

## ARTIGOS

# A "FÉ" NA EDUCAÇÃO E A ADESÃO ÀS COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS "PRESCRITAS"

Natália Alves<sup>1</sup>

Sonia Maria Rummert<sup>2</sup>

### Resumo

Este texto dá conta dos resultados de uma investigação realizada em Portugal e no Brasil, através da qual se pretende estudar as opiniões dos estudantes do último ano do ensino secundário/ensino médio sobre as novas formas de governo da educação e os argumentos que estruturam os mitos e as narrativas veiculados pelos discursos educativos oficiais bem como o seu grau de adesão às premissas dos sistemas discursivos que "decretam" as capacidades e as competências individuais que definem o que um estudante deve ser.

**Palavras-chave:** meritocracia, igualdade de oportunidades, sucesso escolar, competências individuais

### Abstract

This paper reports the results of an investigation carried out in Portugal and Brazil, which it intends to study the opinions of students in their final year of secondary school/high school about new forms of government education and the arguments that structure the myths and the narratives conveyed by official educational discourses, their degree of adherence and the assumptions of discursive systems that "enacts" the capabilities and individual competencies that define what a student should be.

**Keywords:** meritocracy, equality of opportunity, school success, individual competencies

### Introdução

Os princípios político-ideológicos que estiveram subjacentes às políticas educativas que conduziram à expansão dos sistemas educativos, no

---

<sup>1</sup> Doutora, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

<sup>2</sup> Doutora, Professora Titular da Faculdade de Educação da UFF

período que mediou entre o final da II Guerra Mundial e os meados da década de 70, têm vindo a ser substituídos por orientações de pendor marcadamente instrumental e gestor. Se por um lado, princípios como democratização e igualdade de oportunidades têm vindo a ser objeto de vários questionamentos por parte de alguns sociólogos da educação (Derouet, 2010, 2002; Dubet, 2010, 2004), por outro, têm vindo progressivamente a dar lugar a termos como competitividade, eficácia, eficiência, empregabilidade, empreendedorismo e coesão social os quais exprimem a subordinação funcional das políticas educativas aos interesses económicos de um mercado globalizado (Canário, 2005) e a difusão de uma conceção técnico-instrumental da educação (Stoer, 1986).

Tanto em Portugal como no Brasil, assiste-se à proliferação de dois grandes tipos de discursos educativos: aqueles que, ancorados numa *racionalidade instrumental*, elegem a produtividade, a competitividade, a empregabilidade e o empreendedorismo como os elementos estruturantes de uma retórica discursiva que procura ocultar as suas dimensões ideológicas através da exaltação do princípio do pragmatismo e de uma inevitável *convergência educativa*; e aqueles outros que, movidos por uma racionalidade assistencialista, atribuem à escola um papel de vanguarda no fomento da coesão social.

No entanto, a inserção semi-periférica de ambos os países no sistema mundo associada a um défice de legitimidade dos respectivos Estados contribuem para que a retórica da modernização apareça a par de uma outra onde a referência à igualdade de oportunidades e aos valores humanistas são frequentes.

A tensão entre os discursos da modernização e da igualdade de oportunidades agudiza-se com a "reinvenção" do conceito de meritocracia que, como referem Correia e Matos (2001, p.92) "faz depender a resolução dos

problemas sociais da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir". Esta tendência para a privatização dos problemas sociais e consequente responsabilização individual está associada à configuração de novas subjectividades individuais e sociais que se constroem por referência ao domínio de competências como a autonomia, a flexibilidade, a adaptação entre outras, que a escola deve proporcionar e que os jovens devem desenvolver sob pena de se inscreverem em processos de "exclusão" social.

Embora saibamos ser fundamental analisar a juventude a partir de seus condicionantes relativos à classe social (Frigotto, 2008a e b; Rummert, 2008, 2007, Alves, 2008), esta questão não será tratada diretamente. Entendemos, porém, que ao abordarmos a visão de jovens portugueses e brasileiros relativamente à escola, estarão, por extensão, evidenciados os condicionantes socioeconómicos que constituem o arcabouço da ação mediadora que se verifica entre a escola e o padrão societário dominante de que trata o presente artigo.

A investigação realizada pretendeu obter, preliminarmente, o ponto de vista de alunos portugueses e brasileiros sobre as novas formas de governo da educação, assim como o seu grau de adesão às premissas dos sistemas discursivos que 'decretam' as capacidades e as disposições individuais que definem o que um estudante deve ser. Para tal foi aplicado um inquérito por questionário a 1057 estudantes que frequentavam o último ano do ensino secundário, em Portugal, e do ensino médio, no Brasil, em 2008. Tratou-se de uma mostra intencional, constituída por estudantes que frequentavam o ensino público no Município de Niterói e na Área Metropolitana de Lisboa. Dos 1057 jovens inquiridos, 537 eram portugueses e 520 brasileiros e a idade média situava-se nos 17,8 anos.

## 1. Mitos e narrativas em torno da educação

O mal-estar difuso, assinalado a partir do final dos anos 60, a que se convencionou chamar "crise da escola", corresponde, de forma mais apropriada, a um défice de legitimidade e de *sentido* que é indissociável das mutações sofridas pela instituição escolar ao longo do século XX. Estas mutações podem ser sintetizadas numa fórmula segundo a qual a escola passou de um contexto de *certezas* para um contexto de *promessas*, situando-se, hoje, num contexto de *incertezas* (Canário, Alves e Rolo, 2001). Esta fórmula permite dar conta do percurso, ainda que com características singulares, realizado em Portugal e no Brasil, de forma acelerada e contraditória, durante os últimos trinta anos. A escola das *certezas* corresponde à escola da primeira metade do século que pôde funcionar como uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis que lhe eram imanentes, "fabricava" cidadãos conformes com um modelo societário pré-estabelecido.

