhamento que, por conseguinte, impacta no desempenho escolar e na capacidade de tais pais de conseguirem transmitir

esses capitais por meio da escolarização, pelo menos no que tange à disputa dentro do sistema público. Tal situação de melhor disposição econômica é, em parte, explicada pela seleção de alunos que há nas EEEPs, que acabam por filtrar alunos já com históricos de melhor desempenho, portanto, em geral, com melhores disposições econômicas incorporadas em suas respectivas famílias.

Gráfico 1 – Índice (0 - 1) de itens/serviços domésticos a partir do Enem 2014



Fonte: índice elaborado a partir das perguntas Q10, Q11, Q17, Q18 e Q20 do Questionário Socioeconômico do Enem 2014.

Essa situação de vantagem disposicional pode ser percebida pela escolaridade dos pais dos alunos das EEEPs. Há proporcionalmente o dobro de alunos das EEEPs com pais e mães em escolaridade média completa quando comparados aos alunos das regulares (ver Tabela 2). Nas faixas de escolaridade fundamental ou sem escolaridade, os alunos das regulares apresentam proporções maiores. Quando se observam as faixas de escolaridade superior, os alunos das EEEPs apresentam proporções ligeiramente maiores.

As disposições e os capitais econômicos, sociais e culturais possuem um poder explicativo sobre a capacidade de escolha escolar e acompanhamento educacional (BARG, 2013, 2015) e figuram, tanto de forma geral (BOURDIEU; PASSERON, 2012), como em

casos mais específicos e complexos (LAHIRE, 1997), como determinantes do sucesso escolar e aspecto central da reprodução das diferenças sociais entre grupos e classes. No entanto, nem a melhor renda, nem a melhor escolaridade dos pais seriam elementos explicativos suficientes para se entender os processos de escolha da escola, ou que explicariam o fato de essas famílias terem escolhido um modelo de escola que amplia as chances competitivas de seus filhos, tanto no mercado de trabalho como na inserção no ensino superior, quando comparadas com as demais escolas da rede pública local.

Tabela 2 – Escolaridade dos pais (%), por tipo de escola

Escolaridade	Média (2012, 2013, 2014)			
	EEEPs		Regulares	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Não estudou	5,8	2,5	11,1	6,5
Ensino fundamental I	30,6	22,9	37,8	34,6
Ensino fundamental II	19,7	23,8	17,6	24,0
Médio incompleto	6,5	8,1	3,6	5,0
Médio completo	19,1	25,1	9,3	12,9
Superior incompleto	1,5	2,6	0,6	1,1
Ensino superior	2,7	5,7	1,2	2,5
Pós-graduação	0,7	3,0	0,3	1,1
Não sabe	13,4	6,3	18,5	12,3
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do Enem 2012, 2013 e 2014.

Percebe-se que há um conjunto de motivações, interesses e valores, que entram em jogo no processo de escolha da escola, e que ultrapassam as condições socioeconômicas. Cruzamentos realizados e análise qualitativa permitiram perceber que, mesmo famílias de baixa renda e escolaridade, conseguem projetar grandes escolhas e traçar projetos e ações extremamente impactantes sobre a trajetória educacional dos filhos e que pais com alta renda podem nem sempre ter o mesmo nível de motivação e conhecimento da realidade escolar a ponto de conseguir transmitir essas vantagens por meio de uma

boa estratégia de escolarização.

Há, em torno da escolha dessa escola de ensino médio, um quadro extenso de motivos e interesses. A Tabela 3 apresenta, em escala, o quadro de motivos indicados pelos alunos sobre a busca e a entrada na EEEP.<sup>12</sup> Partindo do grau máximo de motivação, que nessa tabela seria o grau quatro, temos a motivação por uma ‘melhor oportunidade de emprego’ como a principal ou mais forte motivação. Interessante notar que há um forte interesse pela entrada no ensino superior público, o que indica que há um reconhecimento por parte dos alunos de que as EEEPs são capazes de ampliar a capacidade de entrada na universidade pública, seja pelo melhor desempenho que eles apresentam ou pelo fato de que, ao estudar numa escola pública, o aluno/filho teria acesso ao sistema de cotas. 36,68% dos alunos apontaram que a possibilidade de acesso às cotas foi uma forte motivação para a busca da EEEP.

Outro dado importante é sobre os desejos após o término do ensino médio (ver Tabela 4). Nota-se que há um forte interesse pelo emprego, ao mesmo tempo em que há uma relevante motivação pela continuidade dos estudos no ensino superior, mais especificamente no ensino superior público. O interesse pelo ensino superior privado é baixo.

Tabela 3 – Motivos em graus (0 - 4) para entrada numa EEEP

Motivos	Grau 0		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Totais	
	fi	%	Frequência absoluta	Frequência relativa								
Para ter melhores oportunidades de emprego no futuro	5	0,78	2	0,31	17	2,66	110	17,24	504	79,00	638	100
Para adquirir mais conhecimento em geral	2	0,32	1	0,16	40	6,35	160	25,40	427	67,78	630	100
Para melhor ingressar no Ensino Superior Privado	70	11,48	61	10,00	153	25,08	174	28,52	152	24,92	610	100
Para melhor ingressar no Ensino Superior Público	10	1,60	7	1,12	49	7,85	129	20,67	429	68,75	624	100

<sup>12</sup> Dados obtidos a partir de questionário próprio aplicado em duas EEEPs de Fortaleza.

Para estudar numa boa escola	6	0,96	16	2,57	61	9,79	149	23,92	391	62,76	<b>623</b>	<b>100</b>
Para ter acesso ao Sistema de Cotas e estudando numa boa escola	38	6,25	46	7,57	119	19,57	182	29,93	223	36,68	<b>608</b>	<b>100</b>
Para seguir a orientação/desejo dos meus pais	178	28,99	96	15,64	110	17,92	123	20,03	107	17,43	<b>614</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria.

É interessante lembrar que houve, na última década, uma expansão<sup>13</sup> e diversificação do ensino superior no Brasil, bem como uma maior inclusão. Neves (2014) mostra que esse processo de expansão, diversificação e inclusão se deu sobretudo pelo aumento da renda nas camadas mais populares da sociedade, pelas políticas públicas de financiamento educacional (Fies, ProUni e Reuni) e pelas políticas afirmativas (Sistema de Cotas/SISU). O alto interesse pelo ensino superior público entre os alunos das EEEPs pesquisadas, sobretudo pelo ensino superior público federal, deve ser entendido tendo em vista essas novas condições de acesso, como também em relação ao reconhecimento de que as EEEPs possuem maior resultado escolar que as demais escolas públicas estaduais,<sup>14</sup> além de possuírem incentivos à participação no vestibular/Enem. Nas duas escolas pesquisadas há preparativos para o Enem e as entrevistas indicam forte expectativa pela entrada no ensino superior, sobretudo em cursos de maior concorrência relacionados às profissões

<sup>13</sup> Segundo dados cruzados entre a PNAD e o Censo da Educação Superior, teve, em 2012, 15,10% da população jovem de 18 a 24 anos no ensino superior contra 9,8% em 2003, revelando uma expansão tanto bruta como relativa do número de matrículas. *cf.* INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2013*. Resumo em coletiva. Disponível em: [https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf). Acesso em: 24 jun. 2016.

<sup>14</sup> Como foi dito na seção 1.1, os alunos das EEEPs obtiveram, no Enem 2014, uma nota em média 19,18% superior à dos seus pares das escolas regulares. Em relação à prova de redação, em particular, a média de nota é de 71,14% maior.

de maior distinção social.<sup>15</sup> Por não se tratar de um grupo muito bem favorecido em termos de renda, a estratégia mais comum é a articulação do ensino superior com algum emprego concomitante.

Tabela 4 – Grau de Interesse (0 a 4) logo após o término do ensino médio

Escolhas	Grau 0		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Totais	
	fi	%	Frequência absoluta	Frequência relativa								
Emprego	5	0,80	4	0,64	49	7,80	91	14,49	479	76,27	<b>628</b>	<b>100</b>
Ingressar em IES Pública Federal	15	2,35	10	1,57	50	7,85	86	13,50	476	74,73	<b>637</b>	<b>100</b>
Ingressar em IES Pública Estadual	18	2,95	24	3,93	101	16,53	201	32,90	267	43,70	<b>611</b>	<b>100</b>
Ingressar em IES Privada	76	12,40	73	11,91	162	26,43	159	25,94	143	23,33	<b>613</b>	<b>100</b>
Fazer nada	553	93,41	21	3,55	6	1,01	4	0,68	8	1,35	<b>592</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria.

Tal interesse pelo emprego e pelo ensino superior aparece na Tabela 5. Se somados os percentuais das duas últimas opções, tem-se uma maioria, 61,15%, que gostaria de conseguir um emprego e entrar no ensino superior concomitantemente. Apenas 27,15% expressam desejo de apenas trabalhar após o término do ensino médio e 10,92% querem apenas entrar no ensino superior.

<sup>15</sup> No questionário próprio aplicado nas duas escolas também aparece uma maior intenção por cursos de maior concorrência. Os cinco cursos mais desejados são, respectivamente: Medicina, Enfermagem, Administração, Direito e Odontologia.

Tabela 5 – Expectativas/desejos em relação ao futuro educacional/profissional

Expectativa/desejo	Frequência	%
Não pretendo trabalhar	5	0,78
Pretendo trabalhar na mesma área do meu curso profissionalizante	123	19,19
Pretendo trabalhar em outra área, diferente do meu curso profissionalizante	51	7,96
Pretendo entrar no ensino superior	70	10,92
Pretendo entrar no ensino superior e trabalhar na mesma área do meu curso profissionalizante	245	38,22
Pretendo entrar no ensino superior e trabalhar em outra área diferente do meu curso profissionalizante	147	22,93
<b>Totais</b>	<b>641</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria.

O desejo pelo ensino superior talvez explique por que a maioria dos alunos, ao terminar o ensino médio numa EEEP, acaba indo majoritariamente para o ensino superior e não diretamente para o mercado de trabalho.<sup>16</sup> Além desse desejo, tem-se o fato de que as EEEPs apresentam melhor desempenho e isso coloca seus alunos num patamar competitivo maior. Por ser o ensino superior algo desejado, objetiva e simbolicamente, uma melhor capacidade competitiva acaba sendo aproveitada nesse sentido.

Ao se observar as Tabelas 3, 4 e 5 percebe-se que a entrada na EEEP está bem relacionada às escolhas e estratégias pós-ensino médio. Tais dados indicam que as EEEPs seriam um potencializador para a realização de desejos relacionados tanto à capacidade de emprego quanto à entrada no ensino superior, como também um ‘meio’ interessante às oportunidades de ensino médio possíveis e prováveis.

A Tabela 6 mostra quais eram as outras opções de ensino médio que estavam sendo consideradas pelos alunos e por seus pais an-

<sup>16</sup> Aproximadamente 40% dos egressos das EEEPs vão para o ensino superior contra cerca de 20% que vão para o mercado de trabalho (CEARÁ, 2014).

tes da entrada na EEEP. Percebe-se que a maioria, até pela condição financeira, optaria pelo ensino público regular. Um quarto optaria pela escola particular e 15,01% tentariam as escolas militares, que também figuram positivamente, sendo escolas de “boa reputação” e de “melhor desempenho”. 18,07% buscariam a entrada no IFCE, escola federal em que há o modelo de ensino médio integrado. Poucos procurariam uma escola pública ou privada e com curso técnico concomitante. Esses dados parecem indicar que, apesar da profissionalização ser desejada, ela não seria motivação suficiente. O que tais dados indicam é que esses pais estavam buscando as melhores oportunidades educacionais possíveis, num jogo de economia, possibilidades e interesses. A EEEP aparece como uma opção gratuita, que oportuniza a entrada no sistema de cotas e agrega profissionalização e maior capacidade de entrada no ensino superior, criando um contexto, alvo de mobilização por parte dos alunos e de seus pais.

Tabela 6 – Outras possibilidades de ensino médio consideradas pelo aluno e por seus pais/responsáveis

Opções	%		
	Sim	Não	Total
Ensino médio nas escolas militares (exército, polícia e bombeiros)	15,01	84,99	100
Ensino médio particular	25,11	74,89	100
Ensino médio público regular	54,06	45,94	100
Ensino médio integrado à educação profissional no IFCE	18,07	81,93	100
Ensino médio integrado à educação profissional na rede particular	1,37	98,63	100
Ensino médio regular (público ou particular) e curso técnico concomitante/paralelo	13,94	86,06	100

Fonte: elaboração própria.

Essa relação entre escolha da escola de ensino médio e desejo pelo ensino superior/empregabilidade também pode ser percebida na Tabela 7.

Tabela 7 – Cruzamento entre o curso técnico na EEEP e o curso de ensino superior pretendido

Curso na EEEP	Curso de ES pretendido					Total
	Saúde	Tecnologia da Informação	Ciências Humanas	Administração, Comércio e Serviços	Ciências exatas e/ou da natureza	
Saúde	86,6	0,5	9,2	0,9	2,8	100
Tecnologia da Informação	13,8	32,7	25,2	0,6	27,7	100
Administração e Serviços	26	0,5	27,1	23,0	23,4	100

Fonte: elaboração própria.

Nota: Cruzamento feito entre o curso técnico cursado na EEEP e a primeira opção de curso de ensino superior apresentada na pergunta nº 32 do questionário.

Os cursos superiores pretendidos estão relacionados ao curso profissionalizante escolhido. Destaque para os alunos dos cursos profissionalizantes na área de saúde, em que 86,6% destes também querem cursar o ensino superior na mesma área.

Nas entrevistas com pais de ambas as escolas foram frequentes afirmações que reafirmaram essa vontade:

Pai 2: para agilizar isso com mais rapidez *né... de/* quando eu falo isso é na questão de ter mais facilidade... estar mais próximo de/ da área da medicina... exatamente o que que ela quer... então quando ela iniciou o curso/ela já/ na verdade a S. desde o início já sabia o que queria ser *né...*

Mãe 7: ela disse que vai querer trabalhar e fazer a faculdade

Pesquisador: e trabalhar na área em que ela está fazendo o curso profissionalizante?

Mãe 7: é

Pesquisador: ou não?

Mãe 7: na área que/ela é o curso *né... é o principal*

Pai 1: arranjar um emprego ... trabalhar na área que ele tá fazendo ... e ele pretende ir para a universidade nessa área [...]

Esse quadro, a partir de uma visão geral dos dados apresentados, mostra um grupo de alunos e seus familiares interessados nas melhores oportunidades escolares e profissionais possíveis. O desejo de entrar no ensino superior aparece de forma latente e, por consequência, a busca por uma escola de ensino médio que auxilie nesse projeto, tanto em termos de desempenho para melhor aprovação quanto em similaridade da área de trabalho desejada. Apesar de iniciais, tais dados já indicam que a escolha pela EEEP não se dá apenas por critérios funcionais, tais como a conveniência geográfica, mas sim por meio de reflexividade e critérios qualitativos, além de um considerável senso de projeto e desejo pessoal. Nas entrevistas aparece um conjunto de outras valorizações ao modelo que pesaram na escolha e busca por esse tipo de escola. Os pais, em geral, valorizam: o fato de haver seleção de entrada, o que implicaria um grupo de alunos “mais interessados”; ser em turno integral, uma vez que os alunos “aproveitam bem o tempo” e “ficam protegidos do mundo violento”; ou o fato de haver seleção de professores, de ser um ensino gratuito e outros aspectos que se somam à profissionalização e à melhor preparação para a entrada no ensino superior.

## **Os arranjos nesse contexto de ação**

Lahire (2002, p. 145-151) evoca a metáfora do jogador de tênis que, apesar de ter incorporado as disposições do esporte e os treinos, age reflexivamente no momento em que se decorre o jogo: faz paradas técnicas, analisa a melhor estratégia, conversa com o técnico, projeta ações, corrige movimentos, mesmo ante a velocidade e intensidade de uma situação de partida. Isso mostra um certo agenciamento do indivíduo sobre o próprio patrimônio de disposições em relação aos contextos e situações que se impõem. Ou seja, é possível perceber e explicar a ação do indivíduo alargando-se instrumentalmente o tempo da ação, focando no contexto da ação como um processo em que se percebe a presença das disposições incorporadas e as estratégias e projetos, manipulando essas disposições. Esse mesmo jogador profissional, com habilidades altamente desen-

volvidas, pode ter um comportamento diferente em um jogo entre amigos e ficar muito mais atento e disposto a empreender esforço numa final de campeonato. Isso é uma ilustração de como os indivíduos se posicionam de forma plural em diferentes contextos de ação, em diferentes intensidades e objetivos. As variações sincrônicas da realidade também impactam na formação disposicional e, por fim, na ação, quando no tempo presente. Dessa forma, Lahire (2002) argumenta que os contextos de ação impõem diferentes intensidades, criticidades, familiaridades, possibilidades e interdições aos atores.

No caso da mobilização parental em escola diferenciada, percebe-se que esse contexto estimula e cria demandas diferentes aos pais, daquilo vivido por eles em outras realidades escolares. Essa configuração escolar diferenciada e pública, no entanto, não rompe ou não exagera as possibilidades de ação, vistas as limitações socioeconômicas e culturais dessas famílias em questão, mas não se pode negar a existência de novos arranjos nessa relação família-escola.

Dentre as famílias entrevistadas, alguns casos interessantes de arranjos e mobilizações destacam-se. A Família 1 tem uma renda baixa; moram quatro pessoas numa casa de apenas um cômodo, a mãe cuida dos afazeres domésticos e o pai, que tem apenas o ensino fundamental, trabalha como porteiro em um prédio. Os dois filhos estão em idade escolar. O mais velho estava, na ocasião da entrevista, começando o primeiro ano do ensino médio numa EEEP próxima de sua residência. O pai soube desse modelo, ficou interessado e, confiante no histórico escolar do filho, fez com que ele participasse da seleção. Houve conflito entre o pai e o filho porque o filho não queria estudar em tempo integral, pois queria trabalhar. O pai relatou que não poderia deixar seu filho perder essa oportunidade, pois queria “dar uma melhor educação para ele”, e, para esse pai “uma boa educação é você dá aquilo que você não teve ... pro seu filho é o estudo *né?*” A solução foi o pai passar a trabalhar mais um turno, fazer bicos e serviços extras para poder “comprar as coisinhas de jovens” e assim garantir que o filho pudesse ter uma experiência de ensino médio um pouco mais interessante e com mais chances de bom desempenho no Enem ou no mercado de trabalho.

A Família 5 é de uma mãe solteira e uma filha; a família mais ampla mora em outro estado do Nordeste. A educação para essa mãe, que é empregada doméstica, significa mudança de trajetória, futuro melhor que o seu e oportunidade para ser “independente”. Investe na filha esforços para que sua trajetória seja diferente da sua. Tem expectativa de que a filha continue e termine na EEEP, de que consiga trabalho na área do curso técnico e depois ou concomitantemente faça uma graduação, de preferência em instituição pública. Essa mãe contou que já estava “com as malas prontas para voltar” ao seu estado de origem, para ter apoio junto à família, inclusive financeiro, livrando-se do aluguel em Fortaleza, mas decidiu permanecer no Ceará pelo fato de sua filha ter passado numa EEEP. Já cogitava, inclusive, qual poderia ser a escola nesse outro estado: seria, no entanto, uma escola “normal”. Ela teve que fazer arranjos no emprego e conciliar horários para poder estar mais presente e acompanhar a trajetória dela, “cobrando e ajudando” para que a filha não perdesse essa oportunidade.<sup>17</sup>

Outros relatos interessantes mostram como se deu a mobilização parental nesse contexto escolar diferenciado. O pai da Família 2 admitiu estar bastante preocupado com a decisão da filha de cursar medicina. Apesar de ele e sua ex-esposa possuírem nível superior e uma renda média, sabiam que seria difícil proporcionar um ensino médio forte para os três filhos, diante os valores da escola privada em Fortaleza. A entrada da filha na EEEP, ainda mais com a garantia do nível de técnico de enfermagem ao final, foi para ele um alívio, pois poderia investir em cursinhos e atividades paralelas para a filha, contar com o histórico de aprovação em IES pública que a escola possuía e sabendo que a filha poderia contar com uma formação técnica, caso não entrasse de imediato no ensino superior. As mães da Família 7 e 8, ambas de baixa renda, declararam “fazer de tudo” para manter os filhos na EEEP. Para elas é muito importante uma escola

---

<sup>17</sup> As EEEPs são rígidas quanto ao desempenho e permanência e possuem uma taxa de transferência alta, uma vez que muitos alunos não “se adaptam ao modelo” (SANTOS, 2017).

de tempo integral, pois “ocupa a mente”, “afasta das drogas”, ainda mais por se tratar de uma escola “organizada” e “disciplinada”, destoando de outras escolas de ensino médio que elas conheciam. Além disso, consideraram que o ensino médio articulado com uma formação profissional acaba por ser mais atrativo para o aluno e cria boas expectativas.

## **Considerações finais**

Sugere-se aqui a importância da análise dos contextos para se pensar as ações dos indivíduos. Para analisar o envolvimento parental no contexto de escolas diferenciadas, buscou-se considerar como esse (I) contexto está configurado, (II) como os pais e seus filhos percebem esses contextos e, por fim, (III) como agem.

Duas considerações e uma conclusão. (a) Os resultados, o desempenho dessas escolas e o destaque delas não podem ser dissociados do perfil sociológico dos alunos e de suas famílias que, em geral, possuem mais vantagens socioeconômicas e culturais que os demais alunos da rede pública estadual, efeito, em parte, da seleção de entrada. (b) Que esse modelo de escola cria um contexto novo de oportunidade escolar, percebido pelos pais e por seus filhos, que acabam por mobilizar esforços pela captura dessa oportunidade, tanto pelo processo de escolha-entrada quanto ao longo do período escolar desses alunos, garantindo a permanência nessa melhor oportunidade educacional local por eles considerada. A conclusão, em termos sociológicos, é que a análise da ação desses pais frente à escolarização dos filhos não pode deixar de considerar os contextos de ação específicos, que estabelecem novos arranjos e articulações entre disposições e desejos. Dessa forma, não é possível compreender o envolvimento parental como algo estritamente vinculado ao passado disposicional desses pais, mas como uma ação a ser entendida, tendo em vista também o contexto, as possibilidades e as limitações. Muitos desses pais deixariam de empreender uma ou outra ação, se o filho não tivesse um bom histórico escolar, o que gera uma situação de confiança

no investimento; outros, se o filho tivesse entrado apenas numa escola regular padrão.

Em termos de política educacional, percebe-se que a abertura de novas possibilidades, o maior acesso e estímulo à informação e uma maior flexibilidade de opções de formação podem ser um gatilho contextual importante para dar condições de mobilizações familiares e estudantis como resposta.

Os dados gerais e as comparações entre escolas regulares e as EEEPs permitem a análise de que há uma clara estratificação escolar dentro da rede pública estadual de ensino cearense, mesmo que sendo numa situação de quase-mercado escolar.<sup>18</sup> A estratificação escolar está inteiramente relacionada ao público de alunos e famílias, uma vez que as variáveis socioeconômicas e culturais figuram como as mais impactantes sobre o desempenho (LUZ, 2006; KIVIAT, 2000). Essa composição social da escola, no entanto, está relacionada a determinadas configurações escolares. Buchmann e Hannum (2001) consideram a importância de se analisar a estratificação escolar, levando em consideração a interação das configurações escolares com as configurações familiares.

Percebe-se que a escolha da escola é influenciada pelo conjunto disposicional de cada família, por sua inserção social e por meio de seus capitais econômicos e culturais. Ao mesmo tempo, ela acontece entre um conjunto de vontades, motivações e interesses que ultrapassam a própria escola de ensino médio, sendo essa escolarização vista como um meio para um posterior objetivo. Esse quadro específico de escolha escolar diante de um tipo diferenciado de família e escola não pode ser generalizado, mas convida a reflexões no sentido de se entender como se dá esse jogo de disposições, motivações e interesses, cruzando-se, de forma complexa, e abrindo entendimento sobre como se dá a escolha da escola de ensino médio, sobretudo em situação singular de oferta escolar e *background* familiar. A partir

---

<sup>18</sup> Mais recentemente outros tipos como as Escolas de Ensino Médio Integral (EEMI), entre outras, também figuram como estratos específicos.

daqui já é possível pensar numa interação potencializadora entre um perfil diferenciado de família e um modelo diferenciado de escola, produzindo uma configuração e resultados que podem ser interpretados como um tipo particular de contexto de ação em que tais atores – pais, alunos, professores e gestores escolares – tecem suas relações, ao mesmo tempo em que se constituem como um estrato socioeducacional específico e diferenciado ante um quadro já desigual de oportunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BARG, Katherin. Educational choice and cultural capital: examining social stratification within an Institutionalized dialogue between family and school. *Sociology*, v. 49, n. 6, p. 1113-1132, 2015.

BARG, Katherin. The influence of students' social background and parental involvement on teachers' school track choices: reasons and consequences. *European Sociological Review*, v. 29, n. 3, p. 565-579, 2013.

BOUDON, Raymond. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: UNB, 1981.

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

BOUDON, Raymond. *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila*. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Senso prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2013.

BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, v. 27, p. 77-102, 2001. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2678615>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CASTRO, Bruno. Escolas profissionalizantes têm cota para alunos da rede privada. *O Povo On-line*, Fortaleza, 29 nov. 2013. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/11/29/noticiasjornalcotidiano,3169955/escolas-profissionalizantes-tem-cota-para-alunos-da-rede-privada.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CEARÁ. *Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará*. Fortaleza: Seduc - CE, 2008. Disponível em: [https://1drv.ms/b/s!AIC9bmT9Cs\\_Di51U4aUPAfiIkxTEZA](https://1drv.ms/b/s!AIC9bmT9Cs_Di51U4aUPAfiIkxTEZA). Acesso em: 10 mar. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008-2014*. Fortaleza: Seduc - CE, 2014. Disponível em: [http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio\\_de\\_gestao\\_2008\\_2014/relatorio\\_de\\_gestao\\_2008\\_a\\_2014.pdf](http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf). Acesso em: 25 set. 2015.

COLEMAN, James (ed.). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

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

COSTA, Márcio; KOSLINSKI, Mariane. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas: pensando a ecologia do quase-mercado escolar. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos [...]*. ANPOCS. Disponível em: [http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1954&Itemid=208](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1954&Itemid=208). Acesso em: 19 jun. 2015.

COSTA, Márcio; KOSLINSKI, Mariane. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 245-266, 2011.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. *Análise da participação das escolas públicas estaduais cearenses no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): 2009-2011*. Fortaleza: IPECE, 2013. (Informe n. 54).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Enem por escola 2013*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/enempor-escola-ja-esta-disponivel-para-consulta](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enempor-escola-ja-esta-disponivel-para-consulta). Acesso em: 30 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Enem por escola 2014*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>. Acesso em: 30 set. 2015.

KIVIAT, Barbara. The social side of schooling. *Johns Hopkins Magazine*, n. 50, 2000. Disponível em: <http://pages.jh.edu/jhumag/0400web/18.html>. Acesso em: 12 fev. 2016.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 1393-1404, dez. 2015.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, 2007.

LAREAU, Annette. *Unequal childhoods: class, race and family life*. Los Angeles: University of California Press, 2003.

LAREAU, Annette; EVANS, Shani Adia; YEE, April. The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, v. 89, n. 4, p. 279-299. 2016.

LUZ, Luciana Soares. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos* [...]. Caxambu: ABEP, 2014. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006\\_899.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_899.pdf). Acesso em: 12 fev. 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO AMERICANOS, 2012, Califórnia. *Anais* [...]. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 278-311.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Revista Inter-Legere*, n. 9, p. 156-166, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4410>. Acesso em: 21 jan. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v. 11, n. 176, p. 563-578, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0003-25732005000400005&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&nrm=iso). Acesso em: 12 jan. 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto da sociologia da educação. *Paidéia*, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1998000100008>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. *Configuração e mobilização familiar nas Escolas Estaduais de Educação Profissional: entre disposições, escolhas e motivações*. 2017. 188 f. (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

# ESCOLA, TRABALHO E UNIVERSIDADE: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DE LICEUS DE FORTALEZA?

Régis Wendel Gomes Miranda

**N**a minha dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2015, analisei as percepções de estudantes do ensino médio sobre escola, trabalho e universidade nas escolas Liceu de Messejana (LM) e Liceu do Conjunto Ceará (LCC). Neste artigo, destaco os principais resultados na pesquisa, que foi realizada entre os anos de 2013 e 2015.

Do ponto de vista metodológico, baseei-me, sobretudo, na sociologia compreensiva de Max Weber, que propõe uma análise a respeito dos sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas ações e relações sociais. A pesquisa utilizou diferentes abordagens e instrumentos de coleta de dados, organizados em dois momentos: no primeiro, optei pela aplicação de questionários e, no segundo, pela realização de entrevistas, que permitiu uma discussão dos dados obtidos na primeira etapa. Vale salientar que os dois momentos ocorreram alinhados a observações sistemáticas das escolas.

No segundo semestre de 2013, construí um questionário para os alunos, considerando algumas pesquisas sobre a temática juven-

tude, tais como a “Retratos da Fortaleza Jovem”<sup>19</sup> e a “Ligado na Galera”.<sup>20</sup> O objetivo do questionário era perceber o perfil do estudante de tais escolas bem como suas percepções sobre a formação escolar de que dispunham, o trabalho e a universidade.

Estabeleci como meta aplicar questionários com cerca de 10% do total de estudantes das escolas. Apliquei 321 questionários nas duas escolas, 167 no colégio Liceu do Conjunto Ceará, contemplando os turnos manhã (43%), tarde (30%) e noite (27%), além de abranger primeiros (39%), segundos (31%) e terceiros anos (30%). No Liceu de Messejana, apliquei 154 questionários, atingindo os turnos manhã (37%), tarde (31%) e noite (32%) e as séries primeiro (36%), segundo (36%) e terceiro ano (28%). As idades dos jovens variam entre 14 e 29 anos. Na outra etapa da pesquisa, busquei discutir os dados obtidos por meio dos questionários, realizando seis entrevistas com alunos dos turnos da tarde e da noite e das três etapas do ensino médio das duas escolas pesquisadas.

A discussão partiu da preocupação com os altos índices de evasão escolar e de reprovação,<sup>21</sup> buscando refletir sobre a capacidade do nosso sistema de ensino em dialogar com as expectativas e com as condições de vida dos estudantes. Esse tema me chamou bastante atenção, pois, tradicionalmente, as discussões em torno da escola têm sido tratadas a partir de uma visão “adultocêntrica” ou de um ponto de vista político/institucional. Trazendo para o contexto da pesquisa, podemos observar que os discursos construídos em torno da instituição escolar tendem a destacar o caráter moral da sua função social. Nesse sentido, a educação deve elencar conceitos e valores provenientes de relações que ultrapassam o contexto escolar.

---

<sup>19</sup> FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Instituto da Juventude Contemporânea. *Retratos da Fortaleza Jovem*, 2007.

<sup>20</sup> BARREIRA, César (coord.). *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: Edições Unesco Brasil, 1999.

<sup>21</sup> No ano de Censo Escolar de 2011, observou-se a maior taxa de reprovação no ensino médio desde 1999, com 13,1% dos estudantes matriculados.

A disciplina e as autoridades pedagógicas historicamente têm reforçado os padrões culturais socialmente construídos sem a participação juvenil. Somente nas duas últimas décadas podemos observar um esforço intelectual em considerar o jovem como sujeito “válido” no desenvolvimento do processo pedagógico. Portanto, a análise que proponho deve perceber o modo como a juventude lida com as suas condições de vida e com as expectativas que lhe são atribuídas.

De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgados em 2016, a educação no Ceará passa por um momento importante do ponto de vista da melhoria de sua qualidade, já que, quando se considera a lista das melhores escolas nos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil no Ideb, as vinte e quatro primeiras posições são de escolas públicas cearenses. No total, 77 das 100 melhores escolas são cearenses. Portanto, percebe-se que o estado passa por um momento de melhoria da educação em todo ensino fundamental.

No ensino médio, a partir de 2008, foram criadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará. Estas escolas mudaram o padrão de qualidade do ensino público, considerando, por exemplo, sua infraestrutura e a possibilidade de qualificação para o trabalho. Hoje, existem 115 escolas de educação profissional no Ceará, que foram construídas nos governos de Cid Gomes (2007 – 2014) e Camilo Santana (2015 – hoje). Os liceus do Conjunto Ceará e de Messejana, criados, respectivamente, em 1998 e 1999, nos governos de Tasso Jereissati (1995-1999 / 1999-2002), também representaram uma tentativa de construir um novo modelo de educação naquele período histórico.

Os liceus são escolas estaduais dotadas de grande prestígio dentro da rede de ensino do Governo do Estado do Ceará, considerando os investimentos e os recursos disponíveis, além dos resultados alcançados nas avaliações internas e externas ao sistema estadual de ensino. Apesar de as escolas estarem situadas em duas áreas periféricas da cidade de Fortaleza, a Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana e a Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará são referências no atendimento escolar em suas localidades,

contando, assim, com uma grande demanda de matrículas que não é sanada pela oferta disponibilizada pelos estabelecimentos escolares.

Dados do Relatório Técnico do Censo da Educação Básica (2013) nos revelam que as regiões Norte e Nordeste são as mais afetadas com a precariedade da infraestrutura escolar, com menor acesso à biblioteca ou à sala de leitura, a laboratório de informática, à internet e à quadra de esportes. No entanto, as escolas pesquisadas contam com a maioria dos requisitos avaliados nessa pesquisa, exceto com a quadra de esportes no interior do colégio, mas ficam situadas ao lado das Vilas Olímpicas, que são equipamentos destinados ao fomento ao esporte e ao lazer do Governo do Estado do Ceará.

Além do mais, dados do relatório Análise da Participação das Escolas Públicas Estaduais Cearenses no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): 2009-2011 (2013) revelam que essas escolas se encontravam entre as 50 melhores escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará. O Liceu do Conjunto Ceará ocupava a 37ª posição e o Liceu de Messejana aparecia em 47º lugar. Se considerarmos apenas as escolas de ensino regular (ou seja, excetuando-se as de educação profissional), as instituições pesquisadas ficam, respectivamente, com a 8ª e a 13ª posição. O Liceu do Conjunto Ceará ficou, inclusive, entre as 300 escolas cearenses com melhores rendimentos no Enem de 2012, considerando-se até mesmo as instituições particulares.

Portanto, não se pode afirmar que a pesquisa dá conta de toda a realidade do ensino público do estado do Ceará, mas da realidade de escolas públicas que recebem uma atenção especial das autoridades públicas. Apesar das últimas tentativas de massificação da educação no Brasil, devemos considerar que até mesmo no ensino público as pessoas não têm acesso à mesma educação. Assim, devemos atentar para o fato de que esses estudantes não entram no jogo dispendo das mesmas condições de luta, o que significa dizer que a oferta escolar não é igual nem homogênea.

Diante disso, pensei em como classificar as duas escolas de acordo com as categorias que Bourdieu e Champagne (2012) utilizam no texto “Os excluídos do interior: escolas precárias e escolas

selecionadas”. Considero-as escolas selecionadas dentro do sistema de ensino do governo estadual do Ceará, já que contam com uma boa infraestrutura e com uma quantidade satisfatória de professores e funcionários. Ademais, considero essas escolas selecionadas pelo *status* que possuem nos bairros onde estão inseridas e pelos resultados alcançados no Enem. Os autores supracitados afirmam que a diferença entre os estabelecimentos escolares institui desigualdades de oportunidades, privilegiando alguns estudantes com maiores possibilidades de êxito.

Sobre as percepções dos estudantes acerca dos liceus, podemos observar nos dados apreendidos pelas pesquisas que consideraram o desempenho das escolas nas avaliações educacionais, além de estudos acadêmicos e informações advindas de outras fontes de pesquisa na internet, que as escolas pesquisadas são dotadas de valorização positiva por vários setores da sociedade. Mas o que os estudantes pensam sobre as suas escolas? Pretendo apreender os sentidos que os estudantes atribuem à “trajetória coletiva do grupo” de que fazem parte, dada a importância da avaliação dos jovens sobre o seu lugar social. Sobre isso, Bourdieu discorre:

Mais precisamente, as disposições frente ao futuro e, por consequência, as estratégias de reprodução, dependem não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo (e.g. fração de classe, linhagem) e, secundariamente, do sentido da trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória do grupo englobante” (BOURDIEU, 1999, p. 101).

Nas entrevistas, algumas expressões nos ajudaram a entender a visão positivada que são atribuídas às escolas: trata-se de “um outro mundo” e “escola padrão”. Os estudantes nos revelaram que não é fácil ingressar numa escola bem avaliada como os liceus, haja vista a grande demanda de jovens oriundos de vários bairros da cidade. Nas escolas mais prestigiadas, é comum a disputa por vagas no período de matrícula, sendo corriqueira a formação de imensas filas

formadas por pais de alunos que querem garantir que seus filhos estudem nos melhores estabelecimentos escolares.

Portanto, estamos diante de um perfil diferenciado de escola pública. Bourdieu (1999) afirma que a raridade é um critério de distinção. De acordo com o autor:

Este valor de raridade tem por princípio, em última análise, o fato de que nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1999, p. 75).

Nesse sentido, os estudantes e os seus familiares consideram que estão diante de uma possibilidade rara de acesso a uma educação de qualidade no sistema de ensino público. Isso se deve às qualidades apresentadas pelas escolas, tais como a infraestrutura, a qualidade dos profissionais e dos gestores escolares, além dos resultados alcançados pelos estudantes no que se refere ao acesso ao ensino superior.

Nas escolas pesquisadas, podemos perceber que o trabalho pedagógico dos gestores se assemelha ao modo de funcionamento das instituições privadas de ensino, como observamos nas seguintes ações: cursos pré-vestibulares, frases de incentivo nas paredes dos colégios e painéis com fotos de estudantes aprovados nos vestibulares. No entanto, os liceus sofrem por causa de algumas dificuldades relatadas pelos estudantes. Alguns entrevistados destacaram que a falta de professores é uma peculiaridade do sistema público de ensino. No Liceu de Messejana, foi feito um painel com os objetivos da gestão escolar para 2014, revelando as metas propostas para os alunos, professores e núcleo gestor. Um dos desafios era a necessidade de diminuir o número de falta dos educadores.

Sobre os aspectos positivos, todos ressaltaram a qualidade da estrutura da escola, enfatizando a qualidade da biblioteca, local onde a entrevista foi realizada, e elogiando os profissionais que trabalhavam no estabelecimento escolar. A exigência, a qualidade dos professores e as atividades extracurriculares são alguns fatores que con-

tribuem numa visão positiva sobre as escolas pesquisadas. No que se refere à exigência, vale salientar que os profissionais das escolas insistem em lembrar os bons resultados alcançados pelos ex-alunos das escolas nos vestibulares, ao mesmo tempo em que cobram que os estudantes correspondam ao que se espera de um aluno dos liceus.

Portanto, podemos observar que existe uma cumplicidade entre os diversos atores sociais da escola no que se refere às percepções e às expectativas em torno dos liceus. O governo, as gestões escolares, os profissionais e os estudantes percebem que estão diante de uma escola dotada de prestígio no lugar social em que se encontram, haja vista que estas são escolas públicas diferenciadas, em bairros distintos, que se espera um alto rendimento dos alunos, considerando que há um grande investimento a ser correspondido.

Em uma visão mais ampla no ensino médio, podemos observar índices insatisfatórios no que se refere ao rendimento e à permanência dos alunos na escola.

Estes desafios aparecem no cotidiano escolar e incidem, sobretudo, sobre o estudante de ensino médio. Portanto, busquei identificar os fatores que dificultam a experiência do educando na última etapa da educação básica.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Básica<sup>22</sup> nos revelou que há mais alunos aprovados e concludentes na idade certa, mas ainda precisamos lidar com altos índices de distorção no que se refere à relação entre idade e série. Nas duas escolas em que pesquisei foi possível perceber que 26% dos entrevistados do Liceu do Conjunto Ceará tinham mais de 17 anos e 38% dos alunos do Liceu de Messejana estavam fora da faixa etária prevista para o ensino médio (15 a 17 anos).

Quando analisamos a diferença entre idade e série no Liceu de Messejana, observou-se que 28% dos estudantes dos primeiros anos

---

<sup>22</sup> BRASIL. Câmara dos Deputados. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico do Censo da Educação Básica*. Brasília, 2013.

tinham até 15 anos no momento da pesquisa, 22% dos alunos dos segundos anos tinham até 16 anos e 42% dos alunos dos terceiros anos tinham até 17 anos de idade. Portanto, os índices de distorção na relação idade/série revelaram uma porcentagem maior de estudantes com trajetórias irregulares nos dois primeiros anos da formação, diminuindo significativamente na última série. Muitos jovens não conseguem chegar ao final do ensino médio, sobretudo os que estão fora da faixa etária prevista para aquela etapa da escolarização e, conseqüentemente, entrando na vida adulta.

No projeto político-pedagógico do Liceu de Messejana, obtive informações sobre os índices de aprovação, reprovação e abandono escolar no ano de 2010. Naquele ano, temos informações sobre os índices nas três etapas da formação no ensino médio. Percebemos que se aumenta o nível de aprovação ao considerarmos as séries em ordem crescente: 58% dos estudantes foram aprovados no primeiro ano, 70% no segundo ano e 72% no terceiro ano. De outro modo, os índices de abandono escolar são decrescentes: 22% dos estudantes abandonam a escola no primeiro ano, 18% desistiram no segundo ano e 12% no terceiro ano. Em relação aos índices de reprovação, nota-se um maior percentual nos primeiros anos (20%), enquanto 12% dos estudantes se reprovaram nos segundos anos e 16% nos terceiros anos.

A maior reprovação nos primeiros anos pode sinalizar a baixa qualidade das escolas de ensino fundamental de que os alunos dispuseram, bem como as dificuldades de adaptação no processo de transição do ensino fundamental para o ensino médio. Cabe ressaltar que a faixa etária prevista para que os estudantes entrem no ensino médio corresponde à entrada na fase de vida denominada juventude. O início da juventude é marcado por uma série de processos biológicos que correspondem ao desenvolvimento das funções sexuais e reprodutivas nos indivíduos que tendem a ser acompanhados por tensões no convívio social.

As dificuldades no fluxo escolar podem estar associadas aos índices de reprovação e abandono escolar. Portanto, fiz algumas perguntas no questionário que apliquei para contemplar essas questões.

Sobre os índices de reprovação, constatou-se que 24% dos alunos do Liceu do Conjunto Ceará e 43% dos estudantes do Liceu de Messejana já foram reprovados. Quando perguntei se eles já desistiram ou pensaram em desistir da escola, 17% disseram “sim” no Liceu do Conjunto Ceará e 23% dos estudantes no Liceu de Messejana disseram ter abandonado ou ter pensado em abandonar a escola. Segundo Castro (2007), o desempenho do aluno piora quanto mais ele é repetente ou está atrasado.

Os motivos para o abandono ou interesse em abandonar a escola podem ser classificados em duas categorias: trata-se de motivos relacionados diretamente à escola e de motivos pessoais. No Liceu de Messejana, os motivos relacionados a problemas na escola foram os seguintes: “porque é chato”, “porque sofri *bullying*”, “é muita coisa para pouco reconhecimento”, “porque é muito cansativo” e “muito tempo na escola”. Outros estudantes do Liceu de Messejana destacaram que desistiram ou pensaram em desistir da escola por motivos pessoais: “por conta do trabalho”, “por causa da minha gravidez”, “por causa das condições financeiras” e “por falta de interesse mesmo”.

No Liceu do Conjunto Ceará, algumas respostas nos ajudam a refletir sobre as dificuldades dos alunos em concluir a educação básica. Sobre os problemas relacionados à escola, temos os seguintes motivos: “é muito cansativo”, “chegou um tempo em que as aulas eram muito rotineiras”, “porque as aulas são chatas” e “porque não consigo aprender nada”. Outros estudantes destacaram problemas de ordem pessoal: “problemas pessoais”, “tive que escolher entre o trabalho e a escola”, “por conta da gravidez” e “conflitos familiares”. Outro aluno, apesar de não me informar o motivo da desistência, destacou a causa do retorno ao ensino médio: “desisti por dois anos, mas vi a necessidade do diploma”.

Sobre o perfil dos estudantes, os dados da pesquisa revelam que a maioria (96% no LCC e 95% no LM) era solteira, não tinha filho (s) (96% no LCC e 93% no LM) e morava com os pais (89% no LCC e 84% no LM). Portanto, era preciso compreender as referências, os valores e as expectativas incorporadas pelos jovens

a partir da vivência familiar, considerando que esta instituição tem importância central na vida dos indivíduos de qualquer sociedade.

A família é uma instituição que, assim como várias outras, constroem o mundo, criando normas, valores e sanções a serem aplicadas aos desviantes e gerando sistemas de percepções que contribuem para a construção das personalidades e das identidades (BARREIRA, 1999). O sociólogo César Barreira destaca que esta instituição exerce a “ação pedagógica primária”, ensinando as primeiras noções sobre a sociedade. Portanto, as primeiras formas de violência simbólica se dão no âmbito familiar. Messias Costa também problematiza a relação entre família e escola. Para ele,

O impacto do ambiente familiar sobre o desenvolvimento escolar de um aluno é concebido como uma função das características do meio doméstico, dos recursos investidos na criança, do tipo de escola que ela deverá frequentar ou do resultado de influências mais sutis, tais como motivação exercida pelos pais e outros estímulos gerados pela interação familiar (COSTA, 1984, p. 78).

Sobre a influência da família no desempenho escolar dos estudantes, Pierre Bourdieu (1999) afirma que a herança cultural herdada da família influencia positivamente o estudante, quando se tem a transmissão de um certo capital cultural e um *ethos* que coloque a educação e o sistema de ensino como fator primordial no desenvolvimento dos indivíduos. A importância dada aos estudos tende a crescer com a renda familiar e com a posição social que a família ocupa. Na medida em que se constata a entrada de um membro familiar no ensino superior, a interdição gerada pelos longos processos de exclusão dos estudantes das classes populares é amenizada. Neste caso, a distância entre “esperanças subjetivas” e “oportunidades objetivas” tende a diminuir.

Dados sobre a escolaridade dos pais dos alunos ajudam a refletir sobre a relação entre família e escola. Em relação ao nível de escolaridade das mães, os dados revelam que uma pequena parte (5% no LCC e 6% no LM) não era alfabetizada, mas quando consideramos o outro extremo, verificamos uma diferença significativa

no acesso ao ensino superior entre as escolas (10% no LCC e 1% no LM). O ensino médio completo registra a maior ocorrência, com 26% dos casos nas duas escolas.

