

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA COCA-COLA DE VALORIZAÇÃO DO JOVEM  
UM ESTUDO DE CASO

**Rosa Maria Chaise**

**Orientadora: Dra. Maria Ligia Barbosa**

**Rio de Janeiro – Brasil  
Outubro - 2003**

*“Mire e Veja: O importante e bonito do mundo é  
isto, que as pessoas não estão terminadas, mas  
que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam...verdade maior.  
É o que a vida me ensinou.”*

Guimarães Rosa

## SUMÁRIO

Este estudo tem como objetivo analisar os múltiplos efeitos que participar no Programa Coca Cola de Valorização do Jovem (PCCVJ), causa nos alunos que estão em situação de grave risco de evasão escolar.

Dentre estes efeitos, centrei minha pesquisa na real possibilidade de re-inclusão social dos monitores e no fortalecimento dos seus valores de cidadania.

Para tanto, foi organizado um referencial teórico que busca compreender como acontecem as relações entre a educação, a cidadania e a origem social dos alunos.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa, sob a forma de estudo de caso, abordagem indicada ao problema proposto de investigação aprofundada de uma situação específica.

Este trabalho foi dividido em capítulos, de forma seqüencial, que promovem a compreensão das relações entre os conceitos fundamentais estabelecidos pelos autores e a experiência a ser analisada.

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the multiple impacts that the participation in the Coca-Cola Valued Youth Program (CCVYP) causes in the students that are in serious risk of school dropout.

Within these impacts, I focused my investigation on the real possibility of social re-insertion of the tutors and the reinforcement of their citizenship values.

Therefore, I first organized a wide group of theoretical references, that sought to understand how education, citizenship and social background of the tutors are interrelated.

Furthermore, I conducted a qualitative survey, under the format of a case study, the most adequate technique to investigate, in depth, the objectives of the Program mentioned above.

This present study is divided in sequential chapters, that allow the comprehension between the fundamental theoretical concepts and the experience, narated in the case study.

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que possibilitaram a realização desta minha dissertação de mestrado. Foram imprescindíveis para que eu pudesse atingir o meu objetivo.

A elas dedico todo o meu reconhecimento e o meu carinho.

A minha colega e amiga Anete, grande incentivadora e que com sua ajuda fundamental fez com que a Língua Portuguesa fosse tratada de forma clara, objetiva e coerente. Mais do que isso, que a palavra pudesse traduzir, na sua medida, o que era preciso dizer. O meu afeto e o meu agradecimento.

Aos meus colegas de turma, pela troca de experiências, pelo convívio diário, no exercício das semelhanças e diferenças. A minha saudade e recordação.

Aos professores do curso que sempre me encorajaram, nos meus questionamentos, ao desafio de buscar novas possibilidades e cada vez mais, a aquisição de novos conhecimentos. O meu respeito e a minha gratidão.

A minha orientadora, Professora Maria Lígia Barbosa, que me permitiu transformar uma idéia, em uma pesquisa acadêmica, ajudando-me a organizá-la com os seus questionamentos, mas, fundamentalmente, compartilhando o seu conhecimento e a sua experiência. Foi um grande privilégio tê-la como orientadora. A minha admiração e consideração.

Aos professores André Penna Firme, pela oportunidade de somar ao meu trabalho, uma diferente leitura, dentro da sua especificidade - a física, e a Professora Regina de Assis, pela generosidade própria da sua competência e

do seu profissionalismo. É um sonho realizado, desde o meu ingresso no curso, tê-la participando, junto comigo, neste momento de conclusão de curso.

Foi uma honra ter estes professores integrando a minha banca examinadora.

A minha sobrinha Bibiana, pelo trabalho cansativo de digitação e organização dos dados.

Ao meu sobrinho Marcos, pela boa sorte que me dava ao encontrá-lo, no IFCS, onde eu tinha, periodicamente, a minha orientação de pesquisa.

Aos meus filhos Julia e Alan, pela compreensão de tantos momentos roubados do seu convívio para que eu pudesse estudar, pensar e escrever. Tenho certeza, que em um futuro bem próximo, eles poderão, cada vez mais, compreender a importância que o conhecimento tem para o ser humano. Espero que nas suas trajetórias de vida, eles também passem pela mesma etapa que estou finalizando agora.

Finalmente, ao Celso, o meu maior agradecimento àquele que é a minha inesgotável inspiração e o meu maior cúmplice. A realização deste trabalho só foi possível pelo suporte de amor, de atenção, de solidariedade e, também de críticas que ele me proporcionou, sempre acreditando que eu conseguiria superar as dificuldades de uma rotina atribulada, com muitas funções a exercer ao mesmo tempo, típica das mulheres de hoje.

Mas, como dizia Renato Russo “quem acredita sempre alcança” eu fui em frente, acreditei e cheguei lá.

# ÍNDICE

## CAPÍTULO I

1.1 Justificativa.....	1
1.2 Problema.....	8
1.3 Metodologia.....	14

## CAPÍTULO II EDUCAÇÃO, IGUALDADE e CIDADANIA

2.1 Igualdade e Desigualdade.....	18
2.2 Tipos de Igualdade.....	25
2.3 Igualdade e Cidadania.....	34
2.4 Igualdade e Educação.....	40

## CAPÍTULO III A EDUCAÇÃO E A SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

3.1 O Papel da Educação no Processo Social.....	45
3.2 A Escola com Integração Cultural.....	57

## CAPÍTULO IV DESIGUALDADES DE SUCESSO ESCOLAR E ORIGEM SOCIAL

4.1 Sucesso Escolar e Origem Social.....	71
4.2 Desigualdades de Sucesso Escolar e Diferenças Socioculturais.....	78

4.3 Classes Sociais, Disparidades Lingüísticas e Sucesso Escolar.....	83
4.4 Desigualdades de Sucesso e a Instituição Escolar.....	86
4.5 Educação, Qualificação Profissional e Pobreza no Brasil.....	96
4.5.1 Distribuição de Renda e Expansão Educacional.....	102
4.5.2 Fracasso Escolar e o Papel da Escola.....	108

## CAPÍTULO V PROGRAMA COCA COLA DE VALORIZAÇÃO DO JOVEM

5.1 Breve Histórico.....	116
5.2 A aliança MEC/SME/Instituto Coca Cola para a Educação.....	121
5.3 CIMA.....	127
5.4 Direção, Professores Coordenadores, Anfitriões e de Turma.....	144
5.4.1 Professores Coordenadores.....	152
5.4.2 Professores Anfitriões.....	156
5.4.3 Professores de Turma.....	160
5.5 Monitores.....	164
5.6 Dificuldades.....	181

## CAPÍTULO VI

Conclusão.....	185
----------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	194
---------------------------------	-----



# Capítulo I

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Justificativa

A educação assume um papel, desde o final do século XX e início deste, como um indicador fundamental de crescimento econômico e de competitividade nos mercados globalizados. Nos atuais cenários, onde a qualidade do conhecimento da população constitui um fator diferenciador, ter indivíduos qualificados, preparados academicamente, certamente significará caminhos abertos para o avanço tecnológico, econômico e social.

Como a educação se relaciona com a desigualdade social?

Na sociedade moderna, a desigualdade passa a ser um problema, não sendo mais concebida como uma circunstância natural entre os seres humanos, como antigamente era entendida e aceita. Em geral, nas sociedades antigas, a desigualdade era estabelecida por critérios adscritos de tal forma que o indivíduo não tinha como modificar o seu lugar na sociedade em que vivia. Esses critérios se constituíam em princípios de diferenciação social. Hoje, ao contrário, os tipos de desigualdade permitem ênfase na realização e na mobilidade social, de acordo com o talento e a habilidade, ao invés da idade, raça ou gênero.

A existência da desigualdade social e o debate filosófico sobre a igualdade são um tema refletido desde já muito tempo. Porém, só agora na

sociedade atual, percebe-se como sendo inconcebível o fato de ela ser uma realidade emergente das instituições que constituem essa sociedade.

Se hoje a sociedade tem a igualdade como um valor relevante, é necessário que também se pense na diversidade social, na justiça e em maior oportunidade de equidade social.

Mas quais são os processos sociais que provocam as desigualdades?

Segundo Sen, as vantagens e desvantagens relativas que as pessoas possuem, comparadas umas com as outras, podem ser julgadas sob muitas variáveis, como, por exemplo, suas riquezas, seus direitos, sua liberdade, suas condições de qualidade de vida e acesso ao conhecimento.

Neste ponto, pode-se pensar sobre a variável educação, no sentido de que ela pode funcionar como uma justificativa das diferenças entre as pessoas ou como base de políticas de equidade. O fator de equidade, na educação, pode ser estabelecido pelo acesso, permanência e, principalmente, pela capacidade de transformação em ações produtivas do conhecimento adquirido. Em outras palavras, a educação pode ser uma estratégia para diminuir as desigualdades, na medida em que, gerar melhores qualificações, que servirão como um instrumento para isso, aumentando as oportunidades no mercado de trabalho. Não há dúvida de que, com o advento da globalização e, conseqüentemente, o aumento dos níveis de competitividade mundial, a permanência na escola contribuirá para maior empregabilidade futura.

A educação, pensada como instrumento de construção e transformação social, abre caminho para a discussão de formas de inclusão social e a definição de ações que podem encaminhar a discussão de um

mundo mais humano, com a solidificação de processos abrangentes de ensino e aprendizagem.

Pode-se pensar que o crescimento dos índices de qualidade de vida dos povos tem, como uma de suas bases, o conceito de educação inclusiva, que para a UNESCO<sup>1</sup>, significa que o seu oposto, a exclusão, envolve privação ou negação da própria condição humana, onde os sujeitos não têm a possibilidade de conquistar melhores condições de vida.

Cada vez mais a oferta de ensino de boa qualidade é vista como requisito para que se possa pensar em justiça social, dando condições para que os indivíduos, em cada sociedade, possam competir em graus semelhantes de igualdade.

A educação, que visa à emancipação humana, deve respeitar a diversidade entre os alunos e ser essencialmente inclusiva.

De acordo com Lüdke (2001), devemos nos perguntar a que inclusão social fazemos referência, quando lidamos com crianças e adolescentes com históricos de repetência, baixo desempenho e evasão, ou seja, que certamente trazem para a escola uma baixa perspectiva de mudança para melhores condições de vida.

É possível, neste ponto, um questionamento sobre em que aspectos a escola faz diferença para os seus alunos, ou se a referida inclusão acontece nos atuais espaços escolares que ainda são pensados de forma homogênea e desconectados das necessidades que a sociedade aponta.

Segundo Kliksberg (2001), excluídos da escola e com dificuldades importantes para inserir-se no mercado de trabalho, esses alunos constituem

---

<sup>1</sup> *Abrindo Espaços – Educação e Cultura para a Paz*. UNESCO. Brasília, 2001.

um extenso grupo social que terá, cada vez mais, dificuldades de acesso aos aspectos básicos da vida em sociedade. Há uma correspondência significativa, estatisticamente, da demanda de trabalho, entre os níveis de educação e as remunerações que as pessoas podem alcançar de acordo com a escolaridade. Para Kliksberg, a educação é vista, tanto em nível pessoal quanto familiar, como uma possibilidade de mobilidade social.

Assim, é possível identificar a educação como uma estratégia para a diminuição das desigualdades, na medida em que, gerando melhores qualificações, ela servirá de instrumento para promover maior equidade social.

A análise da situação educacional brasileira permite constatar que, se do ponto de vista quantitativo a expansão do sistema atingiu índices bastante razoáveis, o mesmo não se pode dizer em relação aos indicadores de qualidade e equidade, que permanecem longe dos padrões necessários a uma sociedade dinâmica e em transformação. A busca de maior competência do estudante é incompatível com o atual desempenho da nossa escola, que se situa nos mais baixos patamares, mesmo em comparação com outros países do Terceiro Mundo<sup>2</sup>.

Dados amplamente divulgados têm demonstrado que a capacidade de atendimento das redes de ensino é suficiente para assegurar vaga a todas as crianças de 7 a 14 anos. Assim, o maior problema a ser enfrentado diz respeito ao fracasso escolar, ou seja, à baixa qualidade do ensino oferecido

---

<sup>2</sup> Vide últimas avaliações dos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

que gera evasão e altos percentuais de repetência, acabando por causar um congestionamento no fluxo escolar e a distorção da relação série-idade.

O abandono prematuro da escola é decorrente de diversos fatores, dentre outros: inadequação dos conteúdos à realidade do aluno, falta de interesse no estudo por parte dos jovens, professores desmotivados, questões relacionadas ao perfil socioeconômico familiar, dificuldades financeiras e gravidez precoce. De acordo com o INEP <sup>3</sup>, 41% dos estudantes brasileiros não conseguem terminar o ensino fundamental e somente 33% dos jovens entre 15 e 18 anos, completam o ensino médio. Em outras palavras, a grande maioria da população juvenil não conclui a educação básica e, mesmo aqueles que o conseguem, não adquirem as habilidades exigidas para aquisição organizada do conhecimento.

Como o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem se encaixa nessa perspectiva?

Levar um adolescente a se sentir valorizado e integrado à sua comunidade escolar pode ser um dos caminhos para se despertar o seu interesse pelo estudo e, assim, contribuir para a sua formação.

Esta afirmação inspira o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem, que começou a ser implementado no Brasil em 1999, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem é o resultado de uma parceria internacional que inclui a Coca-Cola Brasil, o Ministério da Educação, as Secretarias Municipais de Educação, a IDRA (Intercultural Development Research Association), e o CIMA (Centro de Cultura e Informação e Meio

---

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, MEC, 2003.

Ambiente), que responde pela implementação do Programa, desde maio de 2001.

A metodologia desenvolvida no Programa foi introduzida pela IDRA, em 1984, em San Antonio, Texas, nos Estados Unidos, onde foi implantada em uma comunidade de origem hispânica composta por crianças carentes, com alta probabilidade de evasão escolar. O Programa também é desenvolvido na Inglaterra e em Porto Rico.

O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem implantado no Brasil recebeu as adaptações pedagógicas necessárias, levando em consideração os parâmetros curriculares nacionais, para desenvolver materiais didáticos próprios, mantendo, fundamentalmente a sua base filosófica, qual seja: a valorização dos alunos em alto risco de abandonar os estudos e sair da escola.

Pode-se dizer que o Programa tem como objetivo principal evitar a evasão escolar, através do fortalecimento da auto-estima e do reforço das práticas de cidadania.

A prática pedagógica proposta pelo programa é feita através de ações de monitoria, onde os alunos de 5ª a 8ª séries, em situação de iminente abandono da escola, passam a atuar como monitores dos alunos das séries iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Cada monitor tem, sob sua responsabilidade, três monitorados, que trabalham juntos, quatro vezes por semana, em horários alternados aos das atividades escolares regulares dos monitores. Os monitores, por sua vez, reúnem-se com o professor coordenador, responsável pela sua capacitação, uma vez por semana, também em horário diferente das aulas regulares.

Com esta ação espera-se estimular a auto-estima e o senso de responsabilidade, tanto dos monitores como dos monitorados, gerando a possibilidade de aumentar as suas chances de permanência na escola, como também de um melhor desempenho.

A expectativa do Programa Coca Cola de Valorização do Jovem é de lhe dar uma contribuição positiva para a aprovação nos estudos e uma melhoria em suas relações sociais, tanto no ambiente escolar, quanto na família e na comunidade em que vive.

Desde o ano letivo de 1999, o Programa acontece em escolas públicas municipais, seguindo a legislação de que o Ensino Fundamental é de responsabilidade do Município. Estas escolas, são indicadas pelas Secretarias Municipais de Educação, tendo como premissa básica, se situarem em regiões carentes, com altos índices de evasão escolar.

Com relação à escolha dos monitores, ela é feita pela coordenação de cada escola, que identifica quais alunos estão em maiores riscos de abandono, seja por motivos de desempenho escolar, de comportamento ou de necessidade de geração de renda familiar.

Contrariando o conceito vigente de que Monitor é aquele aluno que se destaca academicamente, o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem escolhe os alunos considerados “problemas”, com alto risco de evasão, muitas vezes, rejeitados pelo próprio ambiente escolar, para que passem a atuar nessa função. Este critério de escolha torna única esta prática de monitoria, com um grande diferencial em relação a outras experiências nesse procedimento.

Na cidade do Rio de Janeiro, o Programa acontece em quatorze escolas, pelo menos uma em cada Coordenadoria Regional de Educação, CRE, com um total de 1400 alunos participantes, entre monitores e monitorados.

Nesse sentido de promoção de igualdade de oportunidades educacionais para todos a pesquisa pretende identificar, no Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem, ações que impeçam a evasão escolar através de práticas que viabilizem situações de inclusão e aumento da cidadania.

## 1.2 Problema

É fundamental que se reflita sobre a importância das relações entre cidadania, educação e desigualdade social para o entendimento da pesquisa a ser realizada. A questão da cidadania vem sendo retomada hoje, não só pelo momento histórico que vivemos, mas pela questão que hoje se coloca, que é educar para a cidadania plena.

O conceito de cidadania enunciado por Turner (1998) faz a mediação das relações entre os indivíduos e o Estado, estabelecendo a identidade social entre eles e a sua situação de inclusão ou exclusão.

Segundo ele, a cidadania busca garantir um nível mínimo de bem estar econômico e social. Dessa forma, pode-se perceber que o princípio de igualdade é uma outra dimensão da cidadania, onde os seus pressupostos implicam que as pessoas devem ser tratadas igualmente, independente de seus atributos particulares.



A desigualdade se expressa não só pela diferença de distribuição de renda, mas pela falta de oportunidades que cada indivíduo tem de exercer a sua cidadania civil, política e social.

De acordo com Turner, as capacidades básicas mínimas indispensáveis à vida de qualquer cidadão, entre elas o direito à educação, definem a possibilidade de oportunidades que cada indivíduo terá.

Portanto, o exercício da cidadania, nesta perspectiva, é visto como um indicador de igualdade entre as pessoas.

A política moderna, bem como as instituições modernas, estão constantemente sujeitas às pressões sociais, para expandir igualmente as oportunidades, independentemente de etnia, de sexo ou de idade. A pressão política pela igualdade social reflete a presença de valores universais que negam os atributos específicos, como os traços determinantes da representação social.

A igualdade é um valor basicamente moderno, pois a cidadania universal é uma característica das ideologias das sociedades modernas. A crença na igualdade entre todos os homens é um princípio determinante de movimentos para mudanças sociais.

Os princípios constitucionais e os direitos sociais dispostos na Constituição de 1988 instituem que:

*“(...) Um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade, a justiça, como valores supremos de uma sociedade pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social”.*

Também os direitos sociais da população brasileira estão definidos no art.6º da Constituição, a saber: a saúde, o trabalho, a segurança, a educação, o lazer, a previdência social, a proteção à maternidade e a assistência aos desamparados.

Estão enumeradas no art.7º as necessidades vitais básicas: de moradia, de alimentação, de saúde, de lazer, de vestuário, de higiene, de transporte, de educação e de previdência social.

Nos artigos enumerados acima, podem-se perceber as condições mínimas que os indivíduos necessitam para a vivência plena da cidadania.

A discussão teórica enfatiza, na ampliação do conceito de cidadania, a necessidade da reflexão sobre a sociedade que se quer ter, que perfil os seus cidadãos deverão assumir e de que forma as instituições educacionais necessitarão se estruturar para a formação de indivíduos conscientes do seu papel produtivo, em uma verdadeira prática de transformação social, exercendo sua plena cidadania.

Entretanto, o que observamos hoje é a continuidade da desigualdade, contrariando o que a Constituição estabelece como princípio único para todos.

Segundo Fogaça (1998), as estatísticas educacionais mostram que a maioria dos alunos das escolas públicas é oriunda de famílias com renda familiar no patamar da miséria e da pobreza. Pobreza, em geral, associada somente a dificuldades financeiras, mas que pode significar também não ser bem nutrido, não ter moradia, não ter cuidados com a saúde e não ter oportunidade de estar e permanecer na escola.

A desigualdade pode ser determinada, por exemplo, pela diferença de oportunidades educacionais que os indivíduos, pertencentes a grupos sociais diferentes, terão ao longo de suas vidas.

