

7

Considerações finais: por que?

O trabalho aqui realizado propôs-se a descrever e compreender o fenômeno da repetência nas escolas de prestígio. Tentei contemplar da melhor forma possível as perguntas quanto, quando e como acontecem as reprovações em escolas de prestígio. Minha proposta era tornar visível o que era invisível, isto é a reprovação dos estratos mais altos, conforme Costa Ribeiro havia salientado. Foi possível observar que efetivamente nas camadas médias e altas os níveis de reprovação não são desprezíveis, e que, se comparados a outros países os alunos brasileiros têm muito mais chance de estarem defasados.

O fato das reprovações apresentarem um padrão no momento em que elas acontecem é uma indicação de que a reprovação é um mecanismo escolar firmemente implantado no sistema educacional brasileiro.

Costa Ribeiro na tentativa de explicar as causas das nossas altas taxas de repetência considerou seus aspectos histórico-culturais e funcionais. Sá Earp (2006) também em uma visão culturalista explicou que os professores reprovam por uma lógica que os faz reprovar e não por uma incapacidade de ensino. Concordo que existe essa lógica, só não é possível estender para as escolas de prestígio a eleição aleatória de quem será ensinado, como ela verificou na escola pública. O próprio coordenador do ensino médio da escola A1 declarou que “aqui não tem aquela história de turma do fundão, que não presta atenção na aula”. Alguns alunos foram até considerados fracos, com dificuldades de estudo, mas a reprovação não pareceu ser uma decorrência da eleição de alguns alunos para serem ensinados

O meu ensaio explicativo toma outros rumos. Começo com o apoio do estudo feito por Reis (2004) sobre a desigualdade na visão das elites e do provo brasileiro, no que ela chamou de termos cognitivos e normativos. Para analisar a questão, Reis partiu do pressuposto de que as noções de desigualdade e igualdade são relacionais e que é no terreno das *policies* “que logramos explicitar nosso entendimento da igualdade, pois tais políticas têm necessariamente que precisar igualdade em relação a quê.” (ibid, p. 40). Seu estudo teve como referências empíricas entrevistas e um survey onde foram questionados vários aspectos: os principais problemas nacionais, políticas prioritárias no combate à desigualdade etc.

Reis verificou sobre a educação que para a elite brasileira este é um “recurso privilegiado para se assegurar igualdade de oportunidades” (ibid, 48). Em uma postura normativa, isto é, do que deve ser feito, as elites consideram que a educação deve ser oferecida para todos, pois a igualdade para as elites está na igualdade da oferta e não na igualdade de resultados ou de condições. Na verdade, as elites apresentam um claro repúdio à ideia de igualdade de resultados ou mesmo de igualdade de condições. Por isso as ações afirmativas são rejeitadas como soluções políticas para os problemas da desigualdade (ibid).

É compreensível dentro deste contexto pensar que numa escola de prestígio, a mentalidade seja a das elites. Garante-se um ensino de excelência, mas existe um repúdio à ideia de igualdade de resultados. Até porque se todos forem excelentes, ninguém o será (Perrenoud, apud Crahay, 1996). Por isso garantir o aprendizado de todos poderia ser considerado aceitar a igualdade de resultados. A repetência, portanto, seria apenas uma maneira razoável de separar aqueles que podem seguir adiante daqueles que não se esforçaram o suficiente e devem ficar para trás.

Até porque a própria ideia de escola meritocrática contribui para que ocorra essa separação feita pela reprovação. A escola deixa de ser um direito de todos e passa a ser algo para quem merece, pois existe para quem tem mérito, e não para todos. O êxito pertence ao aluno e deve ser o resultado da combinação talento e mérito.

Os professores incorporam esse modo de ver das elites pela posição que ocupam. Eles mesmos se consideram elite, conforme foi possível apurar no survey aplicado pelo SOCED em 2004⁷⁷. Além do mais como afirma Bourdieu:

sem dúvida os agentes constroem a realidade social, sem dúvida eles lutam e fazem transações que tem como objetivo a imposição de sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, com interesses e princípios de visão determinados pela posição que eles ocupam no mundo que eles querem transformar ou conservar.⁷⁸ (tradução minha)

⁷⁷ Tabela 30 – Frequência absoluta e relativa da auto-representação de ser da elite dos professores segundo a tipologia das escolas, escolas confessionais 70,4% - Mandelert(2005, 69)