Quanto à escolaridade dos pais, notam-se índices maiores de analfabetos (7% no LCC e 9% no LM). O ensino médio também registra os maiores índices de ocorrência (24% no LCC e 23% no LM). Em relação ao ensino superior, constata-se um índice menor do que o das mães no Liceu do Conjunto Ceará (6%) e um índice maior do que o das mães no Liceu de Messejana (7%).

Portanto, a maioria das mães e dos pais dos jovens não conseguiu concluir o ensino médio nem ingressar em uma universidade. Nesse sentido, os jovens entrevistados estão ultrapassando a escolaridade de seus pais e têm maiores possibilidades de ingressar no ensino superior. Castro (2007) afirma que um problema da educação básica brasileira é a falta de prioridade da formação escolar por parte dos pais. Segundo a autora, o principal motivo do desprezo pela educação é o fato de que os estudantes estão alcançando uma escolaridade além daquelas que os seus pais atingiram.

No entanto, apesar do baixo nível de escolaridade dos pais dos alunos pesquisados, constata-se que a quase totalidade dos estudantes (95% nas duas escolas) afirmou que recebia o apoio e a atenção familiar em relação aos estudos. Constata-se também que uma parte dos estudantes (34% no LCC e 30% no LM) recebeu, inclusive, o investimento financeiro dos pais ao cursarem o ensino fundamental em escolas particulares.

Em relação à renda familiar, a maioria das famílias dos estudantes (94% no LCC e 88% no LM) vive com até três salários mínimos por mês. Cabe ressaltar que a maior parte das famílias (81% no LCC e 67% no LM) é composta por quatro ou mais membros. Além do mais, aproximadamente a metade das famílias (54% no LCC e 45% no LM) recebia algum auxílio do governo, sobretudo o Bolsa Família, destinado às famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza.

Portanto, estamos diante de um contexto em que as famílias, apesar das baixas condições materiais de existência, investiam na

educação dos membros familiares mais novos, visando a uma possibilidade de ascensão social. Em seguida, analiso as conexões entre juventude, escola e trabalho, considerando as percepções dos estudantes sobre as suas experiências laborais e os desafios existentes no que se refere à inserção dos jovens em atividades trabalhistas. Pretendo saber quais os significados atribuídos ao trabalho, quais as experiências vividas pelos estudantes e quais as suas expectativas para a qualificação profissional.

Nesse contexto, vale destacar a importância da inserção dos jovens no mercado de trabalho para as suas famílias. Frigotto (1996) nos alerta que os jovens das camadas populares tendem a experimentar um processo de adultização precoce. Nota-se, por exemplo, que a metade dos alunos (50% no LCC e 54% no LM) considerava que seus pais preferiam que eles trabalhassem e estudassem ao mesmo tempo. Como afirma a pesquisadora Ana Paula Corti:

Sabemos bem da centralidade que o trabalho ocupa na vida dos jovens que estão no ensino médio e, sem confundir isso unicamente com a defesa da educação profissional (as coisas não são sinônimas), parece ser necessário aprofundar as conexões entre a escola e o mundo do trabalho, como um direito essencial para a cidadania juvenil (CORTI, 2009, p. 15).

O processo denominado como adultização precoce deve ser relativizado no sentido de não atribuir a entrada do jovem no mundo do trabalho ao extermínio da fase de vida denominada juventude. Na atualidade, sabemos que a relação entre juventude e trabalho está no cerne das discussões políticas, econômicas e culturais.

Nos questionários, busquei apreender quais as percepções dos jovens sobre o trabalho. A primeira indagação foi a seguinte: “Para você trabalho é?”. Os estudantes podiam atribuir mais de um significado à pergunta a partir das seguintes sugestões: necessidade, autorrealização, independência, crescimento e exploração. Como resultado observa-se que 70% dos estudantes do Liceu do Conjunto Ceará consideraram que trabalho é independência, 60% deles disseram que trabalho é crescimento, 50% disseram que trabalho é necessidade,

26% que trabalho é autorrealização e apenas 6% dos jovens confirmaram que trabalho é exploração. No Liceu de Messejana, nota-se que 68% dos alunos disseram que trabalho é crescimento, 65% afirmaram que trabalho é independência, 41% consideraram que trabalho é necessidade, 32% asseguraram que trabalho é autorrealização, e apenas 6% dos estudantes disseram que trabalho é exploração.

Portanto, podemos perceber que a maioria dos jovens atribuiu significados positivos em relação ao trabalho e que a aquisição de um emprego parece mediar o processo de melhoria das condições de vida dos entrevistados e de suas famílias. O cientista social Juarez Dayrell afirma que:

Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade de situações e posturas existente por parte dos jovens em relação ao trabalho (DAYRELL, 2009, p. 19).

No questionário aplicado perguntei se eles consideravam que seus pais prefeririam que eles só estudassem, que eles estudassem e trabalhassem ou que eles apenas trabalhassem. Os resultados despontaram para a percepção de que os pais preferem que seus filhos conciliem trabalho e escola. Logo busquei associar a inserção precoce no trabalho ao estímulo dos pais, mas a realidade é bem mais complexa.

Alguns relatos nos sugerem que a busca por trabalho está associada ao comprometimento do jovem com os desafios de suas condições materiais de vida no seio familiar. Entendo que há um processo de adultização precoce no sentido do estudante se responsabilizar pelas dificuldades que acometem a sua família, anteriormente de responsabilidade dos “adultos” da casa. Portanto, não podemos atribuir uma função normativa à família na relação do estudante com o trabalho.

O trabalho também ajuda na vivência da condição juvenil, em que a remuneração serve como uma “mediação efetiva” dessa fase

da vida. Vale destacar que os agrupamentos sociais se distinguem em oposição a outros e sob um determinado estilo de vida. O consumo é um dos fatores que definem identidades e reforçam o estabelecimento de um padrão para um grupo social. De acordo com as percepções dos entrevistados, o ingresso no mundo do trabalho significa o desejo de independência financeira e a necessidade de contribuir com as despesas familiares.

No geral, os estudantes se consideravam satisfeitos com os seus trabalhos, considerando a remuneração e a função que desempenhavam. No entanto, eles destacaram alguns fatores negativos que incidem sobre os estudantes que conciliam trabalho e escola. Os estudantes deixaram claro que existe uma compreensão das autoridades pedagógicas no sentido de dialogar com a dinâmica de vida desses jovens. O atraso é muito comum nos três turnos, especialmente no turno da noite. Nesse sentido, os gestores concediam privilégios aos estudantes-trabalhadores os quais tinham a possibilidade de comunicar à coordenação da escola sobre sua condição de trabalho e conseguir uma “carteirinha” que autorizasse sua entrada após o horário estabelecido para o início das aulas. No entanto, do ponto de vista do rendimento dos estudantes, as dificuldades são maiores, sobretudo para aqueles alunos do turno da noite que têm uma jornada de trabalho de oito horas diárias, além de ter que assistir a quatro aulas por dia.

No questionário, perguntei em que situação, em relação ao trabalho, os estudantes se encontravam. Nesta questão, os jovens do Liceu do Conjunto Ceará revelaram que 23% deles estavam trabalhando; 20% já haviam trabalhado e estavam procurando trabalho; 32% nunca tinham trabalhado, mas estavam procurando trabalho. Ou seja, a maioria dos estudantes (75%) estava trabalhando ou estava procurando trabalho. De outro modo, 22% deles disseram que nunca trabalharam, nem procuraram trabalho; 4% disseram que já haviam trabalhado e não estavam procurando trabalho.

Nesta questão, os estudantes do Liceu de Messejana revelaram que 31% estavam trabalhando; 16% disseram que nunca trabalharam, nem procuraram trabalho; 32% afirmaram que nunca traba-

lharam, mas estavam procurando trabalho; 16% disseram que já trabalharam e estavam procurando trabalho; 3% já trabalharam e não estavam procurando trabalho. Desse modo, 79% deles trabalhavam ou estavam procurando trabalho.

Dos estudantes do Liceu do Conjunto Ceará que já tiveram experiências como trabalhadores (as), 65% deles trabalharam em empregos informais e os demais (35%) em empregos formais. Do total de estudantes, 47% trabalhavam ou trabalharam até “quatro horas” por dia, 38% disseram trabalhar “de cinco a oito horas” diárias e 15% afirmaram trabalhar “acima de oito horas”.

Sobre os estudantes do Liceu de Messejana que já trabalharam ou estavam trabalhando, 59% deles disseram que trabalhavam ou trabalharam em empregos formais e 33% trabalhavam ou trabalharam em empregos informais. Destes, 44% trabalhavam “até quatro horas”, 34% disseram trabalhar “de cinco a oito horas” e 19% deles trabalhavam “acima de oito horas”.

Em relação à remuneração dos estudantes-trabalhadores do Liceu do Conjunto Ceará, obtivemos a informação de que 82% deles ganhavam ou ganharam até um salário mínimo e 49% se sentiam satisfeitos com as suas ocupações. Analisando as mesmas questões em relação aos estudantes do Liceu de Messejana, tivemos ciência de que 71% dos estudantes ganhavam até um salário mínimo e, nesta escola, 46% dos estudantes que trabalharam ou estavam trabalhando afirmaram estar satisfeitos com seu trabalho.

Constatou-se também que 67% dos estudantes do Liceu do Conjunto Ceará e 62% dos alunos do Liceu de Messejana contribuíam com parte ou com tudo que ganhavam para as despesas da casa. Portanto, podemos observar que a inserção dos jovens no mercado de trabalho revela uma expectativa da família sobre a sua capacidade econômica e produtiva. Para Frigotto,

Todos esses grupos de jovens têm suas especificidades, mas, do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de adultização precoce. A inserção no mercado formal ou “informal” de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da

dos jovens de “classe média” ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude (FRIGOTTO, 2009, p. 25).

A precarização do trabalho dificulta o desempenho e a permanência dos estudantes na escolarização, sobretudo os alunos do ensino médio. Nesse sentido, verificou-se que, principalmente no trabalho informal, há conflitos que perpassam a relação escola e trabalho. A juventude brasileira vive num contexto de inúmeros desafios em relação à inserção no mundo do trabalho. O desemprego, os baixos salários, as longas jornadas de trabalho são alguns dos problemas que acometem os trabalhadores em geral. As experiências no mercado de trabalho atravessam o período de formação da educação básica, colocando vários estudantes em busca de empregos e de qualificação profissional. Nesse sentido, um dos desafios do ensino regular é dialogar com as expectativas dos jovens no que se refere ao ingresso no mundo do trabalho.

O ensino médio é a última etapa da educação básica e tem a função de preparar os jovens para as outras fases de suas vidas. Ao longo da pesquisa, podemos perceber a complexidade das condições de vida juvenis, em que a pluralidade das experiências e das percepções sobre a vida escolar revelam contextos distintos que articulam as categorias escola, trabalho e formação complementar.

Nota-se um contexto de insegurança e indecisão que afeta os jovens ao final da educação básica. A entrada no mercado de trabalho ou no ensino superior foi debatida ao longo do trabalho de campo, seja nos questionários ou nas entrevistas. Os estudos tradicionais tendem a determinar uma trajetória linear ao futuro dos estudantes, os quais devem cursar a educação básica e ingressar, imediatamente, no ensino superior. Mas o que os estudantes desejam fazer quando concluírem o ensino médio?

Percebe-se uma relação direta entre o incentivo familiar e as ações dos estudantes no que se refere ao seu futuro. Os significados atribuídos ao ensino superior são dotados de valores positivos à medida que diminui a distância simbólica entre as expectativas dos estudantes e as chances de êxito no que se refere ao acesso às universidades.

A expectativa que foi construída em torno da escolarização se deve, sobretudo, à escassez de outros meios de mobilidade social. Os anseios pela melhoria na qualidade de vida e a necessidade de qualificação profissional recaem, na sua maior parte, na universidade. Para os jovens, os mecanismos de ascensão social parecem ser mediados por processos de formação profissional, já que as baixas condições materiais da juventude das camadas populares dificultam a definição dos projetos de vida dos indivíduos.

Nesse contexto, será que os jovens do ensino público se sentem capazes de cursar o ensino superior? Será que eles acreditam que a formação escolar de que dispõem possibilite o ingresso nas universidades? Acredito na hipótese de que as classificações sociais que colocam instituições escolares públicas em posições mais desfavorecidas no acesso à universidade podem ser incorporadas pelos estudantes. De acordo com Bourdieu:

Cada agente possui um conhecimento prático, corporal, de sua posição no espaço social, um “*sense of one’s place*”, como diz Goffman, um *sentido de seu lugar* (atual e potencial), convertido num sentido de localização que comanda sua experiência do lugar ocupado, definido absolutamente e, sobretudo, em termos relativos como nível hierárquico, bem como as condutas a serem mantidas a fim de mantê-lo (“manter ser lugar”) e de nele se manter (“ficar em seu lugar” etc.) (BOURDIEU, 2007, p. 224).

A noção dos jovens acerca da posição social que ocupam lhes impõe limites e possibilidades, considerando que as escolas pesquisadas recebem uma atenção especial do poder público. Podemos perceber que os estudantes revelam uma autoestima em relação ao ensino superior que parece estar relacionada ao *status* atribuído a estas escolas e por conta das mudanças nas políticas educacionais.

Perguntei aos estudantes do Liceu do Conjunto Ceará e do Liceu de Messejana, primeiramente, se eles consideravam um curso superior importante para o seu futuro e a maioria dos alunos das duas escolas (96%) respondeu “sim”. Perguntei também como eles avaliavam as suas chances de entrar numa universidade e 56% disseram que suas chances eram de “cerca de 50%”, 22% consideraram

“altas” e 4% “muito altas”. No Liceu de Messejana, sobre suas chances de entrar numa universidade, 63% disseram que eram “cerca de 50%”, 19% acreditaram que eram “altas” e 5% que eram “muito altas”. Nas duas escolas, uma minoria considerava que tinha poucas ou nenhuma chance de entrar em uma universidade.

Portanto, podemos observar que os estudantes consideram que possuem grandes possibilidades de sucesso em relação à tentativa de ingresso no ensino superior. No decorrer do trabalho de campo, pude perceber que o *status* atribuído às escolas é incorporado pelos alunos, revelando confiança nas suas oportunidades escolares.

O entrevistado Maurício, do Liceu do Conjunto Ceará, afirmou que “o novo analfabeto vai ser quem tiver apenas o ensino médio” (Entrevista realizada com o aluno Maurício no dia 16 de dezembro de 2014). A ideia de que o “novo analfabeto” é aquele que não possui o certificado de ensino superior se refere à desvalorização do diploma do ensino médio que não garante um lugar no mercado de trabalho nem um *status* de prestígio na sociedade moderna. A necessidade de se especializar torna essencial a busca por qualificação profissional, seja nas universidades, nos estabelecimentos de formação técnica, dentre outros.

A escola está em volta de uma rede de significados e de expectativas que movimentam diferentes atores sociais e instituições que refletem os valores da nossa sociedade. O diploma do ensino superior e os rituais de consagração atribuem prestígio aos seus detentores e geram critérios de distinções que regem a busca pelo distanciamento daqueles que não chegarão ao sucesso no final da trajetória escolar.

A escola vive a ambiguidade entre dois polos antagônicos que são a sonhada estabilidade e o medo da instabilidade. Por um lado, a “obrigatoriedade” da formação escolar imposta pelo mercado de trabalho e a promessa do ensino superior e de ascensão social; de outro lado, temos a realidade que coloca barreiras sociais entre o estudante e a universidade, sobretudo as camadas populares, com problemas sociais vinculados à juventude e à precarização do trabalho.

A autoridade, deste modo, é questionada. Na última década, pudemos perceber um esforço dos últimos governos para ampliar um

sentido de continuidade para uma parcela da sociedade que estava à margem do ensino superior. A elaboração de ações tais como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Investimento no Ensino Superior (Fies) e o Sistema de Cotas podem ser consideradas medidas de ampliação do acesso ao ensino superior, proporcionando um fortalecimento da educação básica do ensino público que agora tem meios alternativos para lançar novos horizontes.

Novos horizontes colocam as universidades públicas e privadas no campo de possibilidades dos jovens estudantes que, em grande parte, já estão alcançando uma escolaridade maior do que seus pais e familiares. O tabu em torno do acesso à universidade é quebrado na medida em que surge um primeiro membro familiar num curso superior ou quando um aluno da escola pública passa para um curso prestigiado por todos.

Em relação aos programas de financiamento do ensino superior, podemos observar opiniões divergentes. A curto prazo, essas políticas públicas são percebidas como oportunidades alternativas de ingresso no ensino superior. No entanto, a dívida adquirida pelo financiado no início da carreira profissional é algo temível pelos jovens.

As políticas de acesso às universidades privadas aparecem como última alternativa para os estudantes dos liceus. Os jovens querem cursar o ensino superior em universidades públicas “para mostrar que o estudante do governo tem condição” de passar no vestibular através do seu esforço, sem ficar “dependente do governo”.

Há estudos (VARGAS, 2010) que identificam médico, advogado e engenheiro como profissões imperiais, estando nas maiores posições nas relações sociais. Essa hierarquização cria grupos organizados e uma elitização de alguns cursos. Os estudantes das duas escolas pesquisadas, além de demonstrarem confiança no acesso ao ensino superior, revelaram que almejam os cursos de maior prestígio na hierarquia das profissões. No trabalho de campo, percebi que os profissionais das instituições realçam os resultados conquistados anteriormente no Enem a fim de evitar que o estigma atribuído ao ensino público e aos jovens de periferia seja incorporado.

Nas entrevistas, também percebi que os estudantes se consideram capazes de passar para os cursos que almejam. A escolha da profissão geralmente articula o desejo de realização pessoal/profissional e o retorno financeiro. Para a maioria dos entrevistados, a “vocação” é o principal critério para a definição da sua formação no ensino superior. No entanto, entra em jogo a hierarquia das profissões, quando pude perceber que algumas ocupações recebem uma valorização positiva pela expectativa de alta remuneração bem como pude observar casos em que a realização pessoal e a importância da função social do profissional são priorizadas, sobretudo no que se refere ao profissional da educação.

No questionário, perguntei em que universidade os estudantes dos liceus pretendiam cursar o ensino superior e 87% dos alunos do Liceu do Conjunto Ceará e 85% dos pertencentes ao Liceu de Messejana queriam estudar numa universidade pública. Portanto, como apontam os dados da pesquisa, podemos afirmar que os estudantes das escolas pesquisadas consideram a importância do ensino superior para as outras etapas de suas vidas; pretendem entrar numa universidade pública quando concluírem o ensino médio; e avaliam que têm boas chances de conseguirem êxito nas seleções, inclusive para os cursos de maior prestígio.

No que se refere ao ensino superior, podemos observar que os estudantes atribuem valores positivos à possibilidade de acesso às universidades, revelando expectativas, estabelecendo metas e vislumbrando sucesso para as outras etapas de suas vidas. A universidade significa a possibilidade de ascensão social e melhoria da qualidade de vida no imaginário dos estudantes.

Os estudantes dos liceus, ao contrário da maioria dos jovens das camadas populares, parecem romper com a ideia de que o ensino superior está distante dos alunos de escolas públicas. As expectativas em torno da universidade são ampliadas com a elevação do sentimento de que estes estudantes estão dispostos de uma formação escolar que possibilita lançar novos desafios na tentativa de qualificação pessoal e profissional.

A escola tem como principal função dar sentidos à vida dos estudantes. As dificuldades em contemplar o que foi definido para o

ensino médio no Plano Nacional de Educação, tratam de formar para a cidadania, para o mercado de trabalho e para o acesso à universidade, deslegitimando-se na medida em que os objetivos não são alcançados. No entanto, conforme os dados da pesquisa, o sentimento de que o investimento escolar está contribuindo para o sucesso dos alunos gera uma adesão dos beneficiários ao sistema de ensino.

Nos liceus, podemos observar que os jovens consideram a importância do ensino superior para as outras etapas de suas vidas, pretendem cursar o ensino superior numa universidade pública e consideram que têm boas chances de ter sucesso nesse desafio. Os profissionais das escolas reforçam que o objetivo dos estabelecimentos escolares é aprovar estudantes no Enem, reprovando as faculdades privadas pela baixa qualidade de ensino.

Os liceus foram escolas criadas para representarem um padrão educacional do sistema estadual de ensino, gerando expectativas para todos os partícipes do processo educativo. De certa forma, os resultados são alcançados e reafirmados continuamente, estabelecendo uma “relação comunitária” que constitui um sentimento de pertença a um grupo privilegiado no sistema público educacional.

## REFERÊNCIAS

BARREIRA, César (coord.). *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: Edições Unesco Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior: escolas precárias e selecionadas. In: BOURDIEU, Pierre. (org.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série ação parlamentar, n. 436).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico do Censo da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de. (org.). *O Brasil tem jeito? Educação, saúde, justiça e segurança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. v. 2.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. *TV Escola, Salto Para o Futuro*, ano 19, boletim 18, p. 12-15, nov. 2009.

COSTA, Messias. *Educação e desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade [on-line]*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. *TV Escola, Salto para o futuro*, ano 19, boletim 18, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, n. 24, p. 40-52, 2003.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Instituto da Juventude Contemporânea. *Retratos da Fortaleza Jovem*, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidade no ensino médio: ensino médio no Brasil: “juventudes” com futuro interdito. *In: Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. TV Escola, Salto para o Futuro*, ano 19, boletim 18, p. 24-29, nov. 2009.

LICEU DE MESSEJANA. *Projeto político-pedagógico*. Fortaleza, 2012.

NASCIMENTO, Natália Ilka Moraes. *Jovens do ensino médio e do Projovem Urbano: representações e significados atribuídos à escola*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Ceará, 2010.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Revista Estudos de Sociologia*, v. 15, n. 28, 2010.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

## **ALUNOS VULNERÁVEIS: O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA VISÃO DE ESTUDANTES**

Nayraline Barbosa de Oliveira  
Irapuan Peixoto Lima Filho

**U**m dos desafios maiores da Sociologia é “desnaturalizar o familiar” e em nossa trajetória de pesquisadores somos provocados por isso o tempo inteiro. Embora a objetividade nos obrigue a estabelecer determinados limites na escolha de fenômenos para transformá-los em problemas sociológicos, por vezes a realidade bate à porta de modo inesperado e não podemos nos furtar a respondê-la.

É o caso de um dos autores deste texto: ao trabalhar como coordenadora de pastoral em uma escola filantrópica, que atende ao ensino fundamental e médio de uma comunidade de baixa renda e alta vulnerabilidade em um bairro de periferia de Fortaleza, uma série de questões sociológicas se apresentaram e um “objeto de estudo” começou a se formar. Após bastante reflexão, a conclusão a que chegamos foi: apesar dos riscos inerentes à proximidade da pesquisadora com os interlocutores, valia a pena tentar realizar uma pesquisa sobre a forma como veem o trabalho da escola e a relação com os professores em um cotidiano marcado pela ausência do Estado e a negligência familiar.

A presença cotidiana na Escola de Carisma Cristão (ECC)<sup>23</sup> permitiu observar atentamente o cotidiano das crianças e adolescentes que lá estudavam, entrar em contato direto com suas famílias e a realidade comunitária desses jovens e, principalmente, estabelecer relações de confiança que possibilitavam o diálogo constante com eles. Isto foi de grande valia na hora de estabelecer os procedimentos metodológicos da pesquisa.

A ECC era parte de uma grande rede educacional mantida por uma instituição cristã-católica, fundada no século XIX e dedicada à educação, estando presente em 79 países em cinco continentes. Apenas no Brasil a rede atendia, em 2015, a 183.449 crianças e adolescentes em todas as regiões do país.<sup>24</sup> No Ceará, a rede chegou no início do século XX por meio de uma tradicional escola em Fortaleza e se estendeu também, com o passar das décadas, a outras cidades como Aracati e Iguatu.

A ECC estava situada no bairro Maraponga, no sudoeste da cidade de Fortaleza.<sup>25</sup> Em 2015, a escola tinha 440 alunos matriculados, divididos nos segmentos: ensino fundamental I (234), ensino fundamental II (184) e ensino médio<sup>26</sup> (22), todos matriculados pelo sistema de Bolsa Social de Estudos. A equipe gestora da unidade era então composta por um diretor (irmão religioso), uma assessora pedagógica, uma assistente administrativa, três coordenadores pedagógicos, uma coordenadora de pastoral e uma assistente social. Por ser uma instituição filantrópica, a ECC oferecia fardamento completo,

---

<sup>23</sup> Optamos por usar um nome fictício para a escola.

<sup>24</sup> Dados fornecidos pela própria instituição.

<sup>25</sup> A Maraponga tem 10.155 habitantes (INSTITUTO DE PLANEJAMENTO DE FORTALEZA, 2015) e, como muitos bairros de Fortaleza, combina uma população de classe média ao lado de comunidades de baixa renda. De natureza essencialmente residencial, o bairro é conhecido pela lagoa que lhe dá nome (e o parque ecológico que a cerca) e pelo Maraponga Mart & Moda, um importante *shopping* de confecções. A principal artéria é a avenida Godofredo Maciel, ao longo da qual se concentra uma grande faixa comercial e de serviços.

<sup>26</sup> As turmas do ensino médio foram encerradas ao final do ano de 2015.

alimentação, livros e material didático, informática, esporte e lazer, com atividades didáticas em um turno e outras complementares em contraturno.

A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2015 e serviu de base para o Trabalho de Conclusão de Curso da coautora, defendida no Departamento de Ciências Sociais da UFC, em janeiro de 2016, sob a orientação do outro autor.

Foram realizadas entrevistas com 20 jovens estudantes, cursando o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e com idades entre dez e quinze anos. Foram selecionados a partir das duas turmas de cada ano que a escola ofertava, totalizando, portanto, oito turmas atingidas, o que servia como uma boa representatividade da instituição. O recorte etário foi escolhido por uma série de motivos. Em primeiro lugar, porque se entendeu que seria bem mais difícil realizar as entrevistas com crianças menores de dez anos, o que talvez fosse mais proveitoso com outras abordagens metodológicas. Em segundo lugar, optou-se por não envolver os jovens do ensino médio, porque este nível educacional seria extinto justamente ao fim daquele ano letivo, com a conclusão da última turma de 3º ano.

As entrevistas envolveram a situação pessoal, o relacionamento (com família e professores) e as visões de futuro que cada jovem trazia. Estamos cientes de que, pela especificidade dos interlocutores, a metodologia da entrevista toma algumas particularidades, principalmente referente à dificuldade da expressão oral por parte daqueles muito jovens. Entrevistas com crianças e adolescentes raramente são longas, mas achamos válido o uso porque – conforme mostrava a experiência na coordenação de pastoral – as falas eram objetivas, porém contundentes e esclarecidas, trazendo grande força de significados que justificam seu uso.

É importante ressaltar, ainda, que alguns adolescentes foram entrevistados mais de uma vez, seja por necessidade (deles e da pesquisadora), seja pelo desenvolvimento do trabalho de coordenação. Esta última atividade também possibilitou o acompanhamento próximo dos interlocutores em seu cotidiano escolar e de suas histórias de vida, algo que será apresentado no próximo tópico.

Considerou-se o uso das entrevistas em combinação com outros procedimentos que, apesar de inerentes ao exercício da coordenação de pastoral, permitiam aprofundar o conhecimento da realidade social relatada pelos interlocutores e ir além da mera conversa. Dessa forma, também foi realizada a observação dos jovens no dia a dia das aulas, o acompanhamento acadêmico deles, o contato com pais, responsáveis e família, assim como as visitas às residências.

A maioria dos entrevistados sentiu-se à vontade no momento da abordagem, adotando postura séria e espontânea nas respostas. A escolha desses 20 jovens partiu de critérios diversos, tanto referentes ao gênero (onze meninos e nove meninas), como no que se refere à participação na escola (mais ou menos participativos), casos de deficiências cognitivas (alegadas pela instituição), diversidade no aspecto da estrutura familiar, da renda e da idade. Entretanto, talvez o critério fundamental na “escolha” dos jovens a serem entrevistados foram os “casos” apresentados por eles próprios relacionados à vida “fora dos muros da escola” que, por motivos vários, se colocavam dentro do ambiente estudantil, gerando demandas à instituição e que serão desenvolvidos em seguida.

Juntamente às entrevistas foram analisadas as Fichas Socioeconômicas dos jovens, preenchidas como parte essencial do processo de aquisição da Bolsa Social de Estudos, que é de responsabilidade do setor de Serviço Social da escola. A Ficha Socioeconômica continha uma diversidade de dados no que tange à análise social, econômica e familiar de cada jovem. Dentre as categorias foram analisadas: idade, naturalidade, tipo de moradia, pessoas com quem residiam (pais ou responsáveis), situação da mãe (presente, falecida ou ausente), situação do pai (presente, falecido ou ausente), quantidade de pessoas que mora na residência, tipo de benefício que recebe, renda mensal da família e renda mensal *per capita*.

Segundo informou o setor de Serviço Social da escola, para uma instituição filantrópica, a Ficha Socioeconômica “traduz” a realidade de cada jovem, fazendo uma síntese do quadro social, familiar e de renda, assim como guardando todos os encaminhamentos escolares, de saúde e familiar que são realizados com os estudantes

durante o ano letivo. A Ficha era renovada a cada ano e arquivada, sendo construída por meio de entrevistas com as famílias e visitas às residências pela assistente social da instituição, em parceria com a coordenação pedagógica e pastoral.

QUADRO 1 – Perfil dos jovens entrevistados

Nome <sup>1</sup>	Idade	Ano Escolar	Renda Familiar Declarada	Moradores na Residência
J.P	10 anos	6º ano	R\$ 2.316,82	05
G.C	10 anos	6º ano	R\$ 789,66	04
J.H	12 anos	7º ano	R\$ 1.014,00	04
C.E	12 anos	8º ano	R\$ 700,00	04
L.D	12 anos	6º ano	R\$ 863, 79	04
I.R	12 anos	8º ano	R\$ 1.598,00	04
A.C	12 anos	6º ano	R\$ 2. 748,00	07
I.F	12 anos	7º ano	R\$ 350,00	03
M.N	12 anos	6º ano	R\$ 1.242,38	04
J.Vr	13 anos	8º ano	R\$ 1.650,00	04
M.V	13 anos	8º ano	R\$ 1.888,30	03
N.S	13 anos	7º ano	R\$ 824, 42	04
J.V	14 anos	9º ano	R\$ 1.894,58	04
F.D	14 anos	7º ano	R\$ 1.715,00	03
Y.R	14 anos	7º ano	R\$ 860,00	03
L.S	14 anos	9º ano	R\$ 724,00	05
K.V	15 anos	6º ano	+	04
F.J	15 anos	8º ano	R\$ 2. 316, 82	05
M.F	15 anos	8º ano	R\$ 160,00	04
M.H	15 anos	7º ano	R\$ 791,00	03

Fonte: Ficha Socioeconômica da ECC, consultada em agosto de 2015.

+ Sem Renda, apenas benefício do Programa Bolsa Família

A partir da análise da Ficha Socioeconômica dos jovens entrevistados, percebeu-se que a maioria era natural da cidade de Fortaleza, sendo apenas um deles da Região Metropolitana de Fortaleza (município de Maracanaú) e dois provenientes de outras regiões do Ceará (Redenção e Morada Nova). Percebe-se, pelo Quadro 1, que existe um grau elevado de distorção etária, pois jovens de 14 anos estão distribuídos entre o 7º e o 9º ano, enquanto aqueles de 15 anos frequentam entre o 6º e o 8º.

Quanto ao tipo de moradia, 85% das famílias consideram que viviam em casas próprias e 15% pagavam aluguel. Quanto à situação familiar, 70% dos jovens moravam com a mãe, tendo pais ausentes ou falecidos, e somente 30% viviam com o pai e a mãe juntos.

O acompanhamento cotidiano dos jovens na escola se mostra importante quando percebemos que, dentre os que moravam com a mãe, dois saíram de casa na época da pesquisa de campo, conforme será detalhado na próxima seção.

O Quadro 1 ainda revela que moravam de três a sete pessoas por casa, e no quesito renda, 60% eram beneficiadas com o programa Bolsa Família do governo federal, tendo renda mensal familiar variando entre R\$ 160,00 e R\$ 2.800,00 reais, e uma renda mensal *per capita* mínima de R\$ 40,00 reais e máxima de R\$ 650,00 reais.

As profissões/ocupações dos pais e/ou responsáveis variavam entre autônomos (donos de pequenos comércios como oficinas mecânicas e salões de beleza ou vendedoras avulsas), funcionários de lojas, donas de casa, cuidadoras de idosos, pedreiros, servente de pedreiro, mestre de obras, costureiras, agrônomo, diarista, agente de saúde, eletricitista, cozinheira, bem como alguns estando desempregados e um deles vivendo da aposentadoria do pai falecido.

QUADRO 2 – Profissão dos pais

Jovem	Profissão do Pai	Profissão da Mãe
L.D	Vendedor	Dona de casa
J. P	Comerciante autônomo	Cuidadora de idosos
G.C	Pedreiro	Diarista
I.R	Ausente	Costureira
M.N	Desconhecido	Agente de saúde
J.V	Desconhecido	Vendedora
M.F	Pedreiro	Empregada doméstica
J.H	Eletricista	Autônoma (Manicure)
M.H	Falecido	Cabeleireira
N.S	Marceneiro	Desempregada
F.D	Falecido	Desempregada
K.V	Vendedor	Cozinheira
J.Vc	Autônomo	Cozinheira
L.S	Ausente	Empregada doméstica
I.F	Eletricista	Diarista
A.C	Ausente	Diarista
JE.	Autônomo	Cuidadora de idosos
C.E	Ausente	Costureira
I.R	Desconhecido	Autônoma (Dona de salão)
M.V	Empilhador	Costureira

Fonte: entrevistas.

As questões sociais de gênero aparecem destacadas quando analisamos o Quadro 2: oito possuíam a figura paterna entre ausentes, desconhecidos ou falecidos, o que atenta à ausência do pai por diversos motivos, sendo muito diferente das mães, que estão quase sempre presentes. Além disso, mesmo com as ausências, é possível notar maior diversificação laboral entre os homens, já que as mães estão em ocupações como diarista, empregada doméstica, cozinheira ou costureira, ou seja, reproduzem um papel social muito ligado ao “lar” e ocupações dentro deste campo.

## **A vida dos jovens e suas famílias**

A realidade social vai muito além dos números que podem parecer frios em uma Ficha Socioeconômica. O acompanhamento cotidiano dos jovens na escola demonstra não somente uma realidade difícil, mas, na verdade, perturbadora. Antes de qualquer comentário, é melhor deixar as histórias falarem por si.

Em março de 2015, foi percebida a situação de G.C., um menino de dez anos, acima do peso, estudante do 6º ano, cujo pai era pedreiro e a mãe diarista, e compartilhava a residência com duas irmãs mais velhas e o marido de uma delas. O pai era ausente e a mãe, por dedicar-se ao trabalho, deixava-o sem atenção. Uma das irmãs era viciada em drogas e vivia “chapada” em casa. A outra irmã também consumia drogas – embora de modo mais “controlado” – e batia frequentemente nele, ao mesmo tempo em que seu marido era traficante de drogas. O reflexo dessa vida familiar aparecia na escola, sendo taxado pelos professores, que desconheciam sua biografia, como “muito danado”.

Em maio seguinte, o caso teve um prosseguimento: G.C. foi expulso de casa pela irmã violenta; a mãe permaneceu omissa; e o jovem foi acolhido por uma vizinha, que se comprometeu a “cuidar” dele. O Serviço Social da escola denunciou o caso ao Conselho Tutelar, por abandono de incapaz, o qual determinou que o jovem permaneceria com a vizinha até a mãe resolver a situação com a filha usuária de drogas.

Outro caso de jovem expulso de casa foi com K.V., um menino de 15 anos, também do 6º ano. Era violentado cotidianamente pela mãe, que começou a ameaçá-lo de morte. A “gota d’água” foi quando a mãe ameaçou matá-lo com uma tesoura em meio a uma discussão. K.V. fugiu para a casa da avó e lá descobriu que seu pai ainda era vivo, informação que a genitora escondia dele. O jovem, então, viajou ao estado do Piauí em busca de conhecê-lo. Não retornou à escola.

Em junho, surgiu a suspeita de que Y.R., uma menina de 14 anos, estudante do 7º ano, estava grávida. A conversa com a jovem revelou seu complicado contexto familiar: sua mãe era lésbica e, após terminar um longo relacionamento, decidiu se enamorar de um homem. A mãe engravidou e o sujeito se suicidou, o que a colocou em um grave estado depressivo, que culminou com um aborto espontâneo. Tal situação colocava, então, a mãe como uma suicida em potencial.

Y.R. tinha uma saúde muito frágil; dois anos antes havia sido identificado um nódulo em seu seio, que foi retirado via cirurgia, porém, naquele momento, a jovem já tinha outros dois nódulos no outro seio e mais um nas costas, além da suspeita de gravidez, que não se confirmou posteriormente.

Como a depressão impedia a mãe de trabalhar, a família começou a passar fome; a falta de pagamento do aluguel levou-as a serem despejadas. Y.R. foi morar primeiramente com o namorado, um rapaz com mais idade (aparentemente usuário de drogas), que a acolheu na casa da família. Pouco depois, a jovem terminou indo morar com a ex-companheira da mãe, que se comprometeu a cuidar dela. A distância da nova residência terminou por levar Y.R. a abandonar a ECC antes do fim do ano letivo de 2015.

A jovem M.V., de 13 anos, do 8º ano, estava consumindo substâncias psicoativas e começou a ter vários problemas. Com o apoio da ECC, ela deixou de usar as drogas, mas teve uma grave crise de abstinência, que a levou a tentar o suicídio.

Não é intenção dos autores espetacularizar a vida desses jovens, mas demonstrar, de modo mais detalhado, a complexidade que

envolve a realidade social das juventudes das periferias nas grandes cidades a qual nem sempre é percebida pelas instituições escolares, mas que vinha à tona com mais nitidez por causa da natureza filantrópica e social da ECC. Da parte dos jovens, por sua vez, negligência, abusos e violência, infelizmente, são situações comuns e encontram seu palco principal no próprio ambiente familiar onde a criança e o adolescente deveriam, supostamente, estar protegidos.

Além da falha da rede de proteção à criança e ao adolescente por parte do Estado, a escola enquanto aparelho social, de um modo geral, também não é capacitada para lidar com tais questões. Todavia, estamos estudando um público que passa consideráveis horas de suas vidas dentro dos muros escolares, de modo que a realidade problemática que enfrenta se reflete no cotidiano educacional. A escola como instituição e os docentes como profissionais não estão preparados para lidar com esta realidade.

De qualquer modo, é importante conhecer o contexto da vida desses jovens quando pensamos a atuação destes como “alunos” em sala de aula.

## **Os jovens na escola e o capital cultural herdado**

Um primeiro aspecto a ressaltar quando pensamos esses jovens como estudantes e o que pensam do processo de aprendizagem é a distância entre os interesses juvenis e os conteúdos oferecidos pela escola. Entre os vinte entrevistados se destacam alguns que não gostavam de ler nem de estudar. Percebe-se uma ausência no incentivo à leitura nas ações pedagógicas, já que existia biblioteca na ECC, porém não funcionava como deveria. Primeiramente, pelo grande fluxo de entrada e saída de profissionais no setor, assim como o atraso na organização do espaço por conta dessa instabilidade de profissionais. Dentre os vinte jovens, 40% afirmam não gostar de ler, nem de estudar. Dos que dizem gostar de ler, é notório na fala que querem demonstrar interesse pela leitura diante de alguém que, mesmo sendo pesquisadora no momento da entrevista, também é funcionária da instituição. É perceptível a afirmação de “reconheci-

mento” e “agradecimento” pelo que recebem na escola, já que são bolsistas sociais, mesmo que, por diversas vezes, o que “recebem”, não é suficiente.

Analisando esse espaço onde “deveriam” funcionar projetos que proporcionassem aos jovens o incentivo à leitura, dentre outras iniciativas, construindo pontes de saberes interdisciplinares para além da sala de aula, reflete-se a limitação do sistema educacional como um todo em pensar o processo de aprendizado para mais do que fórmulas cristalizadas da relação professor-aluno.

Os jovens percebem essa ausência e, mesmo cientes de que grande parte deles não gosta de ler/estudar, ainda assim atentam ao desperdício de oportunidade que um espaço como a biblioteca representa. Suas falas nas entrevistas são claras a esse respeito: “a biblioteca é fechada na hora do intervalo”; “Por que não podemos pegar os livros quando tem aula na biblioteca?”, foram frases repetidas diversas vezes.

Isso nos possibilita pensar a escola como um mundo de oportunidades para além da sala de aula. Suas relações, principalmente entre colaboradores e jovens, poderiam acontecer independente do momento tradicional de aula, formando, assim, espaços de socialização que contribuam no processo de ensino e aprendizagem.

Nas entrevistas também foi abordada a maneira como os jovens lidam com suas “horas vagas”. Dentre as diversas respostas destacamos: navegar nas redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), jogar bola na rua, dormir e assistir TV. Essas respostas nos levam a pensar sobre como os jovens estão inseridos no “novo mundo” da informação instantânea e que, mesmo com as óbvias limitações financeiras de uma população pobre, isto não os impede de se manterem conectados à rede. É interessante pensar que a educação, de uma maneira geral, tem grande dificuldade de usar o potencial dessa conexão com o ensino e aprendizagem, assumindo não raro – e este é o caso da ECC – uma postura proibitiva quanto ao uso da internet e das possibilidades dos telefones celulares.

Outro aspecto das “horas vagas” com as quais a escola tem dificuldade de se relacionar é quanto ao trabalho infantil. Nas entrevistas, a jovem M.F., de 15 anos, estudante do 8º ano, relatou que tra-

balha nos finais de semana como manicure e em um salão de festas, cuidando de crianças quando há eventos. Outros dois pontuaram que “ajudam” o pai no estabelecimento que têm como autônomos, e a já citada Y.R., de 14 anos, queria conseguir um trabalho para ajudar no sustento da casa, por causa da doença da mãe.

Analisar o desenvolvimento escolar dos jovens vai muito além do processo educativo-técnico e de seu retorno na experiência da sala de aula. O jovem, enquanto sujeito dentro da sociedade, traz em seu histórico, além do ensino e da aprendizagem, uma teia de experiências que estão inseridas na sua estrutura subjetiva e familiar, o que remete diretamente à noção de capital cultural de Bourdieu (2012):

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (p. 71).

O investimento escolar se insere como parte desse capital. A análise desse capital que é investido nos estudos deve ser relacionada à importância e à estrutura que há nas chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelas diferentes classes sociais, assim como na questão da “aptidão” ou “dom”,

Além disso, deixando de colocar as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a *transmissão doméstica do capital cultural*. Suas interrogações sobre a relação entre a “aptidão” (*ability*) para os estudos e o investimento nos estudos provam que eles ignoram que a “aptidão” ou o “dom” são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural (BOURDIEU, 2012, p. 71).

O capital cultural está relacionado ao investimento que os pais estão dispostos a realizar em seus filhos. Em contextos em que os pais reconhecem a necessidade do estudo como uma via de ascensão social, há um maior investimento no acúmulo de capital cultural dos filhos. Numa realidade tal qual a da ECC, porém, os casos de investimento são mais raros. Como se pode notar nas breves descrições apresentadas, a negligência e o abandono terminam por impossibilitar que esses jovens herdem capital cultural de valor à carreira escolar. Isto sem contar que muitos desses jovens já estão ultrapassando os pais em termos de anos de estudo, o que demonstra que os genitores não têm o capital cultural necessário à ampliação das chances de sucesso escolar dos filhos.

## **A relação pedagógica e o papel dos professores**

Se a ação escolar depende em parte do capital cultural investido pela família, também deve-se levar em consideração efeitos das relações interpessoais entre o jovem e o professor, tanto em sala de aula como em outros espaços. Visualizar as dificuldades (comportamentais e de aprendizado) dos jovens em sala de aula e conhecer suas realidades familiares (tais quais expostas aqui) facilitaria o acompanhamento por parte do docente, que poderia contextualizar o comportamento dos estudantes e buscar soluções a demandas pontuais ou buscar estratégias didático-pedagógicas para ajudá-los a superar dificuldades.

O ambiente estereotipado de salas de aula caóticas, com alunos conversando e fazendo “baderna”, enquanto os professores fazem um grande esforço de controle e organização foi percebido claramente no cotidiano da ECC. O curioso é que os próprios jovens também destacam esse ambiente de “bagunça” em suas entrevistas.

Quando questionados sobre quais as maiores dificuldades no aprendizado em sala de aula, 20% não soube responder, porém, dentre os outros, destacamos: xingamentos na sala de aula, grande volume de conversas paralelas, falta de respeito com os professores, ausência de solidariedade uns com os outros e conversas na hora da

explicação. Questionados sobre isso, os jovens são capazes de fazer autocrítica ao seu comportamento:

Eu converso muito. Os professores falam uma coisa [reclamando] aí eu respondo eles... não sei por que faço isso (J.V., 14 anos, 9º ano).

A relação dos estudantes com os professores, como não podia deixar de ser, é dúbia, pois os jovens entendem que o docente vivencia dois momentos muito distintos, quando se trata de “dentro” de sala de aula e “fora” dela, como na hora do intervalo, por exemplo. Este ponto é importante porque, ao longo do ano de 2015, a ECC fez um trabalho com os professores para que refletissem o impacto de suas ações nos estudantes. Mais do que uma ação pedagógica, a aproximação entre docentes e discentes era uma demanda destes últimos, que (numa visão idealizada, claro) enxergavam nos “mestres” um misto de figura de autoridade, amigo e conselheiro. Tudo isso, no entanto, sem generalizar e sabendo diferenciar, de modo muito claro, aqueles professores que se envolviam mais com os alunos (e são, portanto, vistos como “amigos”) e aqueles que mantêm distância regulamentar ou mesmo completa.

Quanto à convivência com os docentes, 30% dos entrevistados responderam que não conversam (no sentido de “desabafar”) com seus professores, mas 75% consideravam seus professores como “amigos” de uma maneira geral. Dentre estes últimos, é importante destacar, 30% afirmaram que somente “alguns” professores eram seus amigos e não todos os docentes.

Na sociabilidade entre estudante e professor dentro e fora da sala de aula, 40% dos entrevistados responderam que não percebiam diferença no relacionamento com os docentes nesses dois espaços. Para eles, os educadores são “a mesma pessoa” em um e outro. Os restantes 60%, porém, indicavam diferenças nestes dois espaços:

Tia Nora<sup>27</sup> [*professora de Biologia*] não gosta de quando está explicando, a gente converse, por isso, que ela é rígida. Mas na hora do intervalo, ela fala direito, ela brinca, ela só faz coisa boa na hora do recreio. Na sala de aula, também. Ela só briga com a gente, porque a gente está conversando (G.C., 10 anos, 6º ano).

Na sala de aula, ele é o professor e fora da sala é um amigo (Y.R., 14 anos, 9º ano).