Também a evasão escolar pode ser vista como outra dentre as várias maneiras pelas quais a desigualdade se revela. A pouca permanência na instituição escolar poderá comprometer, significativamente, aquilo que para Sen (2001,p.37) chama a atenção, em relação às capacidades de funcionamento e de possibilidade de realização dos indivíduos.

Em sua reflexão sobre o conceito de pobreza, Sen a identifica, em uma primeira abordagem, como o reconhecimento de uma privação, desde que se tenha definido o que é ser privado em determinada sociedade. Em uma segunda abordagem, identifica a pobreza com a recomendação de alguma política, isto é, afirmando que algo deve ser feito pela sociedade para combater essa deficiência. Seria a identificação do foco da ação pública.

Portanto, o primeiro passo seria diagnosticar a privação e determinar o que poderá ser feito em relação a ela.

Para Sen, a pobreza é a falta de capacidades básicas para que o cidadão possa alcançar níveis de vida minimamente aceitáveis. Isto poderá definir a possibilidade de oportunidades que cada indivíduo terá ou não. Entre essas capacidades básicas está a educação.

De acordo com Turner, se não for possível assegurar a igualdade política, a igualdade legal e social, e, segundo Sen, a satisfação das capacidades básicas, como moradia, saúde, transporte e educação, certamente, não é possível pensar no exercício da cidadania.

É nesta perspectiva, das relações entre a educação, a cidadania e as desigualdades sociais, que a presente pesquisa pretende desenvolver o seu propósito, usando como objeto de investigação duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

Dentre as questões a investigar podem-se citar:

- De que maneira a utilização da metodologia do Programa Coca Cola de Valorização do Jovem (PCCVJ), nas escolas pode favorecer, ou não, a diminuição da exclusão escolar?

- O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem caracteriza-se como uma proposta de educação inclusiva?

Será possível identificar, no Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem práticas que impeçam a evasão escolar e fortaleçam uma educação igualitária?

A educação escolar, internalizando princípios e valores, teria como um dos seus principais objetivos, em uma perspectiva democratizante, a socialização, em sentido amplo, envolvendo todos os aspectos da vida em sociedade, atingindo todos os segmentos da população com igualdade de oportunidades, independentemente da hierarquia social vigente.

A falta de uma escolaridade maior pode significar uma possibilidade menor de qualificação profissional, o que, por sua vez, determinará menores oportunidades no mercado de trabalho e menores rendimentos, criando-se um círculo vicioso de pobreza associada à falta de escolaridade.

Com o fracasso escolar, muitos alunos passam a ocupar uma posição “marginal”, excluídos, com fortes implicações não só para a sua inserção no

mundo do trabalho, mas para o seu desenvolvimento pessoal e social, comprometendo o exercício da sua cidadania.

Sob a inspiração de autores como Amartya Sen, Brian Turner, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Azuete Fogaça, Jean Claude Forquin, entre outros, este trabalho pretende identificar pontos de inter-relações teóricas com a operacionalização do Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem nas escolas pesquisadas.

Também tem como objetivo verificar em que medida o Programa de Valorização do Jovem, modificou a vida desses adolescentes, sob o enfoque de uma educação inclusiva e do fortalecimento da cidadania.

### 1.3 Metodologia

A pesquisa a ser desenvolvida tem uma abordagem qualitativa sob a forma de estudo de caso.

A pesquisa qualitativa busca evidenciar a complexidade, originalidade e imprevisibilidade das relações interpessoais e sociais.

Para este trabalho é necessária a busca de uma metodologia que considere o contexto do fenômeno social a ser pesquisado, como também a prática e o resultado do conhecimento adquirido da realidade estudada.

Segundo os autores Goode e Hatt (1968), o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse incide naquilo que ele tem de único, mesmo que, posteriormente, se evidencie semelhanças com outras situações.

O estudo de caso com cuidados qualitativos é o tipo de abordagem indicada ao problema proposto à investigação, ou seja, a análise aprofundada de uma situação específica.

Como instrumentos necessários foram utilizadas: entrevistas semi estruturadas e abertas, pesquisa documental, observações livres e estruturadas.

A pesquisa aconteceu em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A escolha das escolas que fizeram parte da amostra foi feita segundo o critério de tempo de implantação do Programa. A escola Ruy Barbosa foi a primeira a ter o Programa funcionando desde o seu início, em 1999, e a Maestro Pixinguinha só começou a implantar o Programa a partir de 2001. O trabalho foi feito com parte de um grupo de uma escola e parte de

outra escola, escolhidos de forma aleatória, somando sete entrevistas entre diretores e professores, quatro, e três monitores pesquisados em cada escola. O total de depoimentos realizados nas escolas foi de 14 entrevistas.

É importante contextualizar, brevemente, estas escolas que forneceram os dados para a pesquisa a ser realizada.

A escola Ruy Barbosa, apesar de estar localizada no centro comercial do bairro de Bonsucesso, tem um contingente de alunos provenientes de comunidades muito carentes - Morro do Alemão, Complexo da Maré, Vila do João, Vila do Pinheiro, Fazenda São Pedro, Manguinhos, Varginha e Mandela I, II e III. Tem 1.400 alunos distribuídos em 36 turmas, sendo que 12 são do primeiro segmento (1ª a 4ª série) e 24 do segundo (5ª a 8ª série).

A escola Maestro Pixinguinha atende, majoritariamente, a comunidade do Morro do Juramento, localizado no bairro de Vicente de Carvalho, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Diferentemente da outra escola, a maioria das crianças é branca, de origem nordestina ou mineira, filhos de famílias que vieram tentar trabalho na capital. A escolaridade dos pais é muito baixa, não ultrapassando a 5ª série do ensino fundamental.

A escola tem 879 alunos distribuídos em 28 turmas, sendo que 16 são do primeiro segmento (1ª a 4ª série) e 12 do segundo (5ª a 8ª série).

Além das entrevistas nas escolas, também foram entrevistados os responsáveis pelo Instituto Coca Cola para a Educação e os do CIMA.

Resumidamente, a metodologia da pesquisa foi desenvolvida seguindo os seguintes passos:

1- Análise Documental

Foram analisados os materiais disponibilizados pelo Instituto Coca Cola para a Educação e pelo Cima: *Livro Manual do Monitor e Filosofia, Objetivos e Estratégias do Programa Coca Cola para Valorização do Jovem.*

## 2 - Trabalho de Campo

2.1- Entrevista com os responsáveis pelo Instituto Coca Cola para a Educação;

2.2 - Entrevista com a instituição responsável pela implantação do Programa nas escolas (CIMA);

2.3 - Entrevista com as diretoras e os professores envolvidos no Programa;

2.4 - Entrevista com os ex - monitores do Programa.

O trabalho foi desenvolvido de acordo com a seqüência e a organização do referencial teórico, distribuídos da seguinte maneira:

O Capítulo II tem como foco a educação, a igualdade e a cidadania como conceitos principais. Utilizando o aporte teórico dos autores Sen e Turner, esta parte da pesquisa desenvolveu as várias interfaces entre estes conceitos. Também refletiu sobre as relações dos tipos de igualdade com a educação, qual a importância de ao definir o contexto da desigualdade e as contradições da sociedade atual, com as questões de igualdade e a desigualdade.

O Capítulo III trata da educação e a sua representação social, usando na sua fundamentação, principalmente, Durkheim e Bourdieu. Foi discutido qual é o papel da escola, mostrando a diferença que ela tem para cada um destes autores.



Nesta parte do trabalho, foi também exposta, a função de integração cultural da escola, do *habitus* estipulado em cada classe social e a ação coercitiva da escola, fixando as semelhanças essenciais que a sociedade impõe para os indivíduos, na opinião dos autores citados que serviram como referencial para este capítulo.

No Capítulo IV, a idéia principal foi estabelecer as relações entre a educação, a desigualdade e o desempenho escolar. Foram relacionados vários autores, mas fundamentalmente usado o referencial teórico de Forquin e de Fogaça.

Foram discutidas as relações de sucesso escolar e origem social, as desigualdades e as diferenças socioculturais, as diferenças lingüísticas, as classes sociais e o sucesso escolar, na perspectiva dos autores citados por Forquin. Também foi apontada a importância da instituição escolar para o sucesso do aluno. Encerrando o capítulo, foi feita uma reflexão sobre a educação, a qualificação profissional e a pobreza, na realidade brasileira.

No Capítulo V, a pesquisa mostrou o seu objeto de estudo que é o Programa Coca Cola para Valorização do Jovem, objetivos, metodologia, implantação, resultados e dificuldades.

Finalizando, a conclusão expõe os resultados da pesquisa.

## Capítulo II

# EDUCAÇÃO, IGUALDADE E CIDADANIA

### 2.1 - Igualdade e Desigualdade

Ao iniciar esta reflexão sobre a questão da Igualdade na sociedade contemporânea e o papel da Educação como fator decisivo na formação de indivíduos, é imprescindível que se conceitue o sentido de Igualdade. Para esta conceituação, este estudo toma como referência maior os autores Bryan Turner e Amartya Sen, ambos preocupados em refletir sobre esta questão, trazendo um novo olhar sobre o significado, a origem e a forma como o conceito de igualdade, visto como um viés da cidadania, pode minimizar as desigualdades existentes e, finalmente, suas implicações na educação.

Segundo Turner (1986), a crença na igualdade de todos os homens é um princípio decisivo de lutas políticas modernas e de movimentos para a mudança social. Para este autor, ignorar a igualdade é negligenciar um componente moral importante dos movimentos sociais organizados pela reforma das condições modernas.

A luta pela igualdade como um valor civilizado está, mais uma vez, no centro do conflito político. Argumentar em favor de condições igualitárias é hoje uma necessidade imperiosa. Vivemos em uma sociedade com grandes desigualdades, cujas expectativas de bem-estar social e de

redistribuição de riquezas são importantes no processo político. Percebe-se concretamente, que os resultados de ações que não visem uma condição maior de equidade podem levar ao aumento da violência urbana, á alienação pessoal e á instabilidade social.

Para Turner, a Igualdade é um princípio que difere de sociedade para sociedade, pelas práticas sociais vigentes, assim como também ela é fundamental nas lutas políticas modernas e de movimentos sociais para transformação.

O princípio da igualdade em cada sociedade é usado como indicador de o quanto esta sociedade é desenvolvida ou não, ou seja, quanto menos indicativos de desigualdade expressados por pobreza, má distribuição de renda, saúde e educação mais desenvolvida é a sociedade em questão.

De acordo com Turner, a principal característica das sociedades modernas é não conceber a desigualdade como uma circunstância natural entre os seres humanos. Ele cita o estudo sobre igualdade, feito por Tawney, que afirmou que cidadania e igualdade de oportunidades estão associadas ao declínio histórico do privilégio legal, baseado na posição social e no nascimento.

Entretanto, a desigualdade deixa de ser estabelecida nas rígidas hierarquias de *status* social presentes no sistema feudal, por exemplo, e passa a se estabelecer com base na diferença da função econômica do sistema capitalista.

Percebe-se, portanto, que a erradicação da desigualdade social é sempre desejável, contudo quase nunca concretizável.

O autor reflete sobre a importância que o conceito de igualdade tem de poder medir o processo de modernização de cada sociedade. Este processo significa enfatizar a realização e a mobilidade social de acordo com o talento e a habilidade em vez de considerar a idade, o sexo, o *status* social e a família.

Segundo Turner, em oposição ao conceito de modernização, estaria um sistema social baseado na rígida hierarquia das posições sociais preestabelecidas.

O valor da igualdade gera relações específicas entre os indivíduos. Estabelece regras em torno de valores, de padrões de convivência coletiva, diferenciados historicamente.

Ainda segundo este autor, a igualdade é vista como um valor, como princípio que organiza a percepção do mundo na sociedade. É este princípio de igualdade que estabelecerá o quanto esta sociedade é desenvolvida ou não.

A conceituação teórica de Sen (2001) sobre a igualdade tem como principal fundamento o fato de que existe uma enorme diversidade entre os indivíduos e, conseqüentemente, muitos níveis de igualdade. Para ele, o significado de desigualdade deverá ser tratado de uma forma muito cuidadosa.

Toda teoria ética dos ordenamentos sociais tende a exigir a igualdade em algum “espaço”, requerendo tratamento igual dos indivíduos em algum aspecto significativo. O “espaço” usado é que vai diferenciar as teorias. Por exemplo, “igualitaristas econômicos” defendem rendas ou riquezas iguais etc. Porém, em cada sistema, uma exigência de igualdade

é incorporada como característica importante. Todas as teorias éticas e políticas precisam, portanto, ter um traço de igualitarismo para que possam ter um grau mínimo de aceitabilidade social. Em todas as sociedades observa-se, historicamente, que foi necessária a construção de algum tipo de hierarquização que justificasse a desigualdade existente.

No aspecto político, é preciso se estabelecer algum padrão de igualdade para que esta possa ser legitimada, oferecendo algum ponto de equalização, em uma perspectiva política aceitável.

O que realmente distingue as diferentes abordagens é a variação em suas respostas à pergunta “igualdade de quê?”. Esta pergunta é, na verdade, a essência para que se possa compreender o que o autor acrescenta ao conceito moderno de igualdade.

Mas, na tentativa de resposta, percebe-se que a força prática destas variações depende da heterogeneidade humana, que faz a igualdade em um espaço ser diferente em outro.

A importância substantiva da pergunta “igualdade de quê?” se relaciona com o fato empírico da diversidade humana em habilidades e inabilidades físicas e mentais, em idade, sexo e nas bases sociais e econômicas.

Estudos sobre igualdade, teóricos e práticos, baseados em suposições uniformes (incluindo a pressuposição de que “todos os homens são iguais”) desconsideram um aspecto fundamental na sua concepção: é exatamente a diferença entre as pessoas. Estas diferenças são imprescindíveis na análise e na dimensão de igualdade.

No plano teórico, a dificuldade que se enfrenta é encontrar um núcleo de necessidades comuns a todos, em cuja dimensão pode-se avaliar a desigualdade. Esta dificuldade é causada pela diversidade humana e a multiplicidade de variáveis nas quais a igualdade pode ser medida. Mais adiante, desenvolver-se-á mais esta idéia.

É importante ressaltar a idéia de que o conceito de igualdade não se restringe só à dimensão econômica, a aspectos sociais e culturais, mas também é determinante no estabelecimento de condições de igualdade, ou seja, igualdade não quer dizer igualdade econômica. Portanto, não são só as diferenças econômicas que produzem as desigualdades.

Segundo Sen, um problema freqüentemente encontrado é a concentração do foco de discussão sobre a desigualdade, tendo como indicador único a desigualdade de rendas. A extensão da desigualdade real de oportunidades com que as pessoas se defrontam não pode ser deduzida somente da desigualdade de rendas, pois, o que podemos ou não fazer, não depende somente das nossas rendas, mas também da variedade de características físicas e sociais que afetam nossas vidas.

A tendência a não considerar as diversidades interpessoais pode originar-se de uma maneira simplista de análise. Mas, também da própria retórica da igualdade (por exemplo, “todos os homens são iguais”). Desta forma, ignoram-se as diferenças, reduzindo-se as dimensões da igualdade.

Sen fala da importância de se definir o espaço onde se avalia a desigualdade. Em relação a que variável está sendo considerada nesta avaliação, igualdade ou desigualdade entre as pessoas. O espaço onde se

avalia a desigualdade segue regras e princípios definidos em cada grupo social.

Na literatura sobre desigualdade, a classificação que tradicionalmente é empregada é a da classe econômica. A importância de classificações baseadas em classes é vista na medida em que elas chamam a atenção para a importância das desigualdades em riqueza e rendas na geração de desigualdades de condições de vida, mesmo quando há igualdade em procedimentos formais e de recursos – o que algumas vezes é chamado de “igualdade de oportunidades”.

De acordo com Sen, existem muitas diferenças entre as pessoas, e uma abordagem de igualdade relacionada com a satisfação das necessidades e a garantia de liberdade deve ir além da análise baseada em classes. Ele diz que, mesmo se as desigualdades baseadas na posse de propriedade fossem completamente eliminadas, ainda assim, poderia existir outras desigualdades surgidas de diversidades nos potenciais produtivos, de necessidades e de outras variações pessoais. Por exemplo, liberdade, direitos, recursos, satisfação de necessidades etc. fornecem formas diferentes de vida das pessoas, e cada uma das perspectivas conduz a uma visão diferente correspondente de igualdade. Esta mesma pluralidade é refletida nas diversas visões em que se estabelece o conceito de igualdade.

A igualdade de rendas pode não produzir uma igual satisfação de necessidades, porque elas variam interpessoalmente e também na forma como as pessoas transformam os seus recursos para satisfazê-las. E o

que o autor chama de transformar recursos em capacidades para realizar funcionamentos é:

*“A perspectiva da capacidade é uma concepção da igualdade de oportunidades que destaca a liberdade substantiva que as pessoas têm para levar suas vidas. Ela focaliza o que as pessoas podem fazer ou realizar, quer dizer, a liberdade para buscar seus objetivos. As oportunidades reais de que uma outra pessoa dispõe para realizar, entre outras coisas objetivos ligados ao bem estar “são representados por sua capacidade.”*

(2001, p.13)

Oportunidades envolvem mais do que disponibilidade de recursos. Capacidades são poderes para escolher, buscar, abandonar, e revisar objetivos. Também envolve “acessibilidade” a recursos, que dependem das habilidades que cada pessoa tem de usar esses recursos. Funcionamentos são definidos como estados e ações que cada pessoa consegue realizar.

Finalmente, o autor ressalta a importância da distinção entre avaliar a pobreza por meio da renda e avaliá-la por meio da capacidade para realizar funcionamentos básicos. Portanto, pobreza é entendida, neste contexto, como a falta de capacidades básicas para se alcançar certos níveis de vida minimamente aceitáveis.

Pode-se, então, inferir que pobreza não se restringe à questão econômica, pois não é só quem tem pouco ou recebe pouco dinheiro. Pobreza está, segundo Sen, associada com não ter condições de moradia, condições de saúde, nutrição e educação. São os preenchimentos destas condições que definirão a possibilidade de oportunidades que cada indivíduo terá.



## 2.2 - Tipos de igualdade

Segundo Turner, o conceito de igualdade é tão difícil de se definir quanto o de se concebê-lo politicamente. Há, porém, um certo consenso de que as dimensões em que se apresenta são mensuráveis. Estas dimensões podem ser identificadas através de quatro tipos definidos de igualdade.

A primeira é a igualdade ontológica, ou a igualdade fundamental entre as pessoas. A segunda, a igualdade de oportunidades para se adquirir os fins desejáveis. A terceira, a igualdade de condição, que é uma tentativa de tornar iguais as condições de vida para os grupos sociais. A quarta dimensão seria a de igualdade de resultados.

A primeira dimensão apontada, a igualdade ontológica entre as pessoas, é bastante comum em determinadas religiões e tradições morais. Ontologia é a parte da filosofia que trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum, que é inerente a todos e a cada um dos seres. Ela determina a igualdade de todos perante Deus ou a lei. No catolicismo, por exemplo, a igualdade é uma prática difundida desde sempre.

Essas concepções religiosas de igualdade de ontologia se tornaram menos importantes nas sociedades modernas, em consequência do declínio da lei natural como base moral para o debate acerca da natureza humana.

Há, entretanto, na tradição marxista, uma afirmação de igualdade da essência humana, na medida em que todas as pessoas são definidas pela “práxis”, ou seja, todos são agentes práticos, capazes e conscientes.

Todos têm de trabalhar, produtivamente, para garantir a sua sobrevivência e, assim, dar continuidade a sua espécie.

Neste ponto, reafirma-se a condição de igualdade ontológica, em que o homem é, em sua essência, um ser livre, universal, que se forma através do seu próprio esforço em busca de um constante e amplo domínio da natureza, da consciência, da autonomia e das relações, cada vez mais universais.

Esta concepção de igualdade tem sido alvo de críticas pelo pensamento social moderno mais relativista, que não concebe a natureza humana como sendo única, geral. Dentro desta perspectiva, torna-se difícil identificar atributos humanos que poderiam ser compartilhados, universalmente, com toda a raça humana, independente de cada cultura e de cada sistema social. Portanto, o argumento da igualdade ontológica hoje é pouco justificável no sentido político ou sociológico.

A segunda dimensão de mensuração é a igualdade de oportunidades.

O conceito de oportunidade significa o livre acesso a instituições sociais para todos, em âmbito universal, especialmente por preparo e talento.

