

### 3

## Survey SOCED: Perfis dos alunos das escolas de qualidade

O *survey* SOCED foi aplicado no primeiro semestre de 2009 para pais, professores e alunos do nono ano do ensino fundamental em dez escolas, quatro unidades públicas e seis unidades do setor privado. O trabalho de equipe do grupo possibilitou a aplicação a um grande número de agentes escolares. A maioria das escolas colaborou com a aplicação, nos auxiliando a estruturar uma logística eficiente, reservando momentos nas turmas e direcionando o questionário às famílias. Os gestores e professores de ambas as redes foram receptivos, colaborando com a pesquisa.

Aplicamos entre os alunos questionário com itens sobre a trajetória escolar, as percepções dos alunos sobre a escola (espaços utilizados, relação com os profissionais da escola), o comportamento na sala de aula, o uso do tempo, hábitos de leitura, relações familiares, entre outras informações sobre as rotinas escolares, incluindo as domésticas. Estávamos cientes do volume extenso de informações que buscávamos e temíamos que muitos alunos não respondessem todo o instrumento. Foi gratificante o resultado do empenho dos alunos em responderem o questionário de forma integral, ainda que tenhamos verificado dificuldades com alguns itens, tais como a caracterização da escolaridade dos pais ou a identificação de alguns profissionais das escolas (a coordenação pedagógica foi um exemplo desta dificuldade em algumas unidades) na análise das relações que se estabelecem na escola.

Para o presente estudo, elegemos analisar os dados de quatro escolas da rede pública municipal de ensino e de quatro escolas do setor privado. Foi retirada do conjunto de escolas privadas, uma unidade que atende somente meninos e unimos os dados de uma escola privada filial à outra, tendo em vista a observação de semelhante organização e orientação pedagógicas. Trabalharemos essencialmente com os dados produzidos sobre alunos e pais, assim, nossas interpretações gerais do *survey* terão como base o seguinte conjunto (Quadro 1):

**Quadro 1: Alunos e pais participantes do survey nas escolas públicas e privadas**

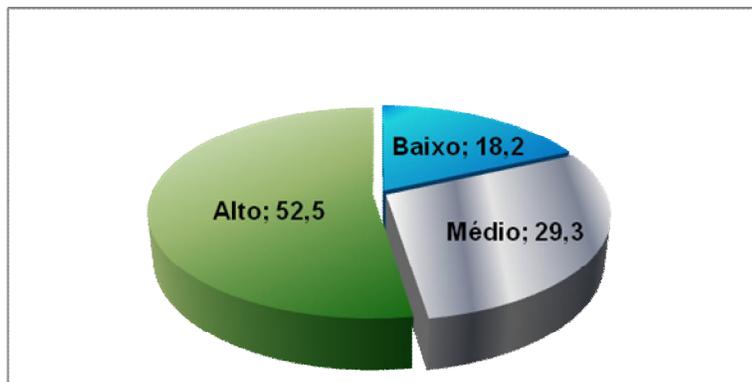
<b>Escolas Públicas</b>	<b>N. (alunos)</b>	<b>% (alunos)</b>	<b>N. (pais)</b>	<b>% (pais)</b>
ESCOLA 1	173	14,6	139	14,7
ESCOLA 2	111	9,4	103	10,9
ESCOLA 3	109	9,2	86	9,1
ESCOLA 4	137	11,6	139	14,7
<b>Escolas Privadas</b>	<b>N. (alunos)</b>	<b>% (alunos)</b>	<b>N. (pais)</b>	<b>% (pais)</b>
ESCOLA 5	124	10,5	86	9,1
ESCOLA 6	242	20,5	200	21,1
ESCOLA 7	142	12,0	104	11,0
ESCOLA 8	145	12,3	89	9,4
TOTAL	1183	100,0	946	100,0

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

A pequena diferença no quantitativo de pais e alunos respondentes dos conjuntos de escolas não interfere na interpretação dos dados estatísticos, sobretudo, na medida em que estamos propondo uma interpretação na perspectiva das *homologias* (Bourdieu, 2004), com olhar voltado para as semelhanças e traços que se equivalham nestas escolas dos setores público e privado. Ainda que estejamos tratando de escolas de reconhecida qualidade, estão no nosso panorama de análise as diferenças marcantes entre estas ‘redes’ de ensino. As escolas públicas fazem parte de um sistema de ensino, estando sujeitas a um cronograma, planos e diretrizes que devem ser seguidos por todos os estabelecimentos da rede. Nas escolas privadas que pesquisamos, ainda que tenhamos observado estilos de gestão semelhantes, a organização dos espaços, estrutura administrativa e pedagógica apresentaram variadas configurações.

O nível socioeconômico das famílias - NSE<sup>11</sup> do conjunto de escolas investigado (Gráfico 1) ficou caracterizado por uma composição primordialmente alta (52,5%) e média (29,3%). Fizeram parte da construção deste índice dados sobre a escolaridade dos pais, a posse de bens, número de cômodos das residências, entre outros itens, cujo peso e pontuação estão explicitados no anexo 5.

<sup>11</sup> Utilizamos para a composição e cálculo do índice, o Critério de Classificação Econômica Brasil (“Critério Brasil” da ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas), adotando seu sistema de pontos de acordo com as últimas alterações validadas no dia 01 de janeiro de 2013.