Durante este período, apesar do seu carácter assumidamente elitista, a escola não aparecia comprometida com a produção de injustiças sociais, favorecendo alguns percursos de mobilidade social ascendente, em função do mérito. O período dos "Trinta anos gloriosos" marca, através do crescimento simultâneo da oferta (políticas públicas) e da procura ("corrida à escola"), a transição de uma escola elitista para uma escola de massas, processo iniciado, de forma tímida e contraditória, em ambos os países, no fim dos anos 60. A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva otimista que assinala a passagem da escola das *certezas* para a escola das *promessas*: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade.

O início de uma recessão durável, a partir de meados dos anos 70, que sucedeu ao "círculo virtuoso do fordismo" (que nem a sociedade portuguesa nem a brasileira chegaram verdadeiramente a conhecer) conduz a que, relativamente à escola, à euforia suceda o desencanto. Paradoxalmente, a democratização do acesso à escola comprometeu-a com a produção das desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1970), sem, ao mesmo tempo, lhe permitir cumprir as suas promessas impossíveis (Boudon, 1973). Não podendo continuar a apresentar-se como uma instituição justa num mundo injusto (Dubet, 1999) a escola está condenada a fazer subir os níveis de frustração do seu público. É a passagem de uma procura "optimista" para uma procura "desencantada" (Grácio, 1986) que marca a entrada da escola, no início dos anos 80, num período de incertezas.

A raridade dos empregos passa, então, a articular-se com a inflação dos diplomas tornando-os, simultaneamente menos rentáveis e mais necessários do que nunca. Em Portugal, os esforços desenvolvidos durante os anos 90 para fazer cumprir a escolaridade obrigatória de nove anos confrontam-se com os resultados da investigação sociológica, segundo os quais o diploma terminal da escolaridade obrigatória foi aquele que conheceu uma desvalorização mais rápida e acentuada (Grácio, 1997), mantendo-se essa tendência nos anos mais recentes (OCDE, 2011).

Apesar de todas estas alterações, a confiança dos jovens portugueses na educação permanece inalterável. De acordo com o estudo realizado, nos finais da década de noventa a uma amostra representativa da juventude portuguesa (Alves, 1998) os jovens estavam satisfeitos com o desempenho da escola na diminuição das desigualdades sociais, na formação de cidadãos aptos para a vida social, no combate ao desemprego e na sua capacidade para seleccionar os melhores. Neste sentido, eles aderiam, sem

grandes reservas, à ideologia meritocrática e acreditavam na igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso.

### 1.1. Opiniões sobre a educação

À semelhança dos jovens portugueses, também os alunos inquiridos depositam grandes esperanças na educação. De certa forma, estes estudantes alimentam, ainda, uma procura encantada da educação, aderindo aos pressupostos que, ao longo dos anos, a sustentaram.

Quadro 1. Opiniões sobre a educação

	Parcial e totalmente de acordo (%)
Vale a pena estudar para ter sucesso na vida	94,0
Quanto mais qualificados forem os cidadãos, melhor é para o país	92,0
Os alunos e os pais devem ter direito a escolher a escola que querem frequentar	90,1
Os professores devem apoiar, principalmente, os alunos com maiores dificuldades	86,6
Qualquer pessoa pode ter sucesso na escola desde que se esforce	82,7
A instrução/educação é a melhor solução para o desemprego	72,1
Em geral, os professores favorecem os bons alunos	66,1
Um baixo nível de instrução não é um problema para arranjar emprego	46,7
As escolas devem poder decidir sobre as matérias que ensinam	43,3
Os professores devem ter em atenção às necessidades dos alunos mais dotados/ inteligentes	33,9
Aprende-se mais e "coisas" mais importantes fora da escola	28,1
Os alunos e os pais devem ter direito a escolher o que é ensinado na escola	23,2
Só na escola se aprendem "coisas" importantes para a vida	18,3

Em geral, os professores favorecem as raparigas	17,9
Os professores tratam os alunos de uma forma diferente consoante as características das suas famílias	16,1
As escolas devem ter direito a escolher os seus alunos	9,6
Em geral, os professores favorecem os rapazes	3,5

Com efeito, a grande maioria dos inquiridos concorda parcial ou totalmente com as ideias defendidas pela Teoria do capital humano desde a década de 60 e que ainda hoje são elementos constitutivos das discursividades dos poderes políticos. Acreditam que o investimento na educação tem benefícios individuais - "vale a pena estudar para ter sucesso na vida" - que a educação contribui para a riqueza nacional - "quanto mais qualificados forem os cidadãos, melhor é para o país" e aderem à afirmação, já mais recente, de que "a instrução/educação é a melhor solução para o desemprego" (Quadro 1).

A ideologia meritocrática encontra também eco junto destes alunos, com a larga maioria a concordar parcial ou totalmente com a afirmação: "Qualquer pessoa pode ter sucesso na escola, desde que se esforce".

À concordância generalizada com estas afirmações, contrapõe-se a elevada percentagem de alunos que discorda da existência de tratamentos diferenciados por parte dos professores. De facto, poucos são os inquiridos que concordam que os professores tratam os alunos de uma forma diferente consoante a sua origem social ou sexual. Neste sentido, eles reproduzem, integralmente, a afirmação bastante comum entre os professores quando declaram que tratam todos os alunos por igual. Mas, se parece existir uma certa unanimidade relativamente ao facto de os professores não diferenciarem os alunos em função das suas características sociodemográficas, o mesmo já não se verifica quando o que está em causa são os resultados escolares. Para a maioria dos inquiridos, "em geral, os

professores favorecem os bons alunos". O bom aproveitamento escolar é, neste contexto, o único elemento que os alunos percebem como indutor de comportamentos discriminatórios por parte dos professores.