Alguns professores na sala são chateados com algumas situações. Quando sai da sala é outra pessoa (J.H., 12 anos, 7º ano).

Quando falam sobre os docentes, boa parcela dos jovens acreditava que tinham posturas diferentes dentro e fora da sala de aula, porém nem todos consideravam os professores como pessoas “que se importam com eles” além das situações de ensino. 40% afirmaram que todos os professores se importam com os estudantes, além do conteúdo aplicado em sala de aula e 60% nomearam os professores que acreditavam se importar com eles como algo além de “alunos”. Dentre os nomeados, os mais citados foram: Nora, professora de Biologia; Mariana, professora de Português; Fábio, professor de Matemática; e Mauro, professor de História.

A “separação” do professor dentro e fora de sala de aula demonstra como os jovens têm clareza do papel profissional que aquele executa no sistema escolar, identificando que é “necessária” uma postura professoral rígida, mantenedora da ordem, quando em sala de aula, e que a dinâmica didática (marcada em parte pelo “mau” comportamento dos estudantes) exige atitudes de repreensão e punição. Tal atitude, pelo menos em alguns casos, também se encerra na relação didática e, fora da sala de aula, os mesmos professores podem ter um comportamento mais “relaxado” e acolhedor em relação aos jovens. A entrevista com eles demonstra isso.

---

<sup>27</sup> Todos os professores recebem nomes fictícios para não os identificar.

Foucault (1999) já havia percebido o processo educacional como disciplinamento dos corpos, uma estratégia de manutenção de poder. É possível refletir que o estudante “compra” a ideia de disciplina do sistema educacional, bem como a noção de “aprendizado de mão única”, na qual o professor fala e eles escutam (e aprendem). Isso fica claro quando há tanta preocupação com “a conversa na hora da explicação”, algo muito frequente nas falas.

A experiência na Coordenação, que permitia o acompanhamento cotidiano das atividades da ECC, possibilitou analisar, na prática, para além dos relatos das entrevistas, a convivência entre os estudantes e os professores fora da sala de aula; nos momentos de intervalo ou de chegada e saída. De fato, nem todos os dias era notório o diálogo *extra-sala*, mas há algo que chama atenção e gostaríamos de destacar: nas entrevistas apareciam docentes que, na visão dos jovens, são considerados rígidos, mas que conseguem fazer “uma ponte” entre o profissional e o “amigo” no diálogo dentro e fora da sala de aula.

Mesmo alguns pontuando que acreditam que parte dos docentes não se importam com eles enquanto jovens, ou seja, os veem apenas como “alunos”, na maioria há um tipo de reconhecimento por parte dos jovens em relação ao conteúdo que os professores oferecem em sala. Esse “reconhecimento” vem de uma base cultural e social em que se crê que o professor repassa conhecimento; e para esses jovens, isso é algo grandioso, significativo. Mesmo que não haja um cuidado específico com eles enquanto sujeitos que possuem sua própria história, que trazem seus conhecimentos específicos (seu capital cultural) de “casa”, consideram a presença do professor como algo que está para além do profissional. Incorporam a ideia da educação como missão tão corriqueira ao senso comum.

O “respeito” à figura do professor vinha também associada à ausência de crítica ao processo pedagógico por parte dos jovens, que não questionam o exercício dos professores em sala de aula (sua didática), seja porque incorporam a noção de disciplina escolar ou porque ficam intimidados pela presença da “pesquisadora-coordenadora”. Embora, neste último caso, é importante ressaltar, os jovens não se furtaram a falar sobre a maioria dos temas nas entrevistas.

Na visão desses jovens, os professores “ensinam algo”, tal qual a família, instituição que deveria ser “lugar de cuidado e ensinamento”. Assim, o professor se conecta ao processo de cuidado e afeto que (alguns) jovens “trazem” do seio familiar. De fato, nem sempre a família é realmente um espaço de afeto e cuidado, como fica bastante claro nos relatos apresentados, porém, mesmo tão jovens, os estudantes já incorporaram a noção “ideal típica” do que a família deveria ser. Por outro lado, há uma relação de dominação (algo tradicional no sentido weberiano) do professor em sala de aula, como de “um pai” dentro da própria casa. Os jovens estão cientes de que essa relação com o professor “amigo” é tênue, não somente em sua duração (um docente pode acompanhá-los somente um ano de suas vidas), mas em sua essência, dada à própria natureza “professor-aluno”, marcada por espaços de poder e distanciamento. Contudo, ainda assim, esta relação é referencial e legitimada quando se constrói efetiva e afetivamente.

Desse modo, percebe-se que a figura do professor, para os jovens, ocupa um confuso lugar na qual a autoridade e importância são reconhecidas, mas a disciplina exigida ou os conteúdos disseminados não são compreendidos ou aceitos em sua totalidade, o que ajuda a explicar a indisciplina em sala de aula, algo que Bourdieu e Champagne (2012) já sugeriam.

Como na visão idealizada deles a figura respeitosa do professor tem espaço de *cuidado* atrelado ao conhecimento, a escola também é um lugar de referência. Para os jovens entrevistados, ela representa uma diversidade de emoções e descobertas, alegrias e simbologias. Consideram o ambiente escolar não somente um espaço de receber conhecimento, mas um lugar onde são apoiados e vistos como sujeitos, não somente como alunos, ou seja, vistos como pessoas que trazem “demandas” específicas “de casa” como dificuldade de relacionamento, problemas familiares, brigas, namoros e realidades subjetivas que existem para além do diálogo disciplinar e técnico da sala de aula.

Claro, é preciso compreender que a ECC é uma escola diferenciada, pois, como é filantrópica e confessional, desenvolve um

“trabalho” com os jovens para além do ensino tradicional, investindo numa cultura para a solidariedade e cidadania e em processos evangelizadores. Dentro de uma lógica religiosa, a escola enxerga isso como uma “missão” e procura envolver os jovens em atividades extracurriculares relacionadas ao envolvimento com um carisma cristão e sua atuação.

Mesmo que compreendamos criticamente o trabalho religioso como outro processo de dominação e disciplinamento dos corpos, à luz de Foucault (1999), ainda assim, é preciso refletir que a relação de proximidade estabelecida entre os profissionais da ECC (em particular as coordenações e a assistência social) e os estudantes vai bem além do que as escolas normalmente conseguem (ou querem) fazer. Isso tem um diferencial em relação ao modo como a própria instituição escolar interage com os estudantes – e os exemplos podem ser lidos à profusão nos outros capítulos deste livro – e, a partir disso, age sobre a realidade da qual advém.

Dito de outra forma, para além de uma discussão de benefícios ou malefícios da religião, é fato que esta escola promove, em algumas de suas ações, uma aproximação com os jovens e permite espaços de escuta e acompanhamento. É possível conhecer a realidade social dos jovens, como já escrito, e reagir às mesmas. Os estudantes percebem isso – até porque vários deles estudaram em outras escolas antes – e reconhecem esse “trabalho social” da ECC.

Este reconhecimento termina fortalecendo a compreensão do “mal que vem para o bem” relacionado ao sistema educacional. Quer dizer, os jovens se incomodam com as regras pedagógicas, os excessos de autoridade e as punições (por vezes rígidas) que a escola e os professores adotam, porém compram o discurso de que isso é “pelo bem deles” (incorporam a disciplina ou o discurso sobre ela) e passam a acreditar no jogo escolar de que isso é necessário para se tornarem “homens e mulheres de sucesso no futuro”. Não muito diferente de pensarmos que incorporam o *habitus* do campo escolar e passam a valorizar o capital cultural manejado pela educação.

A escola representa uma coisa boa pra mim. [Na ECC], me sinto mais acolhida, principalmente pelos meus amigos (L.D., 12 anos, 6º ano).

Se eu sáísse [da ECC], não iria para outra escola. Para mim, [a ECC] é tudo. Foi minha primeira escola (J.P., 10 anos, 6º ano).

Essa escola me faz bem. Me sinto igual aos outros (K.V., 15 anos, 6º ano). [Jovem diagnosticado com problemas cognitivos].

Para mim a escola é um lugar de estudar e brincar. **Tudo na hora certa** (G.C., 10 anos, 6º ano – grifos nossos).

A escola é particular, mas eu ganhei uma bolsa. Aqui todos os alunos ganham uma bolsa! Ela é boa pra mim ter uma vida melhor. Se eu estudasse, assim, nos outros colégios, **os outros colégios não se preocupariam comigo**. Aí, tipo, lá eu ia poder fazer o que eu quisesse e não ia “ser” nada. Aqui, se eu continuar até o final, posso ser alguma coisa na vida (J.V., 14 anos, 9º ano – grifos nossos).

Eu era muito rebelde. **Depois que comecei a estudar aqui mudei meu jeito, meu modo de pensar**, pelo fato da escola ser religiosa (M.F., 15 anos, 8º ano – grifos nossos).

O mesmo conforto que eu sinto na minha casa, sinto nessa escola (M.H., 15 anos, 7º ano).

A escola representa pra mim amor, carinho e São [Fulano, o fundador da Ordem]. Ele ajudou as pessoas carentes (I.F., 12 anos, 7º ano).

Antes, eu não gostava dessa escola, por causa das regras. Mas, há pouco tempo, tive uns problemas **e a maior ajuda veio aqui de dentro**. Eles mostraram que se importam comigo mais do que uma escola. Não se importam somente como aluno, mas como pessoa (M.V., 13 anos, 8º ano – grifos nossos).

As falas dos interlocutores trazem a incorporação da disciplina escolar (“tudo na hora certa”) e da ascese religiosa (“depois que eu comecei a estudar aqui, mudei meu jeito, meu modo de pensar”); além do reconhecimento do papel da escola (“a maior ajuda veio aqui de dentro”; “os outros colégios não se preocupariam comigo”). É interessante perceber que os estudantes se sentem “acolhidos” pela ECC e por suas práticas pedagógicas (que incluem orientação social e fundamentos religiosos), mas, ao mesmo tempo, não trazem considerações sobre o conteúdo discutido em sala de aula. Desse modo, a escola cumpre um papel social fundamental, servindo de apoio, principalmente às questões sociais que resultam da pobreza, falta de infraestrutura, enfraquecimento dos laços familiares e ausência do poder público em suas comunidades.

Por outro lado, o aspecto da aprendizagem em si não é destacado pelos discentes. Isto está relacionado à falta de encaixe dos conteúdos discutidos nas disciplinas com a realidade imediata. Contudo, embora resistam à disciplina escolar, os estudantes não deixam de crer no sistema educacional como um todo, por entenderem que as recompensas vendidas por ele não se concretizam, se não se esforçarem o bastante. Como é possível notar nas falas apresentadas, ainda acreditam nas promessas do sistema escolar e creem que, seguindo as regras, conseguirão “ser alguém na vida”.

Isto ajuda a pensarem o amanhã de maneira positiva, pois todos os entrevistados acreditavam que teriam um bom futuro: relacionam o porvir à realização profissional e familiar, e querem ser profissionais, mas também constituir famílias. Acreditam que a escola pode ajudá-los nisso, reconhecendo “o bem” que a instituição e a ambiência escolar os proporcionam.

## **Finalizando**

Não é nosso interesse discutir neste texto as ausências do Estado e suas políticas sociais, mas é notório como uma instituição do modelo da ECC termina chegando em espaços aos quais o Estado não alcança. Em razão da educação pública ofertada pela Prefeitura

Municipal de Fortaleza (responsável pelo ensino fundamental),<sup>28</sup> os estudantes da escola estudada que já tiveram experiências em outras instituições gostam de ressaltar o “diferencial” desta.

Mesmo que parte desses elogios possa ter relação com a presença institucional da pesquisadora/coordenadora nas entrevistas, ainda assim é de se esperar algum tipo de crítica, como não se furtaram em realizar sobre outros tópicos. Do mesmo modo, é preciso considerar que, possivelmente, as instituições educacionais, em geral, têm profunda dificuldade em “acompanhar” seus estudantes para além das salas de aula e nossa experiência de pesquisa em outras escolas parece apontar isso, como já escrito.

Com o diferencial de uma equipe profissional especializada (incluindo assistência social e acompanhamento pedagógico mais incisivo), a ECC tem alcance social diferenciado em relação à maioria das escolas, sejam públicas ou privadas, mesmo com seus limites – que ficam evidentes na tradicional lacuna entre o conteúdo das disciplinas e a realidade imediata dos jovens.

Os estudantes da ECC trazem características comuns às periferias das grandes cidades, como viverem em comunidades pobres, desassistidas pelo Estado e em meio a graves conflitos sociais (que vão desde a fragilidade dos laços familiares até o tráfico de drogas). Soma-se a isso a ausência de capital cultural “adequado” das famílias de origem, quando se leva em consideração aquilo que é discutido na escola. A dura situação relatada de desagregação familiar atrapalha a transmissão do capital cultural adquirido pela família, deixando os jovens com defasagem ainda maior quando precisam encarar os conteúdos escolares.

A observação e os dados nos permitem enxergar nos jovens algumas características: realidade familiar com estrutura monoparental, ou seja, jovens criados por um dos genitores e/ou parentes próximos; desmotivação relacionada a iniciativas pedagógicas como

---

<sup>28</sup> Segundo o IBGE (2015), a rede municipal de Fortaleza possuía então 283 escolas, atingindo 140.194 matrículas.

o incentivo à leitura; relacionamento com o professor dentro e fora da sala de aula com desafios de comunicação; escola como referência no acompanhamento psicossocial; crença em que terão um futuro familiar e profissional com oportunidades; acolhimento pela ambiência escolar.

Pode-se perceber que existem professores “mais sensíveis”, quer dizer, mais preocupados com o contexto social dos discentes e procuram ajudar quando solicitados. Contudo, isso é um atributo pessoal e subjetivo e não está incorporado à “função” de ser docente ou mesmo à atuação dentro de uma escola como a ECC. O professor “sensível” conversa com o jovem e procura orientá-lo nas vicissitudes da vida cotidiana (namoros, brigas, relacionamentos com os pais, vida sexual etc.), no entanto, estes mesmos não parecem relacionar isso à necessidade de incorporar tal sensibilidade à prática pedagógica em sala de aula.

Deste tipo de pensamento parece haver a separação do professor fora ou dentro da sala de aula, porque na atividade pedagógica, o docente não consegue superar a “necessidade de dar o conteúdo e manter a disciplina”, deixando de lado algo extremamente importante, que é o aprendizado de vida dos jovens em relação à sua realidade. Numa escola em que se conhece mais aproximadamente o estudante e seus (graves) problemas sociais, se perde a oportunidade de levar a “vida real” dos estudantes à sala de aula e daí extrair os aspectos pedagógicos necessários ao aprendizado, desperdiçando a construção de uma relação mais próxima entre o aprendente e o docente.

Dessa forma, a escola continua tal qual problematiza Mendonça (2009) repetindo “velhos paradigmas” para um “novo aluno”, tendo em vista que houve uma massificação da educação básica nas últimas décadas no Brasil, o que apresenta um novo perfil de estudante: vindo das periferias, preto e pobre. Mas o sistema educacional, em grande medida construído para uma classe média branca, mantém suas características fortes e se recusa a mudar. Muito menos conceitual e mais prático, tal crise se apresenta todos os dias, quando escolas periféricas precisam “dar o conteúdo” para jovens desinte-

ressados e desconectados com toda essa simbologia, simplesmente porque ela não os representa.

Na ECC, apesar do apoio social ao jovem, isso não é complementado pela ação dos professores *em sala de aula*, pois estes não entendem a vivência cotidiana, familiar e comunitária dos estudantes como algo que faz parte do esforço pedagógico. Por isso, afora o modo assistemático e relacionado à empatia do próprio docente em conversas casuais *extra-sala*, os graves problemas vivenciados pelos estudantes (abandono familiar, uso de drogas, negligência etc.) são “repassados” ao Setor X ou à coordenadora Fulana, criando uma “terceirização” do atendimento social do jovem e, também, um abismo entre a dita missão da escola e seu esforço social e o papel do professor.

Por sua vez, os jovens reconhecem o papel e a importância do professor e se relacionam com aqueles com quem conseguem abertura, todavia não percebem os conteúdos das disciplinas como algo destacado, ao ponto de não aparecerem em suas falas.

No aspecto específico da carreira escolar, podemos pensar que o apoio que a escola dá aos jovens em termos sociais não é suficiente para superar as dificuldades impostas pela falta de capital cultural que a instituição educacional exige dentro dos currículos oficiais.

A maioria das falas dos jovens e os dados da Ficha Socioeconômica sugerem que o investimento das famílias no acúmulo de capital cultural dos filhos é pequeno. Desse modo, a superação desse quadro social de pobreza, violência e abandono dependerá muito mais de dispositivos individuais ativados e investidos pelos próprios jovens (LAHIRE, 2004) do que daquilo que podem herdar e acumular no seio familiar. Provavelmente, terão que ser orientados nesse sentido e as conversas com os professores “sensíveis”, sem dúvida, é de alguma ajuda.

Entretanto, retomando a discussão de Lima Filho (2017), para que o nível de sucesso na carreira escolar fosse mais generalizado, precisaria de uma ação institucionalizada por parte da escola para que os jovens pudessem acumular maior quantidade do capital cultural manejado na escola. Obviamente, isso só ocorreria caso a insti-

tuição fosse capaz de perceber que os jovens herdaram um capital cultural de suas famílias que é diferente daquele exigido pelo sistema educacional, como discutem Bourdieu e Passeron (2012).

Na verdade, isso exigiria a compreensão por parte da escola e dos professores de que é necessário um esforço de transformação das vidas desses jovens, algo que não é sugerido pela atuação de ambos, já que, por mais importante que seja a ação social da ECC, vista em um quadro maior, é apenas um paliativo substituto ao Estado e não um esforço real de transformação de vida ou da realidade em que vivem. Daí a presença de uma ideia – muito partilhada pelos professores (que também foram ouvidos) – da filantropia como um tipo de “conforto” ou “compensação” pelas dificuldades da vida. Contudo, nada além disso.

Esta pesquisa demonstrou as enormes dificuldades enfrentadas pelos jovens em suas breves vidas, tanto cognitivas como familiares, além da obrigação de muitos em ter que trabalhar para ajudar a família, como o abandono familiar, o uso de substâncias psicoativas etc. O jovem nessas condições não consegue se dedicar profundamente ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O fato de os conteúdos das disciplinas não ter qualquer ligação com suas vidas cotidianas torna tudo pior.

O currículo exigido pelas escolas não considera esse jovem em sua totalidade. É fato também que deve ser repensado e adaptado a essas realidades que estão no entorno das escolas (LIMA FILHO, 2017). Porém, trazer essa problematização aos espaços das próprias escolas é ponto inicial no processo de aperfeiçoamento do sistema educacional e do currículo exigido hoje. O jovem é o principal sujeito desses espaços; o professor é aquele que coparticipa junto com ele.

Dentro da escola estudada podemos concluir que o perfil dos jovens apresenta grande vulnerabilidade social, em bairros periféricos, porém, eles percebem a escola como espaço de acolhimento e apoio que vão para além da sala de aula.

Conclui-se também que os professores trazem no discurso a sensação de ser parte do processo afetivo e de formação integral

oferecido pela escola e defendido em sua missão, repetindo uma fala de formação integral do jovem para favorecer o desenvolvimento de habilidades no ensino e aprendizagem, assim como ressaltando o processo de acompanhamento social e humano por parte dos colaboradores. Contudo, percebe-se (na observação de campo e nas entrevistas) que os docentes não praticam tais ações dentro da sala de aula. Para eles, a relação afetiva só deve existir *fora* da sala de aula, já que se deve priorizar a autoridade e a disciplina.

Foi analisado que a compreensão social do jovem como sujeito não é adicionada à ação técnica de repasse de conteúdo na sala de aula, assim como no processo interdisciplinar que ajuda na relação professor-aluno em atividades extracurriculares fora da sala de aula. Diante disso, podemos pensar que não somente o currículo escolar precisa ser atualizado nessas condições de reconhecimento de quem os jovens são e de como apoiá-los, mas também tal conhecimento precisa ser utilizado, na prática, pelos professores, deixando de ser apenas discurso. A escola deve ser espaço de aprendizado, porém, mais importante que isso, deve ser espaço de troca de relações que formem a cidadania.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: BOURDIEU, Pierre. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. *Escritos de Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. *Escritos de Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 217-228.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

IBGE. *Cidades: Fortaleza (Panorama)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 5 jun. 2015.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO DE FORTALEZA. *Fortaleza 2040: Iniciando o diálogo por uma Fortaleza de oportunidades, mais justa, bem cuidada e acolhedora*. Fortaleza: IPLANFOR, v. 2, ano 2, n. 1, 2015.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Dilemas da juventude na escola: notas sobre a sociabilidade juvenil e o ensino médio. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle N. (org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. *O novo jovem na velha escola: o necessário diálogo pedagógico e sociológico*. In: CONGRESSO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009. Rio de Janeiro: SBS, 2009.

# INCENTIVO AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO

Camila Maria Cunha de Souza Freitas<sup>29</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo da pesquisa que desenvolvi para construção da minha dissertação,<sup>30</sup> que tem como tema o protagonismo estudantil. Busco observá-lo entre os estudantes das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), tendo como parâmetro de comparação os discentes das escolas regulares.

Na dissertação, a abordagem metodológica utilizada foi quantitativa. Neste texto, apresento os dados coletados a partir da pesquisa qualitativa, fase que antecedeu a construção dos questionários: as observações, as entrevistas e os grupos focais realizados na escola onde desenvolvi a primeira parte da pesquisa.

---

<sup>29</sup> Licenciada em Ciências Sociais – UFC e Mestre em Sociologia – PPGS/UFC.

<sup>30</sup> Dissertação intitulada: Protagonismo estudantil em escolas estaduais de educação profissional.

O ensino técnico existe no Brasil desde o período colonial, antes mesmo que existissem as escolas técnicas. Com o passar do tempo foram sendo alteradas as diretrizes e os objetivos. Passaram-se alguns anos até que o ensino das técnicas fosse institucionalizado e entrasse para o currículo escolar. Por algum tempo, fez parte do currículo como componente obrigatória; depois voltou a ser facultativo.

Recentemente, a educação profissional recebeu bastante incentivo, por meio de vários programas e projetos, nas esferas federal e estadual. Um exemplo é o programa Brasil Profissionalizado, lançado em 2007, que objetivava fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, através do repasse de recursos para que os estados investissem na criação, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrada à educação profissional, como forma de integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

Um exemplo de implementação desse programa se deu no Ceará onde foi criada a Rede Estadual de Escolas de Educação Profissional – EEEP, que integra a política estadual para as juventudes, com o objetivo de diversificar a oferta do ensino médio, visando sua articulação com a educação profissional e com a continuidade dos estudos. As EEEPs têm como missão integrar a formação escolar de nível médio com uma habilitação profissional técnica, através de educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências em protagonismo juvenil. (Seduc-CE)

As escolas profissionais guardam uma série de particularidades quando comparadas às escolas regulares; por exemplo, são de tempo integral, os alunos cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico, cumprem estágio obrigatório. Dentre outras, essas peculiaridades as tornam um instigante objeto e espaço de estudo.

## JUVENTUDE E PROTAGONISMO

Como dito na seção anterior, faz parte da missão das EEEPs o incentivo ao protagonismo juvenil, e meu objetivo de pesquisa é investigar esse protagonismo no contexto escolar.

Para iniciarmos uma construção teórica acerca do protagonismo, considero importante compreendermos a juventude enquanto conceito sociológico. Por muito tempo a temática juventude passou despercebida, não ocupando o lugar de centralidade que ocupa hoje.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), jovem é o indivíduo que tem entre 15 e 24 anos. Observando aspectos biológicos, considera-se jovem o indivíduo cujo corpo ainda está em processo de formação e maturação, um ser psicologicamente imaturo.

A sociedade passa atualmente por um processo de “juvenilização” em que há um anseio por se prolongar à condição jovem; atesta-se isso ao observarmos academias e centros de estética, em que o objetivo da maioria das pessoas está associado a esse prolongamento.

Embora juventude seja uma construção social, é importante definir uma faixa etária, tendo em vista que essa informação é importante em situações como: estudos estatísticos, idade mínima para ingresso na vida profissional, responsabilização penal, seleção do público que será atingido por determinadas políticas públicas.

Considero pertinente destacar as abordagens de Abramo (1994), Pais (2003) e Carrano (2000, 2009), que compreendem a juventude não somente como faixa etária, mas a percebem enquanto categoria social. Há, ainda, Bourdieu (1983) e Sarlo (1997), que pensam a juventude como estilo de vida, atrelando também categorias referentes ao consumo, à estética etc. Camacho (2004) é uma importante referência, pois trata da invisibilidade dos estudantes, na maioria das vezes não percebidos enquanto jovens.

Pais (2003) apresenta duas correntes teóricas da sociologia da juventude: a corrente geracional e a corrente classista. Em resumo, a primeira parte da noção da juventude como “fase da vida”, tende a uma homogeneização da juventude. Como o nome sugere, ela propõe a divisão em gerações, as relações são marcadas por continuidades e descontinuidades intergeracionais, a idade é uma variável tão ou mais importante que as variáveis socioeconômicas. A segunda toma as culturas juvenis como culturas de classe, tem um viés político, privilegia a noção de reprodução social. Nos dias

de hoje, essas duas correntes já não abrangem a questão da juventude, que se tornou mais ampla, mas é importante conhecê-las para que possamos perceber a maneira como se pensou e ainda se pensa esse conceito.

A escola é um importante espaço de sociabilidade juvenil. Como nos faz refletir Dayrell (2007), o autor destaca que a sociabilidade se dá preferencialmente em locais de diversão e lazer, mas pode ser observada também nos espaços institucionais, como, por exemplo, a escola. A sociabilidade se dá cotidianamente.

Protagonismo é um conceito relativamente recente, tendo seus primeiros registros na literatura nos anos 2000. No entanto, é possível percebermos, na obra de Paulo Freire, ao analisarmos as ações propostas pelo autor, ideias que podem ser consideradas como embrionárias para a construção do conceito de protagonismo.

Ao propor o seu método de alfabetização, Paulo Freire contrapõe o que ele denomina educação bancária e educação crítica/libertadora. Na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1983), Freire discute a relação entre oprimido e opressor; ele os caracteriza afirmando que ambos ocupam lugares preestabelecidos. É interessante perceber como o autor classifica os professores que, sendo responsáveis pela educação, deveriam assumir um papel libertador, no entanto ocupam a condição de opressores. Freire apresenta uma ideia que se faz atual no debate acerca do protagonismo. Ele afirma:

*Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade.*

*Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.*

*Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.*

*Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 1983, p. 61).*

Seria este engajamento, proposto por Freire, um precursor do protagonismo?

O protagonismo ratifica a necessidade de mudança no processo de ensino-aprendizagem, mudança essa reivindicada por Freire, quando propunha substituir o modelo bancário que consistia em depósito, repasse de conhecimento do professor para o aluno, por um modelo crítico, conhecimento sendo construído.

Antonio Carlos Gomes da Costa<sup>31</sup> foi o criador e propagador do termo protagonismo juvenil no Brasil. Segundo ele, são dois eixos do protagonismo: educação e juventude. Esses dois eixos estão intimamente entrelaçados, principalmente no contexto escolar em que estão presentes os jovens educandos.

Além dos estudantes representarem em si os dois eixos, há outras semelhanças entre conceitos e características estruturais. O sistema educacional brasileiro, principalmente o ensino médio (recorte utilizado na pesquisa), tem como missão preparar o jovem para a cidadania e para o trabalho. E o protagonismo, quando incentivado, possibilita desenvolver aptidões que serão aproveitadas no trabalho e no cotidiano cidadão. Por exemplo, um jovem instigado a práticas protagônicas tem maior propensão a tornar-se um jovem proativo, característica valorizada no mundo do trabalho. Assim como a participação, que também é incentivada em uma agenda protagônica, possibilita a formação de cidadãos atuantes e conscientes do poder de fala e argumentação do indivíduo.

O conceito de protagonismo não foi cunhado a partir de um trabalho solitário,

---

<sup>31</sup> Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dirigiu a Escola-Febem Barão de Carmargos, em Ouro Preto. Foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), em Genebra (Suíça). Colaborou, inclusive, na criação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Exerceu o cargo de diretor-presidente da Modus Faciendi (empresa de consultoria). Autor de vários livros e artigos. Faleceu em 4 de fevereiro de 2011.

*Eu encontrei a palavra protagonismo em um texto de um americano chamado Roger Hart. Ele falava das crianças e dos adolescentes como sujeitos e não como objetos. Fui ao dicionário etimológico e procurei a palavra protagonismo. Descobri que protos significa o primeiro, o principal, e agon significa luta. [...] E ainda Alain Touraine fala do autor protagônico na teoria dos atores sociais. Então comecei a relacionar essa noção com a questão da educação, na época em que me deparei com o trabalho da Fundação Odebrecht. Eles trabalhavam há dez anos com adolescentes e me chamaram para fazer uma sistematização do trajeto percorrido. Eles tinham a seguinte metodologia: o adolescente participava das ações desde a gestão, a geração da ideia, depois participava do planejamento, da execução, da avaliação e se apropriava dos resultados. Pensei: o que é isso? Que nome dar a isso? Então, resolvi chamá-lo de protagonismo (SEMLER, DIMENSTEIN, COSTA, 2004, p. 86-87).*

Roger Hart publicou, em 1997, pela Unesco, o livro intitulado *Children's participation*. Este livro o colocou entre as principais referências no estudo acerca da participação política infantil, tomando por base a convenção que define como criança todos os indivíduos menores de 18 anos. Os debates apresentados no livro se adequam à realidade dos discentes do ensino médio.<sup>32</sup> O autor enfatiza o desenvolvimento psicológico do indivíduo e como os estágios de desenvolvimento interferem ou não na participação.

A partir desse breve apanhado, percebemos o quanto os conceitos juventude e protagonismo são fundamentais para esse trabalho. Partimos para uma operacionalização prática desses conceitos a partir dos relatos acerca das observações em campo.

---

<sup>32</sup> É importante esclarecer que os conceitos de infância, adolescência, juventude, dentre outros, são conceitos bastante flexíveis, melhor classificados inclusive como convenções.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi dividida por etapas. A primeira delas, o levantamento documental e bibliográfico acerca da educação básica e, particularmente, do ensino profissional no Brasil e no Ceará, fará uma análise da legislação concernente ao tema.

Objetivando conhecer mais a rotina da educação profissional, que traz mais novidades do que se tem comumente em escolas regulares, fiz visitas e observações regulares em uma EEEP. Busquei seguir as fases de observação propostas por (FLICK, 2009) o qual propõe: “observação descritiva”, “observação focalizada” e “observação seletiva”. A primeira consiste em uma visualização panorâmica, a segunda foca no que é mais relevante para a questão da pesquisa e a última é a finalização da observação, em que se aprofundam os detalhes observados. Durante as observações, utilizei o “diário de campo” (BEAUD; WEBER, 2007) como uma das minhas ferramentas. Realizei também entrevistas e grupos focais.

A fim de estabelecer a comparação entre alunos de escolas profissionais e regulares, tive algumas conversas informais com discentes de escolas regulares. Também realizei um grupo focal com alunos de duas escolas públicas estaduais regulares, estando presente uma menina de outra EEEP. O grupo focal foi realizado no bairro São Cristóvão, na casa de um dos estudantes. Essa alternativa foi uma estratégia desenvolvida porque foi decretada a greve dos professores do estado, inviabilizando a minha inserção na escola regular; não houve grande prejuízo para a pesquisa, tendo em vista que já tive outras experiências em escolas regulares e esse modelo será apenas parâmetro de comparação; o foco da pesquisa é a educação profissional.

## GRUPOS FOCAIS

A partir da revisão de literatura e das observações construí o roteiro dos grupos focais. Realizei três grupos focais. O recorte para os grupos foram as séries; como são quatro cursos, foram

dois alunos de cada curso por grupo, totalizando oito alunos em cada grupo. Fui de sala em sala convidá-los, na maioria das vezes mais de dois manifestavam interesse, então fiz um rápido sorteio para definir quem iria. Nas turmas de primeiro ano a escolha aconteceu como programado. No segundo ano de Redes, a adesão foi tão grande que sorteei três alunos; no terceiro de Transações Imobiliárias, ninguém quis participar, alegando que estavam fazendo um trabalho importante para entregarem no fim do turno. Foi acordado com a direção que eu faria essas “interferências” na hora da aula de estudo.<sup>33</sup>

Ter usado o recorte série para os grupos focais foi muito interessante, pois ainda não havia estabelecido comparação entre as séries e, no momento do grupo focal, pude notar a maturidade da fala e dos discursos. A diferença se manifesta desde a recepção do convite; os alunos do primeiro ano, em geral, recebem melhor as propostas da escola.

No grupo focal do 3º ano os alunos trouxeram importantes chaves de reflexão em suas falas e expuseram muitas críticas em relação à direção. Embora não apresentem uma conceituação clara de protagonismo, a ideia que eles têm acerca do conceito se relaciona com o que os autores que estudam a temática enfocam em seus textos; palavras chaves como: participação, centralidade do aluno, espaço para opinar, reivindicações e sugestões ouvidas.

Questionei se a escola incentiva o protagonismo estudantil e eles responderam:

Menino1: Eles só falam que a gente tem que ter [protagonismo].

Menina 1: Tudo aqui é muito teórico!

Menino 2: Hoje em dia não incentivam tanto. Devido a gente saber nossos direitos, eles têm medo que a gente possa saber demais e eles ficarem para trás. A escola tá mandando muito, tá

---

<sup>33</sup>Aula de estudo é uma aula específica das EEEPs, em que os alunos são incentivados a estudarem. Segundo os documentos, devem ser aplicados os princípios da educação cooperativa. As aulas são "monitoradas" por um professor.

fazendo muito, mas sem o grêmio. Porque se tivesse o grêmio ia tá ...

Menina1: É meio contraditório....

Menino1: Fica um vazio [...] eles falam porque têm a obrigação de falar, mas nem sempre [dão espaço] (Trecho Grupo Focal do 3º ano).

Eles disseram que essa participação, esse protagonismo é tão teórico que desmotiva; fala-se tanto e age-se tão pouco que eles até têm vontade de fazer alguma coisa, mas passa. Eles associam protagonismo à participação e, especificamente, ao grêmio estudantil, mas quando questionado sobre o grêmio eles afirmam que não têm boas expectativas. Eles não acreditam que o grêmio terá autonomia ou espaço para representação efetiva do interesse dos alunos. Esses mesmos alunos destacam que na escola quem os incentiva são alguns professores, mas que esses também precisam ter cuidado, pois há certa perseguição do núcleo gestor, caso eles “façam demais”.

Contam, inclusive, casos de professores que foram substituídos por não concordarem com a direção, por ficarem muito do lado dos alunos.

Foi interessante quando desliguei o gravador e agradei, e um dos meninos falou: “Isso também é protagonismo. Você quis nos ouvir e não ficar só no que a direção diz. Dar espaço *pra* gente falar é incentivar o protagonismo”.<sup>34</sup>

Os alunos do primeiro ano falaram bem menos; percebi certo encantamento. Ao questioná-los sobre protagonismo:

Camila: Vocês falaram de protagonismo! O que é protagonismo?

Menina1 e Menino1: Protagonismo é ...

Menina1: Vai fala!

Menino1: Protagonismo é ... não pode falar você!

Menino2: O que é isso mesmo?

Camila: Essa é minha pergunta!

---

<sup>34</sup> Não é uma citação literal, pois o gravador já estava desligado.

Menina1: Protagonista é o ator principal! Então ser protagonista é você sempre tá participando de coisas, huumm ... é você estar sempre participando de coisas novas, de projetos, estar sempre ali envolvido em alguma coisa, ser ... criar novos projetos também!

Menina2: Como falaram, aqui deram bastantes palestras e tal; sobre o protagonismo é o aluno ser o ator principal da sua vida.

Menina3: Você ter metas a serem cumpridas! (Trecho Grupo Focal do 1º ano).

Eles estão há pouco tempo na escola e não percebem ainda a diferença entre o falar em protagonismo e incentivá-los, mas concordaram unanimemente quando um dos colegas disse: “aqui eles falam tanto nisso que dá é abuso, agora parou mais, mas na primeira semana é isso direto.” “Nos primeiros dias eu criei uma raiva danada desse negócio de protagonismo; eu queria ser o antagonista em vez de protagonista só pra não ... só pra fazer raiva!” (Menino, 1º ano). Esse posicionamento foi muito sintomático; o quanto os jovens são incomodados pelas “regras”; o fato de a escola impor o protagonismo faz dele algo negativo na percepção dos discentes.

Os alunos do segundo ano criticaram bastante o núcleo gestor e deixaram transparecer várias situações de conflito. Quando perguntei sobre protagonismo eles responderam:

Menino1: É o aluno ser o principal agente da escola, porque a maioria já são os alunos, ou seja, democracia.

Menina1: Não só na escola, como hoje também tem acontecido muitos protestos e a maioria é de jovens, aquelas mulheres que fazem passeatas ou movimentos das escolas que tinham sido fechadas ...

Menino2: É eu tomar uma decisão sem esperar dizerem: “vá lá fazer aquilo”.

Menino3: É ser líder de si mesmo, ter consciência de que você não pode depender de ninguém, tem que tomar atitudes (Trecho Grupo Focal do 2º ano).

Embora afirmem que não há espaço ou incentivo do núcleo gestor para o protagonismo, eles são mais otimistas que os alunos do terceiro ano. Demonstraram acreditar que o grêmio pode fazer diferença na escola. Alguns afirmaram interesse em participar de chapas para a eleição.

## SEMANA DE ADAPTAÇÃO

A inserção na escola me permitiu observar vários momentos da rotina escolar. Enfatizo aqueles em que pude perceber mais claramente as ações que revelam protagonismo e/ou os momentos nos quais, embora fosse propício, esse protagonismo não se manifestou.

Como já citei, as EEEPs têm uma proposta de incentivo ao protagonismo; o modelo de gestão que as gerenciam (TESE) tem como um dos pilares o protagonismo estudantil.

A semana de adaptação segue um modelo preestabelecido; as escolas têm autonomia para adaptá-lo à sua realidade, mas, em síntese, acontece da seguinte forma: são selecionados alguns alunos do segundo ano que ficam responsáveis pelo “novo primeiro ano” dos respectivos cursos e nesses dias os alunos novatos não têm contato com os professores. São os veteranos que ficam em sala, fazem dinâmicas, brincadeiras, falam sobre os cursos e são responsáveis por repassarem as regras e a dinâmica da EEEP, a partir de suas experiências e de algumas orientações que recebem em um momento de formação sobre a TESE.

Essa semana foi pensada como uma semana de incentivo ao protagonismo, em que os próprios estudantes recebem os novatos e os orientam. Foi interessante o que ouvi em uma das salas<sup>35</sup> quando uma menina terminou de passar todas as orientações, uma fala bem estruturada sobre protagonismo. Ela disse para os novatos: “mas na realidade, isso fica aqui; na

---

<sup>35</sup> Nesta ocasião não tive autorização para gravar a fala dos estudantes, portanto a transcrição não é literal.

prática, muda pouca coisa em relação às outras escolas”. Nas conversas informais isso aparece também. Os alunos citam que o protagonismo fica na primeira semana. Durante o grupo focal, uma das meninas do primeiro ano disse: “assim que a gente chegou aqui era isso, primeira semana de aula foi todinha! Você tem que ser protagonista, o que é ser protagonista, ser um protagonista, era só isso!”.

A maioria dos alunos avalia esse momento positivamente. Os novatos acham divertido e ressaltam as vantagens da interação com os colegas. Os veteranos (monitores) destacam também a importância da interação e enfatizam a experiência de estar à frente de uma turma.

Conversando com a diretora sobre a semana, ela reforça que é muito positiva na questão da convivência entre alunos, fala do amadurecimento dos meninos que são monitores e a maioria passa a respeitar mais os professores. Diz que esse é o momento que os alunos têm a oportunidade de demonstrar o protagonismo, preparando as atividades e conduzindo-as. No decorrer da conversa, acaba dizendo que é o único momento do ano letivo que a TESE é verdadeiramente aplicada. Com a permanência em campo, reconheço as limitações para a aplicação da TESE, mas falta também um pouco de boa vontade em determinados momentos.

## AGREMIÇÕES

Ao longo desse período em campo observei vários momentos de interação dos estudantes e destaco os intervalos em que os alunos ficam “livres” de aulas. Eles se dividem entre a biblioteca, as mesas nas quais sentam para conversar, o jogo de pingue-pongue, a quadra onde há um rodízio entre as modalidades futebol (na maioria das vezes), vôlei, handebol e carimba – os jogos são femininos, masculinos e mistos. Algumas vezes chegam a dividir a quadra ao meio para praticarem mais de uma modalidade ao mesmo tempo.

A maioria dos agrupamentos na escola é feita espontaneamente pelos alunos a partir de suas identificações pessoais: o estilo musical – uns gostam do rock, reggae, funk etc; o tipo de leitura

– mangás, quadrinhos, romances etc; o esporte e a religião. Como apresenta Costa, esse é um dos aspectos que permite observar o protagonismo entre estudantes e a capacidade de organizar-se a partir de interesses próprios.

Além do grêmio estudantil existe outro grupo que também representa os alunos da escola: a comissão de formatura.

A comissão de formatura é composta por alunos dos terceiros anos que são responsáveis por organizar a formatura. As atividades dessa comissão são voltadas para a arrecadação de dinheiro. Os alunos do terceiro ano são autorizados a vender lanche e fazer outras promoções com esse fim, por exemplo, festas, rifas, bingos. É um dos grupos mais atuantes. Acredito que, por conta da motivação, ser do grupo e também de forma individual, faz com que alguns alunos, que não se interessam tanto, sejam coagidos a, mesmo assim, participar. Como são seus pares os organizadores, eles se desentendem, mas acabam colaborando. Guedes (2007) relaciona o protagonismo à ação voluntária que é um tipo de ação coletiva; a participação é incentivada também pelo vínculo entre os indivíduos envolvidos em determinada ação e isso se encaixa no que acontece entre a comissão de formatura e os demais alunos.

Presenciei uma reunião entre comissão de formatura, grêmio e núcleo gestor. A pauta principal era a realização de uma festa nas dependências da escola. Os dois grupos reivindicavam o direito de organização e lucro da festa. Depois de discussões e negociações, ficou definido que a comissão organizaria e o grêmio seria um suporte. Percebi, nessa reunião, a falta de representatividade do grêmio. Eles não são vistos pelos alunos, principalmente do terceiro ano, como representantes discentes. A minha suspeita é que isso se dá por dois motivos principais: a diretoria do grêmio é composta por alunos do segundo ano e há na escola uma hierarquia entre séries, em que o terceiro ano se vê no topo; e os alunos julgam o grêmio como um “braço” da direção devido à postura deles de sempre comunicarem as decisões à coordenação, buscando apoio e não indo de encontro ao que é colocado pelo núcleo gestor.

## ORGANIZAÇÃO DO GRÊMIO

A diretora e a coordenadora solicitaram que eu auxiliasse na organização do grêmio. Conversei com alguns alunos sobre essa possibilidade e uns disseram que seria perda de tempo porque grêmio, naquela escola, nunca funcionaria; outros ficaram bem animados e disseram que, se eu ajudasse, seria mais fácil dar certo. Marquei uma reunião e divulguei que seria aberta a todos que tivessem interesse em participar das eleições. Houve um choque de horário com outra atividade proposta para os alunos do terceiro ano, o que impediu a participação deles, não significando grande prejuízo porque a maioria dos alunos desta série não querem participar do grêmio. Os motivos apontados são principalmente dois: primeiro, eles não acreditam na possibilidade de um grêmio atuante na escola e segundo, eles alegam falta de tempo, pois estão se preparando para o Enem e, no início do segundo semestre, começa o estágio. Das oito turmas (quatro primeiros e quatro segundos) aproximadamente 50 alunos participaram. A reunião foi uma conversa com eles, esclarecendo dúvidas simples como: “o que é uma chapa?”, perguntas que demonstram o quanto não há incentivo para a participação, para a formação do grêmio; muitos não tinham ideia do papel do grêmio. Falei um pouco sobre a história do movimento estudantil e de alguns exemplos de atuação do grêmio na atualidade. Para descentralizar o processo e começar a incentivá-los, perguntei quem tinha interesse em compor a comissão eleitoral. Os interessados se manifestaram e conduzi a eleição entre os presentes para eleger presidente, vice e secretário da comissão. Depois, fiz uma breve reunião com a comissão eleitoral esclarecendo que eles seriam os responsáveis pelo processo (isso os deixou visivelmente empolgados); eles deveriam passar nas salas do terceiro ano fazendo um resumo do que havia acontecido na reunião, seriam os responsáveis pela inscrição das chapas, marcar reuniões, determinar as regras da campanha, dentre outras atividades.

Depois de conversar com os alunos, comuniquei tudo à coordenação. Percebi certa preocupação dos responsáveis pela coordenação em deixar tudo com os alunos, mas acabaram dizendo que era

uma boa ideia, que assim eles construiriam a eleição. Essa preocupação inicial reflete um pouco como há certa resistência na atuação dos alunos. Essa seria uma ação básica do protagonismo estudantil, que deveria ser cotidianamente incentivada nas EEEPs.

Acompanhei todo o processo interferindo o mínimo possível. Um dos objetivos foi perceber como os alunos agem quando têm oportunidade de autonomia.

Foram inscritas três chapas: Chapa 15 – Revolucionários; Chapa 17 – Geração divergente; e Chapa 42 – Array. O menino que havia sido eleito como presidente da comissão estava tomando a frente das atividades. Por um lado, isso foi bom porque as atividades estavam sendo desenvolvidas, mas, por outro, ele estava centralizando as atividades nele, o que reflete a falta de hábito do trabalho em grupo.

A diretora relata que gostaria que o grêmio fosse atuante. O problema é que os alunos esperam que a escola organize eleições, espaços para que eles atuem e ela expõe que isso deveria partir deles e não dela. Os alunos afirmam que o discurso dela é bem diferente da prática, não adianta eles se mobilizarem porque ela sempre encontrará um modo de barrá-los, se não diretamente, mas colocando vários obstáculos que os desmotivam. Por um lado, a diretora está certa, já que o protagonismo deve ser estudantil, mas é importante que haja uma atmosfera propícia e a direção tem um papel importante de incentivo.

O processo eleitoral na escola foi marcado por certa apatia; a campanha foi centralizada nas salas que tinham candidatos; de modo geral não se falava das chapas e alguns alunos nem sabiam que estava em processo eleitoral. Alguns estudantes relataram, em conversas informais, que, mesmo com pouco envolvimento, ter eleição foi um grande avanço.