**Gráfico 1: Nível socioeconômico das famílias**

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Quando isolamos os dados por rede escolar (pública/privada) no conjunto pesquisado (Quadro 2), verificamos que as escolas públicas apresentam a maior parte de famílias com NSE baixo (48,4%) e médio (47,8%). Somente 3,8% das famílias das escolas públicas apresentam NSE alto. No setor privado, 81,9% das famílias possuem NSE alto e apenas 18,1% podem ser identificadas como pertencendo a um socioeconômico médio.

**Quadro 2: Índice socioeconômico por rede escolar**

REDES/SETORES		Baixo	Médio	Alto	Total
<b>Público</b>	n	152	150	12	314
	%	<b>48,4%</b>	<b>47,8%</b>	3,8%	100,0%
<b>Privado</b>	n	0	94	425	519
	%	0,0%	<b>18,1%</b>	<b>81,9%</b>	100,0%
<b>TOTAL</b>	n	152	244	437	833
	%	18,2%	29,3%	52,5%	100,0%

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Abaixo (Quadro 3) apresentamos os índices socioeconômicos por escola. Nas escolas primeiras quatro escolas (públicas), observamos a prevalência dos níveis baixo e médio, com algumas unidades com tendência a apresentar uma composição social de camadas baixas (escolas 2 e 4) e outras de camadas médias (escolas 1 e 2). Sobressai no conjunto de escolas do setor privado (escolas 5 a 8) um NSE alto, com pouca prevalência de um nível médio e nenhuma indicação de baixo nível socioeconômico.

Quadro 3: Índices socioeconômicos por escola

Público/privado	Baixo	Médio	Alto	Total	
Escola 1	n	37	47	3	87
	%	42,5%	54,0%	3,4%	100,0%
Escola 2	n	38	23	2	63
	%	60,3%	36,5%	3,2%	100,0%
Escola 3	n	21	37	7	65
	%	32,3%	56,9%	10,8%	100,0%
Escola 4	n	56	43	0	99
	%	56,6%	43,4%	0,0%	100,0%
Escola 5	n	0	17	80	97
	%	0,0%	17,5%	82,5%	100,0%
Escola 6	n	0	27	168	195
	%	0,0%	13,8%	86,2%	100,0%
Escola 7	n	0	29	87	116
	%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
Escola 8	n	0	21	90	111
	%	0,0%	18,9%	81,1%	100,0%
TOTAL	n	152	244	437	833
	%	18,2%	29,3%	52,5%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

A representatividade dos gêneros dos estudantes foi bastante equilibrada entre as redes, no setor privado 56,5% dos estudantes eram meninos e 43,5%, meninas. No setor público, 48% dos alunos eram meninos e 52% meninas. Os alunos de ambas as redes reconhecem, em medida semelhante, o prestígio de suas escolas (Quadro 4). Estes valores aproximam as percepções sobre as instituições de ensino pesquisadas. Poucos alunos entre todas as unidades consideram o ensino ruim, em comparação com as escolas de seus amigos. A partir da análise destes dados, podemos propor que estes estudantes parecem estar cientes de que estudam em uma escola que se destaca entre as demais. O peso das expectativas sobre o desempenho tem sido evocado na pesquisa educacional desde os anos 60. Muitas investigações confirmaram que a expectativa do professor pode não agir diretamente sobre o rendimento do aluno, mas que possui efeito sobre a autoestima deles, o que por consequência pode incidir na aprendizagem de forma positiva (Sammons, *apud*, Brooke e Soares, 2008: 367). De forma semelhante, não sabemos em que medida este sentimento valorativo dos alunos sustenta uma boa relação com a escola.

**Quadro 4: Comparação com outras escolas - alunos**

Em relação ao ensino, sua escola comparada com a de seus amigos é:	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Total
Muito melhor que as outras	27,9%	22,3%	24,8%
Melhor que as outras	<b>40,5%</b>	<b>49,1%</b>	45,3%
Igual às outras	24,1%	23,7%	23,9%
Pior que as outras	6,7%	4,3%	5,4%
Muito pior que as outras	0,8%	0,5%	0,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

A análise da perspectiva de futuro aliada ao tipo de escola (Quadros 5 e 6) pode indicar que existem algumas diferenças marcantes na comparação entre as escolas dos setores público e privado. Alguns itens nos sugerem uma margem de incerteza em relação ao futuro experimentado pelos alunos das escolas públicas. Estudar em qualquer escola, cursar um ensino supletivo ou não ter ideia sobre onde estudar no próximo ano, são questões presentes na vida escolar destes alunos. Ainda assim, mais de 30% almejam estudar em uma escola pública federal, ascendendo para uma instituição de maior prestígio. Durante as observações e entrevistas também vimos que este conjunto de expectativas está presente na relação destes alunos com a escola, podendo ser considerado enquanto elemento constitutivo do *habitus* escolar nestas instituições. Tais dados nos impulsionam a investir na pesquisa qualitativa destas percepções, investigando como as mesmas se articulam na construção das disposições na escola pública e na escola privada.