O debate sobre igualdade de oportunidades foi muito importante, principalmente para o desenvolvimento de instituições modernas, onde a aprovação e a recompensa são, em tese, baseadas na inteligência, na

habilidade e no talento de cada um, independente da origem dos pais ou da classe social a que pertence.

Esta maneira de estabelecer um parâmetro de igualdade pelo mérito provocou a criação de um conceito importante para a teoria social que é a Meritocracia.

Em uma Meritocracia, entende-se que as posições na estrutura ocupacional são preenchidas com base no mérito pessoal de cada um, não levando-se em consideração critérios adscritos de idade, sexo ou riqueza.

A terceira dimensão de igualdade está associada à noção de condição, que está inseparavelmente relacionada à igualdade de oportunidade.

Como foi visto anteriormente, a igualdade de oportunidade gratifica aqueles que têm capacidade e que estão preparados para exercitar suas habilidades em busca de realização pessoal em qualquer situação competitiva. Contudo, é importante salientar que, para que este tipo de igualdade se estabeleça, o ponto de partida tem que ser o mesmo para todos. Porém, o que se observa não é bem isso, uma vez que os filhos da classe dominante competem com filhos da classe operária, com um percentual de vantagem bastante claro. Portanto, o ponto de partida para qualquer situação competitiva se inicia já de forma desigual.

De acordo com Turner, por exemplo, na sociedade inglesa, em que tanto a forma de falar quanto o padrão social são relevantes em termos de realização e aceitação social, existem desigualdades importantes que já são herdadas pelos seus indivíduos, independente do seu talento e do seu mérito.

Retomando, para que a igualdade tenha algum conteúdo significativo, é essencial garantir a igualdade de condição, isto é, todos devem partir do mesmo ponto em condições equivalentes.

A idéia de igualdade e a de condição são fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, em que o cultivo do talento e habilidade, através de um sistema educacional universal, é uma característica importante dos modernos programas de melhorias de riqueza. Entretanto, é importante, de acordo com Turner, a reflexão de que um crescimento de oportunidade educacional não aumenta, necessariamente, a igualdade social, porque a igualdade de oportunidades é relativamente insignificante sem a igualdade de condições.

Finalmente, a última dimensão da igualdade é a de resultado ou de êxito. Seu objetivo é, através de meios legais e políticos, propiciar igualdade de resultados, independente de capacidade natural ou mesmo ponto de partida, como visto nas outras dimensões da igualdade.

Pode-se dizer que um programa de igualdade de resultados deve procurar transformar as desigualdades existentes em uma maior igualdade social. Concretamente, observa-se que programas sociais em favor de grupos sociais vistos como “excluídos” tais como mulheres, crianças ou minorias étnicas, são maneiras de adoção de políticas compensatórias das desigualdades de condição, com o intuito de promover uma real igualdade de oportunidades que possa assegurar uma igualdade de resultados.

Resumindo, pode-se dizer que a igualdade ontológica é um argumento associado a sistemas morais e religiosos, que se contrapõe ao relativismo cultural moderno. A percepção de uma essência única de

igualdade humana, ou mesmo uma noção de igualdade de potencialidade, não é um argumento que se possa usar em favor da igualdade social.

Em sociedades democráticas, a idéia da igualdade de oportunidades e de condição são fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, qualidade do cidadão no gozo dos seus direitos e deveres civis, políticos e sociais. Nesse sistema, o cultivo do talento e habilidade através de um sistema educacional universal torna-se uma característica importante de uma política redistributiva de riquezas, na medida em que permite o acesso à escola para todos.

Por último, a igualdade de êxito tem como objetivo reduzir as desigualdades geradas pela enorme competição que o contexto social proporciona.

Uma vez identificados os tipos de igualdades e seus significados, como elas se relacionam com a educação?

Segundo Turner, igualdade de oportunidade depende, entre outras coisas, de abertura para o acesso a instituições educacionais, em uma base igual para facilitar a mobilidade social.

Novamente, de acordo com Turner, o valor da igualdade gera relações específicas entre os indivíduos, criando regras em torno de valores, convivência social etc. que são diferenciadas historicamente. O social é visto como um conjunto de regras que determinam e normatizam os padrões de relação entre os indivíduos. Assim, a desigualdade é constitutiva das sociedades humanas.

Estas colocações confirmam a estreita relação que se pode observar entre os tipos de igualdade que Turner explicita sobre a

educação. De outra maneira, pode-se dizer que o acesso á escola permite uma maior possibilidade de igualdade de oportunidades, e, conseqüentemente, uma expansão de igualdade de melhores condições.

A definição de igualdade dada por Turner, estabelecida através das quatro dimensões expostas anteriormente, junto com a contribuição de Sen sobre o tema em questão, faz-nos refletir.

Segundo Sen, a idéia de igualdade pode ser entendida sob dois aspectos distintos: a heterogeneidade básica dos seres humanos e a multiplicidade de variáveis em cujos termos a igualdade pode ser julgada.

A heterogeneidade das pessoas resulta em divergências na avaliação da igualdade em função de variáveis diferentes.

É bastante claro, quando lemos a afirmação do autor, que seres humanos são profundamente diferentes, não somente nas características externas (riquezas herdadas, ambiente social e cultural) como também nas suas características pessoais (idade, sexo, aptidões físicas e mentais). Portanto, a avaliação das demandas de igualdade deve ajustar-se à existência da diversidade humana, da mesma forma que o entendimento da diferença entre as pessoas e a retórica da "igualdade dos homens" tendem, freqüentemente, a fazer com que essas diferenças não sejam levadas em consideração.

O efeito de ignorar as variações interpessoais pode ser uma forma não igualitária ao esconder o fato de que a igual consideração de todos pode demandar um tratamento desigual em favor dos que estão em desvantagem.

Pode-se fazer, neste ponto do trabalho, uma aproximação com a igualdade ontológica apontada por Turner, em que, na teoria, todos os homens são, em essência, iguais, entretanto, não é o que podemos observar na prática.

Com relação à multiplicidade de variáveis em que a igualdade pode ser julgada, Sen argumenta que a comparação de algum aspecto específico de uma pessoa (renda, liberdade, direitos, oportunidades) deve ser comparado com o mesmo aspecto de outra pessoa. Por isso, o julgamento e a medição da desigualdade são dependentes da variável escolhida, em cujos termos são feitas as comparações.

O autor denomina de “variável focal” a variável que a análise focaliza ao comparar pessoas diferentes. A variável focal pode ter uma pluralidade interna muito grande como, por exemplo, renda e felicidade. É importante assinalar que a igualdade em termos de uma variável pode não coincidir com a igualdade posta na escala de outra. Por exemplo, oportunidades iguais podem resultar em rendas desiguais. Rendas desiguais podem associar-se a diferenças significativas na riqueza. Riquezas iguais podem coexistir com graus de felicidade bem diferentes. Por sua vez, a igualdade de felicidade pode estar associada a graus bastante diferentes de satisfação de necessidades. E assim por diante.

Percebe-se que os dois aspectos apontados por Sen, na tentativa de definição da Igualdade, heterogeneidade das pessoas e multiplicidade das variáveis, mantêm uma estreita relação, acrescentando muito significado à questão central, estabelecida por ele: “igualdade de quê?”.

A grande diversidade identificada nos seres humanos acentua a necessidade de lidar com as diferentes variáveis na avaliação da desigualdade.

Outra questão a ser considerada por Sen é a perspectiva da capacidade como uma concepção da igualdade de oportunidades. Ela define capacidades como poderes para fazer ou deixar de fazer, incluir, buscar, escolher. Também envolve “acessibilidade” a recursos, que depende das habilidades e talentos de cada um.

Em um sentido básico, a capacidade de uma pessoa para realizar representa oportunidade para buscar seus objetivos.

O autor faz uma distinção entre o conceito de igualdade de oportunidades, usado convencionalmente, que é definido em termos de igual disponibilidade de algum meio em particular, ou com referência à igual aplicabilidade (ou igual não aplicabilidade) de algumas barreiras ou restrições específicas.

Sen defende a igualdade de capacidades, ou seja, o que as pessoas podem fazer ou realizar, quer dizer, a liberdade para buscar seus objetivos. Pode-se perceber uma aproximação entre o pensamento de Turner e, de Sen, na estreita relação estabelecida entre a igualdade de oportunidades e a igualdade de condições com o que Sen explicita a igualdade de oportunidades através da igualdade de capacidades. Ele também enfatiza que a igualdade não é a única responsabilidade social com a qual devemos nos preocupar. As exigências de igualdade de capacidades devem ser vistas no contexto das exigências de eficiência e de considerações agregativas.



De acordo com Sen, as exigências da igualdade não podem ser interpretadas ou compreendidas claramente sem que se atente adequadamente para considerações de eficiência.

*“A ética da igualdade tem de levar em conta adequadamente nossas diversidades generalizadas, que afetam as relações nos diferentes espaços. A pluralidade das variáveis focais pode fazer uma grande diferença precisamente devido à diversidade dos seres humanos.”*

**(2001, p. 59)**

### 2.3 - Igualdade e Cidadania

Se fizermos uma análise histórica, observaremos que sempre existiram sociedades com manifestações desiguais entendidas como naturais que colocavam o homem em uma atitude passiva de aceitação como, por exemplo, na sociedade feudal em que a desigualdade se fazia presente na rígida hierarquia de *status* e nos direitos de imunidade adquiridos pelo nascimento e pelo direito da hereditariedade.

Neste cenário, as sociedades tradicionais baseavam-se em critérios adscritos, naturais, baseados em hierarquias. Esses critérios eram transformados em princípios de diferenciação a partir dos quais os indivíduos não tinham possibilidade de mudança.

Hoje, a sociedade moderna caracteriza-se não mais por critérios adscritos, mas por critérios adquiridos tais como: educação, nível de renda, etc.

A existência da desigualdade é tão antiga quanto a própria existência da sociedade humana. As relações sobre a sua natureza e suas implicações nas diversas sociedades é uma questão central da antiga filosofia social. Turner observa que, por exemplo, na Grécia Clássica, Aristóteles, em *A Política*, distinguiu claramente três classes sociais e, além disso, percebeu diferenças significativas entre escravos, homens e mulheres em termos de suas capacidades racional e civil. Na velha sociedade hindu, de acordo com os textos clássicos, existiam quatro castas principais, compostas pelos sacerdotes (Brâmanes), a classe guerreira (kshatnya), os comerciantes (Vaishya), e os servos (Shudras). Nos Analeto de Confúcio, encontramos um relato de estrutura social da China, onde a função e as características de várias camadas foram claramente expostas. Em particular, Confúcio estava empenhado em descrever o comportamento social próprio dos cavalheiros com procedimento cavalheiresco e cavaleiros que eram esperados para apresentar um ideal moral que exemplificasse uma orientação racional e moral para a vida. Outro exemplo pode ser visto nas estórias de Canterbury que Chaucer escreveu por volta de 1386, onde encontramos um relato descritivo de certos papéis sociais do período medieval, que refletem uma divisão clara da sociedade estratificada em termos de honra e importância social. O cavaleiro perfeito de Chaucer incorporou um conjunto de padrões ideais refletindo um papel social que era cultivado em termos de comportamento ético e coragem, que distinguia claramente, o *status* social dos cavaleiros, em relação a outros grupos ocupacionais. Através desses exemplos,

percebe-se que as várias formas de desigualdade têm existido em todas as sociedades humanas.

A idéia da desigualdade ser ubíqua e permanente supôs a falsa noção de que ela seria inevitável e decorrente em qualquer sociedade. Novamente, a igualdade é um conceito moderno e o seu valor pode ser tomado como um critério de mudança social. Além disso, o seu desenvolvimento está intimamente relacionado ao desenvolvimento de uma política democrática.

Sociedades democráticas surgem, em conseqüência, da mira do sistema feudal, em que não consideram a desigualdade uma garantia justificável ou diversamente natural.

Isto não quer dizer que a desigualdade, hoje, não exista mais. As sociedades modernas continuam a ser desiguais, mas esta desigualdade não é mais considerada legítima ou inevitável.

Pode-se pensar na contradição das sociedades hoje, pois por um lado mostram um compromisso político com a igualdade como princípio e por outro, na prática vivenciamos a continuidade de uma alarmante desigualdade social. Há um conflito entre a existência empírica da desigualdade no mercado e a luta por igualdade democrática na crença política.

Não há dúvida de que o debate sobre a questão da desigualdade é muito antigo, mas o fato é que hoje esse questionamento está intrinsecamente relacionado com as instituições que constituem a cidadania moderna. A expansão dos direitos sociais de cidadania pode ser

vista como um movimento de estabelecimento de igualdade na sociedade moderna.

Embora a sociedade possa estar preparada para o reconhecimento de determinadas diferenças naturais, ela tem sido compelida a se organizar de tal forma a propiciar maiores igualdades sociais, especialmente a igualdade de oportunidades, independente de etnia, sexo, idade e classe social.

A igualdade é um valor basicamente moderno, pois a cidadania universal tem se tornado característica central da ideologia política nas democracias industriais modernas. Na teoria política da Grécia Clássica, as vantagens da cidadania, ou da participação na *polis*, eram facilmente reconhecidas, contudo a participação era limitada a uma parcela reduzida da sociedade grega. O conceito moderno de cidadão pressupõe o declínio da predominância das estruturas sociais hierárquicas e o surgimento de relações sociais horizontais mais igualitárias entre pessoas que são definidas em termos universais.

O princípio da cidadania se expande com o crescimento dos mercados econômicos e o desenvolvimento do estado-nação, onde a participação política é calçada na representação social, independente de qualidades individuais.

Portanto, fica claro que o desenvolvimento do conceito moderno de igualdade não pode ser visto separado do conceito de cidadania.

Segundo Turner, a cidadania igualitária abrange as seguintes dimensões.

- Cidadania civil: refere-se à igualdade antes da lei, da liberdade individual, do direito de possuir propriedades e de ter livre expressão.
- Cidadania política: envolve o acesso a instituições populares de controle político e os direitos eleitorais.
- Cidadania social: requer o aparato institucional do estado assistencialista como o defensor dos direitos do bem-estar econômico e social.

Desta forma, compreende-se que o princípio da igualdade é uma dimensão do princípio de cidadania<sup>4</sup>, que implica no tratamento igualitário entre as pessoas, independente de variáveis particulares.

A garantia de igualdade depende das instituições (entre elas a escola) que são produtos do desenvolvimento político.

Sociedades modernas baseiam-se, pelo menos em tese, no valor do tratamento igualitário e universal, no estabelecimento de critérios para definição do encaminhamento e da qualidade da modernização já definida anteriormente neste trabalho.

Resumindo, igualdade é um conceito moderno e o seu valor pode ser tomado como um critério de mudança social. Além disso, o desenvolvimento de maior condição de igualdade, está relacionado com o desenvolvimento de políticas democráticas, baseadas em princípios de redistribuição de riquezas.

---

<sup>4</sup> *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*. UNESCO: Brasília, 2001.

Um outro conceito fundamental quando falamos de cidadania é o conceito de participação que pressupõe educação: o combate à ignorância e a universalização do acesso de conhecimento a todos.

No entanto, como já foi dito, é visível a continuidade da desigualdade na prática, apesar do valor moderno que a igualdade assume como base da representação social e, conseqüentemente, da cidadania<sup>5</sup>.

A desigualdade é ubíqua, e bastante resistente a políticas sociais destinadas a erradicá-las. Sua presença é percebida, por exemplo, tanto no sistema capitalista, em que há desigualdades imensas de riqueza e de renda, mas também no sistema socialista, em que existem uma redistribuição de riqueza econômica e uma regulação de mercados econômicos.

Portanto, a desigualdade é multidimensional, e a eliminação de um aspecto desigual não significa o término de outros aspectos de desigualdade social-político-cultural.

Sociologicamente falando, todas as sociedades humanas são caracterizadas por alguma forma de estratificação social em termos de classe, *status* e poder.

Turner evidencia a contradição entre a igualdade, como um valor moderno da sociedade atual, e a desigualdade, como um fato empírico de todas as sociedades humanas. O que importa, segundo este autor, é que as pessoas, agentes sociais, busquem alternativas para manter níveis existenciais de igualdade, entendam o seu compromisso no seu ambiente social e resistam à imposição de novas igualdades.

Embora desigualdade seja inevitável, a noção de equidade, reciprocidade e justiça fazem parte da estrutura da realidade social que nos

---

<sup>5</sup> COVRE, M. L. M. *O Que é Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2001.  
Pensar numa concepção de cidadania plena, em nível econômico, político, social e cultural, na construção de uma sociedade mais democrática e humana, e ratificar o acesso aos bens que complementam a sua vida (habitação, saúde, e educação) que compõe o chamado Direito Social.

cerca. O conflito entre o sentido de equidade e a realidade de desigualdade caracteriza a dinâmica do mundo onde vivemos.

A cidadania faz a mediação das relações entre os indivíduos e o Estado, estabelecendo a identidade social entre eles, a sua situação de inclusão ou exclusão.

Como diz Dallari<sup>6</sup> (1984), a noção de cidadania busca expressar a igualdade dos homens em termos da sua vinculação jurídica a um determinado estado, tendo este o poder de definir os condicionamentos do exercício da cidadania. O cidadão constitui um molde dos interesses do Estado.

Para Offe (1984)<sup>7</sup>, o fundamento da cidadania é o direito de viver à luz das suas próprias especificidades. Vista sob este aspecto, a cidadania é, na identidade do homem, sob o aspecto coletivo, igual a todos os outros.

## **2.4 - Igualdade e Educação**

A reflexão que nos trazem Turner e Sen, sobre as questões ligadas à Igualdade e à desigualdade, proporcionam vários questionamentos que começam pelo real significado da palavra igualdade. No dicionário Aurélio quer dizer: “da mesma grandeza ou valor, idêntico, uniforme, inalterado”.

Ao falar de desigualdade, não podemos deixar de relacioná-la com o seu oposto, que é a igualdade, uma vez que são contraditórias e, ao mesmo tempo, complementares.

---

<sup>6</sup> DALLARI, D. *Ser Cidadão*. São Paulo: Lua Nova, 1984.

<sup>7</sup> OFFE, C. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

Referência à igualdade entre indivíduos em relação a uma variável não nos dá um sentido igualitário amplo, uma vez que surgirá alguma desigualdade em outro aspecto.

Em cada meio social, uma exigência de igualdade é incorporada como uma característica fundamental desse contexto. O que irá diferenciar as diversas abordagens será a variação, em suas respostas, à pergunta de Sen “igualdade de quê?”.

Os seres humanos diferem de muitas maneiras, pois nos percebemos diferentes uns dos outros quanto às nossas características externas e circunstanciais. Para Sen:

*“A diversidade generalizada dos seres humanos acentua a necessidade de lidar com a diversidade de foco na avaliação da igualdade.”*  
(2001, p. 30).

Vivemos em espaços diferentes e carregamos dotações de riquezas e de heranças culturais diversas.

Mas, além das diferenças sociais e ambientais, também somos diferentes nas nossas características pessoais. Estas são igualmente importantes para que se possa avaliar a desigualdade. Por exemplo, rendas iguais podem deixar bastante desiguais nosso potencial de fazer aquilo que é importante, em termos de valor para cada um de nós. Da mesma forma, podemos pensar na desigualdade ocasionada pela evasão, a não permanência na escola, no sentido de que a saída precoce poderá não oportunizar melhores condições de vida.



É importante refletir, novamente, sob outras perspectivas, em relação às questões de igualdade, de pobreza e de cidadania.

As contribuições que Turner nos apresenta sobre a questão da cidadania não podendo ser vista separada da igualdade nos fazem pensar sobre como acontece o processo de formação para o exercício da cidadania. Processo que, certamente, deverá seguir os padrões sociais, culturais e econômicos exigidos por determinadas sociedades. É levando em conta estes padrões que a educação deve ser pensada.

Outro aspecto importante é aquele sobre o qual Sen chama a atenção - a diferença existente entre privação de renda e capacidade para realizar funcionamentos, isto é, a importância da distinção entre avaliar a pobreza por meio da renda e avaliá-la por meio da capacidade para realizar alguns estados básicos.

As diferenças de renda são apenas um dos aspectos do fenômeno da desigualdade<sup>8</sup>, que se visualiza em uma série de diferentes áreas como, por exemplo, o acesso à educação, à saúde, às oportunidades de emprego e, de maneira geral, a tudo que é importante para que se atinjam melhores níveis de qualidade de vida.