Houve um debate entre as chapas. Neste dia cheguei cedo à escola para observar como estava a organização dos alunos para o debate. Os membros das chapas estavam concentrados, sempre juntos; a comissão nem tão articulada; mais uma vez percebi a centralização das atividades no presidente da comissão. A maioria dos demais alunos não estava tão interessada; os mais animados eram os colegas de

classe dos candidatos. Eu pretendia assistir ao debate, mas a diretora solicitou que eu fizesse a mediação que, por um lado “atrapalhou” a observação, mas, por outro, foi bom porque me aproximou mais dos alunos, o que me ajudou a conquistar a confiança e simpatia deles e fez também com que percebessem que sou imparcial, no que se trata da eleição, não apoiando nenhuma das chapas.

O debate foi agendado para o horário do almoço porque a diretora argumentou que não havia horário que desse para tirar todos os alunos de sala, pois, segundo ela, todas as aulas do dia eram importantes e com muito conteúdo. Essa postura é bastante questionável. Quais aulas não são importantes? Ou será que o debate não é uma atividade importante? Enfim, o fato de o debate ser no horário de intervalo fez com que alguns alunos não quisessem participar para não perder o intervalo e só assim foi possível ter noção de quantos alunos veem um debate para eleição do grêmio como algo a que “vale a pena assistir”. O auditório ficou lotado (a sua capacidade é de aproximadamente 240 pessoas).

O debate foi organizado pelos próprios alunos,<sup>36</sup> da seguinte maneira: cinco minutos para que cada chapa apresentasse suas propostas, três rodadas de perguntas em que cada representante teria dois minutos para responder e, por fim, considerações finais em um minuto. A ordem que as chapas se apresentaram foi definida por sorteio realizado pela comissão na presença dos representantes.

Durante o debate os candidatos assumiram uma postura respeitosa, tiveram certa dificuldade em apresentar as propostas e foi perceptível que os concorrentes não tinham total clareza sobre quais as atribuições do grêmio.

Passado o debate, eles ficaram livres para fazerem as campanhas. O debate foi na terça-feira, 29 de março, e as eleições estavam agendadas para a quinta-feira, dia 31 do mesmo mês. A campanha foi tranquila e mantiveram a postura e o respeito entre os concorren-

---

<sup>36</sup>Essa estrutura, eles organizaram sem nenhuma interferência minha. Foi decidida por eles em reunião. Minha participação foi na condução do momento.

tes; percebi traços de personalismo na definição do voto, pois na fala deles aparecia muito: “voto na chapa X porque são meus amigos”; “voto na chapa Y porque a maioria é do meu curso”. Achei curiosa a postura dos alunos do terceiro ano, pois a maioria é descrente e bastante pessimista. Eles tiveram experiência com um grêmio na escola e, segundo eles, “experiência frustrante”; “o grêmio não teve espaço para fazer nada”; era até uma galera legal, mas não conseguiram”. A campanha seguiu sem abranger todos os alunos e não notei interferência da direção, que deixou os alunos bem livres.

A eleição aconteceu no dia 31 de março e foram utilizadas urnas eletrônicas cedidas pelo TRE cuja solicitação foi feita pela direção. Os alunos participaram de treinamento para serem mesários (o presidente da comissão eleitoral e outros cinco alunos escolhidos pela coordenação), o professor de informática da escola também foi, pois essa era uma exigência do TRE: ter alguém maior de idade com conhecimento na área da informática para se responsabilizar pelas urnas.

É importante fazer uma observação: naquele dia amanheceu chovendo muito e vários alunos faltaram as aulas e, conseqüentemente, não votaram. O vigia chegou a dizer: “hoje não faltou mais gente devido essa eleição, porque do jeito que tá chovendo é dia de ter um pingo de aluno na escola”. Na verdade, faltaram muitos alunos, mas a observação dele foi interessante, pois o maior número de faltas foi entre os alunos do terceiro ano que demonstraram menos interesse durante todo o processo eleitoral, ou seja, tudo indica que a votação fez com que muitos tivessem um incentivo para irem à escola, apesar da chuva.

O dia foi tranquilo, os alunos continuavam fazendo suas campanhas; foi o dia de mais empolgação e não notei nenhuma demonstração de desrespeito. Alguns na hora de votar não sabiam o número das chapas, o que demonstra desinteresse. Outros chegaram à escola sem saber que naquele dia aconteceria a eleição. Algumas falas durante a votação foram interessantes, pois havia alunos fazendo campanha dentro das salas de votação e colegas questionaram se eles faziam aquilo em uma eleição tão simples,

imaginem em uma eleição “de verdade”, chegando, inclusive, a fazer a seguinte associação: “por isso que o Brasil está do jeito que está, tem corrupção até *pra* eleger o grêmio”, mas nenhuma postura foi tomada para impedir a prática.

O processo de votação foi organizado pela coordenadora e por alguns professores que levaram turma por turma até a seção. Eram três seções (uma para cada série) e na hora do almoço todos já tinham votado. À tarde votaram os que chegaram depois do almoço, pois é permitida a entrada de alunos depois do almoço mediante justificativa dos pais e autorização da escola.

Às 17 horas, começamos a impressão dos resultados. Como a aula termina 16:50, estavam na escola só os interessados pelo resultado e os mais curiosos. Na urna da seção do primeiro ano, a maioria dos votos foi para a Chapa 17 (tanto a 17 quanto a 15 eram compostas basicamente por alunos do primeiro ano; a diferença era que a 17 contemplava uma variedade de cursos e a 15 eram todos do curso de Administração), nas outras duas urnas, das seções do segundo e terceiro ano, a Chapa 42 (predominantemente formada por alunos do 2º ano) venceu. No total de votos, a Chapa 42 foi a vencedora das eleições. A coordenadora fez uma observação interessante quando viu os resultados por urna. Ela disse: “era o esperado; o povo do segundo e do terceiro não votaria no primeiro”.

A diferença de votos foi grande. A Chapa Revolucionários teve 54 votos. A Geração Divergente obteve 85 votos e a Chapa Array, 221 votos.

Depois das eleições o núcleo gestor solicitou que eu auxiliasse a cerimônia de posse e os alunos também demonstraram interesse na minha presença. Percebi que ambos os lados se sentiam mais confortáveis com esse papel mediador. O núcleo gestor espera que haja certo monitoramento daquilo que os alunos estão fazendo, e os alunos acreditam que a presença de alguém “de fora” inibe algumas ações do núcleo gestor, que poderia “barrar” o grêmio, o que demonstra que as atitudes autônomas dos alunos causam desconforto, não são práticas comuns.

O agendamento da cerimônia foi marcado por contratemplos, já que foi mudada a data duas vezes, pois a coordenação não queria liberar um horário de aula e sim fazê-la durante o intervalo. Um dos membros do núcleo gestor estava disposto a ajudar, mas queria colocar suas ideias para os alunos executarem.

A posse aconteceu no dia 14 de abril, às 8 horas, no pátio. Foi uma cerimônia simples. Iniciou com a apresentação das bandeiras da Escola, do Ceará e do Brasil, em seguida o Hino Nacional. O momento me pareceu desorganizado e sem a devida valorização. Ninguém do núcleo gestor se pronunciou (a diretora estava em uma reunião na Seduc, mas os coordenadores estavam todos na escola). A professora presidente do conselho escolar foi chamada para falar, parabenizou a chapa eleita, falou brevemente da importância do grêmio e disse que os alunos poderiam contar com seu apoio e com o apoio do conselho, destacando a importância de os alunos estarem presentes em todos os espaços da gestão escolar. Passou a palavra para uma representante discente no conselho, que demonstrou alegria e se dispôs a ajudar os colegas que agora compunham a diretoria do grêmio. A fala do diretor do grêmio foi de agradecimento e manifestou a necessidade de apoio dos colegas. Ele apresentou cada diretor (nome, curso, série e cargo), todos assinaram a ata de posse e a cerimônia foi encerrada.

## **ESCOLA REGULAR**

Poucos dias depois da posse do grêmio os professores aderiram à greve. Nas EEEPs as atividades não param totalmente porque continuam acontecendo as aulas da base técnica.

A minha proposta de pesquisa é traçar uma comparação entre as EEEPs e as escolas regulares. Por isso, no início do semestre, tentei insistentemente iniciar observações em uma escola regular localizada no bairro Serrinha, a qual foi escolhida por questões como: quantidade de moradores no bairro, perfil socioeconômico, índice de violência, quantidade de alunos da escola, dentre outras. Fui várias vezes à escola, falei com a diretora e com a coordenadora, levei de-

claração, fiz tudo conforme foi solicitado. Quando, enfim, começaria a ter contato com os alunos a greve foi deflagrada. Tendo em vista minha formação na licenciatura, já tive oportunidade de estar em escolas regulares durante as quatro disciplinas de prática do trabalho docente. Para que a pesquisa não fosse tão prejudicada e não ficasse parada durante a greve consegui contato com alguns alunos de escolas regulares do bairro Conjunto São Cristóvão e organizei um grupo focal onde pude ouvi-los. Vale ressaltar que uma das participantes é aluna de EEEP. Contrastar essas duas realidades em um mesmo grupo foi muito bom. Além desta aluna da EEEP, eram dois de uma escola e três de outra, ambas regulares.

Destaco um trecho em que uma das meninas fala sobre a participação estudantil:

A maioria dos alunos, digo maioria porque é a maioria mesmo, são muito acomodados, eles estão indo para no final, no terceiro ano, receber um simples certificado, um certificado que só vai te levar até o mercadinho Moura, somente, *pra* servir de escravo. E se a gente aceita as coisas calado, em relação à diretoria, aos alunos, a gente não *tá* agindo certo, porque a gente não é uns cachorrinhos pra eles dizerem assim, assim assado e a gente tenha que cumprir, que obedecer. Não é assim. A gente deve, deveria ter o direito de chegar e “Ah isso aqui não *tá* certo” a gente ter como conversar (Trecho grupo focal, realizado no São Cristóvão).

Eles falam bastante da apatia dos jovens. Um dos meninos faz parte do comando de greve estudantil.<sup>37</sup> Esse rapaz destacou na sua fala a apatia política e a despolitização de grande parte da população. Como esse grupo focal foi realizado na semana em que a greve foi deflagrada, esse tema apareceu bastante.

---

<sup>37</sup>Logo que foi deflagrada a greve dos professores, os alunos iniciaram um movimento denominado “Unificou: agora é aluno e professor” no qual os alunos declaravam apoio à greve dos professores e enfatizavam pautas da reivindicação que atingem diretamente os alunos, por exemplo, a melhoria na merenda escolar.

Os alunos da escola regular afirmaram que nunca ouviram a expressão protagonismo, então conduzi o grupo focal usando o termo participação estudantil, que, embora não seja o mesmo conceito, é o que mais se aproxima na realidade das escolas. A menina da EEEP que participou do grupo sabia o que era protagonismo.

É um consenso entre os alunos da regular que não há incentivo à participação. Mais uma vez o menino cita o exemplo da greve e disse que alguns alunos foram chamados à atenção por estar à frente dos atos. Ele apontou isso como um exemplo do “desincentivo” que a escola faz.

Menina1: Eu acho que um dos maiores medos do governo é que os alunos tenham voz, que realmente tenham vez. Eu acho que ele tem medo que a gente adquira conhecimento e realmente mude o mundo. Eles pregam por aí: “nós temos os melhores alunos, nós temos isso, nós temos aquilo”, mas eles realmente não escutam o que a gente precisa, o que a gente pensa, o que a gente quer. Menina2: Eles têm medo da gente falar; se eles escutarem, eles estão ferrados (Trecho grupo focal, realizado no São Cristóvão).

Assim como nos outros grupos focais aparecem críticas à direção (entre os alunos das regulares), eles dizem que os diretores e coordenadores não os ouvem e, quando eles tentaram se organizar, por exemplo, para ir aos atos que aconteceram antes da deflagração da greve em apoio aos professores, eles desarticularam.

Em síntese, os alunos, embora sejam de duas escolas diferentes, concordaram em quase tudo. A maior diferença de opinião foi sobre o apoio à greve.

Durante o período da greve, quando fui à EEEP, encontrei duas alunas de uma escola regular do Conjunto Ceará que haviam ido à escola para convidar os alunos a participarem de um ato que aconteceria na Assembleia Legislativa. Conversei um pouco com elas sobre protagonismo e, como esperado, elas relacionaram bastante com a situação que estavam vivendo: a greve. Colocaram que

a greve, as ocupações<sup>38</sup> eram um momento de pôr em prática esse protagonismo.

O grupo focal realizado com os alunos das escolas regulares trouxe um ponto discutido por Costa e Vieira (2006): a participação do jovem na construção das políticas. No caso do grupo focal, a fala da aluna se refere à participação dos jovens na construção dos projetos da escola:

*Menina 1: Eles dizem, os diretores no caso, que estão procurando melhorias pra gente, projetos novos pra gente, sendo que não tem voz jovem naquele projeto pra dizer o que a gente pensa, o que a gente acha sobre aquilo, entendeu? Porque, se é uma coisa pra gente, tem que ter a gente no meio, pra organizar (Trecho da transcrição do grupo focal realizado no São Cristóvão).*

Nesse trecho, fica clara a reivindicação do jovem pelo espaço para atuação.

A partir da análise dos grupos focais, das falas e de algumas ações dos estudantes percebe-se que na EEEP há uma maior popularidade do termo protagonismo, mas não necessariamente um maior índice de protagonismo. Trabalho com pelo menos três tipos de protagonismo ou três aspectos do protagonismo: um mais voltado para a questão da participação, outro da liderança e um terceiro do empreendedorismo. Os alunos das escolas regulares são convidados e incentivados por seus professores a terem mais atitudes participativas; a questão do empreendedorismo é mais trabalhada entre os alunos da EEEP; a liderança aparece nas duas realidades, não necessariamente incentivada pelas instituições, mas está presente nos grupos que são organizados e autogeridos pelos próprios estudantes.

---

<sup>38</sup>Durante o período da greve de professores do estado do Ceará, algumas escolas foram ocupadas por estudantes que declararam apoio aos professores e reivindicaram a melhoria na merenda escolar, recontração de professores dos laboratórios, melhor infraestrutura, dentre outras pautas.

## CONSIDERAÇÕES

O levantamento histórico realizado a partir de livros, trabalhos acadêmicos e documentos permitiu uma visão panorâmica da trajetória da educação profissional no Brasil. O levantamento acerca do protagonismo possibilitou compreender melhor a realidade observada em campo. A partir das leituras é possível identificar o protagonismo na realidade da escola observada.

Antonio Carlos da Costa apresenta que o protagonismo é como uma educação para a participação. É isso que busco observar: até que ponto as EEEPs educam para a participação ou se essa proposta fica apenas nos documentos que gestaram essas escolas. O objetivo da educação para a participação, segundo o autor, é permitir que o estudante exercite, de forma criativa e crítica, o seu pensamento e sua fala, ou seja, tenha espaço para se expressar e construir a partir daí sua autonomia. Nos grupos focais e entrevistas, a principal reclamação dos estudantes é a falta de oportunidade de falar. Eles não reivindicam o falar por falar, mas o falar e ser ouvido.

O autor reforça o quanto é importante a formação de grupos na construção da autonomia do jovem. Durante a pesquisa, observei essa tendência dos jovens à grupalidade. É imprescindível que não haja monopolização dos jovens; eles não podem ser obrigados a participarem de determinados grupos, pois é preciso haver liberdade e identificação pessoal. É nessa liberdade que será construída a autonomia. A sociabilidade é fundamental para a construção de uma democracia participativa que vá além do que está dito nos textos constitucionais, nas leis.

Comparando as duas realidades, EEEP e escola regular, percebo que na primeira os alunos têm mais conhecimento acerca do conceito protagonismo, o que não indica necessariamente que eles sejam protagonistas. A permanência em campo me levou a concluir que existe uma distância entre o discurso e a prática, ou seja, se fala muito mais do que realmente se incentiva o protagonismo. A observação desta realidade específica e o diálogo com esses grupos de alunos apontam uma falha da política educacional que não prepara gestores, professores e funcionários para incentivar a prática prota-

gonista, já que muitos nem sabem o que é isso. E existe a manutenção do lugar de conforto por parte dos gestores escolares, pois é mais fácil trabalhar com regras direcionando os alunos do que os levarem a reflexões, a práticas autônomas criativas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

ANDRADE, F. R. B. *A política de educação profissional no Brasil e no Ceará: o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional*. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2010, Lisboa (PT); Cáceres (ES). Cadernos ANPAE. Niterói: ANPAE, 2010. v. 1.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. Preparar a pesquisa. In: BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 44-64.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. *Decreto 2208/97 de 17 de abril de 1997*. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208\\_97.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm). Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 29 jul. 2013.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Na](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Na)

cional\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 4 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil profissionalizado*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663&msg=1). Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2000.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jan. 2004.

CARRANO, Paulo César R. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Revista Movimento*, n. 1, maio 2000.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Educação profissional*. Disponível em: [http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=163&Itemid=260](http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=260). Acesso em: 4 jun. 2012.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. *Diretrizes para o plano de governo da coligação, Ceará vota para crescer*. Ceará, 2009. Disponível em: [http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/downloads/DIRETRIZES\\_PARA\\_O\\_PLANO\\_DE\\_GOVERNO.pdf](http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/downloads/DIRETRIZES_PARA_O_PLANO_DE_GOVERNO.pdf). Acesso em: 20 out. 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1128, out. 2007. Número especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jul. 2019.

FLICK, Uwe. Observação e etnografia. In: FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. *Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

GONDIM, Linda Maria Pontes (org.) *Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado*. Fortaleza: Edições UFC, 1999.

GUEDES, Gilmar Barbosa. *A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento*. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, 2007. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/GilmarBG.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao>

devida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS\_2010.pdf. Acesso em: 24 jun. 2012.

PAIS, J. Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985). *Revista eletrônica: LENPES-PI-BID de Ciências Sociais – UEL*, Londrina, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A Política Pública de Educação Profissional Integrada no Paraná (2003-2008): concepção e ações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. *Anais [...]*. Paraná, 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2492\\_1208.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2492_1208.pdf). Acesso em: 29 jul. 2013.

SALDANHA, Suzane. Escolas profissionalizantes puxam crescimento do Ceará no ranking de participação do Enem. *Diário do Nordeste*, 2013. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/online/escolas-profissionalizantes-puxam-crescimento-do-ceara-no-ranking-de-participacao-do-enem-1.836045>. Acesso em: 20 out. 2014.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Escola sem sala de aula*. Campinas: Papirus, 2004.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu/MG. *Textos dos tra-*

*balhos aceitos na ANPED*. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm#gt3>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SOUZA, Camila Maria Cunha de. *Protagonismo estudantil em escolas estaduais de educação profissional*. 2017. 154 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25589/3/2017\\_dis\\_cmcsouza.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25589/3/2017_dis_cmcsouza.pdf). Acesso em: 23 jul. 2019.

## **CULTURAS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: Bens culturais e trocas simbólicas em agrupamentos identitários**

Irapuan Peixoto Lima Filho

**P**arte da sociologia brasileira atual que se preocupa com o campo da educação, especialmente do ensino médio, está bastante interessada em refletir sobre a realidade dos jovens na escola. Já há algum tempo alerta que é de fundamental importância pesquisar o universo juvenil dentro dos muros escolares, seus significados e conseqüências; e isto é dito porque parte dos estudos termina por ignorar as dinâmicas sociais na escola (FREITAS; LIMA FILHO, 2013). Vindo da Sociologia da Juventude, interessa-me pensar as mesmas categorias e conceitos utilizados para analisar os jovens e as culturas juvenis em um contexto tão específico quanto o das instituições educacionais as quais frequentam cotidianamente.

Este texto visa refletir sobre o cotidiano do jovem e perceber a riqueza do mercado simbólico que movimenta por meio da sociabilidade na escola. As culturas juvenis que vivenciam também encontram espaço nas instituições educacionais e servem como mediadoras de encontros e rivalidades. Desse modo, ali também se dá a formação daquilo que chamamos de “agrupamentos identitários”, quer dizer: grupos sociais que são expressões práticas de um estilo de vida dado.

Vivemos nossa vida em sociedade por meio da adesão a esses agrupamentos, alguns dos quais podem ser tão importantes que dão

um tipo de “sentido à vida” ou, pelo menos, são catalizadores não somente de diversão, lazer e prazer, mas, especialmente, de relações sociais com outros sujeitos. Carregados de valores simbólicos, o pertencimento a esses coletivos dá densidade à vida social por meio de trocas. A juventude, com sua natureza essencialmente subjetiva, é um palco rico de desenvolvimento dessas trocas, o que dá a impressão de que nesse contexto as vinculações com os agrupamentos são ainda mais importantes.

O aspecto identitário dos agrupamentos vincula seus membros aos estilos de vida, que são práticas sociais que se rotinizam (GIDDENS, 2002) e criam um universo simbólico de grande valor àquelas que aderem, instituindo valores morais e regras de comportamento específicas que se tornam “únicas” e exemplares de tal universo, e por isso, servem de código aos que partilham, mais ou menos, como uma “visão de mundo” particular (WEBER, 2005).

O modo como se reconhecem publicamente como parte de tais agrupamentos se dá por meio da exibição de símbolos específicos que identificam aqueles que aderem ao estilo de vida dado. Obviamente, por trás disso, existe o mercado de bens simbólicos (BOURDIEU, 1992), negociado e trocado entre os membros cotidianamente.

Esse tipo de relação social se dá em várias instâncias da vida, mas é interessante perceber as especificidades que possam vir a ter dentro do contexto escolar. Em nenhum momento devemos simplificar a compreensão da escola, e sim, pensá-la como um espaço social no qual vários atores sociais (professores, alunos, núcleo gestor, funcionários, terceirizados, colaboradores ocasionais, pais ou responsáveis, comunidade do entorno) transitam e realizam complexas relações sociais.

Neste texto, pretendemos refletir sobre esse mercado de bens simbólicos entre jovens de duas escolas públicas localizadas em bairros das periferias de Fortaleza-CE,<sup>39</sup> sendo uma de ensino médio regular e outra de ensino profissional, respectivamente, que chamaremos de Escola A (EA) e Escola B (EB).

<sup>39</sup> Em 2015, a população de Fortaleza era de 2.571.896 habitantes (IBGE, 2015), sendo o quinto maior município do Brasil.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2014 e 2016 e usou a metodologia de grupos focais com os discentes e a aplicação de questionários, além de observações *in loco* sistematizadas que, invariavelmente, resultavam em conversas informais com os jovens. Com o auxílio de bolsistas de Iniciação Científica,<sup>40</sup> também se fez o acompanhamento de algumas aulas, especialmente da disciplina de Sociologia. De modo menos sistemático, mas presente, também houve conversas com professores, funcionários e membros do núcleo gestor.

A pesquisa nas duas escolas foi a primeira parte de uma investigação maior que continuou a se desenvolver nos anos seguintes, aumentando o escopo para um número bem maior de instituições. Todavia, queríamos apresentar o resultado colhido na pequena amostra de duas escolas porque permite um olhar mais aproximado, mais presencial, que acrescenta elementos que ajudam a pensar realidades mais amplas.

## Caracterização geral do jovem na escola

O universo da pesquisa envolveu 1.044 alunos matriculados nas duas escolas. Segundo o site *QEdu.org*, o número de matrículas no ensino médio da EA para o ano de 2015 foi de 615 jovens,<sup>41</sup> divididos nos três turnos: manhã, tarde e noite. A EB tinha 429 jovens matriculados e se trata de uma escola profissional de turno integral.

Houve maior concentração de atividades da pesquisa no período entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, quando foram realizados os procedimentos mais formais, com grupos focais

---

<sup>40</sup> A pesquisa contou com o auxílio de Camila M. C. de Souza, em 2014; Suianny A. de Freitas, em 2015; e Germana N. de L. Lima, em 2016.

<sup>41</sup> A escola ofertava ainda outras 653 matrículas no Ensino Fundamental II, explicitamente no 7º, 8º e 9º anos. Com mais 91 matriculados no EJA (Educação para Jovens e Adultos), a EA totalizava 1.359 estudantes. Contudo, como o foco da pesquisa é o ensino médio, tomamos como referência apenas este módulo. Sobre o site *QEdu.org*, não iremos detalhar o link no qual os dados das escolas foram colhidos para não as nomear. O acesso foi em junho de 2017.

e questionários. No entanto, as observações *in loco*, conversas informais com estudantes, professores, núcleo gestor e acompanhamento das aulas de Sociologia prosseguiram até 2016.

Os procedimentos de pesquisa tentaram levar em conta a proporcionalidade dos jovens em relação às séries e aos turnos. Na primeira etapa, foram realizados 11 grupos focais, sendo quatro na EB e sete na EA. Tendo em vista que o objetivo dos grupos focais era reunir seis jovens por sessão (o que não foi conseguido em todos os casos por motivos específicos), os 11 procedimentos atingiram um total de 68 alunos, 24 na EB e 44 na EA. Na segunda etapa, foram aplicados 107 questionários nas duas escolas, totalizando 40 na EB e 67 na EA, visando amostra de 10% do total de matriculados. A amostra não é exata porque, à época, trabalhamos com os números de matrículas fornecidos pelas próprias instituições, que divergem dos “oficiais” exibidos no *QEduc.org*.

Percebemos que existe pouca distorção na relação *faixa etária/ ano escolar* na realidade pesquisada. Embora 15,7% dos alunos tivessem mais de 19 anos de idade, 82,4% estavam entre 15 e 18 anos, dentro da faixa recomendável para o ensino médio.<sup>42</sup> Quanto à questão étnica, a maioria se definiu como parda, com 65,7%, enquanto os negros foram 20,4% e brancos 10,2%. As demais classificações, menos de 3% cada. Tal declaração é diferente da média para Fortaleza, sendo notório o incremento de negros e a acentuada diminuição dos brancos.<sup>43</sup>

Algo que surpreendeu foi quanto à religiosidade. A despeito do Brasil ser um país majoritariamente católico (assim como a cidade de Fortaleza), o crescimento no número de protestantes é considerável a cada Censo. Contudo, em nossa pesquisa, encontramos realidade específica: 37% dos jovens entrevistados se afirma-

<sup>42</sup> A proporção exata de idades é a seguinte: 14 anos (1,9%), 15 (25%), 16 (28,7%), 17 (18,5%), 18 (10,2%), 19 a 21 anos (11,1%), 22 a 24 anos (3,7%) e mais de 25 anos (0,9%).

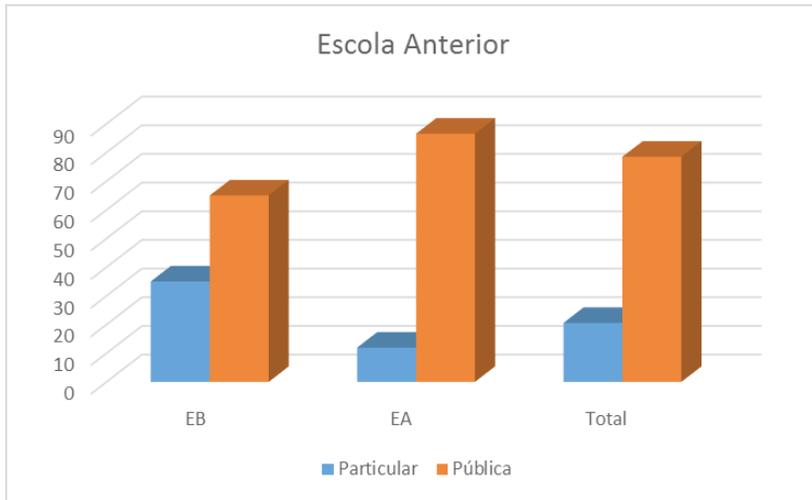
<sup>43</sup> Segundo o IBGE (2019), a divisão étnica em Fortaleza, no Censo 2010, foi a seguinte: 57,21% de pardos; 36,28% de brancos; e 4,91% de pretos.

ram como protestantes, 31,5% se disseram católicos, enquanto 25% optaram pela categoria “acredito em alguma coisa, mas não tenho religião”. Outras expressões religiosas, como espiritismo e umbanda, não chegaram a 1% cada uma. Sabemos que a cidade possui um movimento de religiosidade afro-brasileira, como umbanda e candomblé, mas a pouca incidência nos leva a pensar se há omissão por parte dos interlocutores em se declarar seguidor. Por outro lado, embora não seja nosso interesse aprofundar a questão, a inversão entre protestantes e católicos faz parecer que a presença dos primeiros é mais forte nas periferias do que nos bairros mais nobres. Na média da cidade, 67,9% se declaram católicos e 21,3% se afirmam evangélicos e protestantes.

Quanto à renda, o universo pesquisado localiza-se fundamentalmente na parte baixa da pirâmide econômica, apesar das diferenças quanto à profundidade das questões sociais: 54,6% dos jovens alegaram ter renda familiar média mensal entre um e dois salários mínimos. Chama a atenção a distância ao índice que vem em segundo lugar, com 17,6% com renda entre três e cinco salários, seguido pelo expressivo número de 15,7% dos que alegam viver com menos de um salário mínimo.

Embora um número alto tenha afirmado desconhecer a informação ou não querer divulgá-la ao pesquisador (9,3%), a ocorrência de jovens localizados nos estratos superiores de renda foi muito pequena: 1,9% para renda entre mais de cinco e dez salários mínimos; 0,9% para mais de dez a 15 salários; e ninguém com mais de 15 ou 20 salários. Não é difícil perceber, portanto, que 70,3% dos jovens entrevistados viviam em residências com renda mensal de menos de R\$ 1.576,00 à época.

Gráfico 1 – Egressos de Instituição Pública ou Particular por Escola



Fonte: questionários.

A maior parte dos entrevistados, 78,5%, estudou a vida inteira em escolas públicas, entretanto considera-se elevado o número daqueles que estudaram pelo menos alguns anos em instituições privadas, 21,5%. Essa distribuição, todavia, não é equitativa em ambas as escolas: na EB, 35% estudaram em escolas privadas, enquanto na EA, apenas 11,9%.<sup>44</sup>

Por fim, é importante analisar o grau de instrução dos pais; existe a tendência de que as mães tenham mais anos de estudos do que os pais, mas, mesmo nesta realidade, há algumas considerações.

<sup>44</sup> Existe uma explicação para o alto índice de egressos de escolas particulares na EB, algo que foi descoberto em meio à realização dos grupos focais: a política de escolas profissionais do Ceará promove uma cota de 20% das matrículas aos egressos das escolas privadas de ensino fundamental. Entretanto, os próprios jovens revelaram que, como estratégia de aumentar as chances de egresso, cursam parte do ensino fundamental (em geral apenas o 8º e o 9º ano) em escola pública, porque assim concorrem a 80% das vagas.

A diferença é destacada quando comparamos os maiores índices percentuais às respostas, de modo que – considerando as escolas em conjunto – 42,9% das mães tinham o ensino fundamental incompleto, enquanto 40,7% dos pais tinham o mesmo grau de instrução. Seguindo a lógica, 21,4% dos jovens alegaram que a mãe terminara o ensino médio completo, enquanto 15,7% tinham o pai na mesma condição.

Entretanto, há de se levar em conta que parcela significativa dos jovens não vive com o pai (37%) e alguns sequer o conheceram pelos mais diversos motivos (abandono do lar, falecimento etc.). Por isso, apesar do número baixo de entrevistados que não sabiam informar o grau de instrução da mãe (2,5% na EB e 7,4% na EA), esses índices são bem maiores em relação ao pai: 17,5% e 14,9%, respectivamente.

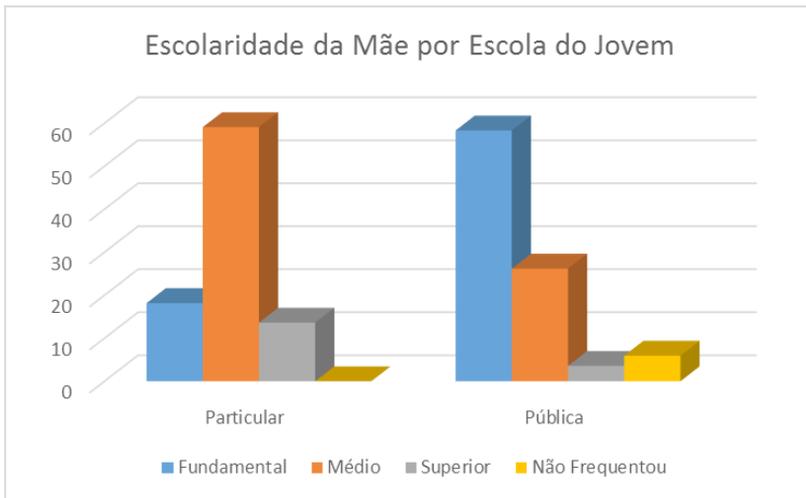
Ainda é intrigante que, apesar das mães terem taxas mais altas de frequência tanto no ensino fundamental quanto no médio, possuíam um índice maior de não frequência à escola, com 5,6% contra 3,7% dos pais. Isto talvez confirme a impressão de que as mulheres têm mais dificuldades em entrar (e permanecer) no “mercado escolar”, sendo a maternidade um fator crítico (como no caso da aluna citada), contudo, quando o conseguem, tendem a “ir mais longe” na educação básica do que os companheiros, que terminam estudando menos em média neste nível, provavelmente influenciados pelo ingresso precoce no mercado de trabalho.

A coisa muda de figura quando se trata do ensino superior. Neste nível, os pais dos jovens chegam com uma frequência ligeiramente maior do que as mães: 6,5% contra 5,6%; contudo, nenhuma delas atinge a pós-graduação enquanto há, na amostra, um pai que o fez. Como em outros índices sociais, a EB se sai melhor também neste caso, pois, nesta escola, 10% das mães e 7,5% dos pais estão em algum nível do ensino superior, enquanto na EA esses números são 2,9% e 5,9%, respectivamente.

O índice de escolaridade dos pais é importante porque dá a dimensão de quanto a família investiu no “mercado escolar” para os filhos, ou seja, tal qual discutiram Bourdieu e Passeron (2008), o quanto se preocuparam com a ampliação do capital cultural dos descendentes. Fizemos o recorte dos jovens que disseram ter estudado

pele menos um dos anos de sua vida escolar em uma instituição particular (21,5%), tomando isto como um indicador de investimento no “mercado escolar”, já que existe a impressão – confirmada pelas falas nos grupos focais – de que a educação privada é melhor do que a pública no pensamento dos jovens (e da sociedade também).<sup>45</sup>

Gráfico 2 – Escolaridade da Mãe dos Estudantes por Egressos de Escolas Públicas ou Particulares



Fonte: questionários.

Assim, tomando o universo dos jovens que já estudaram em escolas particulares, 59% tinham as mães advindas dos extratos superiores da educação básica, ou seja, tinham o ensino médio completo ou incompleto, e 13,6% tinham o ensino superior incompleto ou completo, o que, neste último, já é uma média maior do que a geral (que era de 5,6%). Quanto à figura paterna, os índices tendem a ser menores, com 45,4% e coincidentemente também 13,6%, respectivamente.

<sup>45</sup> Levantamos maiores considerações sobre esse tema em Lima Filho e Souza (2014).

## Sociabilidade, estilos de vida, agrupamentos identitários e culturas juvenis nas escolas

A partir de estudos prévios – vide especialmente Lima Filho (2013, 2016) – uso a categoria “agrupamentos” para nomear as agremiações que os jovens formam em seu cotidiano e que, mesmo estruturadas de modo informal, servem para agenciar adesões a estilos de vida específicos. Quando pensamos nos estudantes, estamos nos referindo a sujeitos que estão vinculados à discussão da juventude e das culturas juvenis.

Não precisamos alongar as considerações sobre o caráter múltiplo da juventude tal qual posto pela sociologia contemporânea – como o fazem Sarlo (1997), Pais (2003), Carrano (2009) e Dayrell, Carrano e Maia (2014) – no qual tratamos a categoria juventude dentro de uma múltipla dimensão que envolve faixa etária, cronologia, estética, estilo de vida e bens culturais de consumo. Por isso, podemos mobilizar tal discussão por meio das “culturas juvenis”, que envolvem as práticas, os saberes e as agremiações que os próprios sujeitos articulam em sua vivência do que é “ser jovem”. Quer dizer: “grupos sociais formados a partir de adesões estéticas ou políticas, movimentos organizados ou não, participação em eventos ou causas etc.” (LIMA FILHO, 2014, p. 106).

As culturas juvenis estão associadas aos estilos de vida que, para Giddens (2002), são práticas cotidianas que se rotinizam a partir de um código de valores e regras de pensamento. Assim, “gostar” de determinado gênero musical, como o rock ou o RAP, pode assumir uma condição maior do que meramente uma preferência estética, indo além e associando o sujeito a um código de conduta que envolve modos de pensar e agir, uma estética visual (expressa na vestimenta, por exemplo) e, claro, a vinculação a outros “iguais”. O mesmo se dá a partir de práticas esportivas, como aqueles que andam de skate nas ruas ou surfam nas praias de cidades litorâneas como Fortaleza. Tal fenômeno também é ativado por outros consumos culturais, como as histórias em quadrinhos ou os jogos eletrônicos *on-line*.

Cada um desses catalizadores potencialmente mobiliza um estilo de vida particular, que é composto por regras de conduta e valores

morais próprios, aos quais os jovens aderem, por meio de colegas iniciados, e são constantemente avaliados por meio de “provas” cotidianas que comprovem sua adesão. A convivência nesse tipo de agremiação – ou seja, sua prática – consolida as próprias características e serve como elemento importante na existência cotidiana do sujeito, até certo ponto orientando sua vida social (LIMA FILHO, 2016).

Por isso, os agrupamentos são a esfera prática desses estilos de vida: são os coletivos em si formados por essas regras de conduta associadas a valores; as turmas que se reúnem para professar seus “gostos”; os “amigos” que partilham os gostos comuns e gastam o tempo juntos. Essas agremiações são fundamentais à sociabilidade juvenil e é preciso entender sua complexidade dentro do universo escolar. Os agrupamentos são perceptíveis na escola – roqueiros, hip-hoppers, leitores de HQs, jogadores de games, skatistas, surfistas etc. foram alguns dos mapeados – contudo, nem sempre encontram pleno desenvolvimento naquele ambiente no sentido de que não são tão visíveis quanto se pensa a princípio. Essas adesões têm que ser entendidas como complexas, pois são conexões com o consumo cultural globalizado (o chamado cosmopolitismo) e perpassam o cotidiano dos jovens de modo significativo.<sup>46</sup>

Na prática, esses encontros são orientados pelas chamadas “afinidades”, quando os sujeitos identificam nos outros traços em comum que podem estabelecer contato e sociabilidade. O efeito agregador de estar em uma sala de aula conta bastante, de modo que, quase sempre, as amizades mais próximas, dentro da escola, terminam restritas em sua maior parte aos colegas de sala, como discutiremos adiante. Assim, a descoberta de afinidades e a organização sistêmica da escola guiam os “encontros” da vida escolar.

No sistema educacional brasileiro, o ensino médio é de responsabilidade do governo estadual, de modo que os jovens egressos do fundamental (sob a responsabilidade das prefeituras municipais) trocam de escolas para ascender ao nível seguinte. Mesmo que algu-

<sup>46</sup> Ver Beck (2010), Bhambra (2014) e Brunkhorst (2011).

mas escolas estaduais ofertem alguns anos do ensino fundamental para suprir demandas regionais – como é o caso da EA – ainda assim há uma “passagem” daquele nível para o ensino médio, acarretando mudanças na associação de jovens advindos de escolas diferentes.<sup>47</sup>

Conforme mencionei em outro texto (LIMA FILHO, 2014), ao entrarem no “novo mundo” que é o ensino médio, os jovens ingressam em um sistema de hierarquias muito bem definidas, no qual cada ano escolar acumula um tipo de poder simbólico sobre os anteriores, o que se reflete nitidamente nas relações com o corpo docente e o núcleo gestor. Dito de outra forma, os jovens do “terceiro ano” têm uma série de regalias e privilégios que posicionam uma marca de poder dentro da escola.

Por isso, logicamente, os calouros do primeiro ano sofrem bastante nesse ingresso, pois aprendem rapidamente que as regras são mais duramente aplicadas a eles do que àqueles outros. As associações entre os novatos são rápidas e não demoram mais do que alguns dias para se formarem, pois também são estratégias de fortalecimento e defesa. Quando os novatos chegam, as “turmas” (no sentido de sociabilidade e não de organização escolar) já estão formadas e há uma relação de desdém e até animosidade com os recém-chegados.

No texto citado, analiso como os grupos sociais, organizados tematicamente dentro das escolas, os “agrupamentos”, que se definem – regulados por um tipo de mercado simbólico cujos valores podem ser desde o consumo de bens culturais até outros tipos de associação, como times de futebol ou preferência religiosa – criam

---

<sup>47</sup> Na EA foi curioso observar essa dinâmica, pois em 2015, o ensino fundamental estava concentrado no turno da tarde, convivendo com uma turma de cada ano do ensino médio. A gestão procurava manter os dois “grupos” em partes diferentes da escola, mas, no horário do intervalo, diversas atividades, como ir ao refeitório, ao banheiro ou às salas da coordenação/gestão promoviam “encontros” desses mundos. Ao observador “de fora” as diferenças eram nítidas: os do ensino fundamental eram mais agitados e corriam pela escola, davam saltos “mortais” (cambalhota para trás) em uma calçada alta, jogavam *Espiribol*, enquanto os do ensino médio simplesmente caminhavam pelos corredores, formavam pequenos grupos – as turmas ou “panelinhas” – e paqueravam. A fronteira entre as etapas era bem demarcada, inclusive, quando estavam no mesmo espaço.

suas regras de quem “pode” ou “não pode” fazer parte e, comumente, são fechados e não facilitam o ingresso de novos membros.

Na pesquisa, observamos o início do ano letivo de 2016 na EB e percebemos como os jovens calouros chegavam “perdidos”, com um olhar que misturava deslumbramento e medo. A direção da escola incentivou os veteranos a apadrinharem os recém-chegados, mas estes foram se associando entre si rapidamente, percebendo a dinâmica da relação “nós”/ “eles”.

Embora exista uma pequena parcela de jovens isolados nos corredores das instituições de ensino médio,<sup>48</sup> em sua maioria os estudantes se aliam a outros como maneira de navegar pela intensidade da vida escolar, que é marcada por muitos conflitos das mais diferentes naturezas, inclusive o *bullying*. Em Lima Filho (2014) analiso que, mesmo as agremiações solidárias, identificadas pela “amizade”, também são marcadas por conflitos inerentes, pois envolvem processos de entrada (apenas os desejados são bem-vindos) e “manutenção” (é preciso cumprir pré-requisitos específicos para permanecer no grupo e constantemente exibir os símbolos que garantam tal permanência).

Uma vez que os laços são construídos, são percebidos pelos estudantes como extremamente importantes. Nos questionários, 97,2% afirmaram achar que “tinham amigos” e, destes, 50,5% classificaram seus “melhores amigos” como os colegas de escola. Em seguida, vieram laços de amizade construídos nas igrejas ou nos espaços religiosos (13,9%) e na rua ou vizinhança (15,9%). De modo complementar, perguntamos como gostavam de permanecer na escola, se sozinhos ou acompanhados, e a resposta superou as expectativas: 61,7% deles afirmaram que preferem estar sempre acompanhados na escola.<sup>49</sup>

<sup>48</sup> Em nosso trabalho de campo na EB, presenciamos uma ocasião em que um menino ficava isolado nos fundos da quadra poliesportiva, tocando um teclado eletrônico, algo que a diretora da escola garantiu ser recorrente. Também presenciamos, em outras datas, um ou outro jovem “escondido em um canto”, sentado, lendo um livro.

<sup>49</sup> Embora ainda seja expressivo que 36,4% afirme que gosta de estar acompanhado, também aprecia momentos solitários no interior da instituição. Ainda assim, 1,9% disseram que preferem estar sempre sozinhos na escola, o que denota a existência de

O aspecto da sociabilidade com os amigos é tão forte no ambiente escolar que, quando questionados sobre tempo e permanência nesse espaço, 64,5% deles afirmaram que gostam de estar na escola além do horário da aula, ou seja, chegando antes ou saindo depois dos horários de aulas com a finalidade de se socializar com os amigos.

As relações de amizade dentro da escola, contudo, terminam quase se restringindo àqueles que compartilham a mesma sala:

A gente conhece pessoas que não são da nossa sala, a gente conversa quando se esbarra com elas, mas eu converso mais é com o [nome] e os meninos da sala (MENINO 1, 3<sup>o</sup> A, M, EA).<sup>50</sup>

[O papo com os outros das outras turmas] não é tão profundo quanto os próximos. É só um papinho mesmo básico (MENINO 3, 3<sup>o</sup> A, M, EA).

A pessoa fica só na sala dela mesmo, não conhece os outros alunos. Eu só conheço o povo da minha sala (MENINA 1, 3<sup>o</sup> E, N, EA).

Também tenho [amizades com outras salas], mas, assim, a gente fala com o pessoal das outras salas, mas, no meu caso, as minhas amigas mesmo são da minha sala. Eu tenho algumas amigas da [turma de] Eletro [Eletricidade], só isso mesmo, tenho muita amizade não, pelo menos eu não! (MENINA 3, 1<sup>o</sup> ano, Mecânica, I, EB).

Uma coisa que eu achei muito legal aqui [escola profissional] é porque as salas passam os três anos todos juntos! A gente se considera uma família, eu acho isso muito bonito. Na outra escola [que estudei] ninguém se considerava família; cada ano eram pessoas diferentes, aqui eu acho todo mundo muito unido (MENINA 1, 1<sup>o</sup> ano, Mecânica, I, EB).

---

um pequeno grupo de sujeitos isolados dentro das instituições, levando-nos a imaginar quais os motivos disso.

<sup>50</sup> A identificação dos jovens se dará pelo seguinte código: gênero, número atribuído dentro do grupo focal, série (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>), turma (A, B, C etc.), turno (manhã/M, tarde/T, noite/N, integral/I) e a escola para a EA, pois na EB não havia a divisão por turmas, mas pelos cursos profissionais nos quais eram matriculados.

A última fala destaca como o nível de agregação de uma classe pode influenciar na intensidade das relações travadas. Na EB, por ser uma Escola Profissional, os estudantes eram divididos em cursos, de modo que o 1º ano da turma de Mecânica permanecia junto todo o ensino médio; ao contrário de uma Escola Regular, na qual a disposição das turmas pode variar ano a ano de acordo com diretrizes do núcleo gestor.

A sala de aula surge como um mobilizador de afinidades, porém, mesmo facilitada pela ocupação de um mesmo espaço, a sociabilidade é fundamentalmente guiada pelas afinidades em comum. Os jovens percebem isso claramente. Ao perguntarmos o que os une às agremiações com amigos, respondem:

Eu separo assim: colega, conhecido... Pra eu chamar de amigo tem que, assim, ser meu amigo mesmo. O resto é colega! (...) Eu não vou ser colega dele, não, [apenas se] se a pessoa for digamos compatível com as minhas ideias, se eu me identifico com a pessoa... (MENINA 2, 1º ano, Mecânica, I, EB).