Não se pense, contudo, que estes jovens estão contra qualquer estratégia de diferenciação. Muito pelo contrário. A quase totalidade dos inquiridos manifesta uma opinião francamente favorável à implementação de estratégias pedagógicas de discriminação positiva a favor dos colegas com dificuldades de aprendizagem: 86,6% dos alunos concorda parcial ou totalmente com a afirmação de que "os professores devem apoiar, principalmente, os alunos com maiores dificuldades". Apesar destes valores, não estamos perante uma adesão incondicional a uma filosofia de discriminação positiva. Se, é consensual que os alunos com dificuldades devem merecer uma atenção especial por parte dos professores, esse mesmo consenso desvanece-se quando se trata dos colegas mais dotados. Estes não devem ser, na opinião dos inquiridos, objecto de um tratamento preferencial: apenas 33,9% concorda parcial ou totalmente com a afirmação de que "os professores devem ter em atenção as necessidades dos alunos mais dotados/inteligentes". Em termos gerais, os jovens parecem acreditar que as escolas, e em particular, os professores respeitam o princípio da igualdade de oportunidades ao mesmo tempo que reconhecem que alguns grupos podem necessitar de um tratamento diferenciado para responder às suas necessidades específicas.

Mas, é precisamente no que respeita a esta dimensão concreta da igualdade de oportunidades que os alunos portugueses e brasileiros se distinguem de outros seus colegas europeus. Num estudo internacional, que envolveu alunos da Finlândia, Suécia, Espanha, Portugal e Austrália (Rinne, Aro, Kivirauma e Simola, 2003), verificou-se que os inquiridos de todos os países, com excepção de Portugal, estão maioritariamente de acordo com o

recurso a estratégias de discriminação positiva a favor quer de colegas com dificuldades de aprendizagem quer de colegas mais inteligentes. A especificidade dos alunos portugueses e brasileiros reside no facto de as suas respostas se afastarem deste padrão, na medida em que se mostram pouco favoráveis a aceitar a ideia de que os professores devem ter em atenção as necessidades dos alunos mais dotados<sup>3</sup>. Face a estes dados é inevitável colocar-se a questão de saber o que leva estes alunos a assumir tal posição. Será que estamos perante um défice democrático na conceptualização do princípio de igualdade de oportunidades, por parte destes alunos? Ou será que esta opinião reflecte a filosofia que tem orientado as medidas de política educativa, todas elas vocacionadas para uma discriminação positiva a favor dos mais desfavorecidos?

De todos os itens construídos para aferir da concordância dos alunos relativamente ao movimento da livre escolha, apenas um recolhe a quase unanimidade de opiniões: 90,1% dos inquiridos concordam com a afirmação de que "os alunos e os seus pais devem ter direito escolher a escola que querem frequentar", o que demonstra uma elevada crença nos direitos individuais que, aliás, se têm constituído num dos pilares argumentativos da retórica política dominante.

Admitindo que não existe um padrão homogéneo de resposta, procurámos identificar as variáveis que mais influenciam as opiniões destes alunos sobre a educação. De todas as variáveis de caracterização sociodemografica utilizadas neste estudo, aquelas que mais influenciam as posições dos inquiridos são o país, o sexo e a situação face ao insucesso escolar<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Naquele estudo, apenas 31,6% dos inquiridos portugueses concordavam parcial ou totalmente com essa afirmação (Alves, 2003: 189). No presente estudo a percentagem dos alunos que escolhe estas duas modalidades de resposta é, como já vimos, de 33,9%.

<sup>4</sup> A realização do teste t para duas amostras independentes permite concluir que em onze dos dezassete itens, as diferenças de opinião entre os alunos portugueses e brasileiros têm significado estatístico; que em nove itens as

Os alunos brasileiros são os que mais aderem a um dos mitos que, como referem Ramirez e Boli (1988), está na origem da construção da escola de massas e da sua posterior difusão - o mito do progresso individual - expresso na afirmação "vale a pena estudar para ter sucesso na vida" e à ideia, hoje em dia dominante, de que "a educação/instrução é a melhor solução para o desemprego". São também eles que se mostram mais permeáveis à ideologia meritocrática - "Qualquer pessoa pode ter sucesso na escola, desde que se esforce" - e os que mais discordam das premissas que sustentam o discurso sobre a liberdade de escolha quer em termos individuais quer institucionais.

Quadro 2. Diferenças nas opiniões em função do país (médias)

	Portugal	Brasil	<i>T</i>
Vale a pena estudar para ter sucesso na vida	4,53	4,67	<i>t</i> = -2,703
Os alunos e os pais devem ter direito a escolher a escola que querem frequentar	4,57	4,41	<i>t</i> = 2,860
Qualquer pessoa pode ter sucesso na escola desde que se esforce	3,98	4,41	<i>t</i> = -6,368
A instrução/educação é a melhor solução para o desemprego	3,64	4,04	<i>t</i> = 6,163
As escolas devem poder decidir sobre as matérias que ensinam	3,11	2,82	<i>t</i> = 3,328
Os alunos e os pais devem ter direito a escolher o que é ensinado na escola	2,70	2,26	<i>t</i> = -5,069
As escolas devem ter direito a escolher os seus alunos	1,71	1,59	<i>t</i> = -2,040
Os professores devem ter em atenção às necessidades dos alunos mais dotados/ inteligentes	3,06	1,98	<i>t</i> = 12,717
Os professores devem apoiar, principalmente, os alunos com maiores dificuldades	4,42	4,25	<i>t</i> = 2,668

---

diferenças nas respostas dos rapazes e das raparigas são significativas em termos estatísticos e que em sete itens as diferenças de opinião entre os alunos com trajectórias de sucesso e aqueles que já reprovaram pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar têm significado estatístico.