Continuando com o pensamento de Sen, ele diz que, em uma análise entre oportunidades econômicas e liberdades, a tradição de classificações baseadas em classes pode ser inadequada. Há muitas outras diferenças, e uma abordagem da igualdade relacionada com a satisfação de necessidades e garantia de liberdades devem ir além da análise baseada puramente em classes. Por exemplo, mesmo se as desigualdades baseadas na posse de propriedade fossem completamente eliminadas, poderia haver desigualdades

---

<sup>8</sup> Ver Sen, A. *Desenvolvimento Como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. O papel da

que surgiriam da diversidade nos potenciais produtivos, necessidades e de outras variações pessoais.

A igualdade de rendas ou de bens primários pode falhar em produzir uma igual satisfação de necessidades, na medida em que as necessidades variam interpessoalmente e, da mesma forma, a transformação de recursos em satisfação de necessidades. Para a busca das exigências da igualdade no espaço de bem-estar, ou satisfação de necessidades, temos de ir além das categorias baseadas em renda.

Pensar a desigualdade nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais é hoje um grande desafio. É preciso ter um olhar além, uma preocupação maior com os níveis em que ela acontece e como as variáveis em torno das quais se julga a desigualdade e a pobreza.

A pergunta que Amartya Sen nos faz - “Igualdade de quê?”- torna-se uma questão central e balizadora de qualquer aprofundamento que se possa fazer sobre o mundo, hoje, tão desigual.

Pode-se pensar que uma forma de reduzir as desigualdades é investir em educação, proporcionando maiores oportunidades, gerando melhores condições de equidade social.

Se encararmos a igualdade de conhecimento na sua capacidade de aquisição e realização, qual seria o papel da Instituição Educação para minimizar as desigualdades existentes? Ou, em contrapartida, maximizar a igualdade entre os indivíduos?

Da mesma forma se aceitarmos que vivemos, atualmente, em uma sociedade em que o conhecimento é um fator de produção, isto é, quem não

tem a informação ou não sabe trabalhar com ela estará cada vez mais em situação de desigualdade em relação àquele que tem acesso à tecnologia, como poderemos pensar a Educação como caminho facilitador para uma igualdade maior?

Uma possível resposta, seria o aumento dos níveis de equidade, na medida em que a redução das desigualdades criaria condições propícias para um aumento significativo de investimento na formação humana.

Segundo Kliksberg (2001), o aumento de participação na renda poderá significar uma flexibilidade maior para manter uma alimentação adequada e melhor atenção com a saúde, além de favorecer possibilidade prática de investir na educação.

A melhoria da equidade também gera maiores possibilidades de crescimento e desenvolvimento tecnológico para as sociedades que souberem utilizar, cada vez mais, o conhecimento. Isto se deve à composição de novas formas de produção, baseadas em conhecimento acumulado e inovações. As possibilidades de se ter acesso a esses conhecimentos, de manipulá-los, de fazer a partir deles novos conhecimentos estão fortemente ligadas ao nível educacional da população.

Tornar um indivíduo reflexivo e capacitado é um processo social, e é por essa razão que é fundamental a relação cidadania social, igualdade e desenvolvimento individual.

## Capítulo III

# A EDUCAÇÃO E A SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

### 3.1 - Papel da Educação no Processo Social

Para alguns autores, o objeto maior da sociologia é entender como as desigualdades emergem dos processos sociais e das instituições de qualquer sistema social. É fundamental para que se entenda a relação entre desigualdade e educação, que se reflita sobre o papel social que a Educação exerce na determinação das posições e das expectativas das pessoas no seu ambiente social.

Para o desenvolvimento da pesquisa que este trabalho se propõe, tomaremos o conceito de Educação estabelecido por Durkheim e Bourdieu. É a sua representação social.

De acordo com Durkheim (1955), o termo Educação foi usado de forma muito abrangente para designar a influência que a sociedade exerce sobre nós. As definições partiam de pressupostos da possibilidade de existência de uma educação ideal, universal, atingindo todos os membros de uma sociedade, indistintamente.

Segundo ele, a educação varia com o período histórico em que se dá e o meio em que ela se insere. Portanto, cada sociedade, em determinada época, possui um sistema educacional que transmite aos seus cidadãos os conteúdos da vida social.

Cada sociedade, pela sua configuração de forças sociais, determina um padrão de identidade a ser seguido pelos indivíduos. Pode-se dizer que o indivíduo é aquilo que a sociedade faz dele.

A sua definição de educação diz:

*"A Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, pelo meio especial que a criança, particularmente, se destine."*

(1955, p. 32)

Logo, esta definição considera a ação exercida pela geração de adultos sobre uma geração de crianças e jovens, funcionando como uma socialização metódica das novas gerações.

Para que o legado de cada geração possa ser conservado e acrescido, é preciso que exista uma entidade moral duradoura, que faça uma ligação entre uma geração e outra. Esta ligação é realizada pela sociedade, que se utiliza da educação para realizar o trabalho.

Durkheim diz que, sem Educação, a sociedade não poderia existir. Ela é o processo pelo qual se reproduzem nos indivíduos, as características e necessidades importantes de cada contexto social.

Para ele, a Educação expressa uma doutrina pedagógica que se apóia na concepção do homem e da sociedade. O processo da educação acontece por meio, inicialmente, da família, e depois, pela escola e pela comunidade.

Não existe, segundo ele, sociedade moderna, na qual o sistema de educação não se apresente de forma dupla, isto é, ser ao mesmo tempo, único e múltiplo.

O caráter múltiplo é dado pelos diversos tipos de educação, dependendo de quantos forem os meios diferentes que nela existirem. Dizia ele ser equivocado supor que possa haver uma educação única para toda a espécie humana. O tipo de Educação varia com os grupos sociais, bem como a localização geográfica em que ela acontece.

Entretanto, mesmo diante das heterogeneidades produzidas, existe uma base comum. Não há contexto social em que não existam certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a escola não deva transmitir a todas as crianças, seja a que grupo social elas pertençam. São os elementos comuns de toda educação. Este é o seu caráter único.

Cada sociedade produz o seu tipo ideal de indivíduo, tanto do ponto de vista intelectual quanto moral e físico. Até certo ponto, pode-se dizer que este padrão é o mesmo para todas. A diferenciação é estabelecida segundo os meios particulares que cada sociedade tem na sua complexidade.

As necessidades humanas variam porque as condições sociais das quais dependem não se conservam idênticas. Cada tipo de povo tem o tipo de educação que lhe é próprio e serve para defini-lo, tanto quanto a sua organização moral, política e religiosa. Segundo ele,

*“...o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja”.*

(1955, p.67)

Esse padrão ideal, ao mesmo tempo múltiplo e único, é o que constitui a estrutura básica da educação. Essa estrutura tem por função estabelecer, na criança, um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade a qual ela pertence considere indispensável. Também tem como objetivo suscitar certo número de estados físicos e mentais, que o grupo social particular de que faz parte (família, profissão etc) considere fundamental para que nela se integre.

A sociedade, em seu conjunto, e cada grupo em particular, é que determina o padrão social a ser realizado, confirmando o caráter múltiplo, e ao mesmo tempo único, da educação.

Para Durkheim, a sociedade não sobreviveria sem que houvesse entre seus integrantes uma certa homogeneidade. A educação tem um papel de perpetuar e reforçar essa forma igual, pela ação coercitiva que exerce nas crianças, fixando as semelhanças essenciais que a vida coletiva impõe.

Logo, a Educação é coercitiva, na medida em que ela é formatada em uma determinada direção. Pode-se dizer que educar alguém é impor algo, é configurar alguém. Segundo Durkheim, a consciência coletiva se impõe a todos os indivíduos de uma sociedade através da educação e sem possibilidades de que não seja assim<sup>9</sup>.

Ele diz que, nas sociedades modernas, a educação, por sua vez, assegura a diversidade necessária, permitindo especializações, manifestadas através da divisão social do trabalho.

Outra forma de perceber a ação coercitiva da sociedade sobre os indivíduos é em relação à especialização. O homem busca uma determinada

especialização, levado por suas necessidades internas, sua natureza. Mas o primordial é que a sociedade, para poder manter-se equilibrada, determina as necessidades de divisão do trabalho entre os seus integrantes e o que é preciso para manter o seu padrão ideal. Mesmo quando as necessidades aparecem espontaneamente, desejadas pelos indivíduos, na verdade, não são nada mais do que o fruto das exigências sociais, que as impinge como necessárias e os leva a fazer determinadas especializações.

A sociedade procura modelar os indivíduos conforme o tipo ideal de homem que ela escolheu como padrão. É por meio da educação que ela forma os trabalhadores especializados de que necessita. É, portanto, para a sociedade que a educação se diversifica. Ela satisfaz, antes de tudo, às necessidades sociais.

Durkheim também reflete sobre a idéia de que o caráter homogeneizante não significa ter uma educação igual, única para todos. Significa uma base de ensino principal, em que o indivíduo tem todos os conteúdos fundamentais. Posteriormente, poderia adquirir um caráter diversificado em função das necessidades percebidas em diferentes grupos sociais.

A sociedade deve procurar formas de garantir a homogeneidade na sua base, e a diversidade a partir dessa homogeneidade. Isto traria a conquista de uma base identitária social. É através da Educação que se estabelece as identidades homogeneizadas.

---

<sup>9</sup> Ver REBOUL, O. *Les Fins de L'Education*. Paris, 1973. A crítica que tece a essa perspectiva prende-se ao fato de que, ao estabelecer uma norma única de adaptação, de aculturação, para que o indivíduo cumpra determinados papéis sociais, ela configura mais uma doutrinação do que um processo educativo.



Durkheim ressalta que o homem necessita estar preparado para sua vida na sociedade. Este processo é mediado pela família e instituições educacionais.

A educação consiste em uma forma de imposição, de maneiras de ver, de sentir e de agir, ratificando o seu caráter coercitivo. As crianças sofrem a pressão que o meio social faz para transmitir o seu padrão ideal, doutrinando-as à sua concepção. Dessa forma, tanto pais como professores exercem um papel de intermediação entre o que a sociedade quer e a criança a ser educada.

A educação é um trabalho de autoridade, traduzida pelo autor como uma ascendência moral. Só educa aquele que tem respeito diante do outro. Não é externamente que o professor recebe autoridade. É internamente através do que o conhecimento lhe permitir, ou seja, quem não tem autoridade não educa.

*“É justamente com o objetivo de dotar a criança de domínio de si mesma que a autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão.*

*A criança deve habituar-se a vê-la na palavra do educador, reconhecendo-lhe a força moral; só assim saberá, mais tarde, encontrá-la nos ditames da própria consciência, a quem, então, de vez se entregará.”*

(1955, p.44)

O professor é, portanto, a grande autoridade moral; com a sua ação legitimada pelo seu saber.

Para Durkheim, o objeto da sociologia é um fato social, e a educação é considerada como fato social, ou seja, se impõem como uma determinação, uma regra:

*"É fato social toda maneira de agir física ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria , independente das manifestações individuais que possa ter."*  
(1978, p. 11).

Fatos sociais são constituídos de crenças, tendências e práticas do grupo tomadas coletivamente, distintas das suas repercussões individuais. As instituições escolares, as disciplinas, o material didático e o método de ensino, por exemplo, são fatos sociais.

A primeira regra relativa à observação dos fatos sociais, e a mais importante , estabelece uma forte relação entre os fatos sociais como coisas. A educação é uma coisa, ou seja, um fato, um processo real. A educação, portanto, é um processo social, criando determinadas identificações com uma sociedade específica. Desta forma, a ação educativa permitirá maior integração do indivíduo, como também uma forte identificação com o sistema social.

Os conteúdos da educação são, de acordo com Durkheim, independentes das vontades individuais. São normas e valores desenvolvidos por determinadas sociedades, ou grupos sociais, temporais, que têm valores externos aos indivíduos. Portanto, as categorias do pensamento são socialmente inculcadas, são organizadoras da ação das pessoas.

Parsons (1964), sociólogo americano, divulgador da obra de Durkheim, observa que a educação é o mecanismo básico da constituição dos sistemas sociais, da sua manutenção e perpetuação, em forma de sociedades.

Destaca que, sem a socialização, o sistema social não é capaz de se manter integrado, preservando o seu equilíbrio, ordem e limites.

O equilíbrio é um fator fundamental do sistema social e, para que este sobreviva, é necessário que os indivíduos assimilem e internalizem os valores e as normas que regem o seu funcionamento. Nota-se aqui uma diferença com o pensamento de Durkheim, que destaca sempre o aspecto coercitivo da sociedade frente ao indivíduo, enquanto Parsons, ao contrário, afirma que é necessário uma complementação do sistema social e do sistema de personalidade, ambos com necessidades básicas específicas, mas que podem ser complementares.

Para ambos autores, os princípios básicos que fundamentam e regem o sistema social são:

- Continuidade
- Conservação
- Ordem
- Harmonia
- Equilíbrio

Em consonância com esses princípios, para Durkheim a educação não é um elemento para a mudança social. Ao contrário, é um elemento fundamental para a conservação e funcionamento do sistema social.

Na obra de Dewey, há uma corrente oposta a Durkheim, em que a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades, por meio das mudanças empreendidas pelos indivíduos<sup>10</sup>. Para ele, o processo educacional

---

<sup>10</sup> Ver Mannheim, K. *Liberdade Y Planificación Democrática*. México:Editorial Fondo de Cultura

possibilita o indivíduo atuar na sociedade, em que as experiências serão avaliadas criticamente, com o objetivo de modificar o seu comportamento e, desta forma, produzir mudanças sociais. Segundo esta visão, é impossível separar a educação da vida:

*“ A educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer. ”*

(1971, p.29).

A escola então é definida como uma micro-comunidade democrática. Seria o "esboço" da "socialização democrática", ponto de partida para reforçar a democratização da sociedade.

Segundo Dewey (1971), a educação e a democracia fazem parte de um conjunto, em que a democracia é sinônimo de chances iguais. Dito de outra forma, seria a igualdade de oportunidades dentro de um universo social de diferenças individuais.

Apesar das diferenças, existe entre os autores um fator de interseção, no qual a educação constitui um processo de transmissão cultural, no sentido amplo do termo (normas, valores, atitudes, experiências, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social.

Lembrando Durkheim, ao afirmar:

*"No auge da educação ter por objetivo único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é, antes de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se, dentre os seus membros, existe uma suficiente homogeneidade. A*

*educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, desde cedo, na alma de criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe.”*

(1955, p.67)

O caráter social da educação é estabelecido através do processo educativo, em que características e necessidades de determinadas sociedades são repassadas aos seus integrantes. A educação é um processo de constituição do ser social.

De acordo com Durkheim, em cada pessoa existem duas partes. Uma delas é constituída de todos os estados mentais que se relacionam com os acontecimentos da vida pessoal. É o que ele identifica como o ser individual. A outra parte é representada pelo conjunto de sentimentos e hábitos, que exprimem a representação coletiva do grupo ao qual pertencemos. A reunião destas duas partes forma o ser social. Constituir esse ser em cada indivíduo é, segundo Durkheim, a finalidade da educação.

A criança não traz nada além da sua natureza de indivíduo. A sociedade atua sobre cada nova geração, como que frente a uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo.

*“É preciso que pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e social que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser.”*

(1955, p.33)

O conceito de educação dado por Durkheim apresenta-se como uma função coletiva, que tem por objetivo adaptar o indivíduo ao meio social em que ele se insere.

*"Entre as virtualidades indecisas que constituem o homem ao nascer e a personalidade definida que ele deve tornar-se, para o desempenho na sociedade de um papel útil, a distância é muito grande. A educação é que faz a criança percorrer esta distância."*

(1955, p.41)

Nesse caminho, que faz o indivíduo tornar-se o padrão exigido por determinada sociedade, ele recebe os conteúdos que são socialmente definidos como prioritários e importantes. Portanto, o conteúdo é contingente ao perfil ideal determinado pelas exigências do contexto social.

Outro ponto importante é a questão da linguagem como componente estruturante da sociedade. Ela é essencial para o convívio na vida social, uma forma de comunicação e um instrumento de grande poder. A nossa condição de seres humanos nos permite a capacidade de expressão, pela linguagem. Quem não tem o domínio da língua, certamente encontra-se numa situação de desigualdade.

De acordo com Durkheim, aprendendo o domínio dos sistemas lingüísticos, aprendemos todo um sistema de idéias e de representações, que são organizadas e classificadas ao longo de todos os tempos. Sem essa possibilidade através da linguagem, não poderíamos herdar todo o referencial de conceitos que nos são transmitidos por gerações após gerações. O uso da palavra nos dá o poder da fixação da aplicação desses conceitos.

Qualquer que seja o aspecto que se examine na educação, quer seja os seus meios, seus fins, suas características, são sempre as necessidades sociais que ela atende. São os sentimentos, idéias e valores coletivos passados geração por geração, que ela exprime.

Durkheim fala que a educação tem por objetivo substituir o ser individual e anti-social que somos ao nascer por um ser inteiramente diferente. Ela deve conduzir-nos a ultrapassar a nossa natureza individual.

Nesta perspectiva de análise, questiona-se como a educação cumpre essa função que o meio social impõe e como se articula a outros mecanismos de reprodução social?

Para responder a essa questão, é importante que se destaque a diferença fundamental entre Durkheim e os outros autores. Para Durkheim, a reprodução social é de uma sociedade diferenciada, mas não muito desigual, e quem se reproduziria seria a sociedade como um todo. Para os outros autores, a sociedade é composta por classes em conflito e o papel reprodutor da educação significa perpetuar a dominação de uma dessas classes.

### **3.2 - A Escola como Integração Cultural**

A delimitação do problema acontece na instituição escolar, que também, como a família e outros agrupamentos, é responsável por essa função de reprodução social. Dado que o tema remete a uma vasta e complexa questão, mais importante que perguntar pelas funções da educação em geral é delimitar, inicialmente, o campo de análise das funções da escola, uma das instituições que cumprem a função de reprodução, deixando de lado, momentaneamente, outras tão importantes como a família, associações etc.

Como os fatores sociais agem no interior do sistema educacional?  
Bourdieu e Passeron tentam explicar dessa maneira:

*“Para compreender adequadamente a natureza das relações que unem o sistema escolar à estrutura das relações de classe e elucidar seu cair em uma espécie de metafísica da harmonia das esferas e do providencialismo do melhor e do pior, das correspondências, homologias e coincidências redutíveis em última análise à convergência de interesses, alianças ideológicas e afinidades entre habitus, deixando de lado o discurso interminável que resultaria de percorrer em cada caso a rede completa das relações circulares que unem estruturas e práticas pela mediação do habitus como produto das estruturas para definir os limites de validade (isto é, validade desses limites) de uma expressão abstrata como a de” sistema de relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe.”*

(1976, p.212)

As categorias sociais variam de sociedade para sociedade, e o que nos é ensinado varia entre cada grupo social e entre os indivíduos, pertencentes à mesma sociedade. Dependendo de cada posição social, as pessoas terão diferentes processos de socialização, mesmo tendo bases comuns, como por exemplo, a linguagem.

O processo é diferenciado socialmente e cria expectativas e resultados diferenciados nas diversas classes sociais<sup>11</sup>.

Para Bourdieu um grupo ou classe social impõe seu domínio aos demais. Em cada ponto da hierarquia social, o indivíduo recebe uma “pauta” que estabelece os parâmetros a serem seguidos. Assim, cada grupo ou classe estipula o seu padrão de comportamento. Diferentemente de Durkheim que dizia que a sociedade é que dá o parâmetro para todos,

---

<sup>11</sup> Bourdieu em *Questões de Sociologia*. Porto Alegre: Marco Zero, 1983, traz importante contribuição para o entendimento das hierarquias e valorações a que cada escola, como instituição está sujeita. “(...) a escola (...) não é simplesmente o lugar onde aprendemos coisas, saberes, técnicas etc. É também uma instituição que concede títulos.”



desconsiderando as particularidades individuais. O traço coletivo é forte e impositivo na sua manifestação para o indivíduo.

Durkheim enfatiza a função de integração moral da escola e relega a segundo plano o que se poderia chamar da função de integração cultural que a instituição escolar pode assumir.