⁷⁸ Em francês: sans doute les agents construisent-ils la réalité sociale, sans doute entrent-ils dans des luttes et des transactions visant à imposer leur vision, mais ils font toujours avec des points de vue, des intérêts et des principes de vision déterminés par la position qu'ils occupent dans le monde même qu'ils visent à transformer ou à conserver. (1989, 8)

Por isso operam dentro das representações de uma elite. E assim, garantem um excelente ensino a todos, mas não podem garantir o sucesso de todos. Essa situação é bem clara, por exemplo, na discussão no conselho de classe sobre o aluno bolsista que foi reprovado: como tinham oferecido as condições de ensino, não se sentiram responsáveis pela sua reprovação. De certa forma, o aluno é que não aproveitou a chance oferecida.

Já a população brasileira não considera tanto a educação como uma política que pode assegurar igualdades de oportunidades. Acredita-se mais no fator sorte para melhorar de vida. Demonstrem assim uma visão mais cognitiva, ou seja, do que é vivido, do que acontece dentro de sua percepção, a partir dos horizontes possíveis. A alta escolaridade que possibilita uma mobilidade social é uma oportunidade para poucos das camadas populares. As informações levantadas por Soares (2006) com os dados de 2000 mostram como a visão do povo está alinhada com a nossa realidade, pois no Brasil a possibilidade de se completar a escolarização é muito pequena: apenas 8 crianças a cada 100 consegue completar a educação fundamental sem nenhuma reprovação, 14 terminam com uma repetência, 34 se arrastam com múltiplas repetências até o fim do fundamental. As 44 crianças restantes não conseguem completar o ensino obrigatório de 9 anos.

Uma segunda interpretação para as reprovações é a lógica das instituições escolares de prestígio para se distinguir no campo educacional. Nesta lógica, a seleção dos melhores candidatos para que estes representem a escola nas avaliações de entrada para a universidade é fundamental para garantir sua posição de distinção nos rankings escolares.

De fato com os dados das duas escolas foi possível observar a estreita relação que existe entre a excelência acadêmica e a seleção escolar. A seleção, entretanto, começa bem antes da reprovação efetuada pela escola. Com o prestígio que as boas escolas alcançam por seus bons resultados, elas normalmente têm mais alunos interessados em entrar do que vagas que elas possam oferecer. Isso porque a oferta das melhores escolas é inelástica, isto é, conforme a qualidade das escolas aumenta, não é possível aumentar na mesma proporção o número de alunos matriculados. Isso faz com que elas possam selecionar os candidatos que se inscrevem para serem seus alunos. Além disso, essas escolas realizam também uma seleção econômica e social, pois são poucas as famílias que podem investir na escolarização dos seus filhos com valores tão altos.

É claro que não podemos imputar o sucesso da escola apenas à forte seletividade operada ao longo da trajetória dos alunos. A escola tem um empenho enorme para que o aluno aprenda, mas sem dúvida a seletividade é um dos elementos chaves do seu sucesso.

Talvez essa seletividade não tenha se operado sempre da mesma forma. Ainda que não tenhamos dados históricos sobre o fluxo escolar nessas instituições, podemos imaginar que talvez a expansão do acesso e a permanência no sistema escolar por um contingente cada vez maior da população – inflação dos títulos – tenha gerado uma desvalorização dos patamares anteriores. Essa situação exige a criação de “distinções horizontais”- o que distingue não é mais em que patamar os alunos chegaram, mas sim com qual “selo” – sobressaem-se aí os colégios mais seletivos, os que formam as “elites escolares” (dentre esses “os que se distinguem”). Ou seja, a distinção não só no setor privado, mas dentre os que situam nos patamares superiores das avaliações sistêmicas (ENEM, ENADE).

Esse tipo de construção de distinção já foi observado em Paes de Carvalho (2004) e Vargas (2008) no caso do ensino superior. É o que Boudon chama de “efeito perverso”:

Trata-se dos efeitos individuais e coletivos que resultam da justaposição de comportamentos individuais sem estarem incluídos nos objetivos procurados pelos atores.(1979, 12).