Mais receptivos ao discurso neoliberal, os estudantes portugueses são também os que mais concordam com tratamentos de discriminação positiva em função do rendimento escolar, considerando que os alunos mais dotados e os que têm mais dificuldades de aprendizagem devem ser alvo de um tratamento diferenciado, por parte dos professores. Simultaneamente, são também eles que apresentam um maior grau de concordância com a existência comportamentos distintos por parte do corpo docente em função da origem social dos alunos.

Em síntese, os alunos brasileiros mostram-se mais permeáveis aos mitos e narrativas veiculados pela retórica educativa do que os seus colegas portugueses. Eles engrossam, por isso, a fileira dos que alimentam ainda, a procura otimista de educação. Resta todavia saber se a generalização do fim da relação virtuosa entre diploma, emprego e mobilidade social na sociedade brasileira não contribuirá, à semelhança do que se verifica nos países do centro, para desvanecer o efeito encantatório da educação e para que o optimismo seja substituído pelo desencanto<sup>5</sup>.

Uma segunda variável que influencia as respostas dos jovens inquiridos é o sexo. Rapazes e raparigas distinguem-se quanto à fé que depositam na educação, à apreciação que fazem da igualdade de tratamento na sala de aula e à adesão aos pressupostos da liberdade de escolha. As raparigas acreditam, mais do que os seus colegas do sexo masculino que vale a pena estudar para ter sucesso na vida e que a educação é a melhor solução para o desemprego. Em contrapartida, apresentam um maior grau de discordância relativamente à possibilidade de os estabelecimentos de ensino escolherem os seus alunos. Os rapazes, por seu turno, são quem mais

---

<sup>5</sup> Um exemplo da procura desencantada de educação está patente nas estratégias de investimento em formação pós-graduada por parte de diplomados do ensino superior como forma de escaparem a uma situação de desemprego (Alves, 2000, 2005).

concorda com a existência de comportamentos de favorecimento de alunos em função de atributos sociodemográficos e educativos.

Quadro 3. Diferenças nas opiniões em função do sexo (médias)

	Rapazes	Raparigas	T
Vale a pena estudar para ter sucesso na vida	4,49	4,63	$t = -3,124$
Qualquer pessoa pode ter sucesso na escola desde que se esforce	3,98	4,41	$t = -6,368$
As escolas devem ter direito a escolher os seus alunos	1,78	1,55	$t = 3,448$
Em geral, os professores favorecem as raparigas	2,85	1,47	$t = 18,818$
Em geral, os professores favorecem os rapazes	1,85	1,47	$t = 6,153$
Em geral, os professores favorecem os bons alunos	3,78	3,43	$t = 4,708$
Os professores tratam os alunos de uma forma diferente consoante as características dos alunos	2,31	2,01	$t = 3,986$

O que estes dados colocam em evidência é uma concepção francamente positiva da educação e dos processos de escolarização por parte das raparigas. A explicação para estas atitudes reside, em nosso entender, em duas ordens distintas de razões. Por um lado, as raparigas parecem possuir um conhecimento antecipado das dificuldades acrescidas com que as mulheres se debatem no mercado de trabalho o que as leva a um sobreinvestimento na educação (André, 1999) e a uma sobrevalorização simbólica do papel da educação a qual tende a ser percebida como único escudo que as pode proteger das múltiplas formas de discriminação de que são objecto no mercado de trabalho (Alves, 2004). Por outro lado, como refere a teoria culturalista (Grácio, 1997), as raparigas são socializadas num sistema de disposições que, ao facilitar a sua integração no contexto escolar e um mais adequado desempenho do ofício de aluno, as torna mais receptivas ao "jogo" da escolarização do que os seus colegas rapazes.

Quadro 4. Diferenças nas opiniões em função do sucesso escolar  
(médias)

	Reprovou	Nunca reprovou	T
Vale a pena estudar para ter sucesso na vida	4,50	4,62	$t = -2,528$
A instrução/educação é a melhor solução para o desemprego	3,62	3,85	$t = -3,472$
Quanto mais qualificados forem os cidadãos melhor é para o país	4,41	4,56	$t = -3,079$
Um baixo nível de instrução não é problema para arranjar emprego	3,25	3,01	$t = 3,045$
Em geral, os professores favorecem os bons alunos	3,70	3,52	$t = 2,257$
Os professores devem apoiar principalmente os alunos com mais dificuldades	4,50	4,31	$t = 3,199$

As opiniões dos inquiridos variam, também, em função do seu percurso escolar. Protagonistas de trajetórias escolares de sucesso, os alunos que nunca reprovaram são os que mais valorizam o papel da educação para o sucesso individual, para produção de riqueza e para o combate ao desemprego e os que mais rejeitam a ideia de que "um baixo nível de instrução não é um problema para arranjar emprego". Coerentemente com a posição que ocupam na hierarquia escolar, estão menos de acordo do que os seus colegas que já reprovaram com as afirmações de que os professores favorecem os bons alunos e devem apoiar, principalmente, os alunos com maiores dificuldades.

## 2. A construção dos sujeitos

Segundo Pinto e Queirós (1990), a construção das identidades individuais e colectivas é um processo contínuo que decorre da passagem dos indivíduos pelos vários contextos de aprendizagem social: a família e outras instâncias de socialização informal, a escola e o trabalho. É na família

e com os amigos que se adquirem os saberes práticos e sociais e os operadores simbólico-ideológicos através dos quais as crianças e jovens estabelecem uma relação com o trabalho, a educação, o futuro, a política, etc., e definem os seus projectos socioprofissionais.