Bourdieu, ao contrário, mostra que, do mesmo modo que a religião nos sociedades primitivas, a cultura escolar fornece aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a sua comunicação. Ele pontua a contradição do pensamento Durkheimiano que, ao mesmo tempo em que tem a aprendizagem escolar como um dos instrumentos mais eficazes da integração moral das sociedades, não se apercebe que a escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais complexo, à medida que os conhecimentos forem transmitidos. Essa integração lógica é feita sob domínio de uma classe.

Os indivíduos dotados de um programa homogêneo de percepção, pensamento e ação constituem o resultado de um sistema de ensino. Caso se admita que a cultura erudita, em sua qualidade de código comum, é o que permite a todos que o possuem associar e de exprimir a mesma intenção significativa por intermédio das mesmas palavras, comportamento e ações, pode-se, de acordo com Bourdieu, compreender por que a escola, responsável pela transmissão desta cultura, constitui um fator fundamental do consenso cultural na forma de participação de um senso comum, visto como condição de comunicação.

Segundo este autor, o que os indivíduos devem à escola é, principalmente, um repertório de lugares -comuns, não apenas a linguagem,

mas também espaços de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de tratar tais problemas comuns. É o conjunto dessas questões obrigatórias que define o campo cultural de uma época. Este campo transforma-se por reestruturações sucessivas, sendo que os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, único capaz de consagrá-los e instituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração.

Desta forma, a função de integração que a instituição escolar desempenha, segundo Bourdieu, é muito mais do que um código comum e um repertório igual a problemas recorrentes. É um conjunto comum de esquemas fundamentais, a partir dos quais se articula uma grande variedade de esquemas particulares aplicados a situações particulares.

Neste ponto é fundamental que se coloque o conceito de *habitus* definido por Bourdieu como:

*“Sistema de disposições deriváveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas suficientemente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas que permitem resolver problemas da mesma forma, e graças a correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por estes resultados .”*

(1976, p. 214)

Isto quer dizer que os indivíduos aprendem, mais ou menos, as mesmas coisas, mas de formas diferentes e com expectativas diferenciadas, pois pertencem a classes sociais distintas.

O *habitus* é o esquema de pensamento aprendido, primeiramente em casa, onde se dá a base da socialização dos indivíduos. Esse primeiro esquema social chama-se primário.

Posteriormente, o secundário é o que se aprende na escola. O primário é o esquema estruturante dos demais.

Pode-se inferir que a educação que se recebe em casa, dependendo do *habitus* familiar, pode ou não dificultar uma mobilidade social através do conhecimento.

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia àqueles que estão direta ou indiretamente sob a sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares, mas uma disposição geral criadora de esquemas particulares, capazes de serem aplicados em campos diferentes dos pensamentos e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus*, conceito já referido anteriormente.

A sociedade se organiza não só a partir de bens econômicos, mas também a partir da produção de bens simbólicos, de *habitus* de classes, que são transmitidos principalmente pela família, fazendo com que os indivíduos organizem um modo de vida e uma determinada concepção de mundo.

*“As diferenças propriamente econômicas são explicadas por distinções simbólicas na maneira de usufruir esses bens, ou melhor, é por meio do consumo, e mais, do consumo simbólico que se transmitem os bens simbólicos, as diferenças de fato (se transformam assim) em distinções significativas. A lógica do sistema de ações e procedimentos expressivos não*

*pode ser compreendida de maneira independente da sua função, que é a de dar uma tradução simbólica do sistema social como sistema de inclusão e exclusão.. De fato, nada mais falso do que acreditar que as ações simbólicas (ou o aspecto simbólico das ações) nada significam além delas mesmas: em verdade, elas expressam sempre uma posição social segundo uma lógica que é a mesma da estrutura social: a lógica da distinção.”*

(1976, p. 217)

Bourdieu privilegia a família como base inicial da educação que pode ser reprodutora do sistema social. Ela é que introduz o indivíduo no mundo da cultura antes mesmo do ingresso na escola. Para ele, famílias são corpos que funcionam na perpetuação do seu ser social, com todos os seus poderes e privilégios, que exercem a base das suas estratégias de reprodução, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas.

Elas investem tanto mais na educação escolar quanto mais importante for o seu capital cultural e quanto maior for o seu peso como estratégia multiplicadora.

Essa socialização representa uma troca de valores que corresponde ao patrimônio cultural do universo a que pertence. A instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social. A reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural acontece na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar.

A pergunta seria agora: é como essa ação feita pela família se relaciona com a empreendida pela escola?

Durkheim, como visto anteriormente, dizia que a importância do processo educacional é baseado na transmissão da cultura na sociedade. Essa cultura é única e pertencente a todos que compõem o seu conjunto social.

Diferentemente, Bourdieu fala da não, existência de uma cultura única, mas dizia que:

*“(...) na realidade, devido ao fato de que elas correspondem a interesses materiais e simbólicos dos grupos ou classes situadas diferentemente nas relações de força, esses agentes pedagógicos tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, ou seja, o valor enquanto capital cultural, dos arbítrios culturais reproduzidos pelas diferentes ações pedagógicas, constituem um dos mecanismos, mais ou menos, determinantes segundo os tipos de formação social, pelos quais se acha assegurada a reprodução social, definida como reprodução das relações de força entre as classes sociais.”*

(1976, p. 218)

Bourdieu cita Panosky, que explica:

*“Em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades que unem as obras humanas (e ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar, investida na função de transmitir conscientemente o inconsciente, ou melhor, produzir indivíduos dotados desse sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura.”*

(1987, p. 211)

Contudo, segundo Bourdieu, parece ingênuo ignorar que a escola, pela própria lógica do seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum. Assim, por exemplo, reportar-se às obras de uma época, às práticas da escola é o mesmo que obter uma forma de esclarecer, não somente o que essas obras exprimem, mas também o que elas deixam perceber na medida que participam da simbologia de uma determinada época ou sociedade.

Bourdieu, citando Lewin, diz que as experiências referentes à memória e à pressão do grupo sobre o indivíduo mostram que o que existe como realidade para ele está determinado em grande parte pelo que é socialmente aceito como realidade. Enfatiza que a realidade não é absoluta. Esta se diferencia de acordo com o grupo ao qual o indivíduo pertence. Do mesmo modo, há uma hierarquia de objetos de estudos que são legitimados, em ampla escala, pelo que é socialmente considerado importante naquele momento histórico.

O autor questiona qual o significado da escola, a forma como ela passa a ser a base da integração cultural, desempenhando uma função que, anteriormente, nas sociedades primitivas, era feito pela religião. O pensamento religioso organizava, delimitava as estruturas sociais, ditava as regras, com que os grupos sociais tinham de conviver.

Observa-se que, nas sociedades modernas, a escola vai assumindo esse papel de integradora das relações sociais.

Durkheim não se preocupava como os conhecimentos eram transmitidos para os indivíduos. A sociedade criava o padrão ideal e impunha a todos a agirem segundo o modelo determinado.

Bourdieu, ao contrário, fala da importância de como os valores sociais agem sobre os indivíduos, e de como o *habitus* funciona para cada um e para cada classe social.

Segundo ele, a escola produz a integração lógica entre os conceitos e transmite as formas de organização de cada contexto social. Ela vai reproduzir as categorias comuns de pensamento e de ação para que os indivíduos se sintam incluídos no contexto social a que pertencem.

A escola é a instituição encarregada de produzir a integração lógica entre os conhecimentos socialmente considerados fundamentais, isto é, ela é responsável pela transformação das formas e categorias de cada sociedade.

A escola repassa as categorias comuns de pensamento de cada sociedade para que o indivíduo possa fazer parte daquele contexto social, mas o faz de forma a privilegiar as classes dominantes.

Portanto, define-se, na escola, uma pauta de conhecimentos que serão transferidos aos alunos. Desta forma, a instituição escolar assume um papel de ordenação e valoração nas questões que são discutidas por ela e seus alunos.

A escola consagra um determinado trajeto regulamentado através das ordens estipuladas culturalmente e exercidas socialmente. Assim, a cultura das classes dominantes é legitimada pela escola.

Desta maneira, ela se transforma no caminho legítimo para que os indivíduos possam entender e pertencer ao mundo em que vivem. A classificação que a escola impõe através do seu conteúdo, da sua forma de

avaliação, da sua linguagem e do seu pensamento é um ato de ordenação. Ela instituiu uma diferença social, através de uma relação de ordem definitiva, em que os indivíduos são consagrados pela sua competência técnica, pré-requisito para a sua inserção social. Desta forma, a escola reafirma as diferenças pré-existentes entre os alunos.

A instituição escolar que se imaginou poder introduzir uma forma de Meritocracia, ao privilegiar aptidões e méritos individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instituir, através da relação encoberta, entre a aptidão escolar e a herança cultural, um grupo privilegiado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar.

Se o indivíduo vê ou age, segundo um ordenamento do mundo que não foi dado pela escola, possivelmente será excluído.

A escola ordena a cultura através dos programas e dos currículos que ela desenvolve<sup>12</sup>. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças: aqueles que possuem como “cultura” a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação que os distinguem daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida informalmente.

O sistema escolar reproduz, socialmente e diferenciadamente, os diversos capitais culturais das classes sociais e, por fim, as próprias classes sociais. Os mecanismos de reprodução social são estabelecidos nessas relações de dominação e subordinação, que se estabelecem entre os

---

<sup>12</sup> *Abrindo Espaços: Educação e Cultura Para a Paz*. Brasília. UNESCO, 2001. A família, a sociedade no seu conjunto, mas também, sobretudo a escola, são locais de transmissão de valores culturais.



indivíduos e a escola. O sistema escolar mantém a ordem pré-existente, isto é, a separação dos alunos dotados de quantidades diferentes de capital cultural. Através de mecanismos de seleção, ela diferencia os herdeiros de capital cultural daqueles que não o tiveram. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais, conforme o capital herdado, a escola tende a manter as diferenças sociais já existentes.

O fato é que a mesma base de integração que a escola transmite aos alunos também pode ser uma base de dominação. É o caso, por exemplo, da linguagem. Ela é integradora, mas ao mesmo tempo hierarquizadora e discriminatória.

Existem códigos lingüísticos que se expressam claramente na linguagem, gerando diferentes relações, constituindo representações, significações próprias de determinados grupos ou classes sociais.

A instituição escolar impõe uma norma lingüística e cultural única, e, poderíamos dizer, mais próxima da classe dominante.

Como seria possível estabelecer relação entre o êxito e o fracasso das crianças na escola, pela distância estabelecida entre a sua cultura ou linguagem em comparação à cultura e à linguagem escolar?

De acordo com Bourdieu, a escola é o mecanismo pelo qual a sociedade consagra certas concepções do mundo. Ela legitima o caminho para que se possa entendê-lo e, mais do que isso, determina se os seus indivíduos, podem ou não, pertencer a certos grupos sociais.

Retomando o conceito de *habitus*, ele traduz a cultura definida como o ordenamento do mundo. Ela define as regras de convivência social, o que se pode ou não fazer.

*“O habitus é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação.”* (1996, p. 42).

Os indivíduos que podem se beneficiar, através da família ou das suas relações sociais, podem alocar melhor seus investimentos escolares e obter o melhor lucro do seu capital cultural. Essa é uma das mediações através das quais o sucesso escolar e social se vincula à origem social.

Dito de outra forma, os indivíduos, quando ingressam no sistema escolar, trazem na bagagem, no seu *habitus*, uma orientação, o princípio da vocação que os orienta: em qual escola ele deverá ingressar? em que disciplina terá maior ou menor facilidade? etc.

Do mesmo modo que a escola seleciona e estratifica os alunos, o professor também aplica aos alunos suas categorias de percepção e avaliação, estruturadas seletivamente, da mesma forma que a escola.

Para Bourdieu (1998), a escola também pode exercer uma ação que promova a redução dessas diferenças de classe, quando ela se propõe a ser uma instituição cuja função específica seja transmitir, ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem um homem ‘culto’. Desta forma, poderia compensar, pelo menos parcialmente, as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural<sup>13</sup>.

É a partir disso que se poderia justificar, do ponto de vista da cidadania, algumas das políticas que se desenvolvem para a educação.

<sup>13</sup> Bourdieu, P. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” in Nogueira, M.A. Catani, A. (Orgs): *Escritos de Educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

## Capítulo IV

### DESIGUALDADES DE SUCESSO ESCOLAR E ORIGEM SOCIAL

O presente capítulo traz, inicialmente, as contribuições de Forquin (1995), que faz um balanço das principais diretrizes e resultados de várias pesquisas efetuadas em um grupo de países industrializados (principalmente França, Grã-Bretanha e Estados Unidos), desde a década de 60, sobre as disparidades existentes, nas probabilidades de acesso à educação, entre os diversos grupos sociais (étnicos, geográficos, culturais, mas, sobretudo grupos socioeconômicos).

Vários estudos foram realizados, resultando em um grande avanço da pesquisa sociológica, efetuados a partir de diferentes amostras e seguindo várias metodologias. Eles tiveram em comum o fato de terem estabelecido a desigualdade de acesso à educação como um fato estatístico inegável.

Segundo Forquin, o estabelecimento desse fato estatístico constitui um fato social, colocando em dúvida a crença segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilitação do acesso ao estudo e à difusão de expectativas meritocráticas seriam suficientes para a democratização do ensino.

O acesso à educação permanece desigual segundo os grupos sociais, mesmo quando são suprimidas as discriminações legais, as barreiras

---

institucionais e os obstáculos econômicos, como é confirmado pelas pesquisas realizadas no decorrer das décadas de 60 e 70 em diversos países.

A que se deve atribuir tal situação? Será possível dizer que as crianças pertencentes aos meios menos favorecidos abandonam mais cedo os estudos ou são excluídas, com maior frequência, porque os seus resultados escolares não são bons?

De acordo com essas pesquisas, mesmo com resultados idênticos, as oportunidades de escolarização permanecem desiguais. A que se deve atribuir esse fenômeno?

Para Forquin, respostas importantes e convergentes foram dadas a essas questões por um conjunto de teorias e pesquisas que hoje ocupam um lugar fundamental no estudo das desigualdades educacionais e tendem a explicar as diferenças de sucesso e motivações escolares e de acesso ao estudo, pelas diferenças culturais existentes entre os grupos sociais.

Uma questão importante é saber em que medida, principalmente nas sociedades industrializadas ocidentais, as oportunidades educacionais são dependentes da origem social. Questão que se transformou em objeto de pesquisa sociológica e em argumento muito forte no debate político: se o nível educacional dos indivíduos é um determinante, ou não, de *status* social. Como diz Forquin, se é verdade que a origem social estipula, mesmo que em parte, o acesso à escola, e que o nível educacional condiciona de uma forma muito forte o ingresso às normas sociais, não será surpresa que a problemática principal da sociologia da educação reúna esses dois aspectos - origem social e nível educacional - em torno de uma única questão: a função da escola como instrumento da reprodução social. Dito de outra maneira: a contribuição da

seleção escolar e da estratificação educacional para a perpetuidade do sistema social enquanto conjunto de diferenças e desigualdades sociais.

O que Forquin acrescenta à abordagem sociológica do sucesso ou do fracasso na escola é o reconhecimento, a partir de dados estatísticos, referentes ao acesso à educação, à necessidade de se reconhecer que, muitas vezes, as oportunidades de continuar estudando dependem mais da origem social do que do talento do aluno.

#### **4.1 - Sucesso Escolar e Origem Social**

Os primeiros estudos sobre a relação entre sucesso escolar e origem social remontam à década de 50, quando já era possível identificar, na Grã-Bretanha em particular, estudos pioneiros sobre os determinantes sociológicos do acesso e da sua relação com o sucesso escolar.

A literatura sobre as desigualdades educacionais e seleção escolar é também reconhecida nos Estados Unidos, sobretudo a partir dos anos 60. Entre os dados franceses disponíveis sobre as desigualdades de sucesso escolar em função da origem social, destacam-se os estudos feitos pela pesquisa longitudinal do I.N.E.D, efetuada em âmbito nacional sobre a orientação escolar de um grupo de alunos, matriculados em 1962 e acompanhados até 1972.

No presente trabalho, tomaremos como referência os principais resultados das pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, Estados Unidos e na França.

Nos Estados Unidos, salientamos o Relatório Coleman. De uma forma resumida, pode-se dizer que, por seu objeto de estudo, metodologia utilizada, conclusões e, principalmente, a amplitude dos questionamentos que provocaram, o Relatório Coleman (1966)<sup>14</sup> é uma das mais importantes etapas do estudo da sociologia das desigualdades educacionais.

Seus objetivos consistiam, prioritariamente, em pesquisar em que medida as diferenças de raça, cor, religião e origem social, poderiam criar obstáculos à igualdade de oportunidades de educação nos Estados Unidos.

Para tanto, uma pesquisa foi realizada a partir de uma amostra de 645.000 alunos, distribuídos por cinco níveis de estudo diferentes. Foram coletados dados dos alunos, das famílias, das escolas freqüentadas por eles e do corpo docente da escola. Posteriormente, cinco grupos de testes (desempenhos verbais, matemática, cultura geral, compreensão de texto e desempenhos não verbais) foram aplicados.

A pesquisa pretendia determinar que fatores poderiam explicar as desigualdades de desempenho diante destes testes. Também interessava conhecer melhor a variabilidade entre as escolas, na medida que tal variabilidade poderia ser facilmente modificada por políticas públicas mais adequadas.

O Relatório Coleman constatou que as variações intraescolas são mais fortes do que as variações interescolas e que, por outro lado, essas variações interescolas, estáveis durante toda a trajetória escolar, refletem menos as diferenças nas características escolares dessas escolas (qualidade dos equipamentos, qualificação dos professores, programas etc.) do que na

---

<sup>14</sup> Publicado sob o título de *Equality of Education Opportunity*, em 1966.

composição social das suas clientelas. Segundo Coleman, portanto, não são as escolas que fazem a diferença. O problema seria, então, menos igualizar as escolas do que igualizar os alunos.

Ao analisar os determinantes do sucesso nos testes de desempenho verbal, a pesquisa constatou que são as características do meio familiar e o nível de instrução dos pais que melhor explicam as diferenças de desempenho entre os alunos pesquisados.

Por outro lado, os equipamentos e os programas de ensino contam menos do que as características do grupo dos colegas, principalmente, no que diz respeito à sua herança cultural e o nível de aspiração escolar por eles manifestada.

Este último item, nível de aspiração escolar, aparece como o aspecto inovador do Relatório Coleman. A descoberta original desta pesquisa verificou-se na medida que os resultados obtidos pelos alunos de minorias étnicas eram tanto melhores quanto maior fosse a proporção de alunos brancos na turma. Verificou-se que isso era devido ao fato de que os alunos de ascendência branca faziam parte, com maior freqüência do que os outros, das categorias sociais mais favorecidas, mais inclinadas a valorizar a escola e dotados de melhores condições de obter sucesso nos estudos.

Este resultado teve conseqüências importantes nas políticas educacionais vigentes, uma vez que incentivavam a prática do transporte de alunos<sup>15</sup> de um bairro para o outro, garantindo um equilíbrio multirracial em determinadas escolas.

---

<sup>15</sup> Essa experiência é conhecida como *bussing*.

Na Grã-Bretanha, existe uma série de relatórios sobre Educação, desde a década de 50, que contribuíram de forma muito expressiva para o desenvolvimento da sociologia das desigualdades educacionais. Esses relatórios já evidenciavam uma freqüência maior de fracassos e evasões escolares entre os filhos de trabalhadores do que entre os filhos de profissionais liberais. Também assinalavam maiores disparidades, entre os grupos sociais no que diz respeito ao acesso ao ensino superior (relação de 1 para 8 entre filhos de operários e filhos de classes médias e altas). Revelavam que as desigualdades de escolarização dependiam mais da categoria sócio-profissional dos pais do que dos resultados obtidos nos testes de inteligência.

Entretanto, é o Relatório Plowden <sup>16</sup> dedicado ao ensino fundamental, que apresenta os dados mais importantes do ponto de vista sociológico. Do mesmo modo que o Relatório Coleman, o Relatório Plowden apoiava-se em resultados obtidos através de uma pesquisa com o objetivo de avaliar o efeito de certo número de fatores familiares, sociais e escolares sobre o desempenho do aluno diante de um teste (compreensão de um texto lido).