O que eu gosto muito de olhar é o... a educação dessa pessoa, e os princípios dela. Porque eu sou do meu jeito e não vou me envolver com uma pessoa que é... (...) Eu ando com as pessoas que têm as ideias pelo menos parecidas com as minhas (MENINA 3, 1º ano, Mecânica, I, EB).

Conversa o que vier na mente. A gente fica falando sobre futebol. (...) A gente se reúne é mais quando a gente joga mesmo. Não sei se vocês perceberam, que [na escola] tem umas quadras descobertas, aí como a maioria usa a quadra pra jogar futebol a outra, a gente usa pra jogar basquete. Quando eu tô legal, eu fico lá jogando com eles (MENINO 5, 2º D, T, EA).

[O que une] os gostos de música, da mesma adrenalina (MENINO 4, 3º A, M, EA).

Estilo de vida. (...) Opiniões... quase sempre são iguais. (...) Mas é muita a música também (MENINO 3, 3º A, M, EA).

Tem eventos. Tem gente que eu conheço aqui [do turno] da tarde

que vai para o Rock Cordel, no Centro Cultural,<sup>51</sup> é muita gente conhecida. (...) Aí tem essas pessoas que vão pra lá e se encontram e tal. Toda sexta-feira tem um evento como esses (MENINA 1, 3º E, N, EA).

Embora exista um forte elemento moral permeando as falas, elas deixam entrever as afinidades mediadas pelo consumo de bens culturais e práticas em comum. Não raro, as associações exibem signos agregadores visíveis, que passam por adornos – objetos realmente observados em campo: uma pulseira nas cores vermelho, amarelo e verde, que identificam aqueles que gostam da música reggae; um colar com a logomarca de uma banda de heavy metal; um colar com uma cruz de madeira estilizada (usada por adeptos do Shalom, organização católica); camisas de times de futebol (ou seus escudos e cores em adornos menores e adesivos de cadernos) – ou a expressão de “gostos” por meio de diálogos e/ou observação. É comum essas associações se tornarem duradouras, pelo menos a pequenos grupos durante o ensino médio, reforçando laços e ações decorrentes da agremiação em si.

A observação do cotidiano escolar permitiu perceber a articulação dos agrupamentos juvenis e os grupos focais confirmaram, por meio de suas falas, a existências de agremiações: em ambas existiam leitores de HQs que trocavam impressões sobre as histórias que liam; o mesmo válido para “roqueiros” que partilhavam o envolvimento com o gênero musical e trocavam músicas, impressões e informações em suas conversas; e jogadores de videogames que partilhavam macetes das partidas e, às vezes, até competiam em torneios virtuais, organizados pela internet nas madrugadas. Na EA havia um grupo de jovens dedicados a resolver o mais rápido possível o jogo do “cubo mágico” e uma turminha de garotos que só se comunicavam entre si em inglês, como um tipo de código secreto. Na EB, quando uma das

---

<sup>51</sup> O Rock Cordel era um evento que reunia bandas de rock às sextas-feiras, nos horários da tarde e da noite, no Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBN), no Centro de Fortaleza. Era uma promoção da Associação Cultural Cearense de Rock (ACR) e persistiu durante alguns anos.

bolsistas da pesquisa disse a um dos jovens que gostava dos livros de Harry Potter,<sup>52</sup> o rapaz perguntou “tu é *potterhead*?” e tirou de dentro da mochila uma varinha mágica de brinquedo.

Claro, essas associações também são mediadas por conflitos, porque a tensão entre “quem pode” ou “quem não pode” fazer parte do grupo (do agrupamento) é um elemento sistemático. A autenticidade é algo exigido quando as reuniões se dão mediadas pelos valores atribuídos aos bens simbólicos que estão em disputa. Nos grupos focais apareceu a crítica àqueles que não eram legítimos a pertencer a determinado agrupamento (os roqueiros, no caso) porque não professavam “de verdade” os valores associados.

Conheço algumas pessoas [que gostam de *heavy metal* na escola], mas, na minha opinião, é muito “modinha”. A maioria é tipo fase, sabia?! Teve muito [metaleiro] mesmo por aqui [na escola], mas foi tudo fase. Eu conheço alguns que continuam com esse estilo, mas a maioria foi fase. Assim, os jovens têm fases, né?! Então, alguns param de gostar. Isso é um detalhe. Essa coisa do som (MENINA 1, 3º E, N, EA).

A música, em particular, apareceu nos grupos focais como um dos grandes articuladores entre as afinidades e, em consequência, as amizades entre os jovens e sua organização em agrupamentos. Quando perguntávamos de que tipo de música gostavam, quase sempre se formavam polaridades, motivadas pela “censura” ao gosto de determinado gênero musical.<sup>53</sup> Também apareciam exemplos de como as amizades e a música estavam associados.

Eu não sabia muito bem o que era música, porque eu não escutava música, minha família era evangélica, aí, faz pouquinho

<sup>52</sup> Série de livros escritos pela britânica J. K. Rowling e que foram adaptados numa franquia de filmes pela Warner Bros., sucesso em ambas as mídias.

<sup>53</sup> Indo contra as expectativas, apareceu, nos grupos focais, uma considerável rejeição ao funk e ao forró, enquanto gêneros musicais, talvez associados à afiliação religiosa protestante e evangélica. Falaremos mais disso adiante.

tempo que comecei a escutar. Eu comecei a escutar [música] internacional, comecei a gostar de SOJA, de grupos de reggae, assim, meu “estilo” é misturado, mas eu odeio sertanejo, funk e forró, [a] coisa que eu mais odeio no mundo! Assim, esse ano eu estou escutando mais rock, porque ela [aponta para a amiga] meio que me influenciou, e eu comecei a gostar, aí assim, eu escuto rock e internacional. (...) Eu gosto de Avenged [Sevenfold], de Linkin’ Park... Assim, varia... Pitty... têm vários!<sup>54</sup> (MENINA 3, 1º ano, Transações Imobiliárias, I, EB).

Esses jovens também se socializam pela rede mundial de computadores: nada menos do que 79,4% afirmaram usar o celular para acessar a internet, sendo que 9,3% utilizam o aparelho para jogos eletrônicos e 13,2% para assistir séries de TV. Além disso, é importante frisar que 42,9% tinham *notebooks* em casa, 43,9% possuíam *tablets*, 36,4% dispunham de computador pessoal (*PC*) e 29,9% tinham aparelho de *videogame*.<sup>55</sup> A navegação na rede é um elemento fundamental para o consumo dos bens culturais associados às culturas juvenis e aos agrupamentos que esses jovens formam na escola, algo que também foi percebido por Igarza (2010).

## As culturas juvenis e as dinâmicas no consumo de bens culturais

Quando questionados sobre o que gostam de fazer no tempo livre, a maioria das respostas se direciona ao “consumo de bens culturais”, o que mostra como estes elementos são importantes e fundamentais não somente ao lazer, mas também à sociabilidade.

<sup>54</sup> Avenged Sevenfold e Linkin’ Park são bandas de *heavy metal*, enquanto Pitty é uma cantora brasileira de rock. SOJA (Soldiers of Jah Army) é uma banda de reggae dos Estados Unidos.

<sup>55</sup> Destacando ainda a pequena, mas significativa, presença daqueles que afirmaram ter dois ou mais *PCs* em casa (4 jovens), dois ou mais *tablets* (6), dois ou mais *notebooks* (6) e dois *videogames* (2).

Em uma questão de múltipla escolha, o item mais respondido quanto ao tempo livre foi ouvir música, com 70,1% dos jovens, estando quase dez pontos percentuais à frente da segunda opção, o que aponta a importância da música na vida desses jovens. Por isso, também se questionou quais os gêneros musicais favoritos e as respostas geram alguns comentários: foram mais estratificadas e a opção mais marcada foi música eletrônica (38,7%), seguida de perto pela chamada música pop (36,8%).

Quadro 1 – Gêneros Musicais que mais gosta de ouvir (múltipla escolha)

Gênero Musical	Porcentagem
Música Eletrônica	38,7
Música Pop	36,8
Rock	29,2
Música Gospel	28,3
Forró	24,5
MPB	22,6
Pagode	22,6
RAP	18,9
Funk	11,3
Samba	10,4
Heavy Metal	6,6
Axé Music	6,6
Sertanejo	5,7
Outros	9,3

Fonte: questionários.

O quadro de respostas exhibe a grande influência religiosa nos gostos musicais (28,3% gostam de música gospel) de nossa amostra, característica que pode ser estendida a outros aspectos da vida, como veremos adiante. Além disso, enquanto é surpreendente que um gênero como o rock apareça em destaque (29,2%, em terceiro lugar), é ainda mais impressionante que o forró, o tipo de musicalidade associada ao Ceará, aparece apenas com 24,5%. Por fim, vale considerar

que o gosto musical também é mediado por “modas” ou mudanças sazonais, o que deve explicar por que o sertanejo, por exemplo, teve adesão tão baixa.<sup>56</sup>

Quadro 2 – Atividades que gosta de fazer no tempo livre (Múltipla escolha)

Atividades	Porcentagem
Ouvir música	70,1
Usar redes sociais	61,7
Usar a internet	59,8
Assistir filmes	54,2
Assistir séries e seriados	47,7
Assistir TV (em geral)	44,9
Se reunir com amigos	42,1
Namorar	39,3
Ler livros	30,8
Frequentar a igreja ou eventos religiosos	29,9
Praticar esportes (em geral)	26,2
Jogar jogos eletrônicos (videogames)	23,4
Ir a festas	23,4
Ler Mangás	16,6
Ler HQs	13,8
Andar de bicicleta	7,5
Surfar	5,6
Andar de skate	4,7
<b>Outros</b>	<b>10,3</b>

Fonte: questionários.

O destaque em ouvir música combina com outros bens como filmes e séries de TV. Enquanto usar a internet e as redes sociais está bastante vinculado às novas formas de comunicação, também há uma fração desse uso destinada aos “bens culturais” propriamen-

<sup>56</sup> Como os dados foram colhidos em 2015, pensamos que isto foi antes da maior massificação do sertanejo que ocorreu em anos recentes e, por isso, não está refletido nos dados. De modo similar, a baixa adesão ao funk, que suspeitamos seria bem maior caso o questionário fosse realizado hoje. Neste último caso, o aspecto religioso (e moralizante) também pode ser um fator de influência.

te ditos. É curioso que esses elementos citados apareçam à frente de alternativas como “se reunir com amigos e namorar”, especialmente quando se considera que a sociabilidade é um elemento muito forte na vida juvenil, conforme a literatura especializada. Algumas respostas geraram surpresas: o índice daqueles que gostam de jogos eletrônicos é expressivo (23,4%), porém, ainda assim, foi inferior àqueles que relataram preferir ler livros (30,8%). Este dado ainda é reforçado pela porcentagem daqueles que gostam de ler mangás (16,6%) e HQs (13,8%).

Tal qual a frequência à Bial do Livro (20% disseram que é um dos locais que gostam de frequentar), esses dados mostram que significativa parcela da juventude escolar tem interesse na literatura em geral, mesmo que os índices de leitura no Brasil sejam bastante baixos. É importante notar que atualmente vivemos o aquecimento do mercado de literatura juvenil, muitas vezes associado ao cinema, como as sagas de *Harry Potter*, *Divergente*, *Maze Runner*, *Crepúsculo* e similares, além de outros menos serializados, como *A Culpa é das Estrelas*. Um pouco menos frequente, ocorre com as HQs, cujos super-heróis também chegam constantemente com sucesso ao cinema, como nos longas-metragens dos Vingadores. Tal exposição incentiva parte da juventude a buscar as obras literárias originais e o seu consumo é nada desprezível. Isto também foi perceptível nos grupos focais, quando em um deles encontramos um grupinho de fãs de histórias em quadrinhos:

Eu leio HQ, curto Mangá. Eu leio HQ do *The Flash*, do *The Walking Dead*, e eu gosto de ler HQ porque todos os filmes são inspirados em HQs e eu gosto de ver logo a fonte, entendeu?! (MENINO 1, 3º ano A, Manhã, EA).

Eu sou aficionado por HQ, o que eu curto mais é Marvel. Mas também adoro DC (MENINO 2, 3º ano A, Manhã, EA).

[Pergunta: E vocês trocam revista entre si?].

Eu não sou nem louco! (MENINO 2, 3º ano A, Manhã, EA).

[Pergunta: É colecionador, né?].

*[Balança a cabeça afirmativamente]* Ai não dá *[para emprestar]*. Se tiver um amassadozinho, já...*[fica com raiva]* (MENINO 2, 3º ano A, Manhã, EA).

É porque não tem esse costume de trocar nada! É bem difícil achar uma pessoa que troque revista (MENINO 3, 3º ano A, Manhã, EA).

Eu até já troquei, mas aí depois, no outro dia, a revista tá com a capa amassada e, pro cara que coleciona, é bem difícil, pegar uma capa amassada (MENINO 2, 3º ano A, Manhã, EA).

E até porque tem internet hoje e tá tudo mais acessível (MENINO 3, 3º ano A, Manhã, EA).

*[Pergunta: E vocês conversam sobre quadrinhos aqui na escola?]*.

Muito. Até demais *[risos]* (MENINO 3, 3º ano A, Manhã, EA).

A conversa demonstra como colecionar revistas é um hábito de grande importância para aqueles que o fazem, ao ponto de que emprestar um item ser proibitivo. Além disso, também fica claro que o acesso às HQs e mangás é muito facilitado pela possibilidade de *downloads* na internet, os chamados *scans*. Tais qual a música, não apenas revistas, mas coleções inteiras podem ser facilmente acessadas na rede e lidas diretamente nos sítios ou baixando para o dispositivo. Também existem aplicativos especializados para celulares. Nos questionários, dentre aqueles que afirmaram gostar de ler HQs e mangás, 63,1% baixavam o conteúdo integral das revistas pela internet, enquanto os que compram em bancas de jornal e livrarias correspondem a apenas 47,3% e 21%, respectivamente,<sup>57</sup> de novo em múltipla escolha.

<sup>57</sup> Dentre os que leem, a preferência é a seguinte: mangás (60%), super-heróis (50%), Turma da Mônica Jovem/mangá (50%), Turma da Mônica tradicional/HQ (40%), dentre alguns outros.

## Jovens leitores nas escolas e suas características

Considerando que o “consumo de bens culturais” é um elemento agregador na sociabilidade juvenil, é interessante perceber também que a leitura é uma prática diferenciada quanto ao capital cultural que pode ser adquirido pelo sujeito, algo sugerido por Bourdieu (2012) e ainda por Pereira e Sarti (2010). A informação já citada da baixa escolaridade dos pais sugere que esses sujeitos estão ampliando seu capital cultural além daquilo que herdaram: se todos os entrevistados tiverem concluído o ensino médio, 66,3% deles ultrapassarão os anos de estudos das mães.

O interessante é que a escola não é, nem de longe, a única depositária de capital cultural a qual os jovens podem acessar. Os bens culturais que consomem fomentam os estudantes de “visões de mundo” os quais absorvem, associam e reelaboram a partir de suas próprias experiências, lembrando a sistemática desvelada por Certeau (1996) quando fala do consumo cultural como *bricolage*. Filmes e séries de TV, que retratam um mundo de códigos e sistemas culturais muito diversos da realidade imediata dos jovens, ampliam seus “horizontes”, como se costuma falar.

Todavia, em vista do surpreendente número de leitores que apareceram em nosso universo, criamos um campo de análise referido à leitura, relacionando não apenas os jovens que afirmaram gostar de ler livros no tempo livre, mas também aqueles que leem histórias em quadrinhos e mangás e o indicador complementar de eventos que está diretamente relacionado a essas leituras, no caso a Bienal do Livro e eventos como o SANA, AnimeFest e AnimeMaster, que ocorrem com frequência na cidade.

Pensamos que o jovem se declarar como leitor e/ou responder que frequenta eventos que estão muito ligados à prática da leitura são indicadores do envolvimento mais intenso com o hábito de ler. Então, decidimos fazer um experimento e cruzar os dados agregados dos jovens que responderam afirmativamente às seguintes perguntas: gostam de ler no intervalo entre as aulas; gostam de ler livros no tempo livre; gostam de ler HQs e mangás; e frequentam

eventos relacionados à leitura, como a Bienal do Livro e o SANA. Agregados, consideramos estes como partícipes do “campo da leitura” e notamos que o expressivo número de 46,2% dos entrevistados está envolvido.

Sabemos que simplesmente frequentar os eventos literários não garante que o sujeito seja um leitor, porém, sem dúvidas, fazê-lo indica uma aproximação – que podemos pensar como uma “disposição” à moda de Bourdieu (2012) e Lahire (2004) – e talvez até parte de um processo (rito) de iniciação no “campo da leitura”. Testamos essa hipótese. Dentre aqueles que afirmavam ir à Bienal do Livro, 72,7% disseram gostar de ler livros como lazer, mostrando que os dois elementos estão mesmo associados. Ainda quanto à ida à Bienal, 31,8% liam HQs e 27,2% liam mangás, índices substancialmente maiores do que a média geral para o consumo dos mesmos itens. No campo específico da narrativa ilustrada, dentre aqueles que frequentavam o SANA, 73,3% liam mangás e 46,6% liam HQs, novamente mais altos do que a média geral. Dos que iam à Bienal ou ao SANA e não afirmaram nenhum tipo de leitura como lazer foram apenas 12%.

Em pesquisas anteriores com a juventude (LIMA FILHO, 2013, 2016), sempre me apareceu sugerida uma conexão entre os universos do rock com o que poderíamos chamar grosseiramente de “cultura geek”, ou seja, aquela relacionada a quadrinhos, mangás, *videogames* e algumas séries de TV (especialmente de fantasia e aventura). Os dados das duas escolas parecem sugerir isso também: quando consideramos os “roqueiros” (aqueles que apontaram o rock como sua música favorita), 64,4% estão envolvidos com o “campo da leitura”, ou seja, afirmaram ler livros, HQs, mangás ou, pelo menos, frequentar a Bienal ou o SANA. Sendo mais específico, dentre os roqueiros, 60% gostavam de ler livros, enquanto 35% liam HQs e mangás. Comparando com os gêneros musicais mais apontados na preferência entre os jovens analisados, vê-se que os “roqueiros” têm um hábito de leitura maior do que os outros tipos de fãs de música, já que a proporção entre os que gostavam de ler era a seguinte: 46,1% para os que gostavam

de música pop, 31,7% para música eletrônica, 30% para gospel e 15,3% para forró.<sup>58</sup>

Para nossa surpresa, quando associamos os jovens classificados dentro do que chamamos de “campo da leitura”, a divisão entre aqueles que sempre estudaram em escolas públicas com aqueles que tiveram pelo menos um mínimo contato com instituições privadas não foi significativa em relação à média geral; dentre os inseridos no “campo da leitura”, 78% sempre estudaram na escola pública, enquanto 22% estiveram pelo menos um ano em uma instituição privada. Cabe lembrar que o índice da amostra geral dessas duas experiências é quase igual: 78,5% e 21,5%.

Isso quer dizer que, se podemos considerar o “campo da leitura” como um instrumento de maior acúmulo de capital cultural para além daquele herdado, ter estudado em escolas particulares não faz muita diferença dentro da amostra pesquisada.

Seguindo a lógica já apresentada por Bourdieu (2012), podemos pensar que mães mais instruídas (com o ensino médio incompleto ou completo) tendem a investir mais na carreira escolar dos filhos, pois enquanto a média da amostra diz que 32,7% dos jovens tinham as mães nessa situação, aqueles que estudaram pelo menos um ano em uma escola particular apresentavam índice melhor, com 54,5%. Todavia, quando cruzamos esses dados com os jovens envolvidos com o “campo da leitura”, os índices são menores: apenas 40% das mães tinham aquele nível educacional. Isso parece indicar que o fato de a mãe ter mais anos de estudo aumenta só um pouco as chances dos filhos se envolverem com a leitura.

Quando fazemos o recorte da divisão “público *versus* privado” quanto à escolaridade da mãe dos jovens leitores, percebemos que a

---

<sup>58</sup> O universo dos quadrinhos também está intrinsecamente ligado àquele dos jogos eletrônicos e da preferência por séries de TV. Dentre aqueles que jogam jogos eletrônicos, por exemplo, 40% também liam HQs ou mangás. Invertendo as comparações, é ainda mais impressionante: dos que liam HQs, 93,3% também gostavam de séries de TV e 60% jogavam videogames; dentre os que liam mangás, a proporção aos mesmos itens era de 77,7% e 50%, respectivamente.

divisão se dá exatamente meio a meio (50%). O que parece realmente um diferencial é que, apesar do número dos jovens que estudaram pelo menos um ano em escolas privadas seja menor, quase todos tinham mães naquele nível educacional mais alto; à exceção de um único caso, no qual tinha nível superior incompleto. Então, podemos concluir que todos os jovens classificados dentro do “campo da leitura” que tiveram algum ano de estudo em uma escola particular tinham também mães com mais anos de estudo, ou seja, a partir do ensino médio incompleto.

Isso mostra, por outro lado, que a outra metade dos jovens do “campo da leitura” que vinham da escola pública e tinham a mãe com mais anos de estudo, tiveram pais que não investiram (ou não puderam investir) tanto assim na carreira escolar dos filhos, mas estes ainda assim chegaram ao potencial aumento de capital cultural via leitura.

Dentro do “campo da leitura”, no entanto, há diferenças entre as escolas. Na média geral, os jovens da EB tendem a ter uma renda menor e mantêm-se dentro do “campo da leitura” (77,7% vivem em famílias com renda de até dois salários mínimos e 5,5% entre três e cinco SM), mas possuem mães (neste universo) significativamente com mais anos de estudo; 66% delas com ensino médio completo ou incompleto mais 11,1% com ensino superior incompleto ou completo. Enquanto isso, os jovens leitores da EA têm renda maior (71,8% com até dois SM e 21,8% entre mais de dois a cinco SM), porém, a maioria de suas mães atingiu apenas o ensino fundamental incompleto ou completo (38%) e um número menor chegou ao ensino médio incompleto ou completo (25%).

Como 45% dos jovens pesquisados da EB estão dentro do “campo da leitura” e 47,05% da EA também, podemos considerar que, nesta realidade específica, a renda parece importar mais do que os anos de estudo da mãe, embora ambos sejam indicadores importantes para garantir o aumento do capital cultural, inclusive na escola.

Se índices como ter estudado em escola particular, grau de escolaridade da mãe e renda não surgem como destacadamente significativas para que um jovem se relacione com a leitura e acumule capital cultural diferenciado, o que seria? Esta foi uma pergunta que

nos perseguiu na análise destes dados. E a pista apareceu em locais inesperados: já tínhamos visto que há uma relação entre o gosto por músicas como rock e pop – que são gêneros relacionados ao mundo globalizado – e as tendências à leitura.

Porém, o que chamou a atenção foi quando cruzamos os dados do “campo da leitura” com as opções religiosas dos jovens: 26% deles eram protestantes, 24% não tinham uma religião definida e 8% eram católicos, enquanto a média geral dessas mesmas religiões no universo amostral são de 37%, 25% e 31,5%, respectivamente. Assim, fica muito claro que, dentre as três formas religiosas mais expressivas, os católicos leem, substancialmente, menos do que os demais. Entre os protestantes, há perda significativa de onze pontos percentuais. Todavia, a mínima diferença entre os índices daqueles que não têm religião definida é salutar: quase todos que se colocaram nessa categoria estão também dentro do “campo da leitura” e, portanto, estão acumulando maior capital cultural fora da herança familiar.

### **Algumas considerações finais**

Os dados colhidos nos sugerem que, nas duas escolas pesquisadas, se considerarmos o acesso ao “campo da leitura” como uma “disposição” de maior acúmulo de capital cultural para além do herdado, estudar em instituições privadas não é um fator determinante ao “sucesso”, assim como a maior quantidade de anos de estudo da mãe ou a renda familiar são elementos importantes; no entanto, o fundamental são as estratégias encontradas pelo próprio sujeito.

Quando Giddens (2013) procura salientar o papel da agência como elemento primordial do trânsito do sujeito em meio às estruturas sociais, podemos pensar que os jovens nas escolas também encontram suas estratégias para romper as limitações do capital cultural herdado de suas famílias. Considerando o esquema de transmissão de capital cultural de Bourdieu (2012), alguns pais fazem sua parte do investimento, outros talvez nem tanto, mas é essencial que o próprio jovem tenha uma postura ativa nesse processo. Aparentemente, é ele quem traça as estratégias para alcançar este fim.

Nossos dados parecem apontar que uma parcela significativa dos jovens tem acesso às novas tecnologias e suas possibilidades; no entanto, aqueles envolvidos com o “campo da leitura” estão mais associados não apenas à leitura em si (um campo que envolve livros, histórias em quadrinhos e mangás), mas também uma série de “bens de consumo cultural” associada ao mundo globalizado. Isso os mantém conectados com outras juventudes pelo globo que cultuam os mesmos bens, que são séries de TV, jogos eletrônicos, gêneros musicais e, particularmente, o “mundo *nerd*” advindo de livros de sagas juvenis de ação ou personagens algo mitológicos dos super-heróis (em suas versões norte-americanas ou japonesas).

Pesquisar esse fenômeno pode quebrar alguns mitos e desenvolver novas explicações para o que acontece dentro das escolas. Embora aqui tenhamos apresentado os resultados preliminares de uma pesquisa bem maior, este recorte diminuto já traz muitas considerações a aprofundar. É primordial compreender a interação entre três fatores decisivos à trajetória dos jovens estudantes brasileiros: a relação entre o meio social do qual o jovem advém com aquele que encontra na escola e aquele outro que consome por meio do acesso à rede mundial de computadores e possibilita o consumo de bens culturais.

É esse caldeirão que irá forjar o capital cultural que os jovens terão e o estudo com eles parece mostrar que algumas das impressões primeiras que tínhamos estavam equivocadas.

Por fim, é importante ressaltar que este texto é referente à primeira etapa de uma pesquisa que continua a se desenvolver e que amplia a amostra a uma realidade muito maior do que a das duas escolas analisadas e cujos resultados virão em trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. Kiss the frog: the cosmopolitan turn in Sociology. *Global Dialogue: Magazine of the International Sociological Association*, v. 1, n. 2, nov. 2010. Disponível em: <http://isa-global-dialogue.net/kiss-the-frog-a-cosmopolitan-turn-in-sociology/>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BHAMBRA, Gurminder K. As possibilidades quanto à sociologia global: uma perspectiva pós-colonial. *Revista Sociedade e Estado*, v. 29, n. 1, jan./abr. 2014.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRUNKHORST, Hauke. Alguns problemas conceituais e estruturais do cosmopolitismo global. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)*, v. 26, n. 76, p. 7-38, jun. 2011.

CARRANO, Paulo César R. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia*, n. 1, CIDPA Valparaíso, abr. 2009, p. 159-184.

CEARÁ. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Educação Profissional*. Ceará: Seduc, 2019. Disponível em: [https://educacao-profissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](https://educacao-profissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103). Acesso em: 16 jun. 2019.

CEARÁ. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Escola em Tempo Integral*. Ceará: Seduc, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 1.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FREITAS, Isaurora C. M. de; LIMA FILHO, Irapuan P. Culturas juvenis e escola: reflexões para pensar o Ensino Médio de Sociologia na Educação Básica. In: GONÇALVES, Danyelle N. (org.). *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes, 2013.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

IBGE. *Cidades: Fortaleza (Amostra: Características da População)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/pesquisa/23/25888?detalhes=true>. Acesso em: 16 jun. 2019.

IBGE. *Cidades: Fortaleza (Panorama)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 5 jun. 2015.

IGARZA, Roberto. Nuevas formas de consumo cultural: por qué las redes sociales están ganando la batalla de las audiências. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 59-90, nov. 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. *Perfil socioeconômico de Fortaleza*. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará: IPECE, 2012.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO DE FORTALEZA. *Fortaleza 2040: iniciando o diálogo por uma Fortaleza de oportunidades mais justa, bem cuidada e acolhedora*. Fortaleza: IPLANFOR, v. 2, ano 2, n. 1, 2015.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro: IBOPE Inteligência, 2016.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA FILHO, Irapuan P. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2014.

LIMA FILHO, Irapuan P. *Em tudo o que faço, eu procuro ser muito rock and roll: rock, estilo de vida e rebeldia*. Fortaleza: UFC, 2013.

LIMA FILHO, Irapuan P. Estilo de vida e redes sociais nos agrupamentos roqueiros. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Porto, Portugal, n. 109, p. 105-135, 2016.

LIMA FILHO, Irapuan P.; SOUZA, Camila M. C. *Marcando um lugar na escola: disputas e discursos entre alunos de educação profissional*. IV Seminário Internacional Violência e Conflitos Sociais: Territorialidades e Negociações, 2014. Mimeografado.

MARTINS, Carlos B.; WEBER, Silke. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos B.; MARTINS, Heloísa Helena T. de S. (coord.). *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Sociologia*. São Paulo: ANPOCS, 2010.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, Mateus H. F.; SARTI, Flavia M. A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares. *Revista História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, v. 14, n. 31, p. 195-217, maio/ago. 2010.

RABELO, Alexandre; GOMES, Danielle M. O. A.; LEOCÁDIO, Áurio L. O acesso aos instrumentos públicos como influenciador do consumo cultural pela população de baixa renda. *Revista de Ciências Sociais – Unisinos*, v. 49, n. 2, p. 174-180, maio/ago. 2013.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SIMMEL, Georg. La autoconservación de los grupos sociales. In: SIMMEL, Georg. *Sociología II*. Madrid: Biblioteca de La Revista de Occidente, 1977.

WEBER, Max. *Conceitos básicos de sociologia*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

# A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO, CULTURAS ESCOLARES E CONHECIMENTO ESCOLAR DE SOCIOLOGIA EM TRÊS ESCOLAS DO CEARÁ<sup>59</sup>

Manoel Moreira de Sousa Neto

## Introdução

O mote para esta pesquisa consistiu no retorno da disciplina de Sociologia à educação básica brasileira. Tal fenômeno possibilitou o questionamento sobre a forma como um conhecimento científico é construído e operacionalizado dentro das escolas e como ele é apreendido pelos agentes responsáveis por sua consolidação. A análise aqui proposta tem como objetivo compreender a forma como o conhecimento escolar de Sociologia é institucionalizado em três instituições públicas de ensino médio do estado do Ceará.

Minha hipótese consistia no fato do currículo, que orienta a prática da disciplina, ser “construído” a partir de referenciais externos, encontrados nos seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Coleção Escola Apen-

---

<sup>59</sup> Neste artigo apresento alguns resultados da pesquisa que realizei em três escolas públicas do Ceará durante a realização do curso de Mestrado em Sociologia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2012 a 2014.

dente (CEARÁ, 2009), além dos dois livros didáticos aprovados no edital de escolha do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD): *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY; MEDEIROS, 2010) e *Sociologia para o Ensino Médio* (TOMAZI, 2010), e dele ser “operacionalizado” a partir das condições sociais responsáveis pelo surgimento de uma “cultura escolar” (JULIA, 2001) específica em cada unidade escolar analisada. Essa escolarização própria é responsável pela elaboração de estratégias, práticas pedagógicas e planos de curso pensados pelo corpo docente de cada instituição.

Esta hipótese é válida não só pela condição peculiar em que se encontra a disciplina nesse momento, mas, também, porque o conhecimento escolar de Sociologia está relacionado a valores e ideais específicos elencados pelos docentes (FERREIRA, 2011), o que acaba por relacionar-se com o modelo de cada escola analisada.

O fato de não existir uma base curricular comum para a disciplina abre espaço para que outras variáveis como a relação dos docentes com as escolas, seus ideais políticos, o conhecimento acumulado em outras formações<sup>60</sup> se transformem em referência para as diferentes “concepções” do conhecimento sociológico na educação básica, encontrada na fala desses professores durante a realização do trabalho de campo.

Dessa maneira, o quadro apresentado pelas particularidades encontradas na construção da disciplina em cada escola fez com que os seguintes questionamentos orientassem essa pesquisa: *de que forma os professores constroem o currículo escrito? Que estratégias didáticas são utilizadas na operacionalização do currículo? Como se dá a relação entre currículo escrito e práticas pedagógicas? Como são produzidas, pelos professores, as diferentes concepções acerca da Sociologia em cada escola?*

Para operacionalizar este estudo escolhi três escolas localizadas na periferia de Fortaleza, a saber: a Escola de Ensino Médio Émile Durkheim, o Centro de Educação Integrada Pierre Bourdieu e

<sup>60</sup> Dos oito professores entrevistados, apenas três têm formação em Ciências Sociais. Os demais são oriundos dos cursos de História (três) e Filosofia (dois).

a Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim.<sup>61</sup> Tais escolas apresentam condições sociais específicas para o fomento da disciplina de Sociologia, o que só foi possível devido à forma como as escolas se constituíram enquanto grupo social específico.

### **O currículo de Sociologia e os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais e Matrizes Curriculares Estaduais (Coleção Escola Aprendiz)**

No ano de 1998, o Ministério da Educação elabora os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio. No que diz respeito a essa área de estudo, o objetivo do documento é o de proporcionar aos educadores elementos conceituais e metodológicos sobre as disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política, através de competências e habilidades específicas.

Ao adotar a estratégia de estruturar o currículo em habilidades e competências, o documento reforça a situação ambígua caracterizada pela incerteza sobre o retorno efetivo da Sociologia às escolas de ensino médio, pois, segundo os PCNs, “os conteúdos destas ciências poderão ser organizados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos e atividades que se orientem pela interdisciplinaridade” (JINKINGS, 2004). Dessa maneira, a instituição de ensino poderia optar por implantar a disciplina ou incluir as habilidades e competências descritas no documento no currículo de disciplinas da mesma área do conhecimento (Ciências Humanas e suas tecnologias) como História e Geografia, por exemplo.

Seguindo a linha das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2013), os parâmetros curriculares propõem um uso do conhecimento escolar de Sociologia enquanto tecnologia da área de Ciências Humanas, capaz de ajudar o estudante na

---

<sup>61</sup> Neste artigo, os nomes das escolas e dos professores entrevistados foram substituídos por nomes fictícios com o objetivo de salvaguardar a integridade psíquica e moral dos interlocutores da pesquisa.

condução de certas práticas e condutas sociais encontradas em sua realidade social.

A operacionalização da disciplina se daria através da potencialização de certas habilidades e competências encontradas na Sociologia, Antropologia e Ciência Política, porém relativizadas e contextualizadas para o ensino escolar. É durante esse processo que a disciplina acaba assumindo o sentido de formar os estudantes para a cidadania, pois prepara-os para os desafios da sociedade contemporânea, a partir da reflexão sobre a sua identidade e seu papel social (FERREIRA, 2011, p. 61).

Em 2002, o MEC lança os Parâmetros Curriculares +, ou PCN+. Nessa versão atualizada dos parâmetros, é possível encontrar, de forma mais clara, a articulação entre esses quatro eixos (competências, habilidades, temas e conceitos), de modo que o professor deve planejar suas aulas no intuito de articular certas habilidades e competências a conceitos estruturadores da Sociologia, como cidadania, cultura e trabalho, por exemplo. Tais conceitos estruturadores seriam recortados de acordo com a forma como o professor divide os quatro eixos temáticos propostos pelo documento (indivíduo e sociedade, cultura e sociedade, trabalho e sociedade e política e sociedade) em seu plano de curso.

Em 2006, é elaborado outro importante documento oficial voltado para a operacionalização do ensino de Sociologia na educação básica. São as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) que se apresentam como fundamental ferramenta de apoio aos professores, pois o documento aponta alguns princípios didáticos e metodológicos essenciais para o trabalho docente nesta disciplina, como as categorias do “estranhamento” e “desnaturalização” da realidade social e escolha de “teorias”, “conceitos” ou “temas” construídos pela ciência sociológica.

Com efeito, o documento serve não apenas como material de apoio ao professor, mas fornece categorias analíticas para as pesquisas que lançam o olhar para a Sociologia na educação básica. Ao tentar problematizar o currículo de Sociologia das escolas, através das OCN's, devemos levar em consideração que ele foi construído

em um período de imensos desafios para o retorno da Sociologia à educação básica. Podemos constatar esse reflexo na posição adotada pelos autores de não produzirem uma estrutura curricular unificada. Essa escolha, segundo os autores, se deu por conta das dificuldades encontradas para a consolidação da disciplina nas escolas.

Ao ressaltarem a capacidade da Sociologia se constituir enquanto saber escolar autônomo, os autores do documento indicam uma construção disciplinar distanciada da normatização encontrada nos parâmetros e na própria LDB, voltada para a formação do jovem para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

Essa característica peculiar, proporcionada pela proposta encontrada nas orientações, fundamenta a construção de uma nova faceta relacionada ao conhecimento escolar de Sociologia. Segundo Ferreira (2011), o documento avança em relação aos parâmetros, pois estabelece uma relação mais próxima entre o conhecimento científico e o saber escolar.

Mesmo apresentando algumas divergências, os dois documentos acabam por apontar as referências necessárias para que essa reflexão trespassse o Ministério da Educação e chegue às secretarias de educação de vários estados brasileiros. De 2007 em diante é possível perceber que várias unidades da federação já haviam elaborado propostas curriculares para a disciplina. De acordo com o levantamento feito por Caridá (2012), 14 estados já haviam construído uma proposta programática de conteúdos a ser trabalhada pela disciplina de Sociologia.

Nesse contexto, no estado do Ceará, a disciplina de Sociologia foi amparada na construção de um plano curricular estadual, contendo marcos de aprendizagem, competências e habilidades, conteúdos e detalhamento dos conteúdos de cada série do ensino médio, para auxiliar a prática docente dos professores de Sociologia: o plano curricular contido no material Escola Aprendiz (CEARÁ, 2008). Os autores do documento ressaltam o trabalho de outros atores envolvidos neste processo, como os professores da educação básica e os especialistas da Universidade Estadual do Ceará. Destacam, ainda, que este documento é mais uma ferramenta de apoio ao trabalho do

professor em sala de aula e que a escola tem autonomia para construir uma proposta curricular que promova um ensino de qualidade que busque desenvolver as competências e habilidades na formação do aluno crítico e reflexivo (CEARÁ, 2008).

Ao analisar a proposta elaborada pelo documento estadual, é possível perceber que a sua principal fundamentação reside na categorização elaborada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pois orienta a distribuição de certos conteúdos que devem ser apresentados aos estudantes através de habilidades e competências específicas do conhecimento escolar de Sociologia. Outra referência aos parâmetros, encontrada no currículo cearense, é a divisão das três séries em torno de conceitos estruturadores ligados às três ciências sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), ressaltadas no documento de 1998.

Outra aproximação que podemos estabelecer entre o documento cearense e os parâmetros é que, ao justificar a necessidade de se estabelecer uma organização curricular, o Escola Aprendiz estabelece, como finalidade da disciplina escolar de Sociologia, a formação crítica do cidadão. Para o documento, o conhecimento sociológico se justifica no ensino médio por sua capacidade de apresentar referenciais epistemológicos que farão com que o aluno possa ter a possibilidade de refletir sobre o seu pensar e agir social.

Por fim, pode-se constatar que o Escola Aprendiz estabelece uma relação de complementaridade entre o que já se havia produzido nos parâmetros, quanto à organização curricular de Sociologia, e a demanda de se organizar os conhecimentos da disciplina em âmbito estadual, com o intuito de qualificar as condições para o seu ensino no estado do Ceará.

Todos os documentos (PCN's, OCN's e Escola Aprendiz) fornecem elementos para a construção de um plano de curso estruturado sobre a Sociologia nas escolas de ensino médio. Essa constatação será visualizada na próxima seção, quando apresentarei a proposta anual para a disciplina nas três escolas pesquisadas.

## O currículo de Sociologia das escolas: Émile Durkheim, Karl Mannheim e Pierre Bourdieu

A Escola de Ensino Médio Émile Durkheim, em sua proposta curricular, destaca a fundamentação nas Matrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCN, PCN, OCN e Escola Aprendiz), nos eixos cognitivos do Enem e nos descritores exigidos pelo Spaace.

Trabalha a disciplina de Sociologia de maneira regular, uma hora-aula por semana, nas três séries do ensino médio. Sobre as competências e habilidades escolhidas, orienta-se pela matriz de referência da coleção Escola Aprendiz adaptados aos eixos cognitivos acima citados. A escolha dos conteúdos, por sua vez, sofreu algumas alterações em relação aos conteúdos que estão nas matrizes curriculares do documento estadual. Tais alterações foram feitas com o intuito de adequar o planejamento anual da disciplina à distribuição dos conteúdos do livro didático escolhido pela escola, *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (2010).

Na Escola de Ensino Fundamental e Médio Pierre Bourdieu a escolha dos conteúdos de Sociologia não difere da realidade encontrada na escola Émile Durkheim. As matrizes curriculares adotadas também são as da coleção Escola Aprendiz em conjunto com os PCNs. Em relação ao livro didático, o escolhido foi *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Dacio Tomazi (2010), e, mesmo os professores determinando as matrizes curriculares como a principal referência, é possível perceber, na proposta curricular, principalmente no detalhamento dos conteúdos, que existe uma adaptação no sentido de trabalhar esses conteúdos de acordo com a proposta do livro didático.

A construção da proposta curricular da Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim articula as Matrizes Curriculares do ensino médio em conjunto com um projeto específico das escolas de ensino profissional no estado do Ceará chamado TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional).

Um dos princípios articulados à proposta curricular é a elaboração anual de um Plano de Ação, que é composto por cinco

premissas: atitude empresarial de educadores e educandos, voltada para a avaliação de resultados; protagonismo juvenil, que envolve a conscientização do papel do aluno em relação a sua própria vida; formação continuada dos professores, que na escola corresponde a uma parte da carga horária de trabalho dedicada ao fomento dos projetos do Plano de Ação; corresponsabilidade entre a escola, os estudantes e a comunidade; e replicabilidade, ou seja, a transmissão dessa forma de trabalho a ser aplicada em outras escolas (MENIN; BATAGLIA, 2011).

No planejamento anual da disciplina, o terceiro bimestre é dedicado apenas aos conteúdos relativos ao projeto, como poder e política; cidadania; ética e moral. Nos outros bimestres a professora utilizou as matrizes de referência da coleção Escola Aprendente, fazendo uma adequação ao livro didático escolhido: *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros (2010).

### **O livro didático como referência para a construção do currículo nas três escolas**

Nessa seção, pretendo compreender o livro didático utilizado como um instrumento de produção cultural e intelectual. Para analisar o livro didático como uma ferramenta artística e cultural, dialogo com Chartier (2004) que compreende o livro a partir do conjunto de práticas culturais no qual ele está inserido.

Essa compreensão se aproxima da hipótese de que os livros didáticos são “entendidos como um veículo que, através do arranjo e dos sentidos do seu texto, expressa importantes aspectos do processo de rotinização de um campo de conhecimento no meio escolar” (MEUCCI, 2013, p. 6).

Diferente de outras formas de escrita, o livro didático é elaborado com base em textos acadêmicos, literários e jornalísticos (MEUCCI, 2013, p. 11) com o intuito de produzir um diálogo entre o conhecimento científico e o saber escolar. Ao analisar a forma como o livro didático realiza essa conexão, ou seja, como ele expõe os conteúdos científicos em âmbito escolar, a autora identificou três princi-

tais técnicas utilizadas pelos autores de manuais didáticos, são elas: o “topicalismo”, o “nominalismo” e o “contextualismo”. É possível perceber que tais técnicas dialogam com a forma como os professores utilizam o livro didático em seus planejamentos para a disciplina.

O “topicalismo” seria a forma de organizar os conteúdos científicos em tópicos, com o intuito de demarcá-lo em lugar específico (MEUCCI, 2013, p. 11). A partir dessa demarcação, o professor poderá planejar suas aulas conforme a estruturação dos capítulos, incluindo aí a maneira como os tópicos são inseridos em cada capítulo.

Foi possível constatar que a estrutura e distribuição de tópicos nos capítulos, principalmente no conjunto de atividades, se apresentou como elemento preponderante para a escolha do material utilizado nas duas escolas que utilizam o livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY; MEDEIROS, 2010). Essa estratégia acabou representando, segundo os professores, uma forma de aproximar a linguagem científica da realidade vivenciada pelos estudantes.

Foi possível perceber, ainda, que a forma como o livro didático foi dividido influenciou na elaboração do planejamento anual para a disciplina em uma das escolas. Uma professora ressaltou que acaba utilizando a estrutura do livro como bússola para o seu planejamento, por não possuir formação na área. Dessa maneira, as autoras do livro teriam mais competência para pensar numa continuidade de apresentação dos conteúdos disciplinares.

Essa influência também pode ser percebida, mesmo que de forma implícita, nos planejamentos anuais das outras escolas. Ainda que não tenham falado abertamente sobre o assunto, é fácil visualizar, nos documentos que eles produziram, a presença de recortes do livro distribuídos em cada período das três séries do ensino médio.

Se a estratégia de escrever através de tópicos ajudou os professores no momento de planejar a disciplina, outras características dos livros didáticos, como a prática de nomear os fenômenos para possibilitar a compreensão de suas características (nominalismo) e a estratégia de ilustrar esquemas teóricos da Sociologia, descrevendo situações corriqueiras que exemplificam a abstração científica (contextualismo) (MEUCCI, 2013, p. 12), não são aproveitadas pelos docentes durante a prática pedagógica.

Essa situação acaba por expor uma limitação encontrada no livro didático em torná-lo referência para as práticas pedagógicas da disciplina. Porém, é curioso o fato de que a forma como o livro é estruturado ajuda a pensar o planejamento da disciplina nas três escolas, mas aparece como elemento secundário na execução das aulas de Sociologia. Segundo os professores, essa relação deve ser relativizada, pois, ao conferir ao livro didático uma condição de referência curricular, corre-se o risco de “engessar” a disciplina com conteúdos rígidos, ferindo a autonomia que se propõe para a disciplina, principalmente aquela pautada nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

### **Cultura escolar e currículo de Sociologia: a operacionalização da disciplina em três escolas públicas do Ceará**

Esta seção apresenta as especificidades produzidas pelas três escolas analisadas no que diz respeito à elaboração de um currículo que corresponda à cultura escolar específica de cada instituição. A partir dessa perspectiva, podemos compreender o lugar da Sociologia em diferentes formas de organização escolar que se apresentam no campo de estudo pesquisado.

Ao analisar a operacionalização da disciplina em cada escola, parto da constatação de que o currículo, na sua forma escrita, reproduz os anseios propostos para a disciplina em seus documentos oficiais, restando o questionamento sobre a forma como esse currículo ganha vida na prática dos docentes da disciplina em cada escola.