A entrada na escola e o processo de escolarização em que vão estar envolvidos vai dar origem à reprodução/transformação do habitus, à legitimação/deslegitimação dos saberes e das disposições anteriormente adquiridas. Neste contexto de aprendizagem social onde os saberes proposicionais e sociais vão ser sancionados pelos títulos escolares, muitos estudantes reformulam a sua relação ideológica com o trabalho e com o futuro, redefinem o seu grupo de referência, aderem ou rejeitam a ideologia meritocrática e os ideais-tipo de aluno, trabalhador e cidadão veiculados pela escola.

É, precisamente, com base nestas ideias que os autores afirmam que:

Aos saberes (pela natureza do seu próprio processo de transmissão) e aos títulos escolares (pelo efeito de codificação e legitimação formal que lhes é intrínseco) estão associados, sempre, conjuntos de disposições e de operadores simbólico-ideológicos que configuram formas de consciência, aspirações e perspectivas do devir social (Pinto e Queirós, 1990, p.137).

As respostas às perguntas relacionadas com a educação são analisadas à luz desta proposta teórica, procurando compreender a relação ideológica que os alunos estabelecem com este domínio da vida social e, em particular, com um conjunto de atributos, competências e capacidades que, ao longo dos últimos anos tem vindo a ser identificado como indispensável para o sucesso escolar.

## 2.1. Relação ideológica com a educação

O processo de selecção dos aspectos mais importantes para o sucesso escolar levado a cabo pelos alunos que participaram neste estudo, vem colocar em evidência a multiplicidade de factores que contribuem para a construção de histórias escolares de sucesso. À semelhança do que Ana Benavente referiu relativamente ao insucesso escolar, definindo-o como um fenómeno pluricausal, também a concepção de sucesso escolar, expressa pelos inquiridos, dá visibilidade à complexidade de elementos que para ele contribuem. Para estes inquiridos, o sucesso escolar apresenta-se como o resultado do efeito conjugado de factores de natureza individual, organizacional e familiar. A dimensão individual do sucesso escolar, sendo de todas aquela a que os jovens atribuem uma maior importância, engloba o esforço e a responsabilidade, a adaptabilidade e a ambição e uma relação positiva com o saber escolar, na sequência do que tem vindo a ser defendido por vários autores (Charlot, 1997; Charlot, Bautier e Rochex, 1992) (Quadro 5). Mas, o sucesso escolar não se esgota nas atitudes e comportamentos individuais. Para estes alunos, ele tem também uma dimensão organizacional que se prende com o contexto escolar e que se exprime na importância que é atribuída ao facto de "ter bons professores", "estar numa boa turma" e "frequentar uma boa escola". O último aspecto que os inquiridos consideram bastante ou muitíssimo importante é o acompanhamento familiar. "Ter pais/encarregados de educação que se interessam pela vida escolar" é, no entender destes alunos, uma condição fundamental para o sucesso escolar.

Quadro 5. Factores do sucesso escolar

	Bastante/Muitíssimo importante (%)
Ter bons professores	86,3
Trabalhar de uma forma esforçada e responsável	83,5
Ter pais/encarregados de ed que se interessam	70,6

pela vida escolar	
Gostar do que se aprende na escola	69,8
Adaptar-se facilmente a diferentes situações	66,3
Estar numa boa turma	65,4
Ter ambição	56,3
Frequentar uma boa escola	55,5
Ser inteligente	40,1
Comportar-se como os professores querem	27,6
Gostar de competir com os outros	15,5
Ser filho de pais com elevados níveis de escolaridade	13,4
Ser filho de pais ricos	5,8

Contudo, a importância que os alunos atribuem aos vários aspectos que podem contribuir para o sucesso escolar apresenta diferenças significativas em função do país e do sexo dos inquiridos.

Quadro 6. Factores do sucesso escolar em função do país (médias)

	Portugal	Brasil	<i>t</i>
Trabalhar de uma forma esforçada e responsável	4,43	4,24	<i>t</i> = 3,623
Ter pais/encarregados de educação que se interessam pela vida escolar	3,98	4,25	<i>t</i> = -4,098
Gostar do que se aprende na escola	4,08	3,74	<i>t</i> = 5,455
Adaptar-se facilmente a diferentes situações	3,94	3,66	<i>t</i> = 4,447
Estar numa boa turma	3,95	3,79	<i>t</i> = 2,567
Ter ambição	4,20	2,88	<i>t</i> = 15,870
Frequentar uma boa escola	3,52	3,92	<i>t</i> = -5,826
Gostar de competir com os outros	2,30	2,10	<i>t</i> = 2,705

No primeiro caso<sup>6</sup>, os estudantes portugueses são os que mais importância atribuem às competências individuais. Esforço e responsabilidade, ambição e capacidade de adaptação fazem parte do grupo de competências-chave que todos os inquiridos valorizam mas às quais os estudantes portugueses atribuem uma maior importância para o sucesso

<sup>6</sup> Em oito dos treze itens que constituem a pergunta 10, a diferença nas médias das respostas dos alunos portugueses e brasileiros tem significado estatístico ( $\alpha=0,05$ )

escolar. A estas acrescentam "gostar do que se aprende na escola" e "gostar de competir". Do ponto de vista dos factores organizacionais os estudantes brasileiros atribuem maior importância do que os portugueses a "frequentar uma boa escola", invertendo-se a posição quando o que está em causa é a turma. Por último, o acompanhamento familiar da vida escolar é um factor a que os estudantes brasileiros atribuem maior importância do que os portugueses.