A pesquisa também chama a atenção para as diferenças apresentadas entre as escolas e as variações entre os indivíduos, no interior de uma mesma escola. As conclusões do Relatório Plowden podem ser, resumidamente, assim apresentadas: entre as variáveis psicossociológicas (atitudes dos pais em relação ao trabalho e futuro escolar dos filhos) e as variáveis objetivas (condições materiais de vida, renda familiar, nível de qualificação dos pais etc.) verifica-se que as desigualdades obtidas nos testes pelos alunos são, quase sempre, mais explicadas pelas variáveis psicossociológicas do que pelas

---

<sup>16</sup> *Children And Their Primary Schools*, 1967.



variáveis objetivas. Por outro lado, se considerarmos os fatores escolares (características dos currículos, professores, equipamentos etc.) como outra variável importante no desempenho escolar, constata-se que, em geral, esta variável tem um poder explicativo menor do que a dos fatores psicossociológicos.

Portanto, com base no Relatório Plowden, assim como no Relatório Coleman, Forquin sinaliza que a origem das desigualdades no desempenho dos alunos está localizada mais nas diferenciações de ordem social e familiar do que nas diferenças de ordem material ou pedagógica entre as escolas, quando consideradas as pesquisas feitas até os anos 70.

Pesquisas, na Grã-Bretanha, sobre interações na sala de aula, sugerem que a situação de precariedade dos indivíduos era reproduzida, também, dentro da sala de aula. Estes estudos afirmam que, além de um currículo formal, as escolas possuem um currículo oculto, que induz as crianças a aceitarem os controles sociais, o seu lugar na sociedade e a concordar que as desigualdades são naturais e inevitáveis. Portanto, lembrando Turner (já mencionado no Capítulo 2), não haveria, nessa visão de escola, uma percepção de igualdade ontológica, de oportunidades, de condições e muito menos de êxito, na medida em que a maioria das escolas criaria subculturas distintas, que ensinariam e convenceriam as crianças a aceitarem a classificação estereotipada dos grupos capazes e menos capazes. Dentro desse sistema, a realização educacional dos alunos não seria resultado do seu talento, habilidade e mérito, mas de mecanismos sociais que seriam reproduzidos dentro da sala de aula.

A conclusão geral a que se pode chegar, a partir desses estudos ingleses e americanos na época, é que a escola tenderia a reproduzir as desigualdades sociais do sistema de classe.

Vários estudos foram realizados, na França, sobre as relações entre a origem social e a escolarização dos alunos das diversas camadas sociais.

No entanto, é a pesquisa longitudinal dirigida pelo I.N.E.D.<sup>17</sup>, entre 1962 e 1972, atingindo um total de 17.461 alunos, a fonte de informação mais importante para o entendimento sobre os mecanismos de orientação e seleção escolar, nas décadas de 60 e 70, nas instituições escolares francesas.

Um fator bastante importante dessa pesquisa foi a marca inédita que ela alcançou, em razão do seu caráter longitudinal: estudo do mesmo conjunto de indivíduos, mesma coorte durante dez anos, desde o término da 4ª série fundamental, em 1962, até o final de 1972. Na metodologia utilizada, a amostra foi estudada a partir de determinantes tais como: sexo, idade, nível de acesso na 4ª série (série inicial da pesquisa), domicílio, origem social, demandas dos pais e parecer dos professores.

Constata-se, então, que pela tendência revelada, nas décadas de 60 e 70, na pesquisa do I.N.E.D., existe um agravamento das desigualdades educacionais, à medida que os alunos avançam nos seus estudos.

As experiências descritas acima ilustram o que Forquin afirma sobre as diferenças de desempenho escolar em função da origem social. Com relação a esta questão, existem dois fenômenos que funcionam em paralelo: por um lado, a falta de incentivo familiar que agrava as desigualdades educacionais na continuidade dos estudos, e de outro lado, a seleção escolar que atinge, com

---

<sup>17</sup> I.N.E.D. – Institut National D'Étude Démographiques.

maior severidade, os alunos provenientes de meios sociais mais desfavorecidos. Estes fatores, sem dúvida, ratificam as desigualdades em relação ao desempenho escolar.

No entanto, outra espécie de desigualdade é percebida nas pesquisas realizadas, esclarecendo que as oportunidades de continuar a estudar, entre os alunos, variam de acordo com a sua origem social, até mesmo quando os resultados de desempenho escolar são semelhantes.

Para Forquin, as variáveis escolares (programas de ensino, equipamentos, corpo docente etc.) têm menos influência na explicação das diferenças entre os alunos de diversos grupos sociais. Essas variáveis têm menos importância, também, em relação às características do grupo de colegas, no que diz respeito às expectativas e às motivações escolares.

Aqui podemos fazer uma ligação com o Relatório Plowden, em que se constatou que as variáveis propriamente escolares pesam menos para justificar as diferenças de sucesso escolar do que as disparidades, nas atitudes e comportamento dos pais, em relação aos estudos dos seus filhos.

#### **4.2 - Desigualdades de Sucesso Escolar e Diferenças Socioculturais**

Diversos estudos empíricos, realizados em vários países, marcam a ligação entre o sucesso na escola e diferenças socioculturais, em que se observa que o componente cultural pesa mais do que o componente econômico sobre o desempenho escolar.

De acordo com Forquin, o desempenho escolar está diretamente (embora de maneira bastante imperfeita) ligado ao nível cognitivo, medido por testes padronizados e esse nível, tanto na criança como no adulto, não é independente da hierarquia social.

No entanto, essa afirmação é insuficiente quando se sabe que, mesmo com a origem social e nível intelectual equivalentes, subsistem importantes desigualdades de sucesso escolar.

Numa abordagem sociológica sobre a relação entre origem social e sucesso escolar, Perrenoud (1970) distingue a explicação pela orientação cultural e explicação por herança cultural. Para este autor, a “herança cultural” pode se manifestar através da transmissão de conteúdos particulares (conhecimentos extra-escolares etc.), automatismos mentais ou esquemas de pensamento, próximos daqueles que a escola institui ou valoriza. Quanto à orientação cultural, pode-se entendê-la como o conjunto de valores, atitudes e representações, transmitidos pela escola.

Com relação aos valores culturais de classe, aspirações e sucesso escolar, Forquin aponta as desigualdades de acesso aos estudos, segundo a origem social, pela combinação, prioritariamente, de dois fatores: sucesso e aspiração.

Com relação ao fator aspiração, ele observa que, para o mesmo nível de sucesso, as demandas para continuar os estudos são mais frequentes por parte dos alunos de famílias de meio social mais privilegiado.

Estes fatores não são adicionados, mas colocados em interação na trajetória escolar do aluno. É evidente que as aspirações educacionais, tanto do aluno como da sua família, dependem, em grande parte, do nível de

sucesso obtido, mas inversamente, não seriam as aspirações educacionais dos pais a forma de suscitar no filho comportamentos escolares mais ou menos indutores de sucesso?

O papel desempenhado pelas motivações na aprendizagem escolar já foi amplamente pesquisado e debatido. Não é o foco desta pesquisa, mas sim uma reflexão sobre a relação da motivação com a aprendizagem, segundo as determinações sociais.

Pelo fato de existirem diferenças na demanda de educação formulada pelos pais, o autor questiona se isto pode significar que alguns tenham aspirações maiores do que os outros, ou que as aspirações são diferentes de acordo com o grupo social a que o aluno pertence porque refletem as características e exigências da sua condição de classe.

Pela observação de diferentes comportamentos cotidianos, por parte dos pais em relação ao estudo dos seus filhos (ajudá-los nos deveres, ter contato com os professores, ilustrar o conteúdo escolar com outras fontes de conhecimento etc.), Forquin enfatiza a reflexão sobre os diversos significados que cada família pode imprimir à escola, ao valor que ela pode ou não representar para cada um.

Além disso, identificam-se outros fatores como: diferenças intelectuais, tempo disponível de atenção para os filhos, familiaridade com o mundo escolar e seus rituais etc. Enfim, em que medida todas as diferenças observadas representam diferenças culturais entre os valores ou sistemas de valores, característicos dos grupos sociais?

Como pontua Forquin, não será a explicação das diferenças de comportamento em relação à educação escolar por disparidades nos sistemas

de valor das diversas classes sociais, muito ampla e abrangente? Não haverá diferentes tipos de sucesso, diversidade de definições possíveis de melhor desempenho e diferentes variáveis segundo os contextos sociais? sendo o nível de educação que os pais esperam para seus filhos diferentes, de acordo com as classes sociais, será que isto significa serem os integrantes das classes menos favorecidas menos ambiciosos e com menos expectativas de sucesso social?

Forquin cita Boudon (1973) que explica as diferenças nas estratégias de escolarização dos indivíduos, pelo fato de que cada um procura, através da educação, a melhor combinação possível de benefícios, custos e riscos para si mesmo, e que este ponto convergente se situa tanto mais elevado na trajetória escolar quanto mais alto o indivíduo se situa na escala social.

Na medida em que diferentes valores existem e permitem explicar diferentes comportamentos, a questão é saber se eles constituem em si mesmos fatos primitivos, elementos irreduzíveis da natureza social, ou se constituem no resultado genealógicamente explicável da diversidade das condições, posições e trajetórias de classes. Este autor conclui que a desigualdade de oportunidades educacionais poderia ser eliminada se a sociedade não fosse estratificada, ou se o sistema escolar fosse totalmente indiferenciado. A desigualdade social é mantida por um círculo funcional que conecta diferenças de classe dentro do sistema escolar com a existência de subculturas dentro de sala de aula, bem como as expectativas culturais que a família tem.

Segundo este autor, a explicação das desigualdades de demanda e disparidades de comportamento em relação à educação é dada pela

existência de valores culturais heterogêneos entre as classes sociais.

Como existem diferentes valores que podem explicar determinados comportamentos diferenciais, eles passam a constituir produto da diversidade das posições e trajetórias de classe.

Forquin enfatiza a questão: se não conseguirmos ascender socialmente e nos conformamos à determinada condição, será porque somos resignados e não aderimos aos valores de sucesso, ou porque sabemos ou sentimos, algumas vezes, há várias gerações, que somos o resultado de heranças sociais?

Ainda mais do que a posição social, a trajetória social percorrida pelos indivíduos ou determinados grupos sociais desempenha um papel muito importante na origem das aspirações, representações e antecipações, na relação educação e mobilidade social. Como é sublinhado por vários autores, esses elementos podem ser equiparados à teoria de Bourdieu sobre o *ethos* de classes e as expectativas e demandas educacionais como produtos de uma “interiorização das probabilidades objetivas em esperanças subjetivas”, modulação dos desejos em função das exigências sentidas e antecipação realista funcionando como profecia, em vista da realização automática. (Bourdieu, 1966, 1974, 1979, Bourdieu & Passeron, 1964 e 1970).

Com relação às práticas educativas e ao sucesso escolar, sabe-se que as características do clima familiar, estilo de vida, formas de interação social e o nível educacional do meio familiar não são independentes da condição socioeconômica da família, na estrutura social. Mas é importante ressaltar que a relação entre essas variáveis não é uniforme, ou seja, famílias que pertencem à mesma classe social apresentam muitas diferenças de estilo de

vida e ambições educacionais. Sabe-se que, ao estudar separadamente o efeito dessas variáveis sobre o sucesso escolar, as variáveis de comportamento e de atitudes aparecem mais fortemente ligadas ao sucesso do que as variáveis objetivas do estatuto social. Segundo o Relatório Plowden (1967), as variáveis que ele chama de psicológicas explicam melhor, de maneira geral, as diferenças de desempenho escolar do que os aspectos objetivos do estatuto social ou do que as variáveis propriamente escolares.

#### **4.3 - Classes Sociais, Disparidades Lingüísticas e Sucesso Escolar**

Outro ponto importante levantado por Forquin é que em todas as disciplinas de ensino, pressupõe-se, em um estágio ou outro, o domínio escrito e oral da língua moderna. É a razão pela qual se considera também esta variável como condicionante e, em certa medida, como facilitadora ou não do sucesso escolar.

Na aprendizagem escolar, no que diz respeito à língua, parece que o sucesso depende, fortemente, das características do meio familiar, devido à disparidade verificada nas práticas de linguagem, segundo as classes sociais.

Vários estudos empíricos tratam dessas relações entre práticas lingüísticas, classe social e sucesso escolar. Uma contribuição teórica bastante importante é a de Bernstein (1975), com a Teoria dos Dois Códigos, em que ele estabelece modalidades diferenciadas de utilização da linguagem que remetem para diferentes modos de relação com a linguagem e pressupõem



orientações cognitivas diferentes, assim como diversas maneiras de estruturar a experiência que temos do mundo e de nos situarmos nele.

Desta forma, Bernstein classifica o tipo de linguagem utilizada pelo indivíduo da seguinte maneira: o código restrito (designado, primeiramente, como linguagem comum) e o código elaborado, ou linguagem formal.

Segundo este autor, a análise de relatos, construídos por diversas crianças a partir de uma série de imagens que lhe são apresentadas, revela escolhas lexicais mais diferenciadas, uma utilização maior das categorias gramaticais e o uso de questões interrogativas, demonstrando que estas características são mais frequentes nas crianças oriundas das classes altas do que entre as crianças de classes mais desfavorecidas.

Essa dualidade na maneira de utilizar a linguagem pode ter implicações importantes no plano cognitivo, afetivo e social. É assim que o código elaborado parece favorecer mais a expressão das ligações lógicas, a hierarquização dos conceitos e a apreensão de estruturas complexas. Da mesma forma, o código restrito parece servir mais à identificação comunitária, às situações do dia a dia.

A linguagem, o modo como ela foi aprendida pela criança em seu meio, está ligada à aprendizagem de determinadas funções sociais, através da utilização de certas formas de controle social.

O autor identifica famílias do tipo posicional, em que as funções são rigorosamente definidas, os vínculos comunitários são fortes, as classificações e determinações simbólicas são rigorosas com características altamente autoritárias. Por outro lado, identifica famílias com orientação pessoal em que as características psicológicas dos indivíduos pesam mais na definição de

funções e processos de decisão e, sobretudo, possuem características de explicitação verbal e ajustamento, não apresentando um estatuto fundamentado na autoridade como nas famílias do tipo posicional.

De acordo com este autor, as famílias com orientação pessoal encontram-se entre as classes mais favorecidas, da mesma forma que está associado a elas o uso mais freqüente do código elaborado. Essa relação pode ser explicada por diversas razões: condições de vida das diferentes classes sociais, tipos de atividade, tipos de relações profissionais induzidas pela divisão social do trabalho etc.

Segundo Forquin, estas constatações ajudam a esclarecer o problema das desigualdades de sucesso e motivações escolares.

De fato, a escolarização tem uma significação diferente, dependendo do meio social em que a criança está inserida, em que observa-se que aquela oriunda do meio social elevado terá todas as possibilidades de encontrar na linguagem utilizada na escola, o prolongamento e o desenvolvimento de maneiras de ser, repassadas a ela desde a primeira infância. Em contrapartida, uma criança de classe desfavorecida, confrontada com as exigências lingüísticas escolares e seus modos de estruturação verbal, terá menos possibilidades de sucesso escolar.

Existe, assim, uma afinidade muito clara, confirmada por diversas pesquisas experimentais, entre a cultura da escola, tomada no sentido de modelo orientador da socialização, e a cultura das categorias socioeconômicas altas.

#### **4.4 - Desigualdades de Sucesso e Instituição Escolar**

Forquin aponta que a escola “democrática” deve proporcionar a todos, indiscriminadamente, as mesmas oportunidades iniciais para que possam se desenvolver. A princípio, a natureza do funcionamento escolar é eqüitativa, ou seja, reconhece igualmente o direito de cada um.

Segundo esse autor, o fato estatístico do fracasso escolar das crianças de meios populares se explica pelo caráter seletivo, por exemplo, do sistema francês, que tem, por princípio, a seleção dos melhores. No entanto, o autor questiona por que razão um sistema baseado na seleção dos melhores atinge mais as crianças das classes populares do que as das classes altas? Fica sem explicação a razão pela qual as crianças oriundas das classes desfavorecidas não estão freqüentemente entre os melhores alunos. Neste ponto, cabe refletir sobre a escola, o seu funcionamento como instrumento de transmissão e seleção cultural.

Forquin enfatiza que, desde a escola primária, pela dinâmica de fracassos e repetências, a trajetória escolar vai se diferenciando, gerando desigualdades de sucesso ligadas à origem social. Segundo ele, é a aprendizagem da leitura e da escrita que aprofunda as diferenças entre os alunos e pode determinar todo o percurso escolar posterior. Ele evidencia que a escola é, em grande parte, responsável pelas diferenças verificadas no desempenho da expressão escrita e verbal. Também assinala que a escola não se limita a registrar as diferenças existentes entre os seus alunos, mas transforma essa diversidade em divisões de classe, produz estereótipos de alunos bons e alunos ruins.

Como a escola funciona para produzir situações que levam ao fracasso do aprendizado da leitura e da escrita? Quando ela utiliza, por exemplo, uma fala erudita como suporte material para a aprendizagem da leitura, com certeza, vai reduzir a possibilidade de igualdade de entendimento de todos em função das diferenças lingüísticas apresentadas. Essa argumentação identifica-se com o que foi comentado anteriormente, sobre déficit lingüístico, teoria dos dois códigos, segundo Bernstein.

Forquin cita Collins (1974) que diz que a ligação entre sucesso escolar e origem social pode ser compreendida pelo fato de que a escola, ao invés de transmitir conhecimentos objetivos e desenvolver capacidades operatórias, culturalmente neutras nos indivíduos, impõe as referências, maneiras de ser, os valores do grupo dominante sobre o sistema educacional, definindo os critérios de excelência que devam prevalecer.

Desta forma, a seleção escolar baseia-se em um sistema de apadrinhamento ao invés de ser um sistema de competição aberta, em que os escolhidos não sejam só aqueles que provam que fazem parte do grupo culturalmente dominante.

Esta argumentação está bem próxima de algumas considerações, feitas por Bourdieu e Passeron, sobre os critérios de excelência escolar, mecanismos de seleção e função escolar de reprodução social.

Segundo esses autores, as desigualdades de sucesso escolar são atribuídas a desigualdades culturais entre os grupos, ou seja, disparidades nas informações a respeito do sistema escolar, dos saberes culturais adquiridos na família, do código lingüístico etc. Quanto às desigualdades de motivação em relação aos estudos, são atribuídas a diferenças de atitudes, sendo que as

crianças de classes desfavorecidas têm tendência a antecipar seu futuro, em conformidade com sua experiência do presente e reproduzir sua situação de desvantagem. Essa distribuição desigual do capital cultural e a dessemelhança dos *ethos* de classe são suficientes para explicar as desigualdades diante da seleção e as desigualdades de seleção com sucesso igual. Assim, a seleção escolar serve como instrumento na reprodução das desigualdades sociais.

Desta maneira, a escola impõe um igualitarismo formal, trata com equidade, como iguais de direito, indivíduos que foram preparados de forma desigual, pela cultura familiar, para assimilar e decodificar o conteúdo escolar (Bourdieu, 1966 e 1974 & Bourdieu & Passeron 1964, 1965 e 1970).

De acordo com esses autores, existiria uma cumplicidade entre a escola e a classe dominante, baseando-se, parcialmente, em uma dinâmica de afinidades culturais eletivas. Desta forma, por exemplo, o caráter dos ensinamentos culturais não é somente verificável em termos da informação ou da qualificação dos professores, mas exerce uma função de discriminação social e de legitimação institucional, ou seja, confirma a autoridade docente na sua ação pedagógica, enquanto transmissão discriminatória do arbítrio cultural dominante.

Segundo Bourdieu analisam-se da mesma forma, os exames que representam mais rituais de cooptação cultural do que procedimentos de seleção das competências. As avaliações dos alunos feitas pelos professores são, na verdade, verdadeiros julgamentos de classe. Desta forma, a definição escolar de excelência exprime a conveniência entre os valores escolares e o padrão cultural da classe dominante.

Outro ponto fundamental que Forquin apresenta a respeito da reflexão sobre as desigualdades de sucesso segundo a origem social é a análise das relações entre professores e alunos.