**Quadro 5: Perspectiva de futuro dos alunos – estudos e trabalho**

Quando terminar o ensino fundamental, você pretende:	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Total
Somente continuar estudando	36,2%	62,3%	50,7%
Somente trabalhar	2,3%	0,3%	1,2%
Continuar estudando e trabalhar	<b>53,4%</b>	<b>29,5%</b>	40,2%
Ainda não sabe	8,0%	7,8%	7,9%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

**Quadro 6: Perspectiva de futuro dos alunos – tipo de escola**

<b>Em que tipo de escola você vai estudar no próximo ano:</b>	<b>Escolas Públicas</b>	<b>Escolas Privadas</b>	<b>Total</b>
Não pretendo continuar a estudar	0,2%	0,3%	0,3%
Em qualquer uma	5,4%	0,6%	2,7%
Escola Pública Estadual	<b>27,6%</b>	<b>0,5%</b>	12,4%
Escola Pública Federal	<b>30,6%</b>	<b>2,8%</b>	15,1%
Escola Privada	<b>6,5%</b>	<b>83,1%</b>	49,4%
Supletivo	2,8%	0,2%	1,3%
Não sabe	26,8%	12,5%	18,8%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Os dados do quadro 5 reforçam a diferença da experiência escolar para estes alunos. O aluno de nono ano experimenta um momento de maturidade e transição, que parece ser ainda mais intenso para os alunos da rede pública: 53,4% cogita começar a trabalhar ao final do ensino fundamental e 36,2% destes alunos, apenas continuar estudando. Nas escolas privadas, 62,3% dos meninos pretendem apenas estudar, no entanto, surpreendeu-nos, ao pensarmos na renda familiar dos alunos da rede privada, que quase 29% também pretendam se dividir entre a escola e o trabalho. *Qual seria o tipo de trabalho que estes alunos têm em mente?* O trabalho pode ser concebido de forma diferente e para fins diversos, tanto para o complemento financeiro, quanto para a vivência de novas experiências. A relação escola-trabalho é importante na construção das disposições escolares e será um aspecto explorado durante as entrevistas de pais e alunos.

A análise sobre o uso do tempo pode nos fornecer informações importantes sobre a rotina dos alunos em casa. Sabemos que a percepção sobre esta administração pode ser considerada um tanto abstrata para os estudantes, contudo, os valores que encontramos nos ajudam a dimensionar um pouco seu cotidiano, e ainda, o quanto o contexto doméstico difere entre os alunos dos setores público e privado.

**Quadro 7: Uso do tempo dos alunos – Assistir TV**

De 2ª a 6ª feira, quantas horas por dia você gasta assistindo TV?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Nenhuma	6,0%	2,5%	4,4%
Até 1 hora	<b>22,8%</b>	15,8%	19,7%
De 1 a 2 horas	<b>26,8%</b>	<b>24,8%</b>	25,9%
De 2 a 3 horas	<b>24,7%</b>	<b>21,2%</b>	23,1%
De 3 a 4 horas	10,0%	<b>14,7%</b>	12,1%
Mais de 4 horas	<b>9,7%</b>	<b>21,0%</b>	14,7%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

O número de horas que os alunos passam em frente à televisão varia de forma crescente, conforme se amplia a faixa de horários. Alguns valores encontrados nos levam a supor que os alunos das escolas públicas passam maior período de tempo em frente à televisão, 21% deles indicam gastar mais de quatro horas por dia com esta atividade. Entre os alunos das escolas privadas, há indícios de uso mais moderado do tempo assistindo televisão. Podemos especular alguns fatores que levariam os alunos das escolas públicas a permanecerem mais tempo em frente à televisão, como uma oferta menos variada de atividades pós-escola ou a ausência dos pais ou de adultos que monitorem suas atividades neste período. Para nós, será importante caracterizar as diferenças no cotidiano destes alunos, analisando a forma como administram o seu tempo e em que medida tais posturas influenciam a experiência escolar.

**Quadro 8: Uso do tempo dos alunos – Tarefas domésticas**

De 2ª a 6ª feira, quantas horas por dia você gasta fazendo trabalhos domésticos em casa?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Nenhuma	<b>52,5%</b>	25,2%	40,2%
Até 1 hora	<b>35,3%</b>	<b>37,8%</b>	36,4%
De 1 a 2 horas	8,8%	<b>20,3%</b>	14,0%
De 2 a 3 horas	2,5%	<b>10,4%</b>	6,1%
De 3 a 4 horas	0,8%	3,4%	2,0%
Mais de 4 horas	0,2%	2,8%	1,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

O tempo dedicado às tarefas domésticas é maior nas escolas públicas e mais da metade dos alunos das escolas privadas não realizam qualquer tarefa em casa. Pouco mais de 25% dos alunos das escolas públicas também não realizam estas tarefas. Os percentuais encontrados podem estar indicando um baixo ou moderado envolvimento dos meninos e meninas destas escolas em atividades deste tipo.

**Quadro 9: Uso do tempo dos alunos – Internet**

De 2ª a 6ª feira, quantas horas por dia você gasta navegando na internet?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Nenhuma	5,4%	10,7%	7,8%
Até 1 hora	16,5%	15,6%	16,1%
De 1 a 2 horas	<b>25,0%</b>	<b>14,7%</b>	20,4%
De 2 a 3 horas	<b>24,7%</b>	<b>14,7%</b>	20,2%
De 3 a 4 horas	12,7%	11,8%	12,3%
Mais de 4 horas	<b>15,6%</b>	<b>32,4%</b>	23,1%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

O uso do tempo em até uma hora entre os alunos de nono ano na internet (Quadro 9) são parecidos nas escolas públicas e nas escolas privadas. No entanto, dobra o percentual entre os setores, quando o período gasto do computador ultrapassa a uma hora. A observação da distribuição do tempo dos meninos e meninas na internet pode sugerir um maior controle das famílias das escolas privadas nas atividades diárias dos filhos, ou ainda, que haja maior oferta de atividades extraescolares, por exemplo, o que levaria a uma administração mais rigorosa ou demarcada dos horários. Estas hipóteses, no entanto, continuarão a ser exploradas durante as entrevistas.