Na escola Émile Durkheim os professores relataram que a presença do currículo escrito na escola é importante para se pensar minimamente o que deverá ser abordado pela disciplina nos três anos do ensino médio. Porém, ao se deparar com a realidade encontrada em cada sala de aula, a estrutura é repensada e reestruturada na forma de metodologias de ensino e avaliações, que acabam se tornando próprias da forma como o professor concebe a Sociologia.

A dinâmica estabelecida por esse diálogo, o currículo escrito e a prática pedagógica são marcados pela interseção produzida pelas

orientações externas, encontradas nos documentos oficiais e no livro didático; e a demanda interna, produzida pelos fenômenos sociais que cercam a vida profissional dos docentes, além, é claro, das características específicas de cada turma.

No Centro Integrado de Educação Pierre Bourdieu, é possível perceber que o currículo escrito é importante para organizar os conteúdos e temas abordados em cada período do ano. Porém, durante a prática pedagógica, a dinâmica estabelecida em cada sala de aula acaba sendo preponderante para que a disciplina possa cumprir com os seus objetivos enquanto saber escolar.

A relação estabelecida entre o pouco tempo em sala de aula e a quantidade de conteúdos abordados foi construída na perspectiva de ampliar a condição dos professores exercerem práticas pedagógicas que fugissem do padrão de realidade escolar, visto pelos professores como insuficiente para a transmissão do conhecimento escolar de Sociologia.

Ao produzir novas formas de abordar a Sociologia, dialogando com a vida dos estudantes, levando em consideração os aspectos cognitivos e formativos de cada aluno, os professores acreditam que a disciplina encontra uma forma de institucionalizar-se no ambiente escolar e, além disso, cumpre com o seu objetivo de formar um cidadão crítico da realidade em que está inserido.

O currículo escrito da escola Karl Mannheim apresenta uma distinção em relação aos dois planos apresentados anteriormente: a distribuição dos conteúdos de Sociologia foi ordenada em conjunto com a disciplina de Filosofia. Tal condição foi estabelecida pelo fato de existir apenas uma professora para as duas disciplinas na escola. Dessa maneira, em todas as séries foi possível identificar a presença dos conteúdos de Sociologia em um bimestre e os de Filosofia em outro e, em alguns casos pontuais, projetos interdisciplinares, como o que envolve a política na escola, em anos eleitorais, e a feira de ciências.

Essa escolha acabou sendo a mais viável para a professora, pois dava a possibilidade de trabalhar todas as unidades escolhidas com aulas geminadas, sem que houvesse uma quebra a cada cinquenta minutos, como acontecia antes. Segundo a docente, isso causava uma confusão na cabeça dos alunos.

Um dos fatores que fez com que a mudança na estratégia didática ocorresse, foi a chegada do livro didático, que possibilitou a liberdade de selecionar conteúdos próprios de cada livro em períodos diferentes do ano letivo. Porém, é importante ressaltar que não chegaram livros em quantidade suficiente para todos os alunos da escola, nos anos de 2012 e 2013, e isso acabou sendo outro fator determinante para que essa situação fosse criada na escola. Por conta dessas circunstâncias, a professora avalia a possibilidade de estruturar o currículo de Sociologia para as três séries.

### **Considerações finais**

Para compreender os elementos que constituíam formalmente a disciplina de Sociologia nas três escolas, fiz a análise dos currículos escritos de cada instituição. Ao realizar a comparação entre os três planejamentos, pude constatar que existem poucas diferenças quanto aos conteúdos selecionados para a condução do conhecimento sociológico nas três escolas. Tais conteúdos são selecionados com base em referenciais externos às instituições de ensino. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), da coleção Escola Aprendiz (CEARÁ, 2008) e dos dois livros didáticos utilizados pelas escolas.

Não cabe aqui realizar o julgamento se essa base comum seria benéfica ou não para a consolidação da Sociologia na escola média, mas apresentar a maneira pela qual aqueles que executam a disciplina de fato, no caso professores e gestores, articulam as Matrizes Curriculares Nacionais e os recursos didáticos, como os livros que entraram esse ano no PNLID, as Matrizes Curriculares Estaduais (Escola Aprendiz) e as propostas curriculares de cada escola.

Sobre essa articulação, pude constatar que a escolha das habilidades e competências, assim como os conteúdos trabalhados pela disciplina de Sociologia, variam de acordo com a modalidade de ensino médio, produzindo uma adequação do conhecimento sociológico às particularidades de cada modalidade.

Nas duas escolas que formam os estudantes apenas no ensino médio regular (Escola de Ensino Médio Émile Durkheim e Centro

de Educação Integrada Pierre Bourdieu), as matrizes de referência são as mesmas (PCN e Escola Aprendiz), inclusive as habilidades e competências trabalhadas pelos professores. Existe uma variação na forma como elas distribuem essas matrizes ao longo das séries e na carga horária semanal delegada para a Sociologia.

Também é possível identificar, nas duas escolas, a influência do livro didático na escolha dos conteúdos a serem ministrados pelos professores. Novamente, a variação vai existir na “forma” e não no “conteúdo” da influência, pois as duas escolas adotaram livros didáticos diferentes. Não quero com isso dizer que as variações existentes nas duas escolas não influenciam na forma como os estudantes concebem a disciplina em cada uma delas.

Na escola profissionalizante (Escola de Ensino Médio Profissionalizante Karl Mannheim) as Matrizes Curriculares (PCN e Escola Aprendiz) estão presentes na proposta curricular, porém está articulada à outra proposta pedagógica: a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Por conta disso, a escolha das habilidades e competências, assim como dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, relaciona-se ao Plano de Ação elaborado pelo professor no início do ano letivo. Mesmo com a utilização do livro didático, a sua influência é considerada secundária no momento de se planejar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula durante o ano letivo. A própria organização da disciplina na escola torna-se “flexível” por conta dos objetivos a serem alcançados com o Plano de Ação fomentado para a disciplina.

Pude constatar também algumas similitudes na construção das três propostas curriculares. A primeira delas consiste no fato de que, em todas as escolas, a proposta resulta do planejamento dos professores em conjunto com a coordenação pedagógica e no fato de todas elas serem referendadas pela comunidade escolar (gestores, representantes do corpo técnico-administrativo, representantes da equipe docente, representantes dos discentes e representantes dos pais ou responsáveis).

A segunda semelhança reside no fato de que todos os professores e coordenadores com quem pude dialogar foram vagos ao

mencionar a relação da realidade dos estudantes com a escolha dos conteúdos, habilidades e competências. Todos só se manifestaram a respeito do fato após o meu questionamento e, em suas respostas, foi constantemente reproduzida a ideia de que essa relação era construída a partir das metodologias didáticas utilizadas pelo professor para se trabalhar os conteúdos pré-selecionados. A preocupação com a realidade dos estudantes só aconteceria durante a prática pedagógica. Tal aproximação ocorreria através de leituras, debates e estudos de caso que seriam ilustrados com a realidade vivenciada pelos alunos.

É curioso o fato de que as únicas semelhanças encontradas na elaboração das propostas curriculares se apresentem de maneira contraditória. Enquanto as respectivas comunidades escolares são as responsáveis pela aprovação desses programas nos projetos político-pedagógicos das escolas, elas aparentemente são esquecidas no momento em que tais propostas são pensadas.

Essa constatação demonstra uma contradição entre a forma que o currículo é pensado e a maneira como ele é operacionalizado, pois, durante a pesquisa, foi possível identificar uma dificuldade em adequar os conteúdos estruturados no modelo seguido pelas matrizes de referência utilizadas pelos professores, seja por conta do tempo, seja porque não se adequava à realidade cotidiana dos estudantes.

Diante dessa situação, muitas vezes os conteúdos pensados previamente como necessários para o trabalho dessa disciplina eram substituídos por causa do surgimento de uma demanda específica de cada sala de aula. Dessa forma, é possível pressupor que, nas escolas analisadas, o currículo foi pensado com base em documentos que traziam conteúdos estruturantes (PCN e Escola Aprendiz), mas foi operacionalizado com base na proposta das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), ou seja, articulando conceitos, teorias e temas, com o intuito de promover a desnaturalização e o estranhamento de fenômenos sociais diversos que surgiam no dia a dia de cada escola.

O mesmo distanciamento entre o currículo escrito e a prática pedagógica acontece quando é analisada a utilização do livro didático nas três escolas. Bastante presente nos currículos escritos, tornando-se, inclusive, referência direta, com o nome dos capítulos

exposto no local destinado aos conteúdos de cada período, o livro apresentou uma série de dificuldades quanto ao seu aproveitamento nas aulas de Sociologia nas três escolas. As dificuldades elencadas pelos professores das escolas pesquisadas para a utilização do livro didático relacionam-se com os desafios elencados por Moraes (2010) para a implantação da Sociologia nas escolas brasileiras.

Se, por um lado, os dois livros analisados pelos professores parecem fugir do caráter enciclopédico, apontado pelo autor como principal deficiência dos manuais que sempre acompanharam as escolas brasileiras, mesmo nos períodos em que a Sociologia não esteve presente de forma obrigatória nos currículos escolares,<sup>62</sup> os livros encontram dificuldades em aproximar as suas propostas às práticas pedagógicas empregadas no cotidiano da disciplina nas escolas.

A falta de um número maior de obras disponíveis para a escolha dos professores durante o PNL 2012 pode ter sido causada por essas dificuldades associadas à produção de um material didático de Sociologia. Porém, é preciso ressaltar que essas dificuldades devem ser visualizadas a partir de um conjunto maior que engloba a formação dos professores, a elaboração de uma proposta curricular unificada, a questão do número de horas-aulas, a situação das escolas no Brasil e a diversidade de finalidades encontradas no ensino médio brasileiro (formação cidadã, formação profissional, ingresso em faculdades e/ou universidades via vestibular) (MORAES, 2010).

Mais uma vez, é importante ressaltar que não é interesse desta pesquisa julgar a necessidade ou não de uma proposta curricular unificada para a disciplina de Sociologia em todas as escolas de ensino médio, porém é inegável que a forma complexa que caracteriza a sua institucionalização nas escolas caminha para a formação de uma proposta mínima que atenda às diversas demandas que surgem com as diferentes formas de escolarização encontradas nas escolas brasileiras. Esta pesquisa apresenta apenas uma pequena faceta desse conjunto de demandas.

---

<sup>62</sup> Conforme foi possível constatar também no trabalho de Sarandy (2004).

Com base nas informações colhidas nesta pesquisa, percebo que a disciplina chega às escolas carente de um acúmulo sobre “o que ensinar” em Sociologia, daí a constante presença dos documentos oficiais com conteúdos norteadores e do livro didático nos currículos escritos das escolas, que acabam não suprimindo essa carência, a partir do momento em que o que foi planejado encontra dificuldades para ser operacionalizado.

Penso que, por mais que corramos o risco de “engessar” a disciplina com conteúdos estruturantes, é preciso vislumbrar um conjunto de conceitos, temas e teorias – para pensar em conjunto com as OCN’s – que dê conta, minimamente, de suprir as demandas que emergem da relação estabelecida entre os sistemas educacionais e as culturas escolares de cada instituição.

O caminho para que esse diálogo aconteça foi iniciado a partir dos primeiros documentos oficiais e livros didáticos que surgem durante o processo de reintrodução da disciplina de Sociologia no ensino médio, porém estes se mostram ainda distantes da realidade cotidiana das salas de aula, como foi possível perceber nas análises das três escolas pesquisadas nesse trabalho.

É preciso que a condução desse processo de institucionalização, via currículo escrito, seja referendado pelas diversas formas com que o conhecimento sociológico vem sendo concebido na educação básica. Nesse caso, deve-se levar em consideração, também, a transitoriedade entre os princípios “científicos” e “axiológicos” do conhecimento escolar de Sociologia (FERREIRA, 2011), durante a concepção deste pelos seus professores.

Esta relação também norteou este trabalho que identificou nos sujeitos da pesquisa três formas diferentes de se conceber o caráter específico que o conhecimento sociológico assume na educação básica. Diante desta constatação, algumas considerações devem ser realizadas no intuito de aprofundar, em estudos posteriores, as análises realizadas nesse estudo.

Em primeiro lugar, me chamou a atenção o fato de que todos os professores que atribuíram um sentido “normativo” ou “revolu-

cionário” aos objetivos da Sociologia no ensino médio eram oriundos de outras disciplinas, no caso da Filosofia e da História. Este fato pode ser um indício de que tais concepções variantes surgem da ausência de saberes disciplinares e curriculares para dialogar com a tipificação elaborada por Tardif (2012).

Em segundo lugar, essa variedade de concepções pode estar fundada na relação que os docentes estabelecem com as suas respectivas instituições de ensino. Essa hipótese é justificada pelo fato de que os professores que se posicionaram de maneira “normativa” ou “revolucionária” acreditam que a escola atua como vetor de mobilidade social, pois as três escolas estão localizadas em bairros da região de menor IDH da cidade de Fortaleza.<sup>63</sup>

Por fim, merece destaque o fato de que essas concepções incidem diretamente na forma como o professor irá orientar a sua prática pedagógica. Diante disso, ficam os seguintes questionamentos: será possível visualizar esses elementos axiológicos na construção dos novos referenciais teóricos para a disciplina nas escolas, como os livros didáticos, por exemplo? De que forma estes princípios incidem na criação (ou não) de um currículo unificado no estado do Ceará? Estas perguntas deverão servir como orientação para a continuação da pesquisa nestas e em outras escolas no intuito de apresentar as diferentes formas de reinserção da Sociologia em escolas do Ceará.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ. *Contratação de professores temporários*. Fortaleza,

<sup>63</sup> Observar o gráfico apresentado pelo jornal *O Povo* de 20/02/2014. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2014/02/20/noticiafortaleza,3209850/conjunto-palmeiras-e-o-bairro-de-fortaleza-com-pior-desenvolvimento.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2014.

2014. Disponível em: <http://www.apeoc.org.br/noticias>. Acesso em: 2 set. 2014.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo*: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire. *Tempos modernos, tempos de Sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BOUILLOUD, Jean Phillippe. A autobiografia: um desafio epistemológico. In: TAKEUTI, Norma; NIEWIADOMSKI, Christophe. (org.). *Reinvenções do sujeito social*: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRAGA, Ruy; SANTANA, Marco Aurélio. Sociologia pública: engajamento e crítica social em debate. *Caderno CRH*, Salvador, v. 22, n. 56, maio/ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792009000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792009000200001&script=sci_arttext). Acesso em: 8 abr. 2014.

BRASIL. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015>. Acesso em: 2 set. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 7 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia*. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema de Seleção da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://sisutec.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema de Seleção Unificada*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2014.

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silvia Maria de; MOTIM, Benilde Lenzi. *Ensinar e aprender sociologia*. São Paulo: Contexto, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. O Currículo de Sociologia no Ensino Médio. In: SOUSA, Fernando Ponte de (org.). *Sociologia: conhecimento e ensino*. Florianópolis: Editora em Debate, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Ensino médio noturno*. Fortaleza: Seduc, 2011. Disponível em: <http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/projeto-emn/orientacoes.html>. Acesso em: 24 jan. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Metodologias de apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias*. Fortaleza: Seduc, 2008. v. 4. (Coleção escola aprendente).

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Metodologias de apoio: matrizes curriculares para o ensino médio*. Fortaleza: Seduc, 2009. v. 1. (Coleção escola aprendente).

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Núcleo de atendimento pedagógico especializado*. Fortaleza: Seduc, 2014a. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/comunicacao/noticias>. Acesso em: 1 set. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Projeto jovem de futuro*. Fortaleza: Seduc, 2014b. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>. Acesso em: 1 set. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Projeto professor diretor de turma*. Fortaleza: Seduc, 2014c. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>. Acesso em: 1 set. 2014.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do antigo regime*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. *Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia*. 2011 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernando de; PINTO, Nalayne Mendonça (org.). *Sociologia na sala de aula: experiências docentes no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918)*. Belo Horizonte: Autêntica: FCH-FUMEC, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUELFI, Wanirley Pedroso. *A Sociologia como disciplina escolar do ensino secundário brasileiro: 1925-1942*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. Professora como ofício: entrevista concedida a Lejeune Mirhan. *Sociologia*, São Paulo, ano 4, n. 45, p. 57-58, fev./mar. 2013.

GUIMARÃES NETO, Euclides; ASSIS, Marcos Arcanjo de; GUIMARÃES, José Luís Braga. *Educar pela sociologia: contribuições para a formação do cidadão*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS DO ESTADO DO CEARÁ. *Informe do IPECE, nº 54, de fevereiro de 2013...* Fortaleza: Ipece, 2013. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe>. Acesso em: 29 jul. 2013.

JINKINGS, Nise. *A disciplina de sociologia no ensino médio*. Florianópolis, 2004. Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de Professor Adjunto, em março de 2004. Disponível em: <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/71/Sociologiaensinomedio.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENIN, Maria S. S.; Bataglia, Patrícia U. R. *Escola Estadual de Educação Profissional: a experiência de Camocim*. Projeto de pesquisa – avaliando valores em escolares e seus professores, uma proposta da construção de uma escala. 2011. Disponível em: [http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Projeto\\_Camocim.pdf](http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Projeto_Camocim.pdf). Acesso em: 25 ago. 2012.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. 157 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MEUCCI, Simone. Pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia: balanço. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 16., 2013, Salvador. *Anais [...]*. Salvador, 2013.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implantação da Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quatert: Faperj, 2009.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implementação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. *Cadernos do NUPPS*, São Paulo, ano 2, v. 1, p. 1-10, set. 2010.

MORAES, Amaury César. O veto de FHC: o sentido de um gesto. *In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio.* Ijuí: Unijuí, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social.* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RÊZES, Erlando da Silva. *...E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre o ensino de Sociologia.* 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Mário Bispo dos. *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.* 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A sociologia volta à escola: um estudo sobre os manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil.* 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. *In: GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história.* 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA NETO, Manoel Moreira de. *Sociologia e ensino médio no Ceará: a implementação da disciplina na Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará.* 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do Ensino Médio no Brasil. *In: KRAWCZYK, Nora (org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional.* São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOMAZI, Nelson Dacio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). Entrevistado por Ana Laudelina Ferreira Gomes – UFRN. *Revista Cronos*, Natal, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Saraiva, 2010.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. (org.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIDAL, Eloísa Maia *et al.* *O currículo do ensino médio cearense*. Fortaleza: Edições Seduc, 2005.

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para passagem entre o Positivo e o Normativo. In: MASSELLA, Alexandre Braga (org.). *Durkheim: 150 anos*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de Sociologia da educação*. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

# SER PROFESSOR EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO<sup>64</sup>

Danyelle Nilin Gonçalves

## Considerações iniciais

*É difícil trabalhar pisando em ovos; é difícil saber que sua disciplina e toda a sua formação são questionadas.  
(Professor da ed. básica. Questionário respondido on-line)*

**D**ias antes das eleições presidenciais mais complexas das últimas décadas, um professor da educação básica, efetivo no estado do Ceará há oito anos, chegava a casa e se deparava com um bilhete ameaçador. Entre surpresas e torpor, o docente, jovem ainda, temeu por sua vida e por sua família, recém-aumentada pelo nascimento do filho. Entrou em contato imediatamente com a direção da escola, a quem relatou o fato com a certeza de que a ameaça veio exatamente

---

<sup>64</sup> Quando da finalização desse trabalho, o ideólogo do Movimento Escola Sem Partido anunciou a suspensão de atividades e fez críticas ao governo de quem esperava mais apoio. Por não sabermos as implicações disso e por entender que a lógica da perseguição de professores não se acaba pela interrupção de atividades de um movimento, as discussões postas aqui continuam pertinentes.

de onde trabalhava. De tão aterrorizado, precisou entrar em licença saúde por dois meses, somente retornando à escola no período de recuperação, no início do ano seguinte. Nesse intervalo passou a pensar se realmente valeria a pena continuar sendo professor de uma disciplina que, por sua essência, discute temas considerados polêmicos na atualidade. Cinco meses após voltar à ativa, em uma palestra sobre as reformas trabalhista e previdenciária, ministrada em sua disciplina, um aluno pede para ir ao banheiro e ele permite. Minutos depois, volta ao auditório e, em seguida, um funcionário da escola entra também na sala e passa a fotografar os *slides* e a professora palestrante. O fato chamou a atenção do professor que entendeu que o aluno havia ido “buscar reforços” para registrar o que considerava uma doutrinação política. Ao relatar o caso à direção, discutiu-se a ação do aluno e do funcionário. O aluno ganhou um dia de suspensão pelo ato e o funcionário foi remanejado de suas funções. O professor considera que cada vez mais precisa vigiar os temas que discute em sala de aula, o que o deixa bastante aflito com os rumos da profissão que um dia ele escolheu abraçar.

Esse relato real, acontecido no Ceará, já faz parte de um cenário nacional mais amplo de perseguição à atuação de docentes, sobretudo os da educação básica.

A profissão de docente, no Brasil, apesar de nunca ter gozado de grande prestígio, vem nos últimos anos sofrendo um processo de perda de legitimidade e de desprestígio social. Se antes os poucos salários, as condições de trabalho inadequadas e a desvalorização da carreira eram os principais empecilhos para que as novas gerações se interessassem pela profissão, atualmente se acrescentam os ataques ao trabalho do professor, à sua legitimidade como profissional e os ataques ao seu conhecimento e a sua maneira de difundi-lo. Isso se torna ainda mais acentuado pelo momento político vivido pelo país e por um dos projetos que mais atingem os conteúdos das ciências humanas: o Projeto Escola Sem Partido. A pesquisa buscou captar como os professores de ciências humanas do ensino médio, sobretudo os que lecionam a disciplina de Sociologia, vêm lidando com essa realidade que se apresenta a eles. Como vêm tratando esses conteúdos

em sala de aula? Como atuam quando confrontados com alunos, pais e gestores favoráveis à proposta e, sobretudo, como essa conjuntura vem afetando a relação que têm com a profissão? A coleta de dados foi feita através de questionários aplicados *on-line* com professores de Sociologia, Filosofia, História e Geografia da educação básica.

## Uma profissão em crise

Há décadas, acompanhamos especialistas se debruçando sobre os problemas que afetam a profissão docente, a saber: os parcos salários pagos a uma categoria profissional qualificada (em geral, professores ganham menos do que outras profissões com a mesma titulação; planos de carreira nem sempre são levados a sério; ausências de política de valorização e de estímulo à qualificação); as condições de trabalho inadequadas (salas de aula sem acústica, sem iluminação adequada, número alto de alunos por turma, muitas turmas e, conseqüentemente muitas aulas; pouco espaço para planejamento e inovação; dificuldade de as gestões minimizarem os problemas existentes nas escolas etc) e a desvalorização da carreira; como consequência dessas questões anteriores descritas eram considerados os principais empecilhos para que as novas gerações se interessassem pela carreira. Desde a década de 90, muito se fala em “apagão da educação”, isto é, um número cada vez menor de pessoas dispostas a levar a cabo o desejo de ser professor.

O censo escolar de 2012 trouxe um dado alarmante. Àquela época, apesar de outras graduações estarem vivendo uma explosão de matrículas, o mesmo não se podia dizer quando se tratava das licenciaturas. Nesse período, o número de concluintes nos cursos de licenciaturas de todas as áreas sofreu uma redução de 6%, algo que já vinha em escala oscilante desde 2004.

O problema de um baixo número de concludentes é na verdade anterior à entrada nos cursos. Essa questão já se inicia quando da escolha pela graduação. Em levantamento realizado à época, dos jovens que terminavam o ensino médio apenas 2% queriam ser professores.

Importa salientar que essa situação descrita acima já era alarmante, mesmo num período em que algumas conquistas haviam

ocorrido, como a implantação do piso nacional, a criação do Fundeb, das horas de planejamento, do aumento de cursos de licenciatura no país, de programas como o Pibid, o Parfor, da atuação da Capes, no que diz respeito à educação básica, do aumento de mestrados profissionais destinados à educação básica, dentre outras.

Se a situação não era animadora, o que pensar do que estamos vivendo no momento, já que, nos últimos anos, várias conquistas alcançadas regrediram e, ademais, situações sistemáticas passaram a piorar as condições do trabalho docente? Pouco a pouco vamos nos acostumar a ler manchetes de ataques ao trabalho do professor e à sua pessoa: agressões físicas e morais dentro de sala ou fora dela. Apesar de atingir a categoria de professores em geral, tem uma mira direcionada sobretudo aos docentes de ciências humanas, alvo de ataques que vão desde os alunos e pais até o ministro da educação e o presidente da república.

Um dos projetos que mais atingem os conteúdos das ciências humanas, o Projeto Escola Sem Partido, vai nessa direção. Pensado e redigido pelo procurador paulista Miguel Nagib, no início dos anos 2000, o Programa do Movimento Escola Sem Partido objetiva combater o que eles denominam de “doutrinação política e ideológica em sala de aula e nos livros didáticos”, o que, segundo sua concepção, deturpa o papel da educação que seria produzir e difundir “conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade”. Na lógica do Escola Sem Partido, o que ocorre nas escolas é o assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas, sendo os professores os responsáveis por difundi-las.

Para se contrapor a isso, sugere que alunos se manifestem sobre/contra professores que promovem essa “visão unilateral” de questões políticas e sociais. No seu site há modelos de notificação extrajudicial, vídeos e depoimentos que “comprovariam” o que eles denominam de “doutrinação ideológica”. Alagoas foi o primeiro estado a aderir, em 2016, após a Assembleia Legislativa derrubar o veto do governador, mas as pretensões vão além: espera-se que o programa se transforme em lei, contando para isso inclusive com adeptos

no Congresso Nacional. De 2014 a 2018 foram apresentados 147 projetos de lei em todo o país, incluindo textos contra a doutrinação (108) e que proíbem as discussões sobre gênero (39). Desse total, apenas 18 entraram em vigor, totalizando 2.763.391 pessoas, o que equivale a 1,33% da população brasileira. Apesar disso, em março de 2017, respondendo à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, que ajuizou Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 5537) para questionar a Lei, o Supremo Tribunal Federal concedeu liminar, em decisão provisória, de suspensão da tramitação desse projeto de lei; o debate acerca da liberdade sobre o ato de ensinar segue em pauta: 103 ainda estão em tramitação e 26 foram rejeitados.

Apesar do número ainda pequeno de leis aprovadas, é um projeto que vem ganhando visibilidade a cada ano. Nas eleições de 2018, deputados estaduais e federais se elegeram com essa plataforma, ganhando mais visibilidade e apoio de pais e alunos. Mas essa situação, obviamente, cria reações. Se de um lado ocorrem as tentativas de cerceamento do trabalho dos professores, com a realização de audiências públicas sobre a temática e deputados se posicionando favoravelmente à proposta e casos de demissão de professores, há também uma tentativa de resistência a isso por parte de coletivos de professores e de governos que se opõem à proposta.

O crescimento da adesão a essa proposta e a ascensão ao poder de um grupo favorável a ela vêm ampliando o ambiente de medo entre docentes, sobretudo os daquelas disciplinas que se propõem a discutir temas que, dentro dessa perspectiva, são considerados “sensíveis”, como gênero, desigualdade, movimentos sociais, democracia etc.

A fim de refletir sobre como os professores se sentem e veem esse momento, a pesquisa buscou captar como os professores de ciências humanas do ensino médio, sobretudo os que lecionam a disciplina de Sociologia (em que vários desses temas são tratados), vêm lidando com essa realidade que se apresenta a eles. Que sentimentos têm em relação a essa profissão e percebem que há mudanças em sua imagem? Analisam que o Escola Sem Partido afeta a profissão? Consideram que há cerceamento de sua conduta por parte de alunos,

professores, pais e direção? E, sobretudo, como essa conjuntura vem afetando a relação que têm com a profissão?

Para isso foi elaborado um questionário a ser aplicado *on-line* com professores de Ciências Humanas que aderiram ao convite, realizado através da rede social *Facebook*. Chamou a atenção que em menos de meia hora após publicado o convite nas redes sociais, direcionado a professores da educação básica da minha rede, 30 pessoas já se dispuseram a respondê-lo, sendo esse número ampliado a cada dia que passava. Ao longo de um mês, 61 pessoas responderam ao questionário, sendo a quase totalidade oriunda do Ceará.

O questionário era destinado especialmente aos professores em exercício, mas estudantes bolsistas dos programas institucionais Pibid e da Residência Pedagógica também puderam respondê-lo. Nesse caso, a intenção era justamente captar se as questões atuais afetam a imagem da profissão para os que ainda não ingressaram nela efetivamente. Assim, dos 53 que responderam o questionário, 49 (92,4%) já são professores e 4 (7,6%) ainda estão na condição de estudantes. O tempo médio de atuação dos professores de cinco a dez anos é de 36,8% e de onze a vinte anos é de 29,8%. Isso explica também a baixa idade dos respondentes: 75,9% têm entre 20 a 40 anos. Do total, 60,3% são homens e 37,9% mulheres. Em relação às disciplinas de atuação, se dividem da seguinte forma: Ciências Sociais (68,4%), Filosofia (24,6%), História (21,1%) e Geografia (8,8%). A quase totalidade atua na rede pública (98,3%), sendo que, em alguns casos, eles se dividem também em escolas particulares.

## O Escola Sem Partido em ação

No dia 28 de outubro de 2018, data do segundo turno eleitoral que confirmou Jair Bolsonaro (PSL) para a presidência da república, uma deputada estadual eleita pelo mesmo partido em Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo, em uma publicação em redes sociais ofereceu um contato telefônico e um canal de denúncias em sua página no *Facebook* para alunos enviarem vídeos de professores em sala de aula que estivessem fazendo “manifestações político-partidárias ou ideológicas”.

O Ministério Público (MPSC) abriu imediatamente um procedimento para apurar possível violação ao direito à educação dos estudantes. Dias depois, uma imagem dela própria em sala de aula com uma foto de Bolsonaro viralizou nas redes sociais.

Em fevereiro de 2019, o caso chegou ao Supremo Tribunal Federal, levando o ministro Luiz Edson Fachin a suspender liminarmente a decisão de uma desembargadora de Santa Catarina que liberava o canal de denúncias aberto contra professores pela deputada estadual Ana Caroline Campagnolo (PSL), em sua página de *Facebook*.

Na abertura dos trabalhos legislativos na Câmara Federal, com uma nova bancada eleita em 2018, o texto do Projeto de Lei nº 246 foi protocolado na Câmara pela deputada Bia Kicis (PSL-DF) a fim de ser reeditado e, se transformado em lei, aplicado apenas ao sistema público de educação (escolas e universidades municipais, estaduais e federais), não incluindo, portanto, as escolas particulares.

A autora, cunhada de Miguel Nagib (ideólogo do movimento) e eleita pela primeira vez, propõe duas mudanças que reforçam a censura imposta aos professores e às entidades estudantis. Entre as modificações apresentadas na nova redação, o projeto permite que professores sejam gravados por alunos em sala de aula, sob a alegação de que os estudantes “têm o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola”. Outro ponto diz respeito à regulação das atividades de grêmios estudantis, sendo vetada a “promoção de atividade político-partidária”.

Ao acompanhar os desdobramentos do projeto Escola Sem Partido, principalmente após o *impeachment* que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, percebemos que, o que a princípio era uma ideia considerada “esdrúxula”, passava a ganhar respaldo cada vez maior, atingindo em cheio o alvo: os professores. Esse alvo é realmente muito direcionado e o próprio movimento faz questão de deixar claro isso. De acordo com Miguel Nagib, o que ocorre nas escolas é o assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com

pretensões claramente hegemônicas, transformando-as “em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes”.

Mais do que qualquer outra coisa, ao estimular alunos, sobretudo ao gravarem seus professores, passou a criar um clima de desconfiança de todos contra todos e a inverter uma lógica no direcionamento da aula. O professor que, em geral, não tinha sua conduta e metodologias controladas, passou a ser alvo de gravações, realizadas de celulares e transmitidas quase em tempo real nas redes *WhatsApp* e *Facebook*.

Além desses casos, várias foram as iniciativas de cerceamento do trabalho dos professores, como a realização de audiências públicas sobre a temática e deputados (inclusive aqueles que não têm como bandeiras principais a educação) se posicionando favoravelmente à proposta; e casos de demissão de professores, principalmente de humanas, algo que não se ouvia falar com frequência desde o período de ditadura civil-militar (1964-85).

Essas situações tendem a afetar a imagem que os professores, alvos do Escola Sem Partido, têm sobre sua profissão.

## **A Imagem da profissão ao longo do tempo**

Desse grupo de professores, 78,9% sentem que a imagem do professor vem mudando com o passar dos anos. Em geral, essa mudança é para pior. Em suas justificativas, poucos foram os que apontaram motivos a comemorar, como o acesso às novas metodologias, as competências socioemocionais e a introdução de novas disciplinas e outros, como os descritos abaixo:

*Apesar da desvalorização histórica a que fomos submetidos, há socialmente um consenso sobre a figura necessária do professor para prover o desenvolvimento dos processos de aprendizagem não só dos conteúdos relativos às disciplinas do currículo mas o acesso ao conhecimento em larga escala que possibilita uma leitura e uma compreensão maior da vida social em suas diversas dimensões. A presença da filosofia e sociologia contribuiu muito nos últimos 15 anos para a produção dessa imagem; fortaleceu*

*o ensino básico, deu uma nova cara (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

*Durante os últimos anos vi que a sociedade e os governos passaram a ver os professores com mais atenção. Essa mudança possibilitou alguns ganhos profissionais, que resultaram na valorização financeira e de formação (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

Há certa nostalgia do passado, quando a imagem do professor era outra. Assim sendo, as noções de “prestígio”, “relevância social” e a ideia de que o professor portava conhecimentos específicos, parece, de fato, agora, estar no passado, sendo outros profissionais a ocupar esse lugar que antes era destinado ao docente:

Antigamente, os professores eram muito mais respeitados. O professor era quase um sacerdote (Professor da ed. básica, questionário respondido on-line).

[ hoje] Qualquer youtuber tem mais autoridade (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).

Em alguns casos, há até uma linha temporal que demarca o fim desse prestígio, tornando aquele que detinha o saber como o “doutrinador político”, o “manipulador dos alunos”, o “vilão ideológico”:

Somos mais discriminados e responsabilizados por todas as mazelas da contemporaneidade hoje do que há dez anos atrás (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).

Até três anos atrás o professor era mais respeitado. Hoje recebemos denúncias de doutrinação todos os dias por trabalhar conteúdos sensíveis à sociedade ou reflexão (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).

O uso do prefixo **des**, considerado de negação (ou de ausência) é usado geralmente para negar ou para se opor ao sentido original de uma

palavra. Assim, os termos mais usados pelos docentes para remontar às mudanças ocorridas ao longo de suas trajetórias na imagem do professor foram “desvalorização”, “desconfiança”, “desgaste”, “desrespeito”, “desconsideração do saber docente”, “deslegitimação” e “desprestígio”.

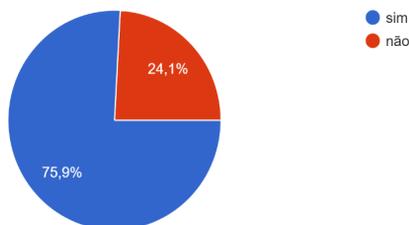
Em alguns casos, essa situação de instabilidade do professor “estar à mercê da vontade e da aprovação dos alunos” é justificada pelas mudanças na postura do professor que passou a estar mais próximo dos alunos,

Visto como uma linha tênue para que o aluno confunda muitas coisas e desrespeite o professor ou de um momento que ele não é mais tido como o único detentor do conhecimento e há maior espaço para críticas ao professor, o que a princípio não seria considerado ruim, mas também uma perda da ideia de que o professor é alguém que tem propriedade e autoridade no que trata em sala, pois estudou para isso. A sensação de que antes éramos um “sujeito suposto saber”, hoje, parece nada sabermos. E, se não tivermos um jogo de cintura bom o suficiente, não há “autoridade que faça a aula acontecer (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).

Além do prestígio perdido, há também uma percepção de que a atividade docente está sendo cerceada. Grande parte dos entrevistados veem o momento presente e o governo atual como principal fomentador desse estado de coisas.

Você considera que sua atuação vem sendo censurada nos últimos anos?

58 respostas



Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

*Infelizmente a campanha de difamação encabeçada pelo governo federal e os que o cercam só tem feito piorar (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

Dessa forma, ao serem indagados sobre quais palavras ou termos você usaria para descrever a profissão docente, as opiniões se dividiram entre as que veem mais relacionada ao papel e qualidades que os professores portam, a ideias acerca da utilidade da profissão; umas que variam de visões positivas e missionárias e outras que passam pela ideia de sacrifício e de luta. A fim de organizar os termos, elenquei da seguinte forma:

<p><b>Ideia de luta</b></p> <p>Resistência            Persistência            Desafiadora            Coragem            Desconstrução Força            Luta Violenta</p>	<p><b>Percepções de vocação/missão</b></p> <p>Liberdade            Diálogo            Encantamento            Gratificante            Autonomia            Inovação</p> <p>Sonho</p> <p>Empatia            Esperança            Vocação</p> <p>Missão</p> <p>Base Doação            Prazerosa            Admirável            Afeto            Dedicção</p>	<p><b>Percepções de sacrifício</b></p> <p>Desprestígio            Insuficiente            Responsabilizada            Desvalorizada            Estressante Cansaço            Excesso de trabalho            Sobrecarga Injustiça            Sofrimento            Abnegação            Sacrifício            Difícil            Exaustiva</p> <p><b>Utilidade da profissão</b></p> <p>Necessária Urgente            Fundamental            Indispensável            Importante            Essencial</p>
<p><b>Qualidades dos professores</b></p> <p>Motivador            Exemplo            Conselheiro            Psicólogo Mestre            Parceiro            Condutor</p>		

Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

Os termos elencados pelos professores revelam a imagem complexa que tem da profissão, ora pendendo para uma imagem extremamente positiva (como na ideia de força, coragem, encantamento, sonho), ora indo para o outro extremo (com a ideia de exaustão, sofrimento e violência). Isso se dá porque a docência pode ser definida como uma atividade extremamente relacional, sendo o envolvimento afetivo dos professores com seus alunos e a sua preocupação com a aprendizagem dos mesmos uma fonte de desgaste, ao mesmo tempo em que também é fator de gratificação e realização (CARVALHO, 1999).

Para Baccon (2011) a docência não é uma atividade que gera produtos imediatos e materiais. Seus ganhos nem sempre são percebidos; afinal, os professores estão presentes nas vidas dos alunos durante uma parte de sua infância, adolescência e juventude e algumas mudanças vão se dar muito tempo após aquele contato. Contudo, é uma profissão que, por sua essência, se nutre de esperança. O que fazer então em momentos em que o medo vence a esperança? Como proceder em períodos nos quais a liberdade de se expressar pode estar em xeque ou que temas, pessoas e assuntos possam ser considerados *non gratos*?

Embora esse fenômeno não venha ocorrendo apenas em 2019, visto que, já em 2016, em artigo escrito junto com Ileizi Fiorelli, alertávamos que esse movimento vinha ajudando o MEC, ainda no governo Temer, a eliminar os conteúdos considerados ideológicos (especialmente as discussões de gênero, história da cultura afro-brasileira e indígena, temas políticos, movimentos sociais, entre outros muito mais ligados às artes e ciências humanas em geral). A eleição de Jair Bolsonaro ampliou e muito a atuação desse grupo que passou a se sentir legitimado pelo resultado das urnas.

Alguns professores já admitem que estão revendo totalmente os conteúdos a abordar. Há um cuidado adicional em escolher os temas, as palavras e exemplos: “É preciso pensar e medir palavras para dar às aulas, principalmente se for de conteúdos ‘sensíveis’”.

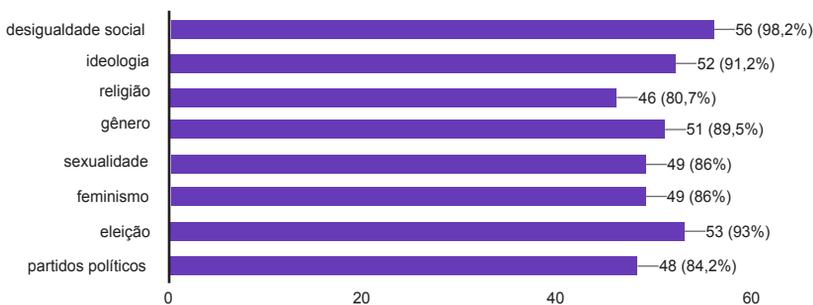
Em conversa informal com alguns professores e alunos que fazem estágios em determinadas escolas, alguns me confirmaram que

os professores estão fazendo uma espécie de autocensura, eliminando alguns temas que podem “causar problemas”.

Seja por esse motivo ou por outros, o fato é que nem todos os temas gozam de mesmo prestígio entre professores. Alguns, considerados mais espinhosos, não são consensuais. Quando indagados numa pergunta de múltipla escolha sobre quais temas os professores consideraram importantes a serem debatidos em sala, o resultado foi o seguinte:

Marque os temas que você considera que devam ser objeto de discussão em sala de aula

57 respostas



Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

Chama a atenção que temas como religião, partidos políticos, feminismo e gênero sejam exatamente os menos votados. Não podemos afirmar com clareza se já é um resultado de autocensura, mas é fato que essas temáticas que também são alvo do Escola Sem Partido são menos “interessantes também do ponto de vista dos docentes”.

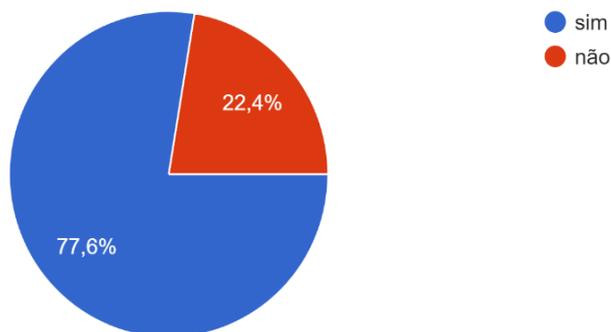
*Temas que reverberam nas questões morais de uma sociedade conservadora como a nossa têm se tornado cada vez mais delicados de serem abordados. É cada vez maior a dificuldade de pautar temas que envolvam, por exemplo, questões sobre sexualidade, gênero e participação política e desigualdades sociais. Os horizontes de nossa constituição ligados ao respeito à diversidade, ao enfrentamento das desigualdades ou à laicidade do Estado vem sendo inibidos (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

Há entre eles também uma percepção de que as propostas do Escola Sem Partido e o clima de desconfiança criado na escola afetam a dinâmica da sala de aula.

*O incentivo às filmagens em sala de aula impactam diretamente nossa rotina; alguns alunos falam em tom de brincadeira, mas, em alguns casos, interpretados muito mais como ameaça; os pais que se acham respaldados a questionarem nossa metodologia e o que trabalhamos em sala (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

Você considera que a atuação do Escola Sem Partido influencia a dinâmica da escola na qual você atua?

58 respostas



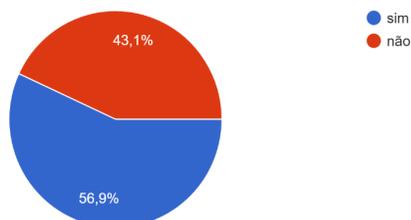
Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

## Quem censura e em quais circunstâncias?

As respostas dos questionários nos permitem aferir que há um clima de receio quanto à possibilidade de censura, efetivada em fotografias e filmagens tiradas sem o consentimento dos professores e das críticas oriundas de pais, de alunos e de grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e expostos, em geral, nas redes sociais.

Você já presenciou alguma tentativa de intimidação do trabalho de um colega?

58 respostas

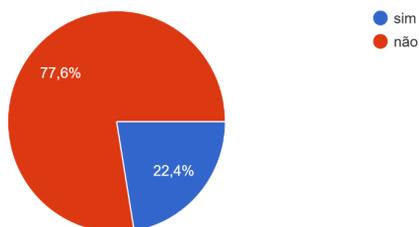


Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

As censuras descritas por 29 respondentes versaram em grande parte ao trabalho desenvolvido em sala de aula, quando os professores debatiam temas variados como gênero, ditadura, desarmamento, críticas ao governo, paralisação de trabalhadores ou, ainda, quando se debatia reprodução humana, sendo o professor impedido de distribuir preservativos.

Você já vivenciou alguma tentativa de intimidação de seu trabalho por parte do núcleo gestor?

58 respostas

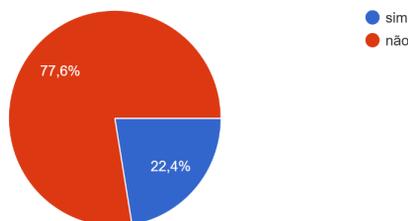


Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

Embora marcado por 14 respondentes, apenas cinco professores relataram casos que envolvem diretamente censura de temas, como nos “pedidos para evitar temas polêmicos, como eleições, política” ou atuação mais direta de gestores, como na “instalação de câmeras de segurança nas salas”. As outras respostas diziam respeito a alguma interferência no planejamento mais relacionada à padronização. Em geral, os gestores são vistos como mediadores dos conflitos com os pais e alunos.

Você já vivenciou alguma tentativa de intimidação de seu trabalho por parte de outros professores?

58 respostas

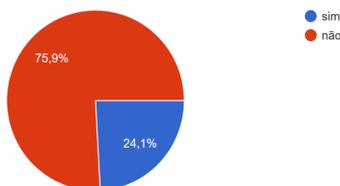


Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

No caso dos colegas, as intimidações se dão principalmente quando estão em grupos (seja físico ou no *WhatsApp*) e, em geral, giram em torno de temas que eles consideram não ser pertinentes de serem discutidos. Mais uma vez “gênero” e “eleições” aparecem na lista e, também, temas como “ditadura”.

Você já vivenciou alguma tentativa de intimidação de seu trabalho por parte dos pais?

58 respostas

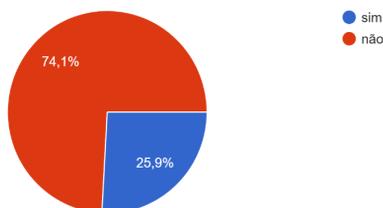


Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

No que diz respeito à participação dos pais nesse ambiente de desconfiança, as respostas mostraram que dois temas são os campeões de reclamação: gênero e feminismo. Há uma compreensão por parte deles que as discussões sobre diversidade acabam estimulando os filhos a serem “viados” e sapatões”, causando indignação. Em alguns casos, vão à direção da escola ou à ouvidoria para fazerem as reclamações. Alguns pais orientam os filhos a não “levarem a sério matérias como História e Sociologia”. Chama a atenção também que a postura das professoras é questionada (“é feminista demais”, “tem uma tatuagem”) denotando uma postura moralista. Todavia, outros temas são alvo de indignação: “Movimentos Sociais” e “Mapa da Fome” também não deixaram de causar críticas.

Você já vivenciou alguma tentativa de intimidação de seu trabalho por parte de pessoas estranhas à escola?