Quando comparamos as médias das respostas em função do sexo<sup>7</sup>, os rapazes são os que mais importância conferem aos atributos sociais - ser filho de pais ricos e com elevados níveis de escolaridade - e individuais - ser inteligente, ter ambição, gostar de competir com os outros. A maior adesão dos alunos do sexo masculino a valores como a ambição e a competição é particularmente interessante, na medida em que reproduz, no interior do universo escolar e pela voz dos seus protagonistas, alguns dos estereótipos mais fortemente associados ao género masculino (Amâncio, 1994).

Quadro 7. Factores do sucesso escolar em função do sexo (médias)

	Rapazes	Raparigas	<i>t</i>
Trabalhar de uma forma esforçada e responsável	4,33	4,40	<i>t</i> = -1,302
Ter pais/encarregados de ed que se interessam pela vida escolar	3,94	4,15	<i>t</i> = -2,841
Ter ambição	3,91	3,42	<i>t</i> = 6,694
Ser inteligente	3,52	3,31	<i>t</i> = 3,574
Gostar de competir com os outros	2,55	2,01	<i>t</i> = 7,749
Ser filho de pais com elevados níveis de escolaridade	2,35	1,79	<i>t</i> = 5,050
Ser filho de pais ricos	1,75	1,38	<i>t</i> = 6,162

Tal como os seus colegas rapazes, também as raparigas fazem eco de algumas das ideias que com mais frequência são utilizadas para caracterizar o género feminino. A maior responsabilidade das raparigas, em particular, e

<sup>7</sup> Em sete dos treze itens que constituem a pergunta 10, a diferença nas médias das respostas dos rapazes e das raparigas tem significado estatístico ( $\alpha=0,05$ ).

das mulheres, em geral, assim como o seu maior empenho na realização das tarefas que lhes são propostas são algumas das características que distinguem a população feminina da masculina. No caso deste estudo, as raparigas exprimem a adesão a estas ideias ao atribuírem mais importância ao facto de "trabalhar de uma forma esforçada e responsável". As diferenças de opinião entre rapazes e raparigas manifestam-se, ainda, na forma como valorizam acompanhamento escolar por parte da família. As raparigas, ao atribuírem mais importância ao facto de "ter pais/encarregados de educação que se interessam pela vida escolar", estabelecem uma maior inter-relação entre sucesso escolar e apoio familiar do que os seus colegas do sexo masculino.

As diferenças encontradas levam-nos a concluir que a construção simbólica do sucesso escolar junto do universo masculino recorre a elementos que se inscrevem em tradições teóricas distintas, se não mesmo inconciliáveis. Ao atribuírem mais importância à inteligência, os rapazes colocam-se na senda da Teoria do Dom; ao fazerem depender o sucesso escolar do capital económico e habilitacional fazem eco de um dos princípios estruturantes da Teoria do Handicap Sociocultural e, por último, ao elegerem a ambição e a competição como factores importantes para o sucesso escolar reproduzem dois dos elementos que integram a retórica discursiva neoliberal.

Num primeiro momento, procurámos identificar o grau de importância que os jovens atribuem a um conjunto diversificado de factores que, em teoria, podem contribuir para o sucesso escolar. Num segundo momento, confrontámos os inquiridos com um exercício de contextualização. Pretendíamos, neste caso, recolher as suas opiniões relativamente aos mesmos indicadores, mas agora tomando por referência as suas vivências experienciais enquanto alunos.

Enquanto alunos, os inquiridos definem-se, principalmente a partir das suas características individuais e familiares: adaptam-se facilmente a situações novas, são ambiciosos, trabalham de uma forma esforçada e responsável, são inteligentes, gostam do que se aprende na escola e têm pais ou encarregados de educação que se interessam pela sua vida escolar. Uma outra dimensão importante neste processo de caracterização é aquela que remete para o contexto escolar. A maioria dos alunos considera que tem bons professores, que está inserida numa boa turma e que frequenta uma boa escola (Quadro 8).

Quadro 8. Características enquanto aluno

	Concordo parcial e totalmente
Adapto-me facilmente a diferentes situações	89,0
Tenho pais/enc. de educação que se interessam pela minha vida escolar	84,5
Tenho ambição	73,0
Trabalho de uma forma esforçada e responsável	72,2
Tenho bons professores	63,6
Estou numa boa turma	63,6
Frequento uma boa escola	57,6
Sou inteligente	57,1
Gosto do que se aprende na escola	52,3
Comporto-me da forma que os professores querem	45,9
Gosto de competir com os outros	25,7
Sou filho de pais com elevado nível de escolaridade	23,9
Sou filho de pais ricos	8,6

À semelhança da pergunta anterior, o sexo e o país são das variáveis que mais influenciam as opiniões dos jovens. A estas acresce, agora, o tipo de trajectória escolar. No que respeita à primeira variável, as respostas dos

rapazes e das raparigas seguem de perto as tendências identificadas relativamente aos factores que contribuem para o sucesso escolar<sup>8</sup>.