**Quadro 10: Uso do tempo dos alunos – estudar e fazer dever de casa**

De 2ª a 6ª feira, quantas horas por dia você gasta estudando ou fazendo dever de casa?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Nenhuma	0,6%	5,5%	2,8%
Até 1 hora	<b>21,7%</b>	<b>41,9%</b>	30,7%
De 1 a 2 horas	<b>40,7%</b>	<b>29,8%</b>	35,8%
De 2 a 3 horas	<b>21,3%</b>	<b>12,6%</b>	17,4%
De 3 a 4 horas	9,1%	4,2%	6,9%
Mais de 4 horas	6,6%	5,9%	6,3%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

A dedicação às tarefas escolares difere numa análise panorâmica (Quadro 10), contudo, podemos atentar para a semelhança nos períodos de dedicação extremos da tabela, tanto entre os que não dedicam tempo algum para o estudo, quanto entre aqueles que afirmam estudar mais de quatro horas. Observa-se uma tendência entre todos os estudantes em se dedicar de uma a duas horas por dia estudando ou fazendo as tarefas de casa.

Num primeiro momento estes valores podem nos sugerir que uma diferença entre os hábitos de estudos diário dos estudantes, indicando maior dedicação entre os alunos do setor privado. No entanto, precisamos investigar as formas de organização do tempo diário destes alunos. Há indícios de que o tempo de dedicação às tarefas escolares seja semelhante ainda que os alunos tenham cotidianos consideravelmente diferentes. Identificamos que grande parte dos alunos das escolas privadas possui apoio escolar (professor particular<sup>12</sup>). Além de ajudarem mais em casa, vimos também em algumas escolas públicas da nossa amostra que os alunos residem em localidades distantes, o que pode adicionar, por exemplo, um fator de dificuldade para estes alunos.

A percepção dos pais sobre os hábitos de estudo pode nos ajudar a perceber e reforçar algumas gradações encontradas entre o tempo de dedicação escolar em casa para os alunos dos setores público e privado. O quadro 11 apresenta um tempo médio de estudo semelhante entre os estudantes destas escolas e simultaneamente indicam uma frequência maior de estudo na rede privada para uma porcentagem significativa de alunos. Nos dois setores, chama a atenção o número de alunos que afirma estudar somente em véspera de prova, sugerindo ser esta uma característica comum entre todos os adolescentes pesquisados. Não podemos sustentar que tais valores reforcem a existência de hábitos semelhantes entre estes estudantes, apesar de identificarmos indícios de faixas significativas com valores médios, sugerindo que devemos investir na investigação destes aspectos.

---

<sup>12</sup> Outros detalhes sobre este item serão analisados no capítulo 4.

**Quadro 11: Frequência do estudo em casa – Pais**

<b>Com que frequência seu filho estuda em casa?</b>	<b>Escolas Privadas</b>	<b>Escolas Públicas</b>	<b>Total</b>
Todos os dias	<b>49,4%</b>	<b>28,9%</b>	39,4%
Duas a três vezes por semana	<b>25,6%</b>	<b>30,4%</b>	28,0%
Uma vez por semana	1,9%	6,5%	4,1%
Só em véspera de prova	<b>21,6%</b>	<b>29,8%</b>	25,6%
Nunca	0,2%	2,7%	1,4%
Não sei	1,3%	1,8%	1,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Os valores dos quadros 12 e 13 sugerem que a frequência de estudo destes alunos é identificada por pais atentos a esta rotina doméstica. Discutimos anteriormente a diferença (Brandão *et al*, 2010) encontrada em relação a esta atividade nos setores público e privado. A postura comumente associada às famílias das escolas públicas pode ser relativizada ao analisarmos a porcentagem de participação destes pais nas tarefas escolares dos filhos. Ainda que a ação de verificar a execução das tarefas escolares (Quadro 12) sugira um monitoramento mais distanciado dos hábitos de estudo em casa, podemos perceber maior engajamento dos pais das escolas públicas.

**Quadro 12: Verificar as tarefas escolares - Pais**

<b>Você verifica as tarefas escolares do seu filho?</b>	<b>Escolas Privadas</b>	<b>Escolas Públicas</b>	<b>Total</b>
Nunca ou raramente	23,8%	9,4%	16,8%
Às vezes	25,9%	20,6%	23,3%
Quase sempre	<b>28,4%</b>	<b>32,7%</b>	30,5%
Sempre	<b>21,9%</b>	<b>37,4%</b>	29,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

**Quadro 13: Ajudar nas tarefas escolares - Pais**

<b>Você ajuda seu filho nas tarefas escolares?</b>	<b>Escolas Privadas</b>	<b>Escolas Públicas</b>	<b>Total</b>
Nunca ou raramente	<b>38,3%</b>	26,9%	32,8%
Às vezes	<b>38,1%</b>	28,0%	33,2%
Quase	17,6%	23,9%	20,6%
Sempre	6,1%	<b>21,2%</b>	13,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Nos dois setores é alto o nível de participação dos pais, particularmente quando lembramos que o nosso público-alvo são os adolescentes na faixa etária entre quatorze e quinze anos, cursando o nono ano do ensino fundamental. Estes alunos, que já experimentam maior autonomia em casa e na escola, parecem estar ainda sob o olhar atento da família. Poderíamos atribuir às diferenças encontradas entre as redes a diversos fatores, como o maior número de mães das unidades públicas que não trabalham fora. Outra hipótese sobre a menor participação das mães das unidades privadas poderia estar associada a uma postura mais independente destes alunos e famílias frente aos estudos, característica das camadas médias mais escolarizadas. Esta e outras hipóteses que vem sendo elucidadas por outros estudos (Carvalho, 2004; Resende, 2012 e outros) que apontam, por exemplo, que a maior participação dos pais nas tarefas escolares pode não representar uma efeito positivo sobre a escolarização, na medida em que os próprios pais/professores particulares podem estar envolvidos na execução de exercícios, pesquisas, cópias e outros subterfúgios – reflexo das desigualdades educacionais e sociais das famílias. O nível e a qualidade da participação dos pais na vida escolar dos estudantes dos dois setores de ensino deverão ser explorados na segunda fase da pesquisa, quando procuraremos caracterizá-los, através da observação de momentos de participação previstos no calendário e por meio das percepções dos diferentes agentes escolares sobre o engajamento das famílias.