58 respostas

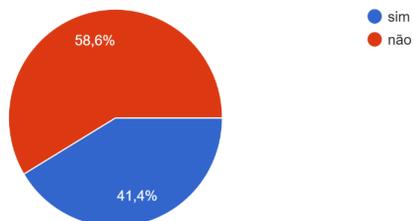


Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

Pessoas estranhas à escola também foram protagonistas de intimidação dos professores, em especial lideranças religiosas (citadas onze vezes) e políticos (citados nove vezes). As lideranças vão à escola ou atacam os professores em eventos públicos e os políticos utilizam as redes sociais para se manifestarem contra os professores.

Você já vivenciou alguma tentativa de intimidação de seu trabalho por parte dos alunos?

58 respostas



Fonte: questionário elaborado pela autora (2019).

Todavia, o maior número mesmo de censuradores é de alunos. Tanto por estarem em sala de aula, acompanhando de perto o trabalho dos professores, como também por serem os principais estimulados pelo Escola Sem Partido, os alunos foram citados 24 vezes nas tentativas de filmar as aulas, às vezes ditas “em tom de brincadeira”, acusações de “doutrinação” ou de “ser tendencioso” o assunto. Em alguns casos, exigir ver conteúdo “já que estava pagando pela aula” ou tentativas de intimidação ao “elevar o tom de voz”, de “falar de forma agressiva” ou “afrentosa” e “pegadinhas”, buscando que o professor “caia em contradições” são algumas estratégias usadas pelos discentes.

Apesar de os professores admitirem que esse número de alunos, de pais, de professores e de gestores ainda é pequeno em relação ao total, o impacto negativo trazido por esse momento atual e essas ações ofensivas sobre a profissão faz com que os professores repensem, em alguns casos, se devem continuar nessa atuação profissional. Alguns deles estão procurando outros empregos ou fazendo outra graduação, inclusive no campo de ensino, mas voltado às crianças, em que essas questões ainda não são afetadas.

O termo “medo” é constante nos relatos. Das 58 células do questionário, está constante em dez delas, o que nos ajuda a dar uma dimensão do clima que vem se abatendo sobre seus profissionais.

*Eu gosto da sala de aula, mas confesso que nos últimos meses eu tenho me sentido muito desmotivada. Quando olho as notícias e os ataques em relação à Sociologia, isso me dá uma angústia. Às vezes eu tento me alienar e fechar os olhos pra isso, porque eu tenho medo de cair em uma depressão. As pessoas estão a cada dia mais abraçando a ignorância. E passando isso pras novas gerações. E tudo isso desmotiva o professor a continuar fazendo um bom trabalho (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

*Desesperança com o sistema educacional. Não saberia dizer se realmente gostaria de passar uma vida em sala de aula se as coisas continuarem desta forma. Caso fique, é por simples necessidade financeira (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

*Eu amo o que faço e não me vejo exercendo outra profissão, entretanto tenho sentido medo de fazer o que faço. Sou servidor público e professor de Sociologia e até a noção de estabilidade que eu possuía agora é facilmente questionável (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

*Eu tenho um imenso prazer em ensinar e aprender sendo professor com meus alunos, mas me sinto receoso e, por vezes, triste em saber que o futuro não me garante muita coisa em relação à educação pública e ao trabalho dos professores da educação básica (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

## **Considerações finais**

Apesar do desânimo crescente entre os docentes, causado não somente pelo Escola Sem Partido em si, mas por tudo o que envolve a educação brasileira nesses tempos, a saber: congelamento e cortes

públicos destinados à área, discursos inflamados contra a educação e, em especial, contra a educação pública, vindos de elementos do governo (de quem se espera justamente o contrário), demonstração de uma ausência de proposta educacional que possa realmente minimizar os problemas já detectados há décadas, há ainda um sopro de esperança por parte dos professores.

É pela imensa maioria de alunos e pela crença na educação que a maior parte dos professores pensa em seguir adiante.

*Eu tenho plena confiança na minha profissão, apesar dela não ser valorizada adequadamente no Brasil. Me sinto muito bem por estar me formando para ser professor e compreendo que a educação deve causar mudanças na sociedade pelo seu caráter transformador (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

*Esperança, obstinação e perseverança. Um trabalho muito árduo, penoso, mas que pode transformar as mentes e as pessoas para transformar a sociedade através da desmistificação dos padrões dominantes da sociedade brasileira (Professor da educação básica, questionário respondido on-line).*

O desânimo ainda não afetou aqueles que estão se preparando para ingressar na carreira. Apesar do momento difícil, os alunos do Pibid e da Residência Pedagógica também seguem motivados, embora, em alguns momentos, a censura imposta por esses movimentos não faça sentido algum para eles:

*Sonho em ser professor desde a alfabetização. Me imaginar como docente ainda me motiva a continuar no curso (Aluno de Licenciatura, questionário respondido on-line).*

*Acompanhar as aulas pelo Pibid me fez compreender melhor o medo que se sente ao falar de assuntos sensíveis dentro da sala. O hesitar em falar sobre alguns fatos, mesmo que sejam verdadeiros, causa estranhamento porque não faz sentido estarmos num ambiente de aprendizado e termos medo de falar sobre coisas que aconteceram/acontecem (Aluno de Licenciatura, questionário respondido on-line).*

Um dos grandes desafios dos tempos atuais é exatamente esse: manter a chama acesa esperando que dias melhores virão. Ajuda mútua entre docentes, apoio da sociedade civil organizada e de movimentos, parceria com parlamentares e políticos progressistas e ambientes onde se possam discutir com afinco as propostas para minimização dos danos causados por esse ambiente de desconfiança da profissão serão fundamentais para que possamos atravessar esse período de turbulências que, a princípio, não parece estar perto de passar.

## REFERÊNCIAS

BACCON, A. L. P. *Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo*. 2011. 169 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 17-32, 1999.

GADOTTI, Moacir. *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. *Profissão docente: o que é ser professor?* XII Congresso Nacional de Educação-Educere. PUCPR, 2015.

SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin. *Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume Editora, 2017.

# A RELAÇÃO ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICAS FORMATIVAS NUMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Ana Cláudia Vieira Silva

Mas é você /Que ama o passado/ E que não vê/ É você /Que  
ama o passado/ E que não vê/ Que o novo sempre vem  
(BELCHIOR, 1974).

## Introdução

**O**bjetiva-se, neste texto, reconstruir historicamente as discussões acerca da extensão universitária e da responsabilidade social universitária, considerando-as em seus aspectos convergentes, com ênfase no ensino superior privado. O ponto de partida foram as discussões dissertativas, desta autora, sobre responsabilidade social no ensino superior privado (SILVA, 2013).

Nesse processo de revisitação, foram examinadas algumas construções textuais e ampliadas as considerações analíticas, apresentadas neste texto com um caráter mais ensaístico. Para tanto, em alguns momentos, avançou-se reflexivamente e, por vezes, realizou-se uma transcrição literal do texto dissertativo.

Apesar de este texto constituir-se como uma discussão eminentemente bibliográfica, de revisão de literatura, a pesquisa de campo realizada ainda na dissertação fez parte das reflexões. Outras divagações são consequentes da experiência profissional em projetos de responsabilidade social universitária.

Dito isto, siga-se: como item avaliativo e como prática formativa no âmbito acadêmico, a “responsabilidade social” é relativamente nova e, para além de todos os aspectos que dificultam a possibilidade de legitimá-la como prática institucional intrínseca ao fazer educacional, há diversas outras quanto ao seu entendimento naquilo que se diferencia e naquilo em que se aproxima de “extensão universitária”. Ambas acepções têm fins sociais, quando assumidas pela educação e pelas reformas universitárias brasileiras.

Na década de 1990, houve uma expansão do ensino superior privado; como consequência, os processos de inspeção das instituições de ensino públicas e privadas vêm ficando cada vez mais sistemáticos e regulamentares. Em 2004, o Ministério da Educação – MEC, institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes; desde então, essa atividade vem ficando cada vez mais ampla e mais complexa.

Quanto às diretrizes dessas reformas, em 2005, o MEC decidiu que deveria listar a “função social da educação superior” como mais um dentre os diversos aspectos que são avaliáveis quantitativamente. Desse modo, aliada de maneira indireta ao tripé “ensino, pesquisa e extensão” – que é uma prerrogativa constitucional no que se refere ao ensino superior – a responsabilidade social universitária passa a ser considerada de forma regulamentar para as atividades de educação superior.

Ao que parece, a intenção é chamar a atenção das instituições de ensino superior para o que é, na verdade, sua condição de existência na sociedade contemporânea – contribuir para a efetividade do “compromisso social da instituição como reflexo de uma sociedade democrática e plural”, tratando-se de redundar esse compromisso por meio de um item avaliativo.

É importante destacar que, na sociedade capitalista, a educação representa um lugar no processo produtivo. A mesma aquisição

de conhecimento que, “libertada”, forma profissionalmente para um *status* de diferenciação e de competição no mercado de trabalho. São as contradições “insolúveis” do sistema capitalista.

## Extensão Universitária

A Política Nacional de Extensão Universitária vigente, datada de 2012, se coloca como instrumento de mudança social, incorpora aspectos culturais e se redefine em seu caráter interativo. É baseada no Plano Nacional de Extensão, de 1999 (RENEX, 2012), em relação aos seus conceitos, princípios e diretrizes. Declaram-se, neste documento, como uma referência e não uma determinação.

Quanto aos seus objetivos, o plano compreende a extensão como indispensável para o estudante, para a qualidade docente e para o intercâmbio com a sociedade (RENEX, 2012), afirmando que a extensão deverá contribuir para a elaboração de políticas públicas nos mais diversos âmbitos.

O Renex (2012) discorre sobre o que seria o processo histórico que envolve a extensão universitária, dando a entender que se inicia antes mesmo das reformas que a constituem como prática acadêmica, na Universidade de São Paulo, em 1911, e, mais tarde, na Escola Agrícola de Viçosa/SP, em 1920. A primeira, por influência inglesa; e a segunda, por influência norte-americana.

Ainda segundo o Renex (2012), nas décadas de 1950 e 60 surgem os movimentos culturais da UNE (União Nacional dos Estudantes), mas que acabam não contribuindo diretamente para sua institucionalização. Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), três iniciativas demarcam o início das ações extensionistas: a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária – Crutac, em 1966; o Projeto Rondon, de 1967; e a Lei Básica de Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), de 1968 (RENEX, 2012).

A lei supracitada diz, em seu artigo 20, que as instituições de ensino superior deverão estender as atividades de ensino e pesquisa para a comunidade e institui a extensão universitária:

Artigo 40. As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (LEI 5.540/68).

Em 1974, a partir de um plano de trabalho sobre extensão universitária, é criada a Coordenação das Atividades de Extensão Universitária – Codae, sob a influência das ideias do educador Paulo Freire, entendendo que extensão deverá ser retroalimentada pela troca entre os saberes acadêmico e popular (RENEX, 2012).

Isso significa dizer que, no processo de redemocratização entre as décadas de 1970 e 80, se repensa a concepção de universidade pública e de educação e é questionada a visão assistencialista da extensão, passando a ser articulada com ensino e pesquisa e relacionando-se com os movimentos sociais. É nesse momento que as ideias de Paulo Freire são assumidas quanto às atividades extensionistas de maneira mais efetiva.

Essa indissociabilidade é marcada pelo 1º Encontro/Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão em 1987 – Forproex e, posteriormente, pela definição do Plano Nacional de Extensão Universitária de 1998 (SERRANO, 2013).

Para Serrano (2013), a extensão universitária passa por quatro momentos expressivos em relação à sua conceituação e à sua prática. O primeiro modelo, denominado transmissão *vertical do conhecimento*, caracteriza a extensão como detentora de um saber absoluto, situada, historicamente, ainda, nas primeiras escolas gregas e na Inglaterra do século XIX. No segundo modelo, *o voluntarismo – a ação sociocomunitária*, é percebida como uma extensão universitária processual, passa por experiências com a Igreja Católica e com vínculos ideológicos, sendo pensada a partir de uma militância política. Seu marco histórico é o movimento estudantil de 1918, em Córdoba, Argentina. O terceiro momento, *a ação sociocomunitária institucional*, situa-se no processo de reforma universitária da década de 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e

Saúde Pública, atualmente MEC, que normatiza e define a extensão na forma de cursos e difusão do conhecimento e se consolida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, citada pela primeira vez na Constituição de 1934, e consolidada na Constituição de 1961, que restringe a extensão universitária ao caráter de cursos. É então o quarto momento: *o acadêmico institucional*, que se inicia com uma discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Como se vê, as condições e conceituações que definem extensão são as mesmas que comprometem sua adoção como prática educacional, decorrente de uma diversidade conceitual, muitas vezes paradoxal, dentro das políticas de educação no Brasil e de suas reformas (SERRANO, 2013), passando por várias matizes e diretrizes *da extensão cursos, à extensão serviços, à extensão assistencial, à extensão redentora, à função social da universidade* (SERRANO, 2013, p. 1).

Em 1998, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária Pública Brasileira elaborou o Plano Nacional de Extensão Universitária o qual dizia que “extensão” deverá ser:

Entendida como prática acadêmica ligada à Universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população, possibilita a formação profissional cidadã e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade, como espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. É importante consolidar a prática da “Extensão”, possibilitando a constante busca do equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico (BRASIL, 1999).

Essa definição é consequência de um processo histórico e de reconstrução das políticas educacionais brasileiras.

Para o MEC, a pesquisa, a extensão e o ensino aparecem como conexão indissociável, embora, na prática institucional, grosso modo, a extensão é o setor menos privilegiado nas universidades públicas em termos de investimento e de interesse acadê-

mico. Nas instituições privadas atende às demandas complementares de formação.

Desse modo, a extensão acaba sendo desconectada, em relação ao que supostamente atenderia às suas demandas (pesquisa e ensino), apresentando, nesse sentido, pouca efetividade no campo da ação universitária e das transformações sociais, com as quais se compromete institucionalmente. É possível perceber essa condição reportando-se ao processo histórico que a constitui como compromisso acadêmico?

Voltando ao documento vigente de 2012, em que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex apresenta a redefinição do conceito de Extensão Universitária para a Política Nacional de Extensão Universitária:

A Extensão universitária sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (RENEX, 2012, p. 16).

Acredita-se que, na medida em que a sociedade avança, em termos de consciência social, há uma necessidade de repensar o conceito e a prática de extensão universitária.

Assim, ainda que com características incipientes e paradoxais, a consciência social toma novos rumos, até porque, “não nos iludamos, o capitalismo que se expande (...), privatiza ganhos e socializa perdas e problemas sociais” (MARTINS, 2012, p. 11).

Mas, de um modo geral, as agendas sociais<sup>65</sup> contemporâneas são desconectadas entre si, e “a pobreza, convém lembrar, já não é

---

<sup>65</sup> Quando falamos em agendas sociais nos referimos às políticas e ações relativas à preservação ambiental; combate ao racismo, combate ao trabalho escravo infantil, questões de gênero e mais uma série de outras reivindicações no plano social, econômico e cultural que são assumidas como causas ou projetos, seja quanto à extensão universitária, responsabilidade social e/ou políticas públicas.

mais nem principalmente a carência material. As pobreza se multiplicaram em todos os planos e contaminaram até mesmo âmbitos da vida que nunca reconheceríamos como expressão de carência vitais” (MARTINS, 2012, p. 12). Assim, essas agendas poderão assumir causas de “reparação histórica e/ou causas mazelaes” que compõem as novas formas de pobreza.

Quanto à função social da universidade, responsabilidade social e extensão universitária se confundem na adoção de diretrizes e de práticas institucionais; também quanto aos serviços prestados ao caráter assistencial muitas vezes adotado e à condição redentora tantas vezes assumida pelos compromissos regulamentares de ambas e pela condição social da educação.

“Na condição redentora tantas vezes assumidas identificam-se os maiores equívocos, mas a sociologia e os sociólogos não são juízes de equívocos” (MARTINS, 2012, p. 26). Analisando o processo histórico que constitui a ideia de extensão universitária em meio a essa variedade conceitual e prática, vislumbram-se as contradições que a estabelecem também como “prática pretensamente redentora, mas que equivocada ou não, é nessa consciência social que devem ser buscadas as autodefinições, as autodesignações” (MARTINS, 2012, p. 26). Voltar-se-á a essas questões!

Por fim, entende-se que a extensão universitária vem ao longo do tempo e das reformas universitárias, sendo redefinida e avançada, mas também recua em relação a ganhos sociais, quando suprime o seu caráter político e se equipara à beneficência pontual. Pode-se dizer que as mudanças de diretrizes e de contornos sociais e políticos relativos à extensão universitária representam os contrassensos quanto às mudanças culturais e políticas num contexto histórico e cultural mais amplo? Essas questões serão discutidas ao longo do texto.

## **Responsabilidade social como *conceito ferramenta***

No século XVIII situa-se historicamente o início das discussões acerca da responsabilidade social como formulação conceitual e como prática administrativa. Organiza-se como ferramenta quan-

do ideários sociais são praticados com recursos privados, saindo do âmbito da prática caridosa cristã para o mundo do trabalho. Nesse primeiro momento essas ações são chamadas de “filantropia”, termo muito comum até os anos de 1980.

Naquele mesmo século XVIII, a “filantropia” vai ganhando sistematização por consequência de uma série de mudanças e crises no sistema capitalista, surgindo grandes mudanças e transformações no mundo do trabalho.

Há uma ampla discussão na teoria administrativa quando o tema é responsabilidade social, mas a conceituação do termo tem sido apresentada de forma confusa e contraditória. O tema carece de coerência teórica e validade empírica ainda hoje (ASHLEY, 2008).

Segundo Jones (*apud* ASHLEY, 2008), os argumentos dividem-se em duas linhas: instrumental e ética, relacionando o desempenho econômico consequente da aplicabilidade das políticas de responsabilidade social a uma discussão moralmente aceita que envolve essas políticas. Nesse sentido, ética é fundamento para responsabilidade social.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2010), responsabilidade social se refere à **contribuição em relação ao desenvolvimento econômico e social**, através de políticas e práticas institucionais, em questões relativas à **defesa do meio ambiente**, à **memória cultural** e ao **respeito à diversidade**.

Refere-se também ao **compromisso social da instituição**, sendo a educação um bem público e de expressão da sociedade democrática e pluricultural e, ainda, como prática de **respeito à diferença e de solidariedade**, independentemente da configuração jurídica da IES – Instituição de Ensino Superior (BRASIL, 2010). É uma enumeração de causas e agendas sociais contemporâneas diversas, complexas e amplas.

Assim, os projetos e ações educacionais de responsabilidade social são categorias nem sempre mensuráveis, mas o MEC as avalia, de forma qualitativa e quantitativa, quando analisa os projetos apresentados pelas IES e atribui indicadores, que são contemplados nos percentuais e impactam no Índice Geral de Cursos – IGC.

Claro que há pressão social para que todos ajam de maneira socialmente responsável. Todas essas regulamentações não estão desconectadas das lutas dos movimentos sociais; se forem observados pontualmente os documentos e as diretrizes do MEC, há inclusive uma contextualização histórica que situa os movimentos sociais e as entidades organizadas (RENEX, 2012).

Há também uma necessidade de revisão de atitudes, de reformas morais e políticas. Uma revisão comportamental que passa pelo “reconhecimento do outro”, como sujeito de direitos e de deveres. Como ferramenta empresarial adotada pelo sistema de ensino, deverá ser objetivada através das práticas e dos projetos institucionais, balizados e impressos pelas referências do MEC. Mas a questão não se exaure aí.

A participação e a atuação política dos indivíduos não é um presente dos clarividentes para os encavernados; a prática cidadã não pode ser tutelada. Mesmo diante dessas contradições, as relações sociais expressas e veiculadas a essas políticas poderão produzir novos significados. Sempre que uma IES veicula imagem de combate à homofobia, por exemplo, contribui para uma ressignificação; ainda que minimamente, há um repensar. “Um passo à frente e não estamos mais no mesmo lugar”, como diz o dito popular.

E, embora a legislação do MEC relacione o mesmo *checklist* avaliativo para todas as concepções de ensino superior (público e privado), acaba percebendo-as de acordo com sua situação, sendo ela universidade, centro universitário, faculdade, instituição pública ou instituição privada.

Boaventura de Sousa Santos (2010) se refere à expansão no ensino superior privado como uma tendência universal, em que a ampliação dessa oferta em instituições privadas está relacionada a uma crise das universidades públicas no século XXI, que envolve três aspectos: a crise da hegemonia da universidade, ligada às contradições entre as funções tradicionais das universidades; a crise da legitimidade, pela crescente descaracterização intelectual; e a crise institucional, que resultava da contradição entre autonomia científica e a pressão crescente para submeter o conhecimento a critérios

de eficácia e de produtividade empresarial ou de responsabilidade social.<sup>66</sup> Ainda segundo esse autor, é nesse contexto de crises que a política neoliberal encontra espaço para a descapitalização do ensino público e a ampliação do ensino privado.

É possível dizer que tais projetos (dessa nova configuração do ensino com ênfase na responsabilidade social das IES) representam algum impacto ou uma mudança significativa de valores ou configuram-se tão somente como interesses do universo corporativo? Eis a questão!

Resumidamente, em termos administrativos, a responsabilidade social se configura a partir do momento em que as empresas assumem ou são obrigadas a assumir, corresponsabilidade em relação ao desenvolvimento social (ASHLEY, 2008).

Efetivamente, as discussões acerca de responsabilidade social e suas variantes como termo sinonímico (*RS corporativa*, *responsividade social*, *RS empresarial*, *RS na educação*, *RS universitária*) emergiram de fato na década de 1960, embora como prática e como ferramenta administrativa tenha surgido bem antes.

Por volta dessa mesma década de 1960, surgiram discussões relacionadas a três abordagens distintas: *Business Ethics* – identificável por sua natureza normativa; *Business & Society* – orientação sociopolítica e contratual; *Social Issues Management* – de cunho instrumental.

Baseando-se em autores da década de 1970, Wood (*apud* ASHEY, 2008), desenvolveu um modelo chamado de “performance social corporativa”, referendando-se em três princípios e em três níveis: **institucional** – relativa à legitimidade da empresa; **organizacional** – relativa à responsabilidade pública; **individual** – relativa ao arbítrio gerencial da empresa. Quanto aos processos, relacionam-se com o diagnóstico ambiental, gestão dos *stakeholders* e com a gestão das questões sociais. E quanto aos resultados, relacionam-se com as políticas, os programas e os impactos.

---

<sup>66</sup> Vale ressaltar que Boaventura não apresenta uma definição do termo, utilizando-o para referir-se a um comportamento que envolva compromisso social. Os aspectos apontados por Boaventura serão retomados na análise dos projetos de responsabilidade social das IES pesquisadas.

Ainda segundo Ashley (2008), na década de 1990, Swanson aperfeiçoa esse modelo congregando aspectos econômicos e normativos.<sup>67</sup> O ponto crucial é, e sempre foi, perceber, por meio de modelos e regulamentações, como se dá essa participação das organizações quanto ao desenvolvimento social.

No Brasil, quando instituições e/ou ações eram/são ditas “filantrópicas” significa investimentos sem fins lucrativos, redução e/ou isenção de impostos. É interessante destacar que “filantropia” deriva do grego: amor à humanidade.

Relevante também dizer que o tema social não é objetivo-fim do universo corporativo, mas surge e é incorporado a ele como uma tentativa de solucionar problemas de produção, das relações de produção e do capital em si. Por conta disso, as definições mais amplas falam em maximização dos impactos positivos e minimização dos impactos negativos.

As transformações econômicas, sociais e políticas exigem o repensar de práticas injustas, degradativas quanto ao sujeito e quanto à natureza.

Então, mesmo com a ampliação crescente de regulamentações, pressão mercadológica e refinamento das práticas de consumo a responsabilidade social ainda tem função estratégica para a construção social da imagem da empresa.

Essa estratégia foi sempre questionada na gênese dessa discussão. Ainda em 1953, nos EUA, ficou instituído que uma corporação poderia buscar desenvolvimento social estabelecendo a “lei da filantropia corporativa” como estratégia de mercado.

Embora para muitos as corporações existam e tenham como princípio norteador a realização de lucros para seus acionistas e a ação social seja uma função do Estado, a ideia foi ganhando corpo e

---

<sup>67</sup>A responsabilidade social discutida mais recentemente na teoria administrativa segue as mesmas referências conceituais, mas avançou muito em termos de modelos de aplicabilidade, que não serão detalhados nesse texto, porque essa não é nossa área nem nosso objetivo. Observar as discussões relacionadas a modelos e aplicabilidades em Gadelha (2010).

a regulamentação uma consequência de uma redução do papel do Estado e da privatização dos serviços sociais essenciais. Eis a conexão direta e irrefutável entre o neoliberalismo e a gênese da responsabilidade social como prática essencialmente corporativa.<sup>68</sup>

Isso significa dizer que as empresas só começaram a contribuir de fato para a qualidade de vida dos trabalhadores depois que a situação de descontentamento ameaçou a estrutura das relações de produção e de manutenção do sistema.

Embora esse aspecto não seja uma máxima empresarial, há regulamentações que obrigam as empresas a estarem atentas a essas necessidades contemporâneas, que põem em risco sua permanência no mercado. Segundo Karkotli e Aragão (2004), as empresas assumem, dentro das novas expectativas do mercado, uma atuação socialmente responsável, tornando-se condutoras de ações que levam em consideração as características e as necessidades dos agentes beneficiados.

Sendo assim, a teoria administrativa se assenta como arcabouço conceitual no desenho de responsabilidade social e de percepção das práticas conexas, situando-se entre o valor social agregado aos produtos e o cumprimento regulamentar.

Muitas práticas e discussões envolvem as agendas sociais contemporâneas que podem definir-se como políticas, programas, projetos e ações sociais privadas. Essas agendas envolvem muitas variáveis que estão relacionadas a uma exigência de reflexão sobre sociedade e mercado e, ainda, a rupturas nas relações interpessoais e comportamentais no universo corporativo.

---

<sup>68</sup> Embasados no pressuposto *marxista gramsciano*, diversos estudos na área do Serviço Social entendem que a responsabilidade social, de modo geral, em qualquer tempo e por qualquer prática, *é mais uma tentativa da burguesia dominante de estabelecer consenso, coerção e controle* que fortaleçam a hegemonia do capital e, conseqüentemente, contribuam para o projeto neoliberal. Para (MONTAÑO, 2010, p. 60): *Novidade da 'responsabilidade social do empresariado' não pode ser compreendida sem fazer referência a sempre presente necessidade de aumentar a produtividade e, com ela, o movimento das 'relações humanas' e diversas formas de tornar o trabalho mais ameno para conquistar o trabalhador; bem como a necessidade de conquistar o consumidor.*

Apesar da linha evolutiva como discurso apresentar e representar ganhos sociais, é necessário dizer que a adoção desses direcionamentos não representa uma mudança comportamental significativa na maneira de conduzir os negócios, reduzir a precarização do mundo do trabalho e promover equidade social.

De qualquer modo, a responsabilidade social reorienta práticas cotidianas no ambiente laboral, ressignifica e reorienta valores individuais e institucionais.

As diretrizes, como são amplas e envolvem diversas agendas sociais e percepções de mundo no que se refere a um patamar evolutivo que não se alcançou, em termos de “preservação ambiental”, de “equidade social”, de “preservação do patrimônio histórico e cultural”, de “igualdade de gênero”, de “respeito pela diversidade”, vem se configurando como imperativo de uma expressão contemporânea para o redesenho de uma sociedade democrática e plural. Vejam-se os diversos exemplos cotidianos de empresas que são constantemente boicotadas quando o seu agir de maneira socialmente incorreta vem à tona na mídia e nas redes sociais.

São essas expressões que representam um significado como objeto para a Sociologia. Trata-se da construção de sentido ligadas a essas expressões como regulamentação e ferramenta administrativa e/ou educativa.

Não é possível se entender a responsabilidade social apenas por seu caráter econômico, uma vez que envolvem mudanças de valores. Também não é possível acreditar que o ideário socialmente responsável serve unicamente para contribuir para consensos que fortalecem o capital e a hegemonia burguesa, como apontam alguns estudos. Há que se admitir todas as determinações, mas não se pode construir um entendimento por uma única via. Responsabilidade social é uma temática que compreende uma construção conceitual, analítica e avaliativa de caráter interdisciplinar.

Pode-se dizer que responsabilidade social é fenômeno de estudo relativamente novo, já que só se intensificaram na década de 1990. Sua adoção como prática administrativa, embora regulamentar e mercadológica, ainda não é abrangente no universo empresarial.

A *International Organization for Standardization 26000* – ISO 26000,<sup>69</sup> de 2010, trata-se de um instrumento normativo e consultivo cujo objetivo é fornecer diretrizes para auxiliar organizações na contribuição do desenvolvimento sustentável, compreendendo o termo responsabilidade social:

A característica essencial da responsabilidade social é o desejo da organização de incorporar considerações socioambientais em seus processos decisórios e se responsabilizar pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente. Isso implica um comportamento transparente e ético que contribua para o desenvolvimento sustentável, leve em conta os interesses das partes interessadas, esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento, esteja integrado em toda a organização e seja praticado em suas relações (ISO/TMB WG SR N 172, 2012).

Para as referências da ISO 26000, o desenvolvimento é uma questão essencialmente cultural que exige uma profunda mudança de mentalidade, de valores e de crenças. Se essas referências pressupõem comportamentos que transcendem a lógica do lucro, como elas vêm sendo assumidas enquanto propostas corporativas ou institucionais que não transcendem essa lógica? Foi essa questão que se buscou elucidar, sempre de maneira temporal e incompleta, dados os limites analíticos e a variedade de percepções sobre um mesmo fenômeno que podem constituir o conhecimento científico.

---

<sup>69</sup> International Organization for Standardization 26000 (ISO 26000). Define-se como uma diretriz. Não certifica, apenas orienta ou regulamenta a responsabilidade social, desenvolvida por organizações privadas, apontando caminhos e ferramentas e oferecendo conceituação de vários termos sobre questões ligadas ao desenvolvimento social e à sustentabilidade ABNT (2010).

## Extensão universitária e responsabilidade social universitária: princípios norteadores e convergentes<sup>70</sup>

Para demarcar as diferenças entre extensão universitária e responsabilidade social universitária, entende-se que a primeira se deu por conta de uma construção de sentido político-pedagógico no domínio das reformas universitárias, e a segunda como consequência das transformações no mundo do trabalho para uma instrumentalização de ordem administrativa, teórica e pontualmente oriunda do universo corporativo.

Em termos conceituais e regulamentares, a extensão universitária, pactuada no 1º Forproex,<sup>71</sup> se caracteriza como um processo educativo, cultural e científico, pautado pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa, baseado na troca de saberes acadêmico e popular, ajustado na ideia de democratização do conhecimento e de participação da comunidade, numa perspectiva teórica e prática, interdisciplinar, aliada a uma visão integrada do social, enquanto a responsabilidade social universitária tem sua acepção situada no compromisso social das organizações, demarcado como ferramenta administrativa.

Em termos práticos, em relação a ambas, a academia deverá assumir para si a condição de participação ativa na transformação social, levando em conta as contradições existentes e muitas vezes excludentes, quanto ao saber popular e ao saber acadêmico.

Também, em termos práticos, no que se refere à definição do MEC (BRASIL, 2008), a extensão universitária e a responsabilidade social universitária contemplam a “função social da universidade”,

<sup>70</sup> Esse tópico do texto foi integralmente publicado na Revista *Interagir*. Centro Universitário Christus, ano 12, n. 93, abr./maio/jun. 2016. Fortaleza: Unichristus, 2016.

<sup>71</sup> 1º Encontro/Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão em 1987 – Forproex. “A Pró-Reitoria de Extensão da Unichristus, objetivando relacionar algumas temáticas que possam contribuir para um melhor entendimento sobre as práticas extensionistas universitárias e as práticas socialmente responsáveis, apresenta uma breve apreciação sobre o tema.” Prof. Me. Rogério Frota Leitão dos Santos (Pró-Reitor de Extensão do Centro Universitário Christus).

a primeira na sua relação com ensino e pesquisa na produção do conhecimento, e a segunda em sua vinculação com as causas sociais, culturais e ambientais listadas, em que as IES deverão concentrar os seus esforços quanto a sua contribuição para promoção da equidade social, envolvendo a sociedade e as próprias instituições como organizações, sejam elas públicas, sejam privadas.

Em termos mais que práticos, descritivos e exemplares, cita-se uma recente iniciativa de um grupo de pesquisa do Instituto Federal do Ceará que desenvolveu um *software* acessível para utilização em escolas públicas, o qual, conectado ao *tablet* e ao *mouse*, realiza tradução para o braile ou para o áudio.<sup>72</sup> Extensão ou responsabilidade social? Na prática, projetos de extensão ou de responsabilidade social universitária se confundem.

Em outras palavras, a extensão situa-se na **aplicação do conhecimento** para superação das desigualdades sociais numa construção indissolúvel entre pesquisa e ensino. O que significa dizer que a universidade teria/tem esse papel como campo privilegiado de produção de conhecimento.

A responsabilidade social, emprestada do universo empresarial, **é um projeto institucional** assumido por força mercadológica, e também regulamentar, que deverá alcançar colaboradores, docentes, práticas, cursos, discentes e sociedade na tentativa de atender agendas sociais que se firmem na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, acredita-se que a extensão universitária se aproxima mais, como constituição histórica e político-pedagógica, da universidade pública (que praticamente dominou a oferta de ensino superior até a década de 1990). A responsabilidade social universitária, no entanto, se ajusta melhor à constituição de centros universitários e de faculdades privadas que se diferenciam pela obrigação com a pesquisa, pelo porte econômico e pelo caráter institucional e formativo. No âmbito das universidades privadas, deverá haver um alinhamento entre a extensão universitária e a responsabilidade social universitária.

---

<sup>72</sup> Disponível em: <http://gizmodo.uol.com.br/pesquisadores-criam-tablet-em-braille-para-levar-texto-e-imagens-a-deficientes-visuais/>. Acesso em: 22 fev. 2016.

A educação superior, pública ou privada, tem a mesma atividade de fim e diferentes condições educacionais e existenciais.

Independente de se falar em responsabilidade social ou extensão universitária, de políticas públicas, de políticas sociais, de reparação histórica, de ambiente empresarial ou acadêmico, há uma racionalização de cooperação coletiva que é imperativa, não por questões solidárias ou “altermundistas”, mas por uma questão emergencial.

Quando a ideia de responsabilidade social surgiu, ainda no século XVIII, tratava-se de possibilitar a manutenção das relações de produção de modo a manter a sustentabilidade do sistema capitalista. Atualmente, é também, para o universo corporativo, uma condição de sobrevivência do próprio sistema. Destruição ambiental alarmante e degeneração solidária não mantêm nem sujeitos e nem mercados.

A consolidação de uma consciência e de uma prática socialmente responsável requer a legitimação social de novos códigos de conduta. Essa adesão se inicia ainda com aqueles que elaboram esses novos códigos e que, embora que institucionalmente, podem assumir esses códigos como paradigmas corporativos e/ou educacionais.

As iniciativas educacionais estão relacionadas à busca de instrumentos de mudança em diversas ordens: cultural, social, política, econômica, jurídica e científica, que fundamentem uma forma nova de se relacionar e viver no mundo. Mas os sujeitos, em busca dessa prática, não estão acima do bem e do mal; não estão fora desse contexto cultural contrassensual.

Práticas ditas socialmente responsáveis podem recriar coletivos que não necessariamente estão dentro de uma condição como, por exemplo, dominados e dominantes. As diretrizes que apontam para atitudes socialmente responsáveis como discurso tentam “curar as feridas” ou as “dívidas históricas” em contextos em que muitas vezes os novos paradigmas ainda estão indefinidos.

Finalizando, afirma-se que é necessário compreender que organizações empresariais e/ou educacionais são compostas de sujeitos, historicamente datados quanto aos preconceitos arraigados e ao longo do tempo instituídos estruturalmente; enfim, culturalmente constituídos e cheios de contrassensos. Por isso, não é possível

pensar as políticas ou ações sociais privadas no âmbito educacional do ensino superior privado somente por seu aspecto econômico ou regulamentar, esquecendo que essas instâncias são compostas por indivíduos.

Quando as organizações e os sujeitos que as constituem saírem de uma visão instrumental e perceberem o peso valorativo que as ações de responsabilidade social carregam, na medida em que busquem – ou sejam forçados a buscar – uma mudança comportamental, por conta das leis e das regulamentações, também por decorrência do processo civilizatório que se impõe, só então se perceberá que ser socialmente responsável significa transcender a um *modus vivendi*.

## REFERÊNCIAS

ASHLEY, P. A.; COUTINHO, R. B. G.; TOMEI, P. A. Responsabilidade social corporativa e cidadania empresarial: uma análise conceitual comparativa. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 24., 2000, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: ANPAD, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR ISO 26000*: Diretrizes sobre responsabilidade. Disponível em: [social.http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/\[field\\_generico\\_imagens-filefield-description\]\\_65.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/[field_generico_imagens-filefield-description]_65.pdf). Acesso em: 10 jul. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR ISO. 26000*. Disponível em: <file:///C:/Users/posme/Downloads/NBRISO26000.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. BRASÍLIA: MEC, 2008. Disponível em: [http://www.eeap.com.br/docs/instrumento\\_avaliacao\\_externa.pdf](http://www.eeap.com.br/docs/instrumento_avaliacao_externa.pdf). Acesso em: 2 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de Avaliação para Credenciamento de Instituição de Educação Superior (Faculdade).

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. BRASÍLIA: MEC, 2010. Disponível em: [http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/instrumento\\_avaliao\\_para\\_credenciamento\\_IES\\_2010\\_09.pdf](http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/instrumento_avaliao_para_credenciamento_IES_2010_09.pdf). Acesso em: 2 nov. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. *Princípios da Extensão, segundo o MEC*: Secretaria de Educação Superior. Plano Nacional de Extensão 1999-2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Sesu/plano-ex.shtm>. Acesso em: 5 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. *LEI 5.540/68*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 10 jul. 2012.

GADELHA, Maira Albenisa. *Análise das percepções das ações de responsabilidade social empresarial a partir do modelo tridimensional performance social*: o caso de uma indústria do setor alimentício. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5283>. Acesso em: 10 jul. 2012.

KARKOTLI, G.; ARAGÃO, S. D. *Responsabilidade social*: uma contribuição à gestão transformadora das organizações. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KREITLON, M. P. A ética nas relações entre empresas e sociedade: fundamentos teóricos da responsabilidade social empresarial. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 28., 2004, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: ANPAD, 2004.

MARQUES, J. L. *Da lei 5540/68, da reforma universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor*. Disponível em: [http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/\\_Arquivos/Jul\\_Dez\\_03/PDF/ZeLuiz.pdf](http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/ZeLuiz.pdf). Acesso em: 12 out. 2012.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SERRANO, R. M. S. M. *Conceito de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf). Acesso em: 11 jun. 2013.

SANTOS, B. de S. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Cláudia Vieira. *Os discursos construídos em torno das práticas de responsabilidade social no ensino superior privado*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2013.

RENEX. *O plano nacional de extensão universitária*. 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Princípios da Extensão segundo o MEC: Secretaria de Educação Superior. Plano Nacional de Extensão 1999-2001*. Disponível em: <http://www.emaj.ufsc.br/principiosExtensao.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

# O SONHO DA CARREIRA UNIVERSITÁRIA ENTRE LICENCIANDOS<sup>73</sup>

Patrícia Silva Xavier

## Introdução

O presente trabalho pretende problematizar o debate em torno da profissão de professor universitário e professor do ensino básico, fruto de um capítulo da dissertação, realizada em 2016, quando entrevistei um grupo de egressos do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará. O tema tem sua relevância na medida em que, nas Ciências Sociais, a carreira universitária é imensamente desejada e vista como uma profissão recompensadora e cheia de mérito.

É importante salientar que, através dos discursos dos entrevistados, percebe-se que uma dessas profissões é valorizada enquanto a outra é considerada não recompensadora. A partir dos apontamentos iniciais é possível perceber como alguns docentes também interferem na escolha profissional dos cursistas, compartilhando a ideia de que a melhor carreira seria a acadêmica em detrimento da docência na educação básica.

---

<sup>73</sup> O presente trabalho parte de resultados de um capítulo da dissertação intitulada: Por que ser licenciado em Ciências Sociais? Um estudo sobre os significados da escolha profissional.

Neste processo, considera-se pensar em certa hierarquia de quem faz bacharelado e licenciatura. Quando fazemos uma constituição histórica, podemos perceber que o bacharelado, de uma maneira geral, teve uma posição de maior destaque, em vista que, no Brasil, predominou-se uma cultura “bacharelesca” em que os filhos de pessoas mais ricas procuravam obter essa formação até mesmo fora do país (CONCEIÇÃO, 2012, p. 31).

O que se denomina por cultura bacharelesca? Quando se depara com a história dos cursos universitários no Brasil, Conceição (2012) nota que há predominância dos cursos de bacharelado sobre os de licenciatura. Isso acontece porque existe culturalmente um sentimento de que o curso de bacharelado é mais valorizado. A cultura tem esse poder, que é o de influenciar a forma como as pessoas pensam sobre determinadas pessoas e escolhas.

Ao refletir sobre essa questão, podemos observar que, no Brasil, há uma construção histórica da figura do bacharel. Percebemos, nas obras de Sérgio Buarque e Gilberto Freyre, que o bacharel era privilegiado na sociedade brasileira durante o século XIX. Era enraizado no imaginário das pessoas como alguém habilitado para o exercício do poder. A importância do título não é ocasionada somente pelas mudanças que estes provocavam na sociedade devido a sutis tendências europeias, como comenta Freyre (1961) “agente por excelência de mudanças expressivas na sociedade”, mas também pelos costumes herdados dos portugueses que supervalorizavam os títulos acadêmicos. O diploma de bacharel é desde então muito valorizado no Brasil, tendo um *status* desmedido, resquícios dessa época, e, desta forma, surge a “cultura bacharelesca” no país.

Percebe-se como as modalidades traduzem os diferentes interesses em disputa e, portanto, se faz necessário discutir os motivos pelos quais cada vez mais a profissão universitária é vista como a realização profissional dentro das Ciências Sociais.

Para subsídio desta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, os principais eixos teóricos que a nortearam e que ajudaram na tessitura das discussões em torno da temática são de obras que falam sobre a educação e a escola na atualidade, e sobre a história da sociologia como disciplina.

A pesquisa foi feita inicialmente com leitura de documentos a respeito do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso do ano de 1995 a 2006.

Para a realização da pesquisa usaram-se como técnica para coletar as informações dos interlocutores entrevistas semiestruturadas com onze pessoas formadas na modalidade licenciatura e bacharelado no período entre 2002 a 2008.

O trabalho visa contribuir para uma discussão sobre o campo da licenciatura em Sociologia, a fim de mostrar o quanto era difícil e incomum ter uma formação ligada à área da docência em um momento que não se tinham incentivos para a escolha da profissão de professor na educação básica, que se inverte na escolha pela profissão universitária.

## **Um panorama sobre as Ciências Sociais na UFC**

O curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará surge em 1968, sendo criado primeiramente o curso de licenciatura, formando a primeira turma em meados nos anos 1970.

O curso passou por várias reformas curriculares, sendo a primeira delas datada do ano de 1985 em que se visava reforçar o eixo teórico-metodológico e a formação generalista, sem extinção de formar bacharéis e licenciados.

A segunda reforma curricular ocorreu em 1995, com a implantação de um currículo novo. Dentre as alterações feitas, as de maior destaque foram: a) a modalidade bacharelado passou a ser obrigatória para todos os alunos como pré-requisito para cursar a licenciatura; b) foi implantado um “sistema misto de integralização curricular”, em que os dois primeiros anos do curso eram feitos em regime seriado, com disciplinas anuais e matrícula obrigatória, e o restante, em regime semestral.

Com a obrigatoriedade do bacharelado, a modalidade de licenciatura fica em segundo plano, estando a critério do aluno optar por cursar ou não. Essa medida mostra um quadro específico daquele

período em que o número de alunos que se formavam anualmente no curso de Ciências Sociais era, em média, 16,7 alunos. Dentre esses, somente 3,4 eram formados em licenciatura. (Dados obtidos através da relação de concludentes por centro/faculdade na coordenação do curso de Ciências Sociais / 2002 a 2008).

Durante o período de 2002 a 2008, podemos perceber, através dos relatos dos entrevistados e da análise da lista de concludentes, um maior número de alunos formados no bacharelado, e isso se deve, principalmente, à reforma de 1995 do currículo, que priorizava o bacharelado à licenciatura. Uma nova reforma aconteceu em 2006 na qual houve a separação entre as duas modalidades, permitindo ao aluno optar por qual desejava seguir.

Nesse novo currículo, o aluno da licenciatura tinha a mesma formação do bacharelado. No momento de sua criação já se esperava, por parte da instituição, que fosse aprovada a Lei que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Ciências Sociais da UFC, modalidade licenciatura, foi elaborado desde o início do ano 2000, a partir de discussões fomentadas pelo “I Seminário Projeto Pedagógico: Socialização de Percursos”, realizado pela Pró-Reitoria de Graduação e, posteriormente, com a criação do Fórum de Coordenadores e do Fórum das Licenciaturas. O mesmo projeto encontra-se em vigência no curso desde 2006.

Nos dias atuais, a graduação em Ciências Sociais da UFC divide-se nas modalidades bacharelado e licenciatura nos horários diurno e noturno. O curso diurno possui uma duração mínima de quatro (4) anos, e o noturno de cinco (5) anos para o bacharelado e seis (6) anos para a licenciatura.

A forma de ingresso é por meio do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, que oferta cem (100) novas vagas, distribuídas igualmente entre o curso diurno e o noturno (50 vagas cada).

## Refletindo sobre a carreira universitária

O trabalho se desenvolveu ao longo de nove meses, oriundo dos resultados da dissertação que desenvolvi. A procura pelos egressos do curso de Ciências Sociais da UFC de 2002 a 2008 se iniciou por meio da obtenção da lista de concludentes do curso junto à Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação – Copig, localizada no *Campus* do Pici da UFC, na área de Divisão de Memória e Documentação.

Com a lista obtida, se partiu para a busca dos egressos pela internet da seguinte forma: 1. Por meio do currículo Lattes – cadastrado na plataforma do CNPq, possibilitando saber se estavam cursando pós-graduação; 2. Outra ferramenta que auxiliou bastante foi a procura em uma rede social na qual foi possível encontrar muitos dos interlocutores.

Dentre os discursos dos egressos percebemos que o magistério no ensino superior é visto por eles como o melhor caminho, uma profissão privilegiada entre os diversos caminhos profissionais a serem seguidos. As justificativas encontradas em seus relatos se constituem no fato de esta profissão ser mais bem remunerada sobretudo nas universidades federais, ter melhor ambiente de trabalho no que diz respeito à estrutura física, equipamentos e, principalmente, as condições favoráveis para se dedicar à pesquisa e à aprendizagem contínua.