Com um maior número de adolescentes entrando no ensino médio, as escolas criam mecanismos para que os títulos que elas conferem tenham mais valor do que outros oferecidos por instituições do mesmo nível. O nível de dificuldade das escolas aumenta. Até porque com a entrada das avaliações nacionais como o Enem a competição por um lugar de destaque se opera em nível nacional, não mais municipalmente como era outrora. A luta é por ser a melhor escola do Brasil.

As camadas médias e altas aceitam a repetência dos filhos porque consideram legítima a hierarquização feita pela escola. Pois parte do valor do diploma que eles almejam vem da reprovação, da redução do número de diplomados. A reprovação, portanto, é o efeito perverso da busca individual dos atores pelo mesmo diploma. A reprovação é o preço que se paga para obter um capital cultural objetivado na forma do diploma da escola de prestígio.

Até porque as camadas médias e altas podem acionar múltiplas estratégias que de certa forma “apagam” o fracasso escolar, como demonstrou Ballion (1977). Caso não alcancem o diploma que a instituição oferece, outro de menor valia será conquistado que, apesar de possivelmente não oferecer o mesmo valor de troca, com certeza não deixará seus filhos fora do jogo social.

Dessa forma, as escolas de prestígio podem selecionar apenas os alunos com “perfil” adequado aos padrões de exigência da instituição, ou seja, aqueles com condições de alcançar elevados patamares nas seleções para as universidades ou nas avaliações estatais que confirmam a “excelência” dessas escolas.

Esse investimento, no entanto, não é o mesmo para todas as camadas sociais. São os alunos das camadas médias que mais se adéquam ao projeto da escola, por “colocarem todas as suas fichas” no valor que o diploma confere. Eles são diferentes de alguns dos alunos de camadas mais altas, que por vezes optam por outras instituições por considerarem o investimento e esforço necessário alto demais, para se manterem nessas escolas e podem prescindir do selo deste capital cultural institucionalizado.

A explicação pelo corte de classe se mantém, porém de uma forma diferente da descrita por Bourdieu (1989) nas escolas públicas francesas. São poucos os alunos das camadas populares que ingressam nessas instituições desde o 1º ano do fundamental. Portanto, não é na escola que se traduz a desigualdade social em desigualdade escolar, pois a desigualdade social impede até a entrada na escola.

A seletividade social nas escolas estudadas passa a ser uma seletividade distintiva. O corte de classe vai se operar no tipo de atitudes frente à escola, e à possibilidade de ascensão pela escola (ibid, 49). São os alunos das camadas médias que possuem o perfil desejado. São suas famílias que aderem mais facilmente aos valores escolares e que possuem a boa vontade cultural necessária. Disposições fundamentais para que o aluno e a sua família se mantenha permanentemente sob pressão na zona de desconforto institucionalizadas dessas escolas.

A crença de algumas famílias dessas escolas na alquimia que o diploma oferece é tão forte que consideram que são seus filhos que não são merecedores do diploma. Nas palavras ditas pelos professores nos conselhos de classe: as famílias consideram que seus filhos “não dão conta da escola”. Em outras

palavras, são os filhos que não estão adequados, à altura da escola de prestígio na qual eles ingressaram.

Também não podemos levar esta interpretação como uma camisa de força. A realidade social é dinâmica. Apesar da reprovação ser importante na construção da distinção ela encontra entraves para ser realizada. Nem todas as famílias aceitam os veredictos escolares. Esse processo não é feito sem lutas. A escola por sua vez também não pode exagerar na sua seleção sob o perigo de perder alunos demais e desta forma perder sua saúde financeira. É o que vimos no novo movimento da escola de inserir uma dimensão qualitativa na avaliação final dos alunos.

Com esse trabalho várias perguntas surgiram e ficaram sem resposta. A questão dos bolsistas ficou em aberto: como funciona a inserção desse grupo em uma escola de prestígio? Pela opção do desenho de pesquisa a observação da decisão de reprovação se circunscreveu ao espaço coletivo do conselho de classe. Seria importante entender como se constrói o processo individual dos professores na decisão das notas.

Centrei o meu trabalho nas escolas de prestígio, a visão dos alunos sobre sua reprovação, e posteriormente sua vivência como repetente não foi contemplada. Assim, como a perspectiva das famílias. Por isso considero que minha pesquisa foi uma primeira aproximação de um fenômeno complexo sobre o qual é necessário haver uma maior visibilidade - a reprovação das escolas de prestígio.