### 3.1

#### O aluno: Agente mediador na constituição do *habitus* escolar

O conjunto de percepções e atividades dos alunos pode nos ajudar a dimensionar o processo de aquisição dos *habitus* escolares. Como agente ativo do processo de escolarização, o aluno é o principal elemento de intermediação entre a esfera escolar e familiar. Os perfis dos alunos, suas impressões e análise sobre a experiência escolar podem ser considerados verdadeiras sínteses, pois reúnem desdobrados em si parte do investimento das escolas e das famílias, além de indícios das influências de outras instâncias sociais/culturais. Setton (2009) nos ajuda a conceituar o aluno como agente na constituição do *habitus* escolar, quando argumenta que “são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização” (*idem*, p. 297). Quem articula as múltiplas referências (familiares, escolares, midiáticas, culturais) que estruturam o *habitus* escolar é o próprio aluno. Por isso, propomos que as maneiras pelas quais os alunos se veem enquanto estudantes e como analisam suas experiências nas escolas podem fornecer importantes chaves de leitura para a compreensão dos processos de construção do *habitus* escolar.

Aspectos muito importantes na constituição dos *habitus* escolares podem ser analisados por meio dos dados que produzimos sobre a trajetória escolar do aluno, focalizando, entre outros aspectos, a frequência à educação infantil – amplamente caracterizada como elemento diferenciador no desempenho dos estudantes, por exemplo. Duru-Bellat (2005) fez um estudo sobre a trajetória dos estudantes na França, caracterizando-a e articulando-a ao desempenho no final do ciclo de escolarização fundamental (collèges e lycées) e às condições de entrada no nível superior. A pesquisadora aponta que as diferentes trajetórias estudantis, com destaque às gêneses destas trajetórias, elaboram uma espécie de estrutura de desigualdade, na qual desempenhos satisfatórios/insatisfatórios resultariam em uma espécie de *lógica de acumulação* ao longo da escolarização.

A permanência na mesma escola ao longo de todo o ensino fundamental pode ser uma referência importante sobre a constituição do *habitus* escolar, na medida em que indica o trabalho realizado na construção do perfil de aluno desejado pela instituição. Quanto maior a inserção do aluno ao ambiente de escolarização, maior também será seu tempo de exposição às rotinas, valores e

regras institucionais, favorecendo a aquisição de disposições e práticas favoráveis ao estudo, que “incorporadas” passam a ser vividas como naturais, contribuindo para alcançar o desempenho desejado pela escola.

A socialização precoce fora da família, através do ingresso na educação infantil, mesmo que cursada em diferentes escolas, concorre para a facilitação da constituição do *habitus* escolar. Tal etapa de ensino, cada vez mais vivenciada em “instituições quase-totais” (Ciccourel, 2007: 171), onde se realizam não só atividades cognitivas para o desenvolvimento de um “inconsciente acadêmico” (*idem, ibidem*) mas, sobretudo, aquelas voltadas para o incentivo e à organização de hábitos de alimentação, higiene e comportamento de maneira geral e que representam partir de condição privilegiada para o futuro escolar.

**Quadro 14: Série de ingresso na escola**

Em que série você ingressou nesta escola?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Educação Infantil	15,7%	11,7%	13,9%
1º ano	19,4%	11,1%	15,7%
2º ano	19,4%	6,9%	13,8%
3º ano	4,0%	2,3%	3,3%
4º ano	4,4%	5,2%	4,7%
5º ano	3,9%	12,7%	7,8%
6º ano	13,7%	30,5%	21,2%
7º ano	7,3%	5,6%	6,5%
8º ano	5,6%	7,9%	6,6%
9º ano	6,5%	6,1%	6,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Os valores do quadro 14 mostram que nas escolas privadas, 41% dos alunos ingressaram no início do ensino fundamental (1º e 2º anos). Nas escolas públicas o menor ingresso nas séries iniciais pode estar associado à própria organização da rede municipal de ensino carioca, na qual parte das escolas oferece apenas o primeiro segmento do ensino fundamental. No 6º ano aparece no conjunto das escolas públicas um aumento significativo de ingresso, muitas vezes indicando o momento em que ocorre a procura dos pais por uma escola de qualidade para a conclusão desta etapa do ensino<sup>13</sup>. Contudo, percebemos que os valores são

<sup>13</sup>Lembramos da concorrência por vagas nas boas escolas de nível médio, com particular interesse pelas instituições da rede federal.

decrecentes conforme se avança para as últimas séries, indicando a presença de um contingente de alunos já ambientado à escola no nono ano tanto no setor público, quanto no setor privado.