Quadro 9. Características enquanto aluno em função do sexo (médias)

	Rapazes	Raparigas	t
Tenho ambição	3,90	3,79	t =2,953
Trabalho de uma forma esforçada e responsável	3,52	4,17	t =-10,847
Sou inteligente	3,93	3,70	t =4,242
Comporto-me da forma que os professores querem	3,12	3,37	t =-3,678
Sou filho de pais com elevado nível de escolaridade	2,75	2,30	t =5,169
Sou filho de pais ricos	1,93	1,74	t =2,745
Gosto do que se aprende na escola	3,22	3,71	t =-6,118

Assim, os rapazes, mais do que as raparigas, recorrem a atributos sociais das suas famílias de origem para se definirem como alunos - são filhos de pais ricos e com elevados níveis de qualificação académica. Simultaneamente, apresentam um maior grau de concordância com as afirmações de que são inteligentes e ambiciosos. O sentido das suas respostas vem confirmar duas das características que surgem, geralmente associadas ao género masculino: uma auto-estima mais elevada (Duru-Bellat, 1990) e uma maior apetência pela competição com os outros (Keinfeld e Yerian, 1995). As raparigas, por sua vez, atribuem-se um conjunto de atitudes e de comportamentos que as colocam numa posição mais favorável relativamente ao desempenho do ofício de aluno: trabalham de uma forma esforçada e responsável, gostam do que se aprende na escola e comportam-se da forma que os professores querem. Fortemente socializadas na cultura escolar, desenvolvendo comportamentos conformes com as normas da conduta escolar e, particularmente, aptas para participarem no complexo

<sup>8</sup> Em onze dos treze itens, o teste t para diferenças de médias entre as respostas dos rapazes e das raparigas tem significado estatístico para  $\alpha=0,05$ .

jogo de descodificação de expectativas não é, pois, de estranhar que sejam elas que apresentem uma opinião mais positiva sobre o estabelecimento de ensino que frequentam. Neste sentido, demonstram um maior grau de concordância com as afirmações de que frequentam uma boa escola, têm bons professores e estão inseridas numa boa turma.

A forma como os inquiridos se caracterizam enquanto alunos é, também, influenciada pelo país<sup>9</sup>. Portugueses e brasileiros diferenciam-se quanto aos atributos individuais e sociais a que recorrem para se definirem como alunos. Enquanto os primeiros se consideram ambiciosos e oriundos de grupos domésticos dotados de elevado capital económico, os segundos definem-se como inteligentes e protagonistas de uma relação positiva com o saber escolar. Do ponto de vista social são os que mais concordam com a afirmação de que os seus progenitores são detentores de um elevado capital escolar. No que respeita aos factores organizacionais, os alunos brasileiros consideram que frequentam uma boa escola e têm bons professores enquanto os seus colegas portugueses revelam um maior grau de concordância com a afirmação de que estão inseridos numa boa turma.

Quadro 10. Factores do sucesso escolar em função do país (média)

	Portugal	Brasil	<i>t</i>
Tenho ambição	3,96	3,42	<i>t</i> = 7,353
Trabalho de uma forma esforçada e responsável	3,87	3,95	<i>t</i> = -1,150
Frequento uma boa escola	3,53	3,97	<i>t</i> = -6,395
Tenho bons professores	3,66	4,06	<i>t</i> = -6,504
Estou numa boa turma	3,65	3,34	<i>t</i> = 4,043
Sou filho de pais com elevado nível de escolaridade	2,36	2,76	<i>t</i> = -4,444
Sou filho de pais ricos	1,88	1,70	<i>t</i> = 2,439
Gosto do que se aprende na escola	3,40	3,55	<i>t</i> = -2,213

<sup>9</sup> Em sete dos treze itens, o teste *t* para diferenças de médias entre as respostas dos alunos portugueses e brasileiros para  $\alpha=0,05$ .

O tipo de trajectória escolar é uma das variáveis que mais influencia a forma como os inquiridos se definem como alunos<sup>10</sup>. Os alunos que são protagonistas de trajectórias escolares de sucesso diferenciam-se dos seus colegas que já reprovaram por projectarem uma imagem multifacetada da sua condição de aluno. De certa forma, as suas respostas, na primeira pessoa, permitem traçar um retrato robot dos atributos necessários para se ser um “bom aluno”. E que atributos são esses?

Quadro 11. Factores do sucesso escolar em função do sucesso escolar (médias)

	Reprovou	Nunca reprovou	<i>t</i>
Tenho ambição	3,62	3,85	<i>t</i> = -3,032
Sou inteligente	3,70	3,85	<i>t</i> = -2,509
Trabalho de uma forma esforçada e responsável	3,77	3,97	<i>t</i> = -3,107
Frequento uma boa escola	3,48	3,77	<i>t</i> = -4,151
Tenho bons professores	3,67	3,86	<i>t</i> = -2,904
Estou numa boa turma	3,57	3,69	<i>t</i> = -1,560
Sou filho de pais com elevado nível de escolaridade	2,17	2,65	<i>t</i> = -5,285
Tenho pais encarregados de educação que se interessam pela minha vida escolar	4,22	4,36	<i>t</i> = -2,142

Do ponto de vista individual, não basta ser inteligente, é preciso trabalhar de uma forma esforçada e responsável e ser ambicioso. Em termos sociais, ser filho de pais ricos e com elevados níveis de qualificação académica são também factores a ter em conta, bem como pertencer a um grupo doméstico que se interessa pela vida escolar dos seus descendentes. Todavia, para estes alunos, o sucesso escolar não é apenas fruto nem das aptidões individuais nem dos atributos sociais. Ele está também intimamente relacionado com os contextos organizacionais. Por isso são os

<sup>10</sup> Em nove dos treze itens, o teste *t* para diferenças de médias tem significado estatístico para  $\alpha=0,05$ .

que mais concordam que frequentam uma boa escola, têm bons professores e estão numa boa turma.