[...] então assim eu gosto muito desse *habitus* como Bourdieu fala: acadêmico, tenho-o bem incorporado, então eu sempre gostei e continuo gostando e pretendo continuar nisso. Por isso publico cadernos de livros, artigos e não é nada que me dê dinheiro, mas me **dá satisfação profissional** e espero que no futuro breve eu possa passar em concurso para professor de universidade pública para, enfim, ter acesso a essa carreira já melhor. É uma carreira que precisa ainda melhorar, mas de fato tem um bom salário, que permite **certo tempo extrassala bom e recursos para pesquisas para continuar progredindo** na área além do ensino (Egresso12, grifo nosso).

[...] mas minha insatisfação é mais referente ao público, da desmotivação que a gente tem, enfim nesse momento eu não estou

satisfeita com a minha profissão. Talvez como professora universitária eu **me sinta melhor e mais recompensada** (Egresso 4, grifo nosso).

[...] trabalhando como consultor tem mês que você ganha muito bem, mas tem mês que você ganha muito mal, então não tem carteira profissional assinada, e eu estou sempre viajando e fazendo várias coisas ao mesmo tempo, e eu acho que a área do ensino pode me trazer mais **tranquilidade e estabilidade financeira** e uma **remuneração boa**, pois um professor universitário com doutorado em uma universidade pública tem **um bom salário** (Egresso 11, grifo nosso).

As falas dos egressos revelam que alguns deles compartilham o anseio de lecionar no ensino superior. A profissão de professor universitário é pensada como algo hedônico, com possibilidade de realização pessoal, melhores salários para poder ter uma vida mais confortável e uma ascensão do *status*.

Todavia, é de se indagar: será que a profissão de professor universitário é tão vantajosa quanto os interlocutores desta pesquisa apresentam ou há um componente simbólico nessas representações? Segundo os professores universitários entrevistados na pesquisa, a carreira passa por uma série de desafios. Lecionar no ensino superior não é um “mar de rosas” como sugerem os egressos. Todavia, é importante compreender que ser professor universitário no Brasil representa ter um *status* social, uma vez que são pessoas que se capacitaram bastante e possuem grande conhecimento, consolidando a imagem de um intelectual. Pimenta e Anastasiou (2002), estudando as exigências atuais da profissão de docência no ensino superior, consideram que esta profissão possui certo privilégio social.

Contudo, não há só pontos positivos. Ao investigar estudos sobre o magistério no ensino superior, nota-se que a carreira é rodeada por situações de pressão e cobranças sobre sua competência. Segundo Morosoni:

Em síntese, o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação imposta pela insti-

tuição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do ensino superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos (MOROSINI, 2001, p. 13).

Apesar de serem 40 horas semanais, assim como no ensino médio, há uma grande sobrecarga de tarefas, tais como: orientações (graduandos, mestrandos e doutorandos), trabalho junto aos bolsistas, artigos para publicação, criação de projetos de pesquisas, leituras para a preparação de aulas e correções de trabalhos.

Os professores dessas instituições possuem mais responsabilidades do que as já citadas. Assim, também precisam participar de comissões, bancas de defesas, palestras, congressos, dentre outros eventos. São pressionados a terem produtividade e melhoria na formação do aluno, aprendizagem de novos recursos tecnológicos e a exercer por um tempo cargos burocráticos, como chefe do departamento ou coordenador de curso.

Além disso, percebe-se uma característica própria do universo acadêmico: a competitividade entre os professores. Existe uma competição para tentar se sobressair em relação ao outro. Alguns egressos percebem essa competitividade como um problema e a compararam com a realidade escolar considerada diferente nesse aspecto.

[...] em 2012 fui chamada para dar aulas em uma faculdade privada e fiquei até o ano passado; foi bom também, toda instituição tem seus prós e contras, mas eu gosto de ensinar... Quando você passa por outras experiências de ensino, você verifica que, apesar das dificuldades, você vê que na escola não tem tanta competição como na universidade; existe muito lá, mas, enfim, são opções que a gente tem que escolher (Egresso 4).

Ao observar os discursos dos egressos falando da questão salarial do professor do ensino médio, comenta como baixo; compa-

rando ao de um universitário, verificamos que, na realidade, não há uma expressiva diferença.

O piso salarial de um docente do ensino médio do Ceará, com graduação à época da pesquisa, era de R\$ 2.468,61 reais, podendo aumentar por tempo de serviço, titulações como mestrado e doutorado para R\$ 4,222,22 reais (equivalente a 40 horas semanais), como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 1 – De vencimentos dos professores da educação básica no Ceará



Ref.	Vencimento Base* 40h	REGÊNCIA**				PVR**				REMUNERAÇÃO			
		Graduação (10%)	Especialização (18%)	Mestrado (20%)	Doutorado (40%)	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
A	2.351,06	235,11				234,00							
B	2.468,61	246,86				204,00							
C	2.592,04	259,20				154,00							
D	2.721,05	272,16				104,00							
E	2.857,73	285,77				54,00							
F	3.000,61	300,06	450,09				132,00						
G	3.150,05	315,06	472,60				132,00						
H	3.306,18	330,62	496,23				132,00						
I	3.473,59	347,36	521,04				132,00						
J	3.647,27	364,73	547,09	729,45			132,00	80,00					
K	3.829,63	382,96	574,44	765,93			132,00	80,00					
L	4.021,11	402,11	603,17	804,22			132,00	80,00					
M	4.222,17	422,22	633,32	844,43	1.688,87		132,00	80,00					
N	4.433,27	443,33	664,99	886,65	1.773,31		132,00	80,00					
O	4.654,04	465,40	698,24	930,99	1.861,98		132,00	80,00					
P	4.887,68	488,77	733,15	977,54	1.955,07		132,00	80,00					
Q	5.132,07	513,21	769,81	1.026,41	2.052,83		132,00	80,00					
R	5.388,67	538,87	808,30	1.077,73	2.155,47		132,00	80,00					
S	5.658,11	565,81	848,72	1.131,62	2.263,24		132,00	80,00					
T	5.941,01	594,10	891,15	1.188,20	2.376,40		132,00	80,00					

Lei nº 15.901 - Art. 10º - Referências Iniciais: A - Licenciatura Plena | C - Licenciatura Plena + Aperfeiçoamento | F - Especialização | J - Mestrado | M - Doutorado

\*Anexo I \*\*Art. 8º \*\*\*Anexo III

 Rua Solon Pinheiro, 1306, bairro de Fortaleza  
CEP: 60060-040, Fortaleza - CE

 Capital: (85) 3004 3212  
Interior: 0800 726 3031

 [www.apeco.org.br](http://www.apeco.org.br)  
apeco@apeco.org.br

Fonte: retirado do site da Apeoc.

Já o piso salarial do magistério no ensino superior, em rede federal, como professor auxiliar, era de 4.366,98 reais, podendo chegar a R\$ 5.357,53 reais (40 horas semanais) com o doutorado. Ao olharmos esses valores, não há uma discrepância tão significativa entre titulações; no entanto, é evidente que o profissional do ensino médio deve se especializar bem para ganhar um bom salário.

É perceptível que, no ensino superior, há uma autonomia maior por parte do professor: mais tempo fora da sala de aula para se aperfeiçoar e acima de tudo ele é mais reconhecido socialmente, já que é

procurado por meios de comunicação para emitir opiniões e elaborar projeto e pesquisa em parceria com os governos ou órgãos federais.

Como definimos a figura do professor universitário? Ele é um docente que exerce o ensino e a pesquisa juntos. Entretanto, Nez e Silva (2010, p. 5) indicam que “alguns docentes bacharéis na educação superior, devido a sua formação técnica, recebem conhecimentos específicos de seu curso e quase nenhum conhecimento sobre os saberes pedagógicos, os quais são necessários ao desenvolvimento das aulas”. Considera-se que os educadores que almejam essa profissão também cursem disciplinas de formação ligadas à docência, afinal esses professores devem possuir habilidades didáticas no ensino superior; isso não é exceção do ensino médio.

A qualificação é algo primordial para o exercício dessa profissão, uma vez que se espera uma atuação mais abrangente que somente a docência. Como confirma Weber (1989, p. 21): “Logicamente ele vincula a titulação à capacidade e competência”. Segundo o mesmo autor, este profissional deve ser um bom pesquisador tanto quanto professor. Assim, é indispensável que seu desempenho seja amplo e suficiente às duas áreas.

Nos relatos dos egressos, apreendemos o quanto eles anseiam pela oportunidade de seguir carreira no meio acadêmico. Até mesmo aqueles que são concursados e estão nas escolas como professores efetivos de Sociologia, comentam que sentem vontade de ir para o ensino superior. A vontade de ser professor universitário é consequência de uma imagem social concebida acerca da profissão docente na atualidade, até mesmo vista como uma carreira de maior destaque pela maioria do corpo docente, que influencia aos alunos cursar bacharelado e mestrado em vez de seguir a licenciatura e a docência no ensino básico.

Importa salientar que, segundo os entrevistados, não havia debates e nem incentivos pela parte docente da universidade para que o aluno optasse por tal campo (docência na educação básica). O que havia era um estímulo excessivo ao aluno se especializar e continuar seus estudos na pós-graduação, cursando mestrado e doutorado. O resultado disso é a redução do número de formandos em licenciatura (cerca de 3,4 a média por semestre nesse período de 2002 a 2008).

Você quer ou não quer ser pesquisador? Você quer ensinar ou ser pesquisador? Quem faz os dois, faz dupla opção, mas se você faz licenciatura está claro, pelo menos, assim se você não fizer bacharelado que você não quer percorrer carreira acadêmica, ou que você quer se voltar para a área da educação mais do que a área de pesquisa; então eu acho que não tenha nenhum preconceito não, se bem que a preferência do cientista social é pelo pesquisador. Eu noto que, quando um aluno meu bacana desiste de ser pesquisador ou de, ao concluir a licenciatura não concluir o bacharelado, dá um dó porque assim acho que nós precisamos muito de bons pesquisadores e o bom pesquisador precisa de muita experiência (Professor universitário 5).

O enunciado do professor remete à opinião de uma parte do corpo docente do departamento de Ciências Sociais na UFC que prioriza o bacharelado à licenciatura, já que o primeiro possui mais disciplinas voltadas à prática de pesquisa. Todavia, a escola é um rico lugar para a realização de pesquisas empíricas; os licenciandos, se forem estimulados, também produzirão ricas pesquisas envolvendo o ambiente educacional.

Portanto, é necessário destacar que essa imagem social do professor muda conforme o seu nível de conhecimento e formação, por conseguinte isso define as diferenças nos salários e o prestígio na carreira. Por outro lado, essa desvalorização no Brasil acontece porque o trabalho do professor não é visto como essencial, não se coloca a devida importância a esse profissional responsável pelas formações dos estudantes que irão desempenhar outras profissões.

Compreende-se que o magistério na universidade estabelece um prestígio social superior ao do ensino médio e também é responsável por criar uma segregação entre o pesquisador e o professor da escola, tornando-os duas classes distintas e hierárquicas.

## **Considerações finais**

A proposta desse artigo foi trazer a discussão sobre a profissão de professor em dois âmbitos, o da escola e o da universidade, assim como o bacharelado e a licenciatura em Ciências Sociais na UFC.

A licenciatura foi a primeira modalidade criada no curso de Ciências Sociais na UFC. A partir de 1994, com a implantação de um novo currículo que tornava o bacharelado obrigatório, essa realidade sofreu uma alteração e o quadro se inverteu. Mas por que a licenciatura não era mais escolhida tão frequentemente?

A resposta para essa pergunta está ligada a vários fatores, dentre os quais o crescimento da pós-graduação e o consequente estímulo à docência no ensino superior; a influência de professores, que estimulam diretamente os alunos a fazerem o bacharelado e, posteriormente, alcançar um nível de mestrado e doutorado; o momento de intensas criações de faculdades particulares e a oportunidade de ensinar nessas instituições. Ainda hoje, mais alunos concluem o bacharelado do que a licenciatura. De 2010 até 2015, 141 alunos se formaram no bacharelado e 67 na licenciatura. O sonho da pós-graduação, como um caminho a ser trilhado para ser professor universitário, continua sendo a opção mais almejada pelos concludentes, incluindo os da licenciatura.

Discutir sobre a carreira universitária é difícil, pois existem poucos trabalhos a respeito. Faz-se necessário ampliar o debate em torno do mercado de trabalho para cientistas sociais, a fim de entender que existem opções para além da docência na escola e na universidade.

É necessário também falar sobre a profissão de professor e dos desafios que também possuem a profissão de professor universitário.

Na universidade, assim como na escola, há intensas vitórias a serem ainda alcançadas pelos alunos e professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. *A cabeça do brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ALMEIDA, F. R. F. de. *Tornar-se professor de sociologia no ensino médio: identidades em construção*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUSA, V. C. de (org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

CONCEIÇÃO, M. R. Virando o jogo: o Pibid e a valorização da licenciatura. In: GOMES, Claudia; FELICIO, Helena M. dos S. (org.). *Caminhos para a docência: o Pibid em foco*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

FREYRE, G. *Sobrados e mocambos*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

GENTIL, L. M. M. *Força do professor na licenciatura em história da Universidade Federal do Ceará*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

HAGUETTE, T. M. F. (org.). *Memória das ciências sociais na UFC: um exercício de análise institucional*. Fortaleza: Edições UFC, 1991.

MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

NEZ, E.; SILVA, V. N. *A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da educação superior*. In: ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010.

OLIARI, F. A. S. et al. *A construção da identidade do professor da educação superior*. Pós-Graduação em Nível de Especialização em Docência no Ensino Superior. São Paulo: Faculdade de Sinop (Fasi-pe), 2010. Mimeografado.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRAGTENBERG, M. Introdução ao leito brasileiro. In: WEBER, M. *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto pedagógico do curso de ciências sociais*. Fortaleza, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto pedagógico do curso de ciências sociais*. Fortaleza, 2006.

VIANNA, I. O. de A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Martin Claret, 1989.

WEBER, M. *Metodologia das ciências sociais*. Tradução de Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1973. Parte 1.

# ENTRE DISCURSOS E CONFLITOS: BREVE ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Danyelle Nilin Gonçalves  
Giovanna Lima Santiago Carneiro  
Paula Cristina Barros Lopes

## Introdução

**S**abe-se que, historicamente, o acesso à educação no Brasil tem sido extremamente seletivo e desigual, restringindo-se às camadas sociais mais abastadas, sobretudo no que diz respeito ao ensino superior. Esse fenômeno tem raízes na colonização do país que, durante os primeiros séculos, foi voltada apenas para a exploração dos recursos naturais por meio da escravização, de forma que não havia planos para o desenvolvimento do território como nação.

Diferentemente do que ocorreu na maioria dos demais países da América Latina, o Brasil somente passou a contar com instituições de ensino superior a partir do começo do século XIX – com a fuga de Dom João VI e a chegada da família real portuguesa no país – ou seja, três séculos após o início da colonização.

Desde então, o ingresso nas escolas superiores esteve condicionado à realização de exames de admissão eliminatórios, que fo-

ram chamados de vestibular pela primeira vez em 1915. A preparação para tais exames se tornou o objetivo principal do ensino médio propedêutico, de forma que essa lógica seletiva dos vestibulares privilegiou determinadas camadas da população e fez com que apenas uma ínfima parte dos estudantes brasileiros tivesse acesso ao último estágio da educação, não à toa denominada de “educação superior”. Dessa forma, os alunos que normalmente tiveram acesso às universidades e instituições públicas de nível superior foram os provenientes das melhores escolas de ensino médio, a maioria da rede privada.

O cenário descrito contribuiu significativamente para a reprodução das desigualdades sociais no país. No Brasil Colônia, os filhos da elite colonial tinham livre acesso ao ensino superior, já que eram enviados a Portugal para frequentar a universidade e retornavam com seus diplomas de bacharéis, enquanto às camadas mais pobres restavam os trabalhos mal remunerados e a impossibilidade de ascensão social por meio da educação. Mais recentemente, de maneira semelhante, apenas os alunos pertencentes às camadas médias e altas tiveram possibilidade de frequentar escolas privadas e, assim, acessar as universidades públicas.

Como os processos de seleção para as universidades passaram a ser extremamente concorridos, criou-se no seio da sociedade uma ideia equivocada de meritocracia, que não leva em consideração as condições de partida. O ensino médio cursado em uma escola privada, com um sistema de ensino voltado para a aprovação nos vestibulares mais concorridos, dá maiores condições ao aluno que pretende ingressar na universidade pública, ficando evidente a disputa desleal em relação aos alunos provenientes da maior parte das escolas públicas.

Especialmente no Brasil, a obtenção de um diploma universitário, sobretudo em se tratando de uma universidade pública, possui uma grande importância na trajetória do indivíduo, endossada tanto pelo senso comum como pelo mercado de trabalho como um todo. É revestido de toda uma simbologia e é determinante na formação de profissionais dos mais diversos campos, bem como na preparação dos quadros administrativos e das lideranças culturais e sociais do país, de modo que é visto como poderoso mecanismo de ascensão social.

No entanto, como se sabe, tal realização pode ser facilmente alcançada apenas por alunos de determinadas camadas sociais, enquanto para outros, pode ser um processo bastante penoso e difícil. Nesse ponto, critérios como renda e raça fazem a diferença, de forma que é possível afirmar que as universidades brasileiras jamais foram representativas da pluralidade característica da sociedade que compõe o país; ao contrário, foi e ainda é majoritariamente composta por pessoas brancas, de classe média e alta, oriundas, em geral, das capitais e moradoras de bairros denominados nobres.

Em contrapartida, nos últimos anos, a sociedade brasileira tem assistido a mudanças no campo da educação superior, graças ao trabalho e à pressão exercida pelos movimentos sociais organizados, especialmente os de cunho étnico, que há décadas vêm demandando igualdade de oportunidades às populações historicamente oprimidas e prejudicadas pelos mais de trezentos anos de vigência do regime de escravidão no país.

Assim, já no ano de 2002, foi instituído o Programa Diversidade na Universidade, por meio da Lei nº 10.558, “com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002). O momento proporcionou um impulso inicial para as discussões, no âmbito das universidades, sobre o acesso à educação de nível superior no Brasil e a profunda disparidade de oportunidades.

Em 2008, teve início a tramitação do Projeto de Lei nº 180, que visava instituir um percentual de 50% de vagas nos processos seletivos para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Além da cota para os egressos de escola pública, destinava ainda 50% dessas vagas aos estudantes cujas famílias possuísssem renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*.

Em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, a qual determina que 50% das vagas nas universidades federais devem ser destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escola da rede pública e que sejam oriundos de famílias

com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. A lei ainda determina a reserva de vagas aos estudantes autodeclarados negros, pardos ou indígenas, utilizando, para tanto, as definições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na Universidade Federal do Ceará, a discussão em torno das cotas surgiu principalmente a partir do ano de 2005, por força da recomendação nº 15 do MPF/CE, quando teve início uma série de reuniões que trataram sobre a possibilidade de implementação de ações afirmativas para o ingresso de estudantes, notadamente por conta do surgimento deste tipo de medidas em diversas instituições federais do país. Após um período de aproximadamente um ano, embora tenha sido gerado um relatório em favor de um sistema de cotas, o Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFC votou de forma contrária à recomendação do MPF/CE, ensejando ações judiciais por parte deste, as quais, no entanto, não lograram êxito (NASCIMENTO, 2011).

O que se percebe com nitidez é que a adoção de ações afirmativas no sentido de promover o ingresso de estudantes historicamente excluídos dos espaços universitários encontrou certa resistência na Universidade Federal do Ceará. Apenas em 2014, por força da lei federal nº 12.711, a UFC passou a implementar integralmente o sistema de cotas.

A partir do ano de 2014, portanto, teve início uma gradativa mudança no corpo discente da UFC, que passou a contar com mais estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados negros, pardos ou indígenas. Desde então observamos a universidade ser ocupada por alunos moradores de bairros da periferia, com baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, bem como de municípios vizinhos, como Horizonte, Maracanaú, Caucaia, Pacajus e outros; são, em geral, filhos de empregadas domésticas, operários, beneficiários do programa bolsa família, que também são os primeiros da família a estarem cursando o ensino superior.

Esse novo cenário traz à tona uma série de novas situações: os estudantes recém-chegados muitas vezes sofrem com o impacto de ingressar em um curso superior, enfrentam dificuldades de adaptação

com o volume de leitura ou com o modo de funcionamento do seu departamento, da biblioteca, ou mesmo com o comportamento de outros estudantes e dos professores. Tudo isso provoca um misto de tensões dentro da universidade e vem proporcionando conflitos e discussões em torno das noções sobre meritocracia, igualdade e democracia, bem como acerca dos sentidos atribuídos ao sentimento de pertença ao ambiente universitário.

Dessa forma, acreditamos ser extremamente necessário investigar essas novas relações e tensões que permeiam a universidade a partir da entrada dos estudantes cotistas, bem como buscar compreender seus significados e suas nuances. Para alcançar esse objetivo, utilizamos material obtido por meio da aplicação de questionários, realização de entrevistas e grupos focais, acompanhamento de páginas na internet, além de pesquisa documental e bibliográfica.

## Metodologia empregada

Algumas metodologias foram utilizadas, a fim de obtermos o material necessário para a pesquisa.

Primeiramente, realizamos um amplo levantamento de comentários feitos em reportagens e postagens que abordaram o tema das cotas sociais e raciais e que foram publicadas na internet, tanto em páginas da rede social *Facebook*, como em sítios eletrônicos de revistas e jornais.

Como se sabe, a internet, com o advento das chamadas redes sociais, tornou-se um lugar de liberdade de opinião e expressão do pensamento para milhões de pessoas, de forma que abriu um campo inteiro de investigação para as Ciências Sociais. Este espaço propicia a qualquer indivíduo com um computador ou *smartphone* e acesso à internet a possibilidade de comentar e opinar sobre os mais diversos assuntos. Dessa forma, quando se trata de um tema que gera polêmicas e altera os ânimos, como é o caso das cotas, torna-se não só interessante como também relevante observar o que as pessoas em geral estão comentando acerca do tema.

Assim, foram escolhidas as páginas do *Facebook* “Geledés – Instituto da Mulher Negra” e “Preta e Acadêmica”, os sites UOL e

G1, as páginas das revistas *Carta Capital* e *Veja* e, por fim, o site do jornal *O Povo*. A partir do acompanhamento dos conteúdos publicados, fizemos um levantamento dos principais comentários que se repetiram, catalogando-os nas seguintes categorias: favoráveis, contrários e favoráveis com ressalvas. Entre os comentários favoráveis ao sistema de cotas, o argumento que mais se repetiu foi aquele que defendeu a necessidade de reparação de um erro histórico; já entre os comentários contrários às cotas, que computamos como a maioria, os principais argumentos utilizados, variando apenas o vocabulário, foram: “os estudantes de hoje não devem pagar essa dívida histórica”; “dividir as pessoas pela cor é incitar o racismo”; “os negros são tão capazes quanto os brancos”; “o único critério para ingresso na universidade deveria ser a meritocracia”; “o direito às cotas diminui o favorecido”, entre outros.

Por meio da organização e catalogação dos principais comentários, foi possível perceber que as cotas raciais incomodam mais do que as cotas sociais, bem como ações afirmativas desse tipo ainda encontram bastante resistência no seio da sociedade. Além disso, a análise desses comentários foi de extrema importância para apreendermos de que forma as pessoas em geral, estando ou não diretamente implicadas, constroem suas opiniões e pensam sobre o sistema de cotas.

Após essa primeira etapa e com os subsídios obtidos com a análise inicial do conteúdo retirado da internet, elaboramos um questionário com 31 afirmações acerca de diversos aspectos do sistema de cotas sociais e raciais e com as quais os respondentes deviam “concordar totalmente”, “concordar em parte”, “discordar totalmente” ou “discordar em parte”. As afirmações contidas no questionário buscavam apreender as opiniões dos estudantes acerca de noções como meritocracia, justiça e igualdade, bem como sobre o sentimento de pertencimento ao ambiente universitário. Ao final havia ainda questões sobre os dados socioeconômicos dos estudantes, com perguntas sobre renda familiar mensal, escola onde cursou o ensino médio, bairro onde mora, se ingressou na universidade por meio do sistema de cotas, entre outras.

O questionário foi aplicado com alunos de dez cursos de graduação da UFC: Direito, Medicina, Engenharia Civil, Psicologia, Economia, Letras, Física, Dança, Cinema e Fisioterapia. Buscamos escolher cursos que gozam de muito prestígio social, como Direito e Medicina e outros que recebem menos atenção da sociedade em geral como Dança e Cinema. A escolha dos cursos se deu ainda em razão do perfil socioeconômico de seus alunos, a fim de avaliar se as respostas difeririam de maneira considerável em razão da renda, por exemplo. Os questionários foram aplicados de forma aleatória, por meio da abordagem dos estudantes em seus intervalos de aula, nas áreas comuns dos departamentos, lanchonetes etc.

As experiências com a aplicação dos questionários nos diversos *campi* da UFC, em Fortaleza, foram registradas em diários de campo, entre as quais estão as principais impressões sobre a receptividade dos respondentes, reações surpreendentes às afirmações do questionário e situações adversas enfrentadas.

Os alunos de alguns cursos, em particular, ofereceram uma maior resistência ao questionário, seja pelo pouco tempo de intervalo entre as aulas, como os alunos do curso de Medicina, seja pela falta de interesse em participar ou contribuir com a pesquisa, como foi observado entre os alunos do curso de Dança. Já no curso de Direito, foi possível observar um grande interesse pelo tema, de forma que a aplicação do questionário gerou até certo alvoroço entre os estudantes que, em determinado momento, iniciaram calorosa discussão sobre as cotas raciais. Outros cursos surpreenderam mais, como no curso de Física, em que os estudantes foram bastante receptivos e se mostraram interessados em contribuir, quando acreditávamos ser um curso formado por alunos mais fechados ou introspectivos; e no curso de Letras, o qual pensávamos ser formado por alunos mais progressistas, a aplicação dos questionários revelou uma realidade um pouco diferente.

Ao final de quatro meses, foram aplicados 267 questionários e os resultados revelaram dados interessantes. Mais da metade dos respondentes possuem renda familiar entre um e quatro salários mínimos, totalizando 143 alunos; 144 concluíram o ensino médio em

escola privada e 123 em escola pública e, do total, 96 alunos ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas.

## **Análise dos resultados**

Na etapa seguinte à aplicação dos questionários e à tabulação das respostas, passamos à análise dos resultados e ao cruzamento das informações mais relevantes ao objetivo da pesquisa. Na medida em que o intuito do presente trabalho não é o esgotamento de todo o conteúdo do questionário, sobretudo por conta de sua extensão e complexidade, selecionamos os trechos mais pertinentes aos objetivos propostos para este artigo.

Como foi possível observar a partir do intenso debate gerado após a aprovação da lei de cotas, há uma significativa parcela da sociedade que ainda se mostra contrária às políticas de ações afirmativas, principalmente no que diz respeito às questões que vão de encontro à noção de meritocracia, por exemplo.

Em 2013, numa pesquisa realizada pelo Ibope,<sup>74</sup> os resultados indicaram que 62% da população apoiavam a implantação de uma política de cotas, com recortes de renda, cor/raça e para alunos provenientes de escolas públicas. Todavia, ao analisar a opinião dos entrevistados acerca de cada tipo de cota separadamente, percebe-se que não se trata de um apoio homogêneo aos três recortes, ou seja, no caso das cotas que consideram a renda e/ou a origem escolar, há significativos 77% de aprovação, percentual que cai para 64% quando se trata do recorte de cor/raça. Entre os demais entrevistados, 16% são contra qualquer tipo de cota para ingresso em universidades e 5% não souberam responder.

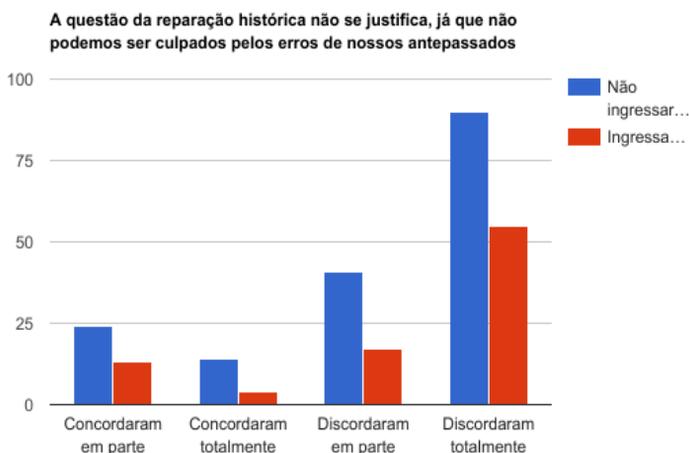
Dessa forma, optamos por observar de que forma os alunos da UFC percebem as cotas com recorte de cor/raça e aquelas destinadas a estudantes de escolas públicas, a fim de realizar o comparativo. A primeira assertiva, com a qual os respondentes deveriam concordar

---

<sup>74</sup> Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

totalmente ou em parte e discordar totalmente ou em parte, dizia: “É questão de justiça ter cotas para alunos oriundos da escola pública” e do total de 267 estudantes, apenas 2,24% discordaram total ou parcialmente desta afirmação. Já em relação à assertiva “É uma questão de justiça ter cotas para alunos negros”, 24,34% dos estudantes disseram discordar totalmente ou em parte. Assim, é possível afirmar que a tendência a uma maior aprovação quanto às “cotas sociais” em detrimento das “cotas raciais” se repetiu também nesta pesquisa.

Quando confrontados com a afirmação de que “A questão da reparação histórica não se justifica, já que não podemos ser culpados pelos erros de nossos antepassados”, por meio da qual buscamos apreender se os estudantes consideram que há uma dívida histórica da população brasileira em relação aos negros, sobretudo por conta dos mais de três séculos de escravidão e todas as consequências desastrosas advindas desse período, os respondentes se comportaram segundo o gráfico abaixo:



Fonte: questionários.

Foi possível perceber, portanto, que um número significativo de alunos não cotistas discorda total ou parcialmente desta afirmação, refletindo uma ideia de que a população negra e parda é credora de uma reparação por parte da população brasileira, bem como que essa reparação pode vir por meio de medidas que busquem uma maior igualdade de condições no acesso à educação superior. Vale ainda apontar para os 6,36% de estudantes que, embora tenham ingressado na universidade pelo sistema de cotas, concordaram total ou parcialmente com esta afirmação.

É verdade que vem crescendo o número de alunos autodeclarados negros e pardos nas universidades – segundo pesquisa da Andifes<sup>75</sup> realizada em 2014. No período de 2003 a 2014, a participação destes alunos nas universidades deu um salto de pouco mais de 160 mil para mais de 446 mil estudantes, o que representa um aumento de 178%.<sup>76</sup> Ainda, segundo a pesquisa, esse crescimento não deve ser somente atribuído à adoção do sistema de cotas, mas também a uma mudança no processo de interpretação da própria cor/raça. O fato é que, embora haja uma maior resistência da população em geral em relação às “cotas raciais”, não se pode negar que a política de cotas está proporcionando uma lenta e gradativa mudança no corpo discente das universidades no que diz respeito à sua cor/raça.

Em seguida, selecionamos ainda algumas das afirmações contidas no questionário, a fim de demonstrar como os estudantes estão opinando sobre temas que envolvem o sistema de cotas, principalmente no tocante às questões apontadas como centrais para esta pesquisa, quais sejam, as noções de meritocracia, justiça e igualdade, bem como a sensação de pertencimento ao ambiente universitário.

Quando da computação das respostas, uma das questões que mais chamou atenção foi a seguinte: “A forma correta de entrar na universidade deve ser o mérito individual e não um sistema de cotas”, com a qual 24% dos estudantes disseram concordar totalmente

<sup>75</sup> Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

<sup>76</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia apos-cotas-universidades-federais-ficam-mais-populares-e-negras-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ou em parte, totalizando quase  $\frac{1}{4}$  de toda a amostra. Esse resultado demonstra que boa parte dos estudantes acredita na ideia de meritocracia e oferece certa resistência à adoção de ações afirmativas que busquem amenizar as desigualdades de condições e oportunidades de uma parcela da população.

Tal resultado pode ser parcialmente explicado pela trajetória do sistema de vestibulares adotado no Brasil, o qual, historicamente, beneficiou aqueles estudantes provenientes das escolas de ensino médio de excelência, da rede privada, em sua maioria, bem como oriundos das camadas sociais mais elevadas. Assim, à medida que a seleção por meio de vestibulares passou a ser extremamente disputada, foi-se criando um sistema privado de ensino fortemente voltado para a aprovação e, ao mesmo tempo, foi sendo fomentada no meio social a ideia de que o mérito individual seria o real motivo do ingresso, desconsiderando, desta forma, as condições objetivas nas quais os estudantes em disputa por vagas estavam inseridos.

Outro dado que despertou curiosidade diz respeito à afirmação de que “já existem alunos de escola pública suficientes na universidade”, da qual pouco mais de 90% dos estudantes discordaram em parte ou totalmente. Neste ponto, é necessário resgatar o dado já apontado anteriormente de que apenas 46% dos respondentes, aproximadamente, são originários de escolas públicas, o que significa que boa parte dos alunos provenientes de escolas privadas também discorda da ideia de que já existem alunos de escola pública em número suficiente na universidade.

No entanto, ao falarmos de escolas públicas, é preciso relativizar e levar em consideração alguns fatores. Sabe-se que, dentro do conjunto de escolas públicas existentes, há significativas diferenças de qualidade no ensino e de capacidade de aprovação em exames e vestibulares – as escolas militares e as escolas técnicas federais, por exemplo, chegam a apresentar índices de aprovação e rendimento de seus alunos não raro maiores do que os de muitas escolas privadas. Dessa forma, cabe indagar se a política de cotas está de fato atingindo seu objetivo ou se está apenas beneficiando aqueles alunos que já teriam sucesso independentemente do sistema

de cotas, justamente por terem cursado o ensino médio naquelas escolas públicas de nível mais elevado; ou mesmo se, havendo uma grande quantidade de estudantes cotistas na universidade, estes não se encontram em cursos de graduação determinados, cujas notas de corte são consideradas baixas, por exemplo, ou que não gozam de prestígio por parte da sociedade.

A partir dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários, foi possível observar o seguinte: do total, 54% estudaram em escolas privadas e 46% dos estudantes cursaram o ensino médio em escolas públicas, correspondendo ao total de 123 alunos, sendo que apenas 96 ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas. Levando em consideração os alunos provenientes de escolas públicas e que ingressaram por meio das cotas e os alunos que cursaram o ensino médio em escolas privadas e, levando ainda em conta os cursos que gozam de maior prestígio social e que, portanto, exigem notas mais elevadas para o ingresso, temos a seguinte tabela:

	Direito	Medicina	Eng. Civil	Psicologia
Militar Federal	2	5	1	-
Militar Estadual	1	2	-	1
Técnica Federal	7	-	4	2
Profissionalizante	2	1	1	2
Liceu	-	-	-	1
Sistema SS	-	-	-	-
Escolas regulares/ comunitárias	3	2	-	-
Escolas Privadas	35	27	11	15

Fonte: questionários.

Como é possível observar, no que diz respeito aos resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários, as escolas privadas aprovaram uma maior quantidade de alunos para cursos que gozam de maior prestígio social, como Direito e Medicina. Além disso, entre as escolas públicas, é interessante notar que há aquelas que aprovam mais alunos para os mesmos cursos, como é o caso das escolas

federais, técnica e militar, demonstrando uma disparidade entre estas e as escolas públicas regulares, por exemplo.

Outro resultado interessante foi o oriundo da afirmação de que “O sistema de cotas é uma medida eficiente para diminuição da desigualdade social existente no país”, com a qual 79% dos estudantes concordaram totalmente ou em parte, sinalizando uma mudança que pode estar em curso, uma vez que demonstra concordância de que, em alguma medida, esse sistema propicia uma redução da desigualdade.

Em contraponto a esta afirmação e buscando elaborar o questionário de forma a captar diversas nuances, os estudantes foram confrontados com outra afirmação no mesmo sentido, qual seja, “O sistema de cotas é incapaz de resolver o problema da desigualdade social”, com a qual 52% dos respondentes concordaram totalmente ou em parte. Esse resultado nos revela um dado interessante na medida em que demonstra que, embora os estudantes considerem a política de cotas uma medida eficiente para ajudar na diminuição da desigualdade social, esta medida não é capaz de solucionar o problema.

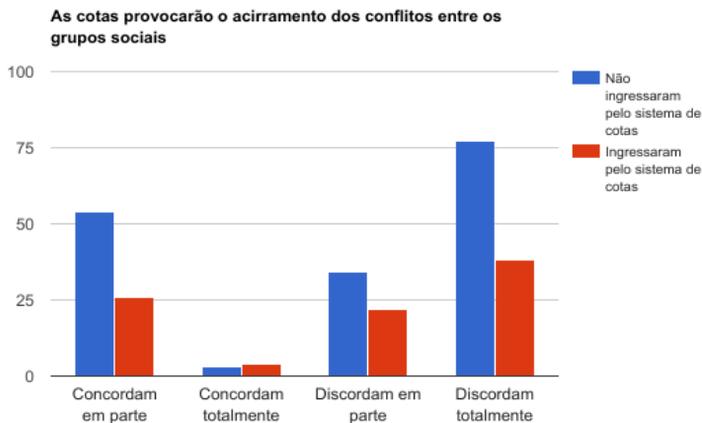


Fonte: questionários.

A profunda desigualdade de oportunidades, no que diz respeito ao acesso à educação no Brasil, pode ser apontada como um dos maiores agravantes da pobreza e responsável pela perpetuação das desigualdades sociais como um todo. Ingressar em uma universidade, alcançar o sonho do “canudo” (como comumente os diplomas são chamados), adquirir o *status* de uma pessoa formada em curso de nível superior significa garantia de distinção social e prestígio.

Nesse sentido, é importante destacar o fato de que, independente da renda familiar, uma significativa parte dos alunos disse discordar em parte da ideia de que o sistema de cotas seria incapaz de resolver o problema da desigualdade social. Por outro lado, entre as pessoas que concordaram totalmente com esta afirmação, a maior parte está concentrada entre aquelas que possuem renda familiar de sete a vinte salários mínimos.

Outro resultado despertou ainda nossa atenção, conforme o gráfico abaixo:



Fonte: questionários.

Diante da afirmação de que “as cotas provocarão o acirramento dos conflitos entre os grupos sociais”, aproximadamente 33% dos alunos disseram concordar total ou parcialmente. No entanto, é curioso notar que, entre os que discordam totalmente dessa afirmação, a maioria é formada por estudantes que não ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, embora um número significativo destes também tenha concordado em parte. É possível que parte dos estudantes cotistas ainda se sinta pouco à vontade no ambiente universitário, sobretudo naqueles cursos em que há poucos alunos que ingressaram por meio do sistema de cotas, o que acaba por gerar conflitos entre os diferentes grupos.

Acreditamos que a análise destes resultados parciais possibilitou uma visão geral sobre como os estudantes da UFC estão convivendo e elaborando suas opiniões e discursos em torno da política de cotas.

### **Considerações finais**

A discussão nos permitiu identificar a desigualdade no acesso ao ensino superior como um dos principais fatores responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais no seio da sociedade brasileira, condenando determinados setores da população a jamais conseguirem qualquer tipo de ascensão por meio do estudo.

Diante desse cenário, algumas mudanças começaram a ser observadas no país por volta do ano de 2002, como as ações afirmativas que possibilitam uma maior igualdade de oportunidades e acesso às universidades, culminando na Lei nº 12.711, a qual ficou conhecida como Lei de Cotas. A partir da implementação dessa política, as universidades federais de todo o país passaram a destinar determinados percentuais de suas vagas a estudantes provenientes de escolas públicas que possuíssem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, bem como a estudantes autodeclarados negros, pardos ou indígenas.

Com essa medida, teve início uma gradativa mudança no perfil do corpo discente das universidades, que passou a incluir mais estudantes pobres e negros, o que vem contribuindo para fomentar

o debate em torno da eficácia e legitimidade do sistema de cotas. Paralelamente, observa-se também o surgimento de tensões e conflitos entre alunos cotistas e não cotistas, despertando o interesse dos pesquisadores por esse tema.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo investigar os conflitos gerados pela entrada dos alunos cotistas na Universidade Federal do Ceará, bem como buscar compreender os significados atribuídos às noções de meritocracia e igualdade, problematizando a ideia de pertencimento ao ambiente acadêmico. Para tanto, utilizamos material obtido por meio da aplicação de questionários, acompanhamento de páginas na internet, além de pesquisa documental e bibliográfica.

Os resultados da aplicação dos questionários nos permitiram detectar algumas importantes nuances sobre os discursos desenvolvidos pelos estudantes, a fim de elaborar suas opiniões acerca do sistema de cotas.

Percebemos uma maior resistência em relação às chamadas “cotas raciais”, ao mesmo tempo em que 1/3 dos estudantes concordam com a ideia de que há necessidade de uma reparação histórica. Além disso, observamos que a maioria acredita que ainda não há um número suficiente de alunos provenientes de escolas públicas na universidade. Verificamos ainda a existência de uma forte tendência à crença na noção de meritocracia e esforço individual, muitas vezes ignorando as condições objetivas de vida enfrentadas por determinados estudantes. Outro dado interessante revelou que, entre as escolas públicas, há aquelas que aprovam mais alunos para os cursos com maiores notas de corte e que, portanto, gozam de maior prestígio social, gerando uma dúvida acerca da medida da eficácia do sistema de cotas.

Por fim, analisamos se os estudantes acreditam que a política promoverá um acirramento dos conflitos entre alunos cotistas e não cotistas. O dado foi revelador, já que aproximadamente 33% dos alunos disseram concordar com essa ideia.

Assim, concluímos que o sistema de cotas atualmente vigente tem alcançado avanços na medida em que tem modificado visivelmente o perfil dos estudantes das universidades, promovendo uma

maior diversidade e representatividade da população brasileira. Por outro lado, ainda sofre resistência por parte de uma parcela dos estudantes que não reconhece essa política afirmativa como um meio válido de alavancar socialmente determinados setores da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABREL, Raimundo Luidi Santos de. *Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior: um estudo da (des)elitização discente na Universidade Federal do Ceará (UFC)*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2013.

ALMEIDA, Carina E. Maciel de; BITTAR, Mariluce. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 141-159, 2006.

AYRES, Marcel *et al.* (org.). *Mídias sociais: perspectivas, tendências e reflexões*. E-Book produzido pela PaperCliq e Danila Dourado Social Media. 2010. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/ebookmidiasociais.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As Cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.558, de 2002*. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm). Acesso em: 16 fev. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 180, de 2008. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília, 2008.

BUSCHINI, Fabricio; CIOLDI, Fabio Lorenzi; MENIN, Maria Suzana de Stefano; SILVA, Divino José da; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

COSTA, António Firmino; LOPES, João Firmino; CAETANO, Ana. (org). *Percurso de estudante no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

CUNHA, Maria Isabel; PINTO, Marialva M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DOMINGUEZ, Daniel *et al.* *Etnografia virtual*. Disponível em: <http://socialsoftware-portugal.blogspot.com.br/2010/06/para-uma-etnografia-das-redes-sociais.html>. Acesso em: 20 fev. 2014.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Angela Maria de Souza; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; REZENDE, Maria Jose de. *As persistentes desigualdades brasileiras*. Londrina: EDUEL, 2011.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, jan./mar. 2014.

NASCIMENTO, Antonio Joamir Brito do. *Cotas raciais na Universidade Federal do Ceará: para quem?* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2011.

Portal G1. *Após cotas, universidades federais ficam 'mais populares e negras'*. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-cotas-universidades-federais-ficam-mais-populares-e-negras-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 26 fev. 2017.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006. Número especial.

ROSA, Chaiane de Medeiros. *A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFG): concepção, implantação e desafios*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SANTOS, Sales Augusto. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

## OS AUTORES

### **Ana Cláudia Vieira Silva**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará/UFC, Especialista em Docência em Educação a Distância pelo Universidade de Fortaleza, Mestra em Sociologia pela UFC, Professora, Consultora em Responsabilidade Social Universitária, Gestora Acadêmica no Centro Universitário Christus/Unichristus. Professora/orientadora de Metodologia Científica na Pós-graduação da Unichristus. <aninhakin@yahoo.com.br>.

### **Camila Maria Cunha de Souza**

Licenciada em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. <camilamaria.cs@gmail.com>.

### **Danyelle Nilin Gonçalves**

Doutora em Sociologia, Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora Nacional do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Profsocio. <danynilin@yahoo.com.br>.

### **Giovanna Lima Santiago Carneiro**

Bacharela em Direito pela Faculdade Sete de Setembro (FA7) e em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC. <giovannasantiaadv@gmail.com>.

### **Harlon Romariz Rabelo Santos**

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará e Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <harlon.romariz@ufrgs.br>.

### **Irapuan Peixoto Lima Filho**

Doutor em Sociologia, Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e coordenador local do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Prof socio. <irapuanpeixoto@yahoo.com.br>.

### **Manoel Moreira de Sousa Neto**

Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor da rede pública do estado do Ceará e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). <manoelnetolcc@gmail.com>.

### **Nayraline Barbosa de Oliveira**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com MBA em Planejamento e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como Analista Social na Gerência Socioeducacional da rede Marista Centro-Norte. <nboli-veira@marista.edu.br>.

### **Patrícia Silva Xavier**

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). <patriciaufc@hotmail.com>.

### **Paula Cristina Barros Lopes**

Bacharela em Ciências Sociais e Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. <paula.lopes10@gmail.com>.

### **Régis Wendel Gomes Miranda**

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. <regiswendel@yahoo.com.br>.



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará – UFC  
Av. da Universidade, 2932 – fundos – Benfica  
Fone: (85) 3366.7485 / 7486  
CEP: 60020-181 – Fortaleza – Ceará  
[imprensa.ufc@pradm.ufc.br](mailto:imprensa.ufc@pradm.ufc.br)

**A** Universidade Federal do Ceará contribui por excelência para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o desenvolvimento da pós-graduação, que fortalece o pilar da formação de recursos humanos por meio da pesquisa.

A pós-graduação brasileira, sistematicamente avaliada nas últimas décadas, ganha credibilidade, e seus pesquisadores gozam de reconhecimento internacional. Nesse processo, o livro integra a produção intelectual acadêmica das múltiplas áreas que compõem o quadro científico da Universidade e apura os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada, portanto, para apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC e consolidar uma política acadêmica, científica e institucional de valorização da pesquisa, ao franquear o curso da produção intelectual em forma de livro.