É certo que os professores dão muita importância ao meio familiar como fator de sucesso ou fracasso dos alunos, como também sabe-se que as suas expectativas e atitudes em relação a eles são influenciadas pela percepção social que têm de cada meio familiar.

As avaliações dos professores, no que dizem respeito à orientação escolar dos alunos, não só levam em consideração as aptidões ou o desempenho, mas também sua origem social.<sup>18</sup>

O autor ainda ressalta o fato de que o desempenho escolar tende a ser superestimado, quando os professores sabem que os alunos pertencem a um meio social elevado, enquanto o desempenho escolar das crianças oriundas de classes desfavorecidas tende a ser subestimado.

Forquin cita Rosenthal & Jacobson (1968), sobre o prognóstico pelo professor do possível desempenho do aluno que tende a influenciar não só a avaliação que faz do aluno, mas também pode influenciar o próprio desempenho. Assim, uma expectativa favorável pode ter um efeito positivo, enquanto o contrário, ou seja, a antecipação do fracasso, pode ter como efeito contribuir para provocá-lo.

É evidente que não é só uma boa predição por parte dos professores que determinará melhor desempenho dos alunos, mas, sem dúvida, isto poderá contribuir muito para o sucesso deles.

---

<sup>18</sup> Dados da pesquisa do I.N.E.D. que se referem à passagem para a 5ª série.

Forquin questiona se não será o fracasso escolar o produto da definição que lhe é dada e da percepção que se tem dele. Será que as desigualdades do sucesso escolar, segundo a origem social, são devidas, integralmente, a fenômenos de representações e preconceitos?

Com relação às desigualdades de sucesso e às disparidades escolares, Forquin observa que, para a sociologia radical, é a escola que, através das suas estruturas seletivas, da cultura de classe que transmite, dos critérios de avaliação que utiliza, da forma como os professores percebem e classificam os seus alunos, é responsável, em grande parte, pelas desigualdades de sucesso escolar e do fracasso percebido, nos alunos pertencentes às classes mais desfavorecidas.

É possível fazer uma outra leitura entre as práticas escolares e as desigualdades de sucesso. Serão as desigualdades de desempenho escolar, segundo a origem social, passíveis de variar, ao mesmo tempo que determinadas características escolares, se não apresentarem tendência para se agravar ou atenuar, conforme a seletividade do sistema de ensino, grau de homogeneidade das turmas, tipos de avaliações utilizadas etc.?

Forquin propõe uma questão: a organização dos estudos dos alunos, em grupos de níveis homogêneos, contribui ou não, para piorar ou reduzir as disparidades de sucesso, segundo a origem social?

Os agrupamentos dos alunos por níveis homogêneos tendem a provocar uma deteriorização (entre o início e o término da escolaridade) do nível escolar relativo às crianças oriundas das classes populares, assim como uma superestimação pelos professores dos alunos dos meios privilegiados.

Forquin lembra Foucambert (1979), que dizia que a organização das áreas por níveis tende a aprofundar as diferenças entre os grupos sociais.

Neste ponto, pode-se fazer uma convergência entre essas colocações e os resultados, já citados anteriormente pelo Relatório Coleman (1966), que cita os efeitos da composição social das turmas e as relações sobre o desempenho dos diferentes grupos de alunos.

De acordo com Reimers (2000), estudos que estabeleceram relações entre o nível socioeconômico dos alunos e os resultados obtidos em testes padronizados, aplicados em alunos da quarta série em 96 escolas de quatro países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile e México) mostraram que as suas características socioeconômicas respondiam por aproximadamente metade da variação dos resultados conseguidos nos testes de matemática e de línguas. Alunos mais pobres têm, significativamente, mais probabilidade de repetência (30% das crianças pobres repetiram o ano, o que aconteceu com apenas 5% das não-pobres). Este estudo mostrou que, além da pobreza individual da criança, uma herança cultural desfavorecida também pode afetar fortemente o seu desempenho, através da associação à precariedade de condições da escola e do ensino.

Ainda segundo Reimers, outros pesquisadores concordam que os efeitos que a escola pode propagar são mais significativos do que os de ambiente socioeconômico, nos países menos industrializados. Em concordância com este ponto de vista, um estudo recente sobre os fatores associados aos resultados de testes de alfabetização na segunda série, em escolas da região nordeste, no Brasil, mostram que os fatores



socioeconômicos e históricos explicam somente 10% da variação do desempenho dos alunos (Fuller et. al. 1999).

Outra questão importante é a reflexão sobre o efeito gerado pela escola, quando se decide que deve, ou não, ser ensinado, ou seja, o que deve ser aprendido na escola é importante para que se compreenda como a educação pode modificar a posição de crianças de baixa renda na estrutura social. O fato é que todas as crianças deveriam atingir o mesmo padrão educacional. Entretanto, a escola não reconhece a diversidade social dos seus alunos, não assegurando as mesmas condições para todos.

A escola tradicional tem expectativa de que os alunos progridam no mesmo currículo e no mesmo tempo. Assumindo, assim, um papel menos sensível e mais perverso.

À medida que os alunos não progridem, à taxa média esperada, são progressivamente excluídos desse modelo de ensino (Sacristán. G e Gomes, 1992).

Mas é possível imaginar que a escola possa criar condições de mudança para os seus alunos, na medida em que ela desempenha um papel muito importante, não só na transmissão do conhecimento, mas, na determinação do jogo social que se estabelece dentro dela.

Sobre a questão da importância do estabelecimento escolar na trajetória dos alunos, Derouet (1986) discorre sobre o funcionamento de diversas escolas, principalmente nos Estados Unidos, Reino Unido e França, em que, em vários estudos, assinala a relevância dada não só à organização da escola e às suas relações com a comunidade, mas a uma abordagem que também privilegiasse as relações sociais instaladas em sala de aula.

Desde o início da década de 60, os Estados Unidos promoviam pesquisas em educação, como, por exemplo, o já referido Relatório Coleman (1966) que, apesar de ter sido um longo e significativo estudo, apenas demonstrou o vínculo entre a origem social dos alunos e o respectivo destino escolar, não considerando o efeito do estabelecimento escolar sobre o aluno. A questão do resultado da escola sobre a socialização e o desempenho acadêmico dos alunos não foi abordada. Foram os resultados sobre os efeitos da inovação, que esse trabalho sugeria, que despertaram a atenção dos pesquisadores a respeito do papel desempenhado pelas unidades escolares. Observou-se que esses efeitos apareciam de forma diferente de uma escola para outra, sendo possível que uma determinada mudança obtivesse mais ou menos sucesso em função da diferença existente entre elas. Também percebe-se que diferentes efeitos poderiam ocasionar diferentes comportamentos nos indivíduos e no funcionamento da escola.

Portanto, assim começa a se construir a idéia de que cada unidade escolar possui uma identidade própria, elaborada com os elementos que lhe são repassados pela sociedade, que ela reorganiza e transforma impondo aos alunos determinado paradigma a ser cumprido. Assim, a escola não só atua na produção e transmissão do conhecimento, mas também como articuladora das relações sociais que estabelece com os alunos, segundo uma identidade institucional própria.

Desta forma, surgem vários estudos sobre o efeito do estabelecimento escolar para o sucesso dos alunos, concluindo que, mesmo em condições iniciais desfavoráveis (local, equipamentos etc.), pode ocorrer

um fator social muito forte que permita aumentar a qualidade da escola e, por conseqüência, oportunizar condições mais favoráveis para o sucesso dos alunos. Portanto, o clima social da escola fornece a dinâmica necessária para o êxito. Segundo Derouet, o clima da escola pode ser definido como o conjunto das relações sociais, o comportamento dos alunos e a realidade intuitiva percebida por todos aqueles que entram em um estabelecimento escolar. Sobretudo, ele pode ser sentido se a intenção for fazer um comparativo entre diferentes escolas.

Para muitos estudos estatísticos, o clima escolar era a variável que faltava para estabelecer o vínculo entre as características objetivas da escola e o desempenho dos alunos: o clima estabelecido em relação de confiança , em maior ou menor grau, entre todos os participantes da unidade escolar - administração, professores, funcionários e alunos.

Para Derouet (1986), o efeito do estabelecimento escolar está diretamente relacionado com a soma das regras construídas pela comunidade escolar para situar e avaliar os alunos. Ele cita Rosenbaum (1976) que mostra como a escola é produtora de hierarquias escolares que nem sempre reproduzem as hierarquias sociais existentes. E acrescenta que o conjunto de procedimentos que agrupam os alunos, seja em função do currículo ou das respectivas capacidades avaliadas pelos professores, permitem que eles se reagrupem a partir de critérios que lhes são importantes, relacionados a determinados indicadores sociais.

A crescente importância das variáveis estabelecimento e clima escolar fez com que muitos pesquisadores investigassem cada vez mais os seus efeitos na trajetória de sucesso dos alunos.

Derouet exemplifica com o estudo americano de Reynolds (1976), que produz uma pesquisa sobre as ligações existentes entre o tipo de relações sociais em vigor nos estabelecimentos de ensino e as situações de delinqüência observada nos alunos. Cita também estudo de Rutter (1979), em escolas britânicas, sobre a maneira como a escola, com as características que lhe são próprias, modela a personalidade dos alunos ao longo da escolarização. Aparecem correlações entre o estilo das relações sociais sentidas na vida escolar (disciplina, distância ou familiaridade entre professor e aluno etc.) e a socialização dos alunos. Porém, a inter-relação entre as variáveis é tão grande que nem sempre é possível distinguir claramente o que é influência da comunidade, do estabelecimento escolar ou do próprio professor.

Na França, observa-se que a partir do Colóquio de Amiens (1969), o estudo sobre os efeitos do estabelecimento escolar aparece como uma parte obrigatória na reflexão sobre o sistema educacional. Isto se deve, principalmente, à crescente conscientização de que os estabelecimentos, o corpo docente e os alunos são, cada vez mais, heterogêneos, o que faz com que se reconheça e valorize as diferenças existentes nos diversos níveis. Parece não haver dúvidas sobre a importância da variável estabelecimento e clima escolar nas chances de sucesso dos alunos.

Entendendo a escola como uma propulsora do desenvolvimento social e tendo o exercício da cidadania como uma condição, espera-se que ela possa ser um instrumento de transformação na aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores e formação de hábitos para todos, independentemente da origem social.

É nessa relação escola e cidadania que se pode pensar no efeito do estabelecimento de condições de igualdade de direitos, que incluam diferentes formas de pensar, sentir e agir, como estratégia para uma sociedade mais justa e solidária.

#### **4.5 - Educação, Qualificação Profissional e Pobreza no Brasil**

Posterior ao estudo feito por Forquin, apontando algumas das principais experiências, em diversos países, sobre as relações entre desigualdade social, origem social e sucesso escolar, é fundamental que possamos identificar alguns desses pontos na realidade brasileira. Para tanto, usaremos como principal referencial teórico, o texto de Fogaça (1998), que discorre sobre Educação, Qualificação e Pobreza no Brasil.

Segundo a autora, a educação escolar tem como um dos seus principais objetivos, através da internalização de regras e valores, a socialização do indivíduo envolvendo todos os aspectos da vida em sociedade, expandindo-se dos limites das elites intelectuais, políticas e econômicas, atingindo todas as camadas da população. Desta forma, nos países mais industrializados, observa-se a universalização do ensino elementar, inclusive como um produto das lutas sociais, por maior igualdade de oportunidades. Pode-se dizer que nem todos tiveram a mesma trajetória escolar, mas assegurou-se o alcance dos objetivos relativos à cidadania, tanto pela disseminação dos princípios e valores quanto pela aquisição de conhecimentos básicos necessários a todos, independente da sua posição social. Portanto, pode-se afirmar que a educação escolar, nesses países, influenciou fortemente

a criação de sociedades menos desiguais, instrumentalizando os indivíduos para uma participação mais efetiva, tanto no nível econômico como no nível sócio-político. Todas as pesquisas mencionadas, anteriormente, reforçam esta idéia.

Entretanto, nos países menos desenvolvidos, a educação manifesta-se com um caráter altamente seletivo, transformando-se em forte instrumento de ratificação das desigualdades existentes.

O que ocorreu no Brasil não foi diferente do que aconteceu na maioria dos países de industrialização tardia. O sistema brasileiro de educação tal como o conhecemos foi implantado na década de 40, com o objetivo de preparar os indivíduos para uma melhor integração ao padrão urbano-industrial e, por consequência, contribuir para a elevação do nível sócioeconômico da população.

A legislação educacional consolidou a separação entre a educação para o trabalho - educação vocacional ou técnico-profissional, com ênfase na execução de tarefas predominantemente manuais e repetitivas – e a educação para a cidadania – educação geral ou acadêmica, direcionada para os conteúdos gerais, que habilitavam ao desempenho do trabalho intelectual, característica nas profissões de nível superior e no alcance da cidadania plena.

Fogaça pontua que esta separação ainda está presente nas questões educacionais, se nota que, para a resolução das questões relativas às carências materiais, pede-se acesso às oportunidades de qualificação profissional e, para maior participação política, pedem-se melhores oportunidades de educação geral, como se trabalho e cidadania constituíssem mundos diferentes.

Entretanto, atualmente, as novas tecnologias e as formas de organização do trabalho resultantes da produção capitalista, estabelecem o fim da separação entre educação para o trabalho e educação para a cidadania. Os perfis educacionais tendem a ter como elemento básico os requisitos de escolaridade formal, estabelecendo uma nova articulação entre educação, cidadania e qualificação profissional. Esta nova articulação vem desencadeando mudanças educacionais no sentido de tornar os indivíduos capazes de acompanhar as constantes transformações, a partir de uma eficiente educação geral. Na medida em que o “aprender a pensar” torna-se mais importante do que o “aprender a fazer”, impõe-se a revisão dos processos convencionais de formação/qualificação profissional, que ainda têm como base o desenvolvimento de habilidades prioritariamente manuais.

A educação desenvolve-se, desde os anos 40, estruturada em dois pontos fundamentais: um sistema público de educação geral e um sistema privado, de formação profissional. Todavia, apesar do cunho democrático propagado, a grande seletividade do sistema educacional não permitiu que os segmentos mais carentes da população tivessem acesso à educação básica regular e, menos ainda, à qualificação profissional.

O sistema de educação geral caracterizou-se, inicialmente, pela oferta insuficiente de vagas para atender, toda a população em idade escolar, principalmente àquelas oriundas dos meios mais carentes. Depois, observou-se que, a partir dos anos 70, esse sistema foi identificado pela massificação do ensino com baixa qualidade, ou seja, o acesso se ampliou, mas diminuiu a sua qualidade, crise que até hoje se apresenta e exclui os mais carentes, ou os leva a sucessivas reprovações. Desta maneira, a escola tem uma ação

perversa, ao permitir que todos ingressem, mas sem dar conta da formação necessária exigida.

De acordo com a Fogaça, estes fatos dificultam o entendimento da relação educação, qualificação e pobreza, em termos de análise e estabelecimento de políticas públicas educacionais. Num rápido retrospecto do desempenho do sistema escolar brasileiro, nota-se que, desde os anos 40 até os anos 60, o diagnóstico da educação continuou inalterado no que se refere às suas características básicas. Neste período, constataram-se altas taxas de analfabetismo (cerca de 15% da população), a maioria dos que ingressaram no primeiro grau não conseguiram concluí-lo e o ensino médio e superior se tornaram privilégio das camadas mais favorecidas. A partir dos anos 70 até o final dos anos 80, as reformas educacionais implantadas refletiram uma relação hipotética entre educação e qualificação profissional. Portanto, ao final, a melhoria registrada no perfil de escolaridade da população, como um todo, foi inexpressiva.

Como resultado, ainda hoje a situação educacional da população deixa muito a desejar, sendo que a grande maioria possui conhecimentos que equivalem, no máximo, às quatro primeiras série do primeiro grau.

Se compararmos em termos relativos, a evolução do total de matrículas em cada nível de ensino, desde os anos 40 até os anos 90, observamos que o sistema educacional brasileiro efetivamente se expandiu. Segundo dados do IBGE (Pnad de 2001), no período de 1996 até 2001, o percentual de crianças de 7 a 14 anos, fora da escola decresceu de 9% para 3%. Este mesmo indicador, em 1992, situava-se em torno de 13%.



Entretanto, apesar da melhoria quantitativa de acesso, não houve uma correspondência de nível de desempenho dos alunos, evidenciando a alta seletividade do sistema educacional brasileiro, mesmo quando comparado aos demais países da América Latina<sup>19</sup>. Em 1995, considerando 22 países da América Latina e do Caribe, o valor da dimensão educacional do Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil (IDH) só era superior aos da República Dominicana, da Bolívia e dos três países mais pobres da América Central, Honduras, Nicarágua e Guatemala (PNUD, IPEA, FJP, IBGE, 1998).

Essa constatação existe, a despeito da adoção, por exemplo, em alguns Estados e Municípios, de medidas tais como: aprovação automática das quatro primeiras séries do primeiro grau ou a exclusão da avaliação na passagem do primeiro para o segundo ano.

Para Mello (1992), estas medidas são altamente duvidosas, porque podem estar escondendo a baixa qualidade de ensino à medida em que apenas adiam para as séries mais avançadas o fenômeno da repetência. A diminuição dos índices de evasão e repetência nas duas primeiras séries do primeiro grau corresponde a um aumento proporcional destas taxas da 5ª série em diante<sup>20</sup>.

Assim, uma rápida análise do desempenho do sistema educacional brasileiro mostra que um dos maiores problemas a ser enfrentado é o do fracasso escolar. A baixa qualidade do ensino oferecido gera altos percentuais de repetência que, por sua vez, cria situações de evasão e acaba por causar

---

<sup>19</sup> Ao final dos anos 80, o desempenho do sistema educacional brasileiro, em comparação aos demais países da América Latina, só era superior ao do Suriname.

<sup>20</sup> Namó de Mello, G & Neubauer Silva, R. *Política EducacionaI do Governo Collor: Antecedentes e contradições*. São Paulo: IEA / USP, 1992.

um “congestionamento” no fluxo escolar, que leva à distorção da relação série-idade.

Fogaça (1998) salienta que o Brasil, na sua heterogeneidade, de certa forma, condicionou o modelo de industrialização adotado até a década de 50, sendo verdade que este modelo não ajudou a diminuição das desigualdades. Ao contrário, contribuiu para a idéia de que desenvolvimento social, em que se insere a questão educacional, é algo que vem depois, como se fosse uma decorrência natural do desenvolvimento econômico.

A crise iniciada nos anos 80 expôs a face perversa desse processo, revelando o crescimento de bolsões de miséria e um acentuado agravamento de questões sociais urbanas. Percebe-se que o “depois” não acontece se não forem criadas as pré-condições para que o desenvolvimento econômico de fato ocorra.

Ao contrário da maioria dos países europeus, o Brasil ingressou no século XX com uma população composta por 85% de analfabetos, situação que pouco se alterou até os anos 40, quando de fato se estruturou o sistema educacional brasileiro.

#### **4.5.1 - Distribuição de Renda e Expansão Educacional**

Conforme demonstram os indicadores sociais brasileiros, a grande maioria da clientela dos sistemas públicos de ensino de primeiro grau é de alunos oriundos das classes mais desfavorecidas.

De acordo com as últimas pesquisas divulgadas, o Brasil continua entre os cinco países com maior concentração de renda no mundo.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (Pnad), realizada em 1999, ficou demonstrado que os 10% mais ricos da população ficaram com 46% da renda, enquanto os 50% mais pobres embolsaram 14% do total, ou seja, a renda individual do grupo de elite é quase 25 vezes aquela observada no grupo mais pobre.<sup>21</sup>

Para Henriques (2001), pesquisador do Ipea, o problema da distribuição de renda no Brasil está diretamente ligado à educação, que responde em grande parte pela desigualdade existente<sup>22</sup>. Para ele, a pobreza está diretamente associada a dois fatores: a escassez de recursos e a sua má distribuição. Estudos recentes mostram que o Brasil não é um país tão pobre, apesar de ter muitos pobres. Segundo este autor, a pobreza no Brasil é, sobretudo, um problema relacionado à distribuição de recursos e não à sua escassez.

Da mesma forma, é preciso maiores avanços na qualidade do ensino oferecido, uma melhor distribuição de conhecimento aumentando a perspectiva de continuidade dos jovens das classes mais desfavorecidas.