Além da trajetória, o bom clima escolar experimentado nas escolas investigadas exerce grande influência na construção e manutenção das disposições – *habitus* escolares (Quadros 15 e 16). Podemos identificar, com pequenas diferenças entre as setores (e com resultados sutilmente mais favoráveis no público), que os alunos reconhecem a escola como um ambiente agradável, sendo destacado pelos alunos, o reconhecimento da escola como um local para fazer amizades. A importância da socialização na escola para os adolescentes tem sido discutida em pesquisas nacionais e internacionais (Abramo e Branco, 2005 e Lahelma, 2002). Para a maioria dos jovens, ter e fazer amigos na escola é o aspecto mais significativo da experiência escolar.

**Quadro15: Senso de pertencimento – fazer amigos**

<b>Minha escola é um lugar onde eu faço amigos facilmente</b>	<b>Escolas Privadas</b>	<b>Escolas Públicas</b>	<b>Total</b>
Discordo	12,3%	8,3%	10,5%
Concordo	<b>87,7%</b>	<b>91,7%</b>	89,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

**Quadro 16: Senso de pertencimento – sentir-se entediado**

<b>Minha escola é um lugar onde me sinto entediado</b>	<b>Escolas Privadas</b>	<b>Escolas Públicas</b>	<b>Total</b>
Concordo	<b>74,4%</b>	<b>83,5%</b>	78,4%
Discordo	25,6%	16,5%	21,6%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

**Fonte:** Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

A boa relação com os agentes escolares (Quadros 17 e 18) em ambas as redes reforça a indicação do bom clima. No favorecimento da cordialidade entre os agentes, o clima pode funcionar como indício de adesão ao trabalho realizado pela escola, representando a postura favorável do aluno à prática dos professores e às atividades de manutenção do *habitus* escolar.

**Quadro 17: Relação com os agentes escolares - colegas**

Como você classifica seu relacionamento com os colegas?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Ruim	1,1%	1,1%	1,1%
Razoável	3,2%	6,1%	4,5%
Bom	<b>95,7%</b>	<b>92,8%</b>	94,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

**Quadro 18: Relação com os agentes escolares - professores**

Como você classifica seu relacionamento com os professores?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Ruim	0,6%	0,8%	0,7%
Razoável	11,8%	19,4%	15,2%
Bom	<b>87,5%</b>	<b>79,8%</b>	84,1%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Além de classificarem positivamente as regras de convivência da escola (Quadro 19), a maioria dos alunos nos dois setores afirma respeitar estas regras na maior parte das aulas (Quadro 20). Tais valores apontam para uma perspectiva contrária aos estudos que identificam baixa adesão dos alunos às regras disciplinares e que por vezes manifestam uma imagem da violência, principalmente associada à escola pública. Aqui, verificamos o quanto a percepção dos alunos sobre o clima é semelhante tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas privadas.

**Quadro 19: Classificação das regras de convivência da escola**

Como você classifica as regras de convivência na sua escola?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Ruim	5,5%	4,4%	5,0%
Razoável	19,8%	19,1%	19,5%
Bom	74,7%	76,5%	75,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

**Quadro 20: Respeito às regras de convivência durante as aulas**

Os alunos respeitam as regras de convivência da escola?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Nunca ou raramente	1,8%	6,7%	4,0%
Em algumas aulas	20,0%	31,0%	24,9%
Na maioria ou em todas as aulas	78,1%	62,3%	71,1%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Os elementos relativos ao comportamento do aluno na sala de aula distinguem o seu *saber gerir* acadêmico<sup>14</sup>. Tais comportamentos socioculturais se manifestam enquanto ações para além das atividades propriamente cognitivas, e que muitas vezes figuram entre os comportamentos necessários à resolução de problemas, à linguagem utilizada na sala de aula e a manifestação de emoções, entre outros elementos valorizados pelo professor e admitidos subjetivamente como necessários à aprendizagem e como critérios de avaliação (Bourdieu, 2011a).

Nos itens sobre o clima acadêmico na sala de aula (Quadros 21 e 22), objetivamos identificar comportamentos favoráveis ao bom desempenho do aluno. Além da indicação de uma postura atenta na maioria das aulas, com 73,5% de adesão nas escolas privadas e de 66,9% nas escolas públicas. Também pode se identificar um alto nível de autonomia e uma disposição para tirar dúvidas, devido à forte indicação de dos alunos que afirmam procurar o professor quando precisam de ajuda na maioria das aulas: 70,5% nas escolas privadas e 66,1% nas escolas públicas.

**Quadro 21: Clima acadêmico – prestar atenção ao que o professor fala**

Os alunos prestam atenção ao que o professor fala?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Nunca	0,5%	1,9%	1,1%
Em algumas aulas	26,1%	31,2%	28,3%
Na maioria ou em todas as aulas	<b>73,5%</b>	<b>66,9%</b>	<b>70,6%</b>
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

**Quadro 22: Clima acadêmico – pedir ajuda ao professor**

Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda?	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Total
Nunca	2,8%	4,8%	3,7%
Em algumas aulas	26,7%	29,1%	27,8%
Na maioria ou em todas as aulas	<b>70,5%</b>	<b>66,1%</b>	<b>68,5%</b>
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

<sup>14</sup>Esta expressão foi utilizada por Duru-Bellat (2005) para designar as práticas dos estudantes franceses na administração da própria trajetória escolar, dentro do panorama de um sistema escolar que vem se ‘complexificando’ na França. Lançamos mão da expressão, acrescentando o adjetivo acadêmico para caracterizar o comportamento na sala de aula, fazendo menção *ao senso do jogo*, conceituado por Bourdieu.