## **Conclusão**

Uma das principais conclusões que se retira deste estudo reside na "fé" que, de um modo geral, os jovens depositam na educação e na forma como, acriticamente aderem às premissas que estruturam os discursos sobre a Educação e o Trabalho, o que parece evidenciar a incorporação do projeto identificador dominante (Rummert, 2000). As opiniões emitidas não podem deixar de ser entendidas como o reflexo do triunfo da visão técnico-instrumental da educação e do lugar secundário a que tem vindo a ser confinada a reflexão crítica e política sobre o papel da educação na sociedade. Aliás, o progressivo afastamento da população jovem da política no que isso implica de debate e de questionamento sobre o funcionamento da sociedade e os valores por que se rege, será, certamente, um outro factor explicativo da "ingenuidade" com que estes estudantes aderem à ideologia meritocrática, ao mito do progresso individual e nacional, à Teoria dos dotes individuais, às premissas da Teoria da capital humano ou ao novo discurso sobre a gestão individual das competências.

Resta, por último, referir que estes jovens estão longe de corresponder a muitos dos estereótipos sobre a juventude (Coelho, 2009; Alves, 2008). Eles pouco ou nada têm a ver com a ideia da "juventude perigosa", muito pelo contrário. Eles aceitam sem grandes reservas os argumentos estruturantes dos discursos sobre a modernização e o sucesso individual e revêem-se nas competências individuais prescritas.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, N. e CANÁRIO, R. (2004). Escola e Exclusão social. *Análise Social*, XXXVIII (169), pp. 981-1010.
- ALVES, N. Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In: CABRAL, M. V. e PAIS, J. M. (org.). *Os jovens portugueses hoje*. Oeiras: Celta/SEJ, 1998.
- ALVES, N. *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa, 2008.
- ALVES, N. Les femmes et la politique au Portugal. In: F. Sadiqui (org). *Femmes Méditerranéennes*. Fès: Association Fès-Saiss, 2004, pp. 31-38.
- ALVES, N. *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados 1994-1998*. Lisboa: Reitoria da UL, 2000.
- ALVES, N. *Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados 1999-2003*. Lisboa: DST - Divisão de Planeamento e Gestão/UL, 2005.
- ALVES, N. Youth facing conflicting policies: the Portuguese case. In: RINNE, R., ARO, M, KIVIRAUMA, J. e SIMOLA, H. (eds.). *Adolescents facing the educational policies of the 21 st century: comparative survey on five national cases and three welfare states*. Turku: Finnish Educational Research Association, 2003, pp.181-233.
- AMÂNCIO, L. *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento, 1994.
- ANDRÉ, I. Igualdade de oportunidades ao longo do percurso até chegar ao mercado de trabalho. *Sociedade e Trabalho*, 6, 1999, pp. 89-103.
- BENAVENTE, A., *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- BOUDON, R. *L'inégalité des chances*. Paris: Seuil, 1973.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, C. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970.

- CANÁRIO, R. O que é a escola. Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- CANÁRIO, R., ALVES, N. e ROLO, C. A escola e a exclusão social. Lisboa: Educa/IIE, 2001.
- CHARLOT, B. Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. e ROCHEX, J-Y. Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs. Paris: Armand Colin, 1992.
- COELHO, M. Z. P. Jovens no discurso da imprensa portuguesa um estudo exploratório. *Análise Social*, 2009, Vol. XLIV (191), pp.361-377.
- CORREIA, J. A e MATOS, M. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, S., CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A (orgs.). Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001, pp. 91-117.
- DEROUET, J.-L. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 2002, n. 21, pp. 5-16.
- DEROUET, J.-L. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educ. Soc.*, Campinas, 2010, v. 31, n. 112, pp. 1001-1027.
- DUBET, F. Pourquoi changer l'école? Paris: Textuel, 1999.
- DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 2011, v. 16 n. 47, pp. 289-305.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 2004, v. 34, n. 123, pp. 539-555.
- DURU-BELLAT, M. (1990). L'école des filles. Quelles formation pour quels rôles sociaux?. Paris: L'Harmattan, 1990.

FRIGOTTO, G. A contradição aparente entre a falta e a sobra de jovens trabalhadores qualificados no Brasil. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs.). *Novas e Antigas Faces do Trabalho e da Educação*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. v. 1, 2008a pp. 145-162.

FRIGOTTO, G. Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. In: SOUZA, N. M., ESPÍNDOLA, A. (Orgs.). *Apoio pedagógico na busca da inclusão*. Campo Grande. MS: Editora da UFMS. v. 1, 2008b, pp. 33-52.

GRÁCIO, S. *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa, 1997.

GRÁCIO, S. *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

KEINFELD, J. e YERIAN, S. *Gender Tales. Tensions in the schools*. New York: St. Martins' Press, 1995.

OCDE, *Education at Glance*. Paris: OCDE, 2011.

PINTO, J. e QUEIRÓS S, M. C. Lugares de classe e aprendizagem social. *Cadernos de Ciências Sociais*, 8/9, 1990, pp 18-29.

RAMIREZ, F. e BOLI, J. (1987). The political construction of mass schooling: european origins and worldwilde institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 1987, pp 2-17.

RINNE, R., ARO, M., KIVIRAUMA, J. e SIMOLA, H. (eds.) *Adolescents facing the educational policies of the 21 st century: comparative survey on five national cases and three welfare states*. Turku: Finnish Educational Research Association, 2003.

RUMMERT, S. M. A educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. *Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa - Sísifo*, v. 02, 2007, p. 21-34.

RUMMERT, S. M. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva* (Florianópolis), v. 26 n1, 2008, p. 175-208, 2008.

RUMMERT, S. M. Educação e Identidade dos Trabalhadores. As concepções do Capital e do Trabalho. 1ª. ed. São Paulo / Niterói: Xamã / Intertexto, 2000.

STOER, S. Educação e mudança social em Portugal. Porto: Afrontamento, 1986.