Atenção e autonomia são consideradas disposições/habilidades propícias ao bom clima acadêmico e à aprendizagem, favorecendo ao mesmo tempo, o trabalho docente e a manutenção do tempo de aula (aspecto importante para o cumprimento dos programas, por exemplo) e além de propiciar maior rendimento da turma são vistos como elementos que ‘otimizam’ a relação professor-aluno. Nas entrevistas com os alunos, vamos sugerir que descrevam a dinâmica das aulas, associando o próprio comportamento acadêmico ao clima experimentado nas turmas.

### 3.2

#### **Lançando um novo olhar: O trabalho de campo nas escolas**

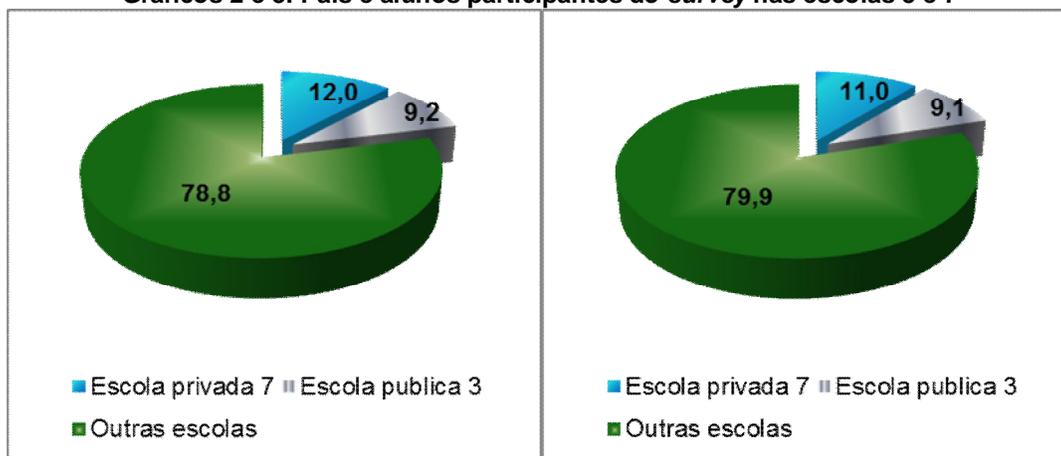
A perspectiva metodológica que vimos desenvolvendo visa produzir dados estatísticos, que possam ser contextualizados com o cotidiano das escolas. Esta movimentação, longe de ser uma travessia linear tem nos levado a uma prática de aproximações e distanciamentos do nosso objeto maior – as práticas escolares que sustentam a qualidade do ensino. Por isso, o trabalho no conjunto de escolas que estudamos tem sempre se configurado num retorno constante aos dados do *survey*, de entrevistas, observações, reinvestindo nestas ações.

Desde os primeiros contatos com as escolas para o estabelecimento da pesquisa, até a aplicação dos questionários e das conversas para devolução da análise nas escolas investigadas, temos produzido uma série de relatos de observações que podem colaborar para a interpretação dos dados produzidos pelo *survey*. Cada visita às escolas, incluindo as conversas informais, observações das rotinas, reuniões e encontros, telefonemas e troca de e-mails tem dado fruto a descrições discutidas em grupo e a análises de pesquisa, articuladas aos dados estatísticos.

Um passo importante na consolidação destes dados tem sido a execução do que chamamos de dossiês das escolas. Temos organizado um material diverso para a caracterização das unidades de ensino. As páginas dos estabelecimentos na internet, documentos, reportagens, bem como relatos de observação tem sido usados para a produção de monografias sobre as escolas, que tem sido de grande utilidade para a contextualização do material empírico. Na presente tese pretende-se ampliar os dossiês de duas escolas, uma pública e uma privada (escola três e

escola sete)<sup>15</sup>, com os frutos de incursão ao campo, procurando compreender a dinâmica específica destes estabelecimentos e o seu projeto institucional, entendendo que estes também são fatores de produção dos *habitus* escolares.

Gráficos 2 e 3: Pais e alunos participantes do *survey* nas escolas 3 e 7



Fonte: Survey SOCED (2009). Elaboração própria.

Um dos critérios para a escolha das escolas citadas foi a localização em uma mesma região (zona sul) da cidade e a proximidade que encontramos em diversas percepções de pais e alunos. A maioria dos pais e alunos das escolas envolvidas no *survey* apreciaram positivamente vários aspectos, valores esperados em escolas referenciadas pela qualidade do ensino. Contudo, pais e alunos das escolas três e sete apresentaram uma tendência sutilmente maior na avaliação positiva de aspectos, tais como relação com a direção e coordenação pedagógica, por exemplo. A escolha das escolas também ocorreu com base em critérios que seguiram uma linha semelhante à proposta pela investigação como um todo. Além das ‘pistas’ oferecidas pela análise estatística, pudemos, através das visitas e relatos de diferentes integrantes do grupo, caracterizar estas escolas como instituições que parecem atrair perfis familiares característicos e imprimir fortemente um *habitus* escolar específico entre pais e alunos.

<sup>15</sup> O número de pais e alunos envolvidos nestas escolas estão nos quadros 3 e 4 apresentados anteriormente.

Anteriormente já havíamos sinalizado para aspectos que diferem os setores público e privado no conjunto de escolas de ensino fundamental que estudamos (Brandão, Canedo e Xavier, 2010). Alguns destes aspectos referem-se a diferenças capazes de se configurar em um abismo na comparação entre estas unidades. Além da infraestrutura material, das construções nas quais funcionam e das instalações em si, pudemos verificar a diferença na disponibilidade das equipes pedagógicas e de funcionários de apoio entre estas escolas. Apesar destas dificuldades, identificamos nas escolas municipais um “estilo multitarefa” (*idem*, p. 4) das direções, com potencialidade para compensar estas diferenças e criar condições de qualidade de ensino.

Durante esta nova incursão ao campo nas duas escolas selecionadas, temos percebido a reincidência de alguns aspectos semelhantes nos estilos de gestão e nas relações com os pais e alunos. Há uma espécie de onipresença do diretor, tanto na unidade pública, quanto na instituição privada, com disponibilidade integral para o atendimento às famílias e aos alunos. Na escola privada, a onipresença do diretor é mediada por um grupo grande coordenadores pedagógicos (em sua maioria pedagogos), que se revezam nas tarefas de atendimento aos pais e alunos. No entanto, uma orientação, espécie de filosofia da escola, transfigurada na personalidade do diretor se faz presente no trabalho destes coordenadores e mesmo nas falas de alguns professores. Há muitas reuniões de pais e professores, previstas no calendário escolar, algumas com atendimentos individuais aos pais para dar detalhes sobre as aulas, na quais se discute a abordagem e estilo dos docentes, além do desempenho e comportamento dos alunos. Os atendimentos individuais (serviços de orientação educacional) a alunos e pais também fazem parte da rotina desta escola.

Na escola pública, o menor número de mediadores no trabalho pedagógico, concentra muitas tarefas na figura da diretora. A diretora geral e uma suplente eram os únicos pontos de liderança numa escola que atendia à época (2011) mais de oitocentos alunos. Durante o campo, a suplente pediu licença e a diretora continuou a gerir a escola sozinha. Neste contexto, alguns professores e pais assumem algumas funções, se concentrando na organização e colaboração na entrada, saída de alunos e intervalos, sempre numa atuação de apoio explícito à direção da escola. Nas reuniões que iniciam o ano letivo pudemos perceber a divulgação clara das regras escolares, com a requisição do auxílio familiar para o

bom andamento do ensino<sup>16</sup>. Além de procurar estabelecer um espaço aberto de interação com os pais, estas escolas parecem não renunciar sua autoridade pedagógica, discordando de opiniões e esclarecendo dúvidas trazidas pelos pais e pequenos conflitos publicamente.

Estas são apenas algumas impressões que devem ser aprofundadas ao longo da presente pesquisa. Observamos as “rotinas institucionais e as estratégias didático-pedagógicas”, atentando, sobretudo, para o panorama “das posições relativas das instituições no campo escolar e no espaço social”, bem como para “as motivações e ações dos agentes educativos nos tempos e espaços escolares” (Brandão, 2009). Diante deste quadro, as entrevistas terão papel importante no decorrer da pesquisa. Serão utilizadas como fonte de análise as entrevistas já realizadas com diretores das escolas durante os anos de 2009-2010. Serão entrevistados alunos do nono ano e pais nas duas escolas, além disso, serão feitas entrevistas com os coordenadores pedagógicos a fim de caracterizar as práticas de manutenção das disposições – *habitus* nas escolas. Algumas entrevistas foram realizadas na casa dos alunos, nos possibilitando identificar nuances da interação entre pais e filhos, bem como outros aspectos da rotina, que vieram à tona no cotejamento das percepções.

Neste panorama, pretendemos olhar com maior acuidade para as rotinas das escolas e das famílias, entendendo que o trabalho que realizam vai além da construção de disposições favoráveis ao estudo. Outras questões parecem nortear o horizonte de muitas destas escolas: formar líderes em diversos âmbitos, incrementar a rede de relações sociais dos alunos e das famílias e projetar o aluno para instituições de renome são alguns exemplos de algumas metas implícitas. Observamos também, que para estas escolas, o aluno bem sucedido não é entendido somente como aquele que alcança as melhores notas, mas como alguém que assume um bom comportamento inter-relacional, por exemplo, e que seja capaz de ampliar seu capital social e cultural, convertido e reconhecido em disposições escolares – *habitus escolar*.

---

<sup>16</sup> Somente no mês de maio de 2011, um professor de espanhol assumiu também a função de coordenador pedagógico. Neste mês a escola também conseguiu um agente administrativo para trabalhar na secretaria. A escola permaneceu por meses sem diretor adjunto até a volta de uma antiga coordenadora pedagógica, que retornou à escola para trabalhar na direção em agosto de 2011.

As estratégias pedagógicas descritas parecem não se configurar nos únicos aspectos em comum entre estas escolas, muitos conflitos são semelhantes. Vimos, por exemplo, que os principais problemas referem-se ao uso do uniforme, cumprimento dos horários e indisciplina entre alguns alunos. Apesar de estas escolas terem um bom desempenho, com experiências diferenciadas em comparação com os resultados do ENEM, Prova Brasil e IDEB das demais escolas de prestígio na cidade, as mesmas enfrentam questões, que são conhecidas como antigos desafios na rotina de tantas escolas. Nossa intenção é explorar a forma como estas escolas, em conjunto com as famílias lidam com estas questões pedagógicas e seus reflexos na constituição das disposições escolares. No campo, a perspectiva da *homologia* se sustentou, na medida em fomos identificando a reincidência de traços semelhantes entre as duas escolas, em que pesem se tratarem de realidades escolares com especificidades institucionais e usuários de perfis diferenciados.