Segundo Silva e Hasenbalg (2000), o Brasil vem obtendo, nos últimos anos, uma expansão educacional crescente, ocasionando significativas melhoras no sistema de ensino. Assim, por exemplo, a taxa de analfabetismo

---

<sup>21</sup> *Desigualdade de Renda. Folha de São Paulo*, São Paulo 19 Maio. 2002. Caderno de Economia, p. 18

das pessoas de 15 anos de idade ou mais, que era de 34% em 1970, passa para 25% em 1980, 20% em 1991, chegando a 15% em 1996 e, em 2000, em torno de 13%.

A expansão do sistema educacional do país pode ser conferida pelo crescimento acentuado das matrículas nos diversos níveis de ensino. Um dos resultados visíveis desta expansão quantitativa no ensino básico é o deslocamento da demanda de educação para níveis mais elevados de ensino. Entretanto, é importante salientar que, se por um lado a expansão do sistema escolar implicou em maior inclusão de jovens e crianças, por outro lado, não houve crescimento paralelo em relação à qualidade do ensino oferecido. Uma indicação disto é dada pelas probabilidades de progressão educacional: em 1998, a proporção de pessoas na faixa etária de 15 a 18 anos que teve acesso à escola e completou a quarta série do ensino fundamental era de 86%; já a proporção daqueles que tinham concluído a oitava série desse nível era de apenas 39%.

De acordo com aqueles autores, o país ainda está longe da universalização do ensino fundamental completo. Contudo, as melhorias educacionais apresentadas nas últimas décadas são inegáveis. Cabe destacar o papel do Estado, via alocação de recursos, na área social, bem como na implantação de políticas educacionais específicas, na justificativa do melhoramento do sistema educacional.

O último censo de educação básica, divulgado pelo Ministério da Educação, em agosto de 2002, mostra que, ao contrário dos anos anteriores, o

---

<sup>22</sup> Ver Barros, R. P. Mendonça, Henriques, R. *A Estabilidade Inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil*. in: Henriques, R. “Desigualdade e Pobreza no Brasil”. IPEA, 2000.

aumento das matrículas não se limita só ao ensino fundamental, mas também ao ensino médio.

Segundo o censo, o país tem hoje 55 milhões de estudantes matriculados na educação básica (ensino fundamental e médio).

Em 2001, foi incluída na Pnad a investigação da rede de ensino freqüentada. Constatou-se que a freqüentam a escola pública, 30% dos estudantes do ensino superior, 78% do ensino fundamental. Esta modalidade de ensino, entre todas as outras, é a que concentra a maior parte da matrícula na rede pública.

Nas turmas de 1ª a 4ª série, a maior parte dos alunos estuda em escolas municipais. A participação da rede estadual no ensino fundamental diminuiu por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que prevê a municipalização desse nível de ensino. Em 1996, as escolas estaduais eram responsáveis por 56% do ensino fundamental. Em 2002, a participação caiu para 41%<sup>23</sup>

De acordo com os dados das Pnads pelo IBGE, os anos 90 foram marcados por significativos avanços no que diz respeito à universalização do ensino do 1º e 2º graus no Brasil. Conforme estudo realizado por Reis e Schwartzman (2002), demonstrou-se que, no início da década de 90, os filhos das famílias mais ricas, com idade entre 7 e 14 anos, tinham níveis de escolarização 23% superior ao dos filhos das famílias mais pobres. No fim da década, a diferença caiu para 7%. Entre os jovens de 15 e 17 anos, a desigualdade também foi reduzida, embora continue expressiva: a disparidade de escolarização entre ricos e pobres caiu de 41% para 26%. No ensino

---

<sup>23</sup> Fonte: MEC / INEP / SEEC.

superior, entretanto, essa evolução não se repetiu nessa mesma proporção, conforme revelou o mesmo estudo. Usando os dados disponibilizados pelo IBGE e Pnad, o autor mostrou que o número de estudantes nas universidades cresceu 76% entre 1992 e 1999, mas este aumento não significou o ingresso, no 3º grau, na mesma medida, dos alunos pertencentes a classes menos favorecidas. A proporção de alunos universitários procedentes das camadas dos 20% mais ricos da população aumentou de 67% para 70% no período. Ao mesmo tempo, a presença dos 20% mais pobres sofreu um decréscimo de 1,3% para 0,9%.

Segundo Fogaça (1998), as estatísticas educacionais mostram que a maioria das crianças das áreas urbanas estão nas escolas, principalmente nas públicas, onde a clientela majoritária é oriunda das classes mais desfavorecidas, que tem de 1 a 2 salários mínimos de renda familiar. Segundo dados divulgados pela mídia, em 2002, temos 50 milhões de brasileiros ou 29% da população, com renda mensal inferior a R\$80,00 per capita. Para Fogaça, o perfil socioeconômico da criança brasileira comparado aos alunos do 2º grau e superior, nos quais ainda prevalece a presença de jovens provenientes das classes mais favorecidas, comprova que o fenômeno do fracasso escolar está muito associado à pobreza, ou dito de outra forma, são os pobres que fracassam.

Quanto ao panorama da relação profissional e as perspectivas no mercado de trabalho, a autora faz uma retrospectiva brasileira e aponta, através das estatísticas de formação profissional, no período de 1940 até 1970, a predominância dos cursos de aprendizagem de longa duração. Estes cursos eram destinados a jovens maiores de 14 anos que tivessem completado o

antigo curso primário (equivalente hoje às quatro primeiras séries do primeiro grau). Esses cursos representavam, pelo menos, 80% da matrícula total.

A partir da década de 70, a ênfase passa a ser nos cursos técnicos e de curta duração. Desta maneira, os cursos de aprendizagem passam a representar apenas 20%, dando lugar a cursos desenvolvidos, a partir de problemas específicos ou de um setor de produção que determinava o tipo de qualificação profissional que desejava.

É importante observar que, neste mesmo período, houve um movimento muito grande de expansão do sistema educacional, que incorporou a maioria da população carente, que buscava oportunidades de qualificação profissional ao nível do 1º grau.

Observou-se, portanto, que a diminuição das matrículas nos cursos de aprendizagem aconteceu em um movimento contrário aos interesses da maioria da população.

A intensificação de procura por escolas que ofereciam cursos técnicos (SENAI-SENAC) teve, como resultado institucional, a elevação dos requisitos da escolaridade como instrumento de seleção. Com isso, limitou-se muito o acesso dos jovens aos sistemas de formação profissional. Como menos de 50% das crianças que iniciavam o 1º grau conseguiam concluir as quatro primeiras séries, menos de 30% concluíam a 8ª série, e a quase totalidade dos que não atingiam o esperado vinham das camadas mais pobres, o objetivo de combate à pobreza via qualificação profissional ficou bastante comprometido.

Pode-se inferir que, na área da formação profissional, a metodologia tradicional não favorecia a formação de um trabalhador polivalente, criativo e capaz de assimilar inovações na melhoria da qualidade técnica.

Segundo Fogaça, por exemplo, verifica-se que grande parte da mão de obra brasileira não possui as competências básicas, requeridas pelos novos padrões sociais e que os problemas de desempenho identificados dizem respeito à falta da escolaridade regular de conteúdos gerais. Com isso, a oferta de educação geral passa a ser fundamental na formação e qualificação do perfil profissional,

É neste contexto que deve ser considerada a questão do déficit educacional da população brasileira.

Para Fogaça, a identificação da relação entre a pobreza e o fracasso escolar, ainda não foi suficiente para maior conscientização e, conseqüentemente, mudança de atitude frente a esta questão.

#### **4.5.2 - Fracasso Escolar e o Papel da Escola**

Alguns estudos econômicos da evolução educacional apontam para variáveis chaves da demanda por educação como: a renda familiar e o custo de oportunidade das famílias para manter os filhos na escola, destacando-se as dificuldades enfrentadas pelas famílias mais pobres.

Segundo Silva e Hasenbalg (2000), quando se considera o impacto da transição estrutural, demográfica e da urbanização das últimas décadas, na situação social da família, com relação aos recursos disponíveis para os seus integrantes, são identificadas três dimensões: a primeira é o capital econômico ou os recursos econômicos, mensurados através da riqueza ou renda familiar. Essa dimensão se refere aos recursos físicos que facilitam o aprendizado das crianças.



Aqui, é possível fazer uma aproximação com Coleman (1988), quando se admite que quanto maior o volume do capital econômico das famílias, maior será a demanda por educação dos filhos.

A segunda dimensão é referente ao capital cultural ou recursos educacionais. Refere-se à distribuição educação entre os familiares adultos. Essa dimensão indica o meio ambiente cognitivo familiar que as crianças dispõem no seu aprendizado escolar. Supõe-se que pais mais educados têm uma visão mais clara dos benefícios futuros da educação dos filhos.

A terceira dimensão é o capital social familiar. Novamente, utilizando-se da contribuição de Coleman (1988), quando diz que o capital social consiste em alguns aspectos da estrutura social que facilitam a ação dos atores dentro dessa estrutura. Diferentemente do capital físico e do capital humano (formas materiais observáveis e habilidades adquiridas pelos indivíduos) o capital social existe na relação entre as pessoas. Desta forma, o capital social das famílias identifica-se nas relações entre crianças e pais, ou seja, na presença física e na disponibilidade de atenção dada por estes às crianças. O capital social familiar estabelece o contexto no qual os capitais econômico e cultural dos pais são transformados em desempenho escolar das crianças, funcionando como um filtro para estes outros capitais.

Dentre as variáveis determinantes do desempenho educacional, Silva e Hasenbalg destacam a forte influência da instrução das mães no desempenho escolar das crianças. Segundo eles, os filhos de mães menos instruídas, com até três anos de estudo, não chegam a completar as duas primeiras séries do ensino fundamental. No outro extremo, as crianças das

mães mais educadas, com nove anos ou mais de instrução, completam 3,2 anos de estudo.

Um exemplo recente pode ser dado pelo desempenho dos alunos avaliados no último Enem (2002), Exame Nacional de Ensino Médio. Segundo dados do Ministério da Educação, verificou-se que os resultados obtidos pelos alunos variam com o nível de escolaridade dos pais. Na prova objetiva, alunos cujas mães cursaram até a quarta série do ensino fundamental tiveram média de 29,4 pontos, já entre os filhos de mães com pós-graduação, a média chegou a 51,8 pontos.<sup>24</sup>

Com esta afirmação, mais uma vez, podemos fazer uma associação com o Relatório Coleman quando ele afirma que são as características do ambiente familiar e o nível de instrução dos pais que mais justificam as diferenças de resultados entre os alunos.

Durante as décadas de 70 e 80, a concentração do fracasso escolar na população mais pobre constituiu um alibi para explicar o mau desempenho do sistema educacional, até então, justificado por duas razões: em primeiro lugar, pela inadequação de políticas e diretrizes governamentais (excessiva centralização, autoritarismo de políticas etc) e, em segundo lugar, pelos problemas socioeconômicos da maioria da população brasileira: fome, carência cultural, falta de condições básicas de vida etc. Todos os problemas característicos de famílias de baixa renda serviram de justificativas para a repetência – supostamente, colocada como uma incapacidade de aprender da população pobre – e a evasão, produto tanto do desinteresse das famílias

---

<sup>24</sup> ENEM. **O Globo**, Rio de Janeiro, 13 Nov. 2002. Editoria Nacional, p. 32.

pobres pela educação escolar quanto do ingresso precoce no mercado de trabalho.

No final dos anos 80, as pesquisas dedicadas ao estudo do fluxo dos alunos no sistema de educação básica<sup>25</sup> comprovaram que a maior parte da população escolar que fracassa permanece, em média, cinco anos na escola. Existe, ainda, uma parcela significativa, que chega ainda a permanecer por mais tempo, porém, são anos em que se repete, sucessivamente, as mesmas séries, de modo geral, as duas primeiras, sem que se consiga completar a alfabetização.

Segundo Fogaça, este fato desqualifica duas idéias: a primeira, de que a população pobre não acredita na escola, na importância que ela tem para a vida das pessoas. Isto se comprova quando se observa a quantidade de crianças pobres que freqüentam a de escola, mesmo tendo maus resultados. A segunda idéia é a que as crianças pobres são obrigadas a abandonar a escola muito cedo para trabalhar, o que, segundo a autora, não procede, uma vez que se constata a persistência dessas crianças no longo período em que freqüentam a escola. Além disso, é importante salientar que o tempo em que as crianças ou adolescentes permanecem na escola representa para as famílias carentes algum gasto (roupas, material, transporte) e uma perda, que é a renda não contabilizada através daquela criança ou jovem. De acordo com dados disponibilizados pelo IBGE (Pnad de 2001), no período entre 1996 e 2001, na idade de 7 a 14 anos, o percentual de meninos fora da escola diminuiu de 9% para 4%, enquanto que o percentual das meninas declinou de 8% para 3%.

---

<sup>25</sup> É importante citar os trabalhos de Sérgio Costa Ribeiro sobre repetência e evasão na escola básica.

Nas grandes metrópoles marcadas pela violência urbana, a escola assume para as famílias carentes um papel de proteção contra a marginalidade. Também é verdade que, no meio rural, as famílias não esperam que as crianças aprendam muito mais do que saber ler e escrever, já que a expectativa é o trabalho nas atividades típicas daquele meio.

Se estas visões equivocadas ou parciais da função da escola podem ser vistas como resultado de um ambiente familiar pouco escolarizado, podem ser interpretadas, também, como produtos da pedagogia da repetência que gera a síndrome do fracasso escolar. Dizendo de outra forma, a própria escola ao explicar os maus resultados a partir das carências familiares e individuais dos seus alunos, coloca sobre eles a total responsabilidade pelo insucesso, fazendo com que tenham uma atitude de passividade diante de tal realidade.

Desta forma, as tentativas de uma escola mais eficiente ficam consideradas em segundo plano. Existe uma aceitação tácita de que as crianças de classes desfavorecidas é que não são, suficientemente inteligentes para os estudos. A partir daí, não é difícil entender as dificuldades de acesso profissional, os baixos salários e a perpetuação das más condições de vida.

Com esse conjunto de situações, elimina-se um importante fator de mudança das famílias carentes, que estaria expresso na melhor educação das suas crianças, que funcionariam como agentes de difusão de conhecimentos, que poderiam elevar as condições atuais de sobrevivência das suas famílias, para, no futuro, constituírem novas famílias em melhores condições do que aquelas em que foram criadas. Ao contrário, com o fracasso escolar dessas crianças, mantém-se o ciclo reprodutor da pobreza, em que os filhos dos

pobres, salvo raras exceções, estão predestinados a permanecer pobres, sem maiores chances de reverter a situação.

Fogaça chama a atenção de que, embora não se deva desprezar as variáveis externas à escola, os dados hoje disponíveis exemplificam que não se pode mais justificar a repetência e a evasão, nas séries iniciais, assim como o baixo índice de conclusões do primeiro grau, com a suposta incapacidade de aprendizagem e a falta de interesse familiar das classes carentes.

Sabe-se que apenas situações extremas de carências materiais, nutricionais, afetivas e culturais podem significar um obstáculo ao processo de aprendizagem. O que sobressai é a enorme deficiência do trabalho pedagógico, a parcela do próprio sistema educacional na geração e manutenção da pobreza.

Assim, segundo Fogaça, a falta de escolaridade significa menor qualidade de qualificação profissional, o que, por sua vez, condiciona menores oportunidades no mercado de trabalho, com remunerações inferiores. Cria-se um percurso no qual, raramente, não são incluídas as crianças das classes desfavorecidas.

Como acaba de mostrar o resultado do último Enem, não é possível festejar a alta taxa de matrículas nas escolas (98,5%), quando a qualidade do ensino oscila entre insuficiente e ruim, sobretudo sabendo-se que este resultado é o reflexo da baixa renda da família, da falta de estrutura da rede pública e da pouca escolaridade dos pais. Não é considerada a variável, instituição escolar, já vista anteriormente como fundamental para o resultado deste exame. Pode-se dizer que a presença quase total das crianças na escola não significa na mesma proporção um avanço na qualidade de ensino.

Talvez, o lado mais sombrio revelado pelo exame seja o fato de que os filhos das famílias mais pobres ou economicamente excluídas, pelo desempenho obtido, estão praticamente direcionadas a um futuro de pobreza. Neste ano, 74% dos alunos que fizeram o Enem foram reprovados na prova objetiva, com notas abaixo de 40 pontos, numa escala de zero a cem. Na rede pública, o desempenho foi ainda pior, com 84% recebendo notas inferiores às dos alunos da rede privada.

Não existisse expectativa de que os jovens terão uma vida melhor do que a dos seus pais, com ganhos recebidos na educação chega-se a conclusão de que quase nada adiantou o maior acesso à escola.

Embora a educação seja por muitos ainda considerada como forte mecanismo de mobilidade social, o sistema educacional continua ratificando as desigualdades, à medida que não consegue ainda promover o acesso dos mais desfavorecidos aos níveis superiores de ensino. De acordo com o último levantamento do MEC (2002), apenas 20% dos jovens de 15 a 17 anos estão no ensino médio e 8%, dos mais velhos, no ensino superior. O índice brasileiro é um dos piores da América Latina.

Entretanto, existe a possibilidade de a escola não reproduzir a estratificação social existente e, em outras circunstâncias, como já foi visto neste capítulo, dar impulso à criação de situações que levem os alunos a romperem as barreiras históricas e culturais da continuidade da desigualdade social via educação.

É, ou parece ser, o caso da experiência que o próximo capítulo descreverá.

## Capítulo V

### PROGRAMA COCA - COLA DE VALORIZAÇÃO DO JOVEM

#### **5.1 - Breve Histórico**

Experiências inovadoras de apoio a jovens e crianças com dificuldades na escola estão sendo desenvolvidas, através de ações do poder público em parceria com entidades privadas, no sentido de experimentar e sistematizar novas abordagens voltadas para a superação da repetência e da evasão.

Uma dessas experiências é a que foi objeto de estudo nesta pesquisa.

O Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem trabalha numa dimensão onde o aluno é capaz de construir a possibilidade de um futuro mais promissor, a partir de uma visão positiva de si mesmo e do seu potencial de aprendizado e de integração na sociedade, contrariando uma auto-avaliação negativa construída a partir de um mau desempenho escolar, e potencializada pela sua origem social.

O objetivo maior do Programa Coca - Cola de Valorização do jovem (PCCVJ) é evitar a evasão escolar, através de práticas educativas que favoreçam a re-inclusão no meio escolar e social, utilizando-se do aumento da auto-estima, do interesse pelo estudo e do exercício da cidadania. Os jovens tornam-se, sob a ótica do Programa, Jovens Valorizados.

Levar um adolescente a se sentir valorizado e integrado à sua comunidade escolar é um dos caminhos para se despertar o seu interesse pelo estudo e, assim, contribuir para a sua formação de cidadão.

A afirmação acima inspira o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem, que começou a ser implementado em fase piloto no Brasil em 1999, em uma escola no Rio de Janeiro e uma em São Paulo.

O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem é o resultado de uma parceria internacional que inclui a Coca-Cola Brasil, através do Instituto Coca-Cola para a Educação, o Ministério da Educação, as Secretarias Municipais de Educação, a IDRA (Intercultural Development Research Association), e o CIMA (Centro de Cultura e Informação e Meio Ambiente) que, após ter sido capacitado pela IDRA, responde pela implementação do Programa, desde maio de 2001.

A metodologia utilizada no Programa a ser pesquisado, foi desenvolvida e implantada pela IDRA, em 1984, em San Antonio, Texas, nos Estados Unidos, visando atender crianças carentes da comunidade hispânica imigrante, com alta probabilidade de evasão escolar, causada pela dificuldade de adaptação à cultura do Sul dos Estados Unidos. O Programa também é desenvolvido em países como Inglaterra e Porto Rico.

Para a sua implantação no Brasil, o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem recebeu as adaptações pedagógicas necessárias, em consonância com os parâmetros curriculares nacionais, desenvolvendo materiais didáticos próprios, mantendo, entretanto, a sua base filosófica: a valorização dos alunos em alto risco de abandonar os estudos e sair da escola.

A prática pedagógica proposta pelo programa é feita através de ações de monitoria para diferentes faixas etárias, onde os alunos de 5ª a 8ª séries, em situação de iminente abandono da escola, passam a atuar como monitores dos alunos das séries iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental.



Cada monitor tem, sob sua responsabilidade, três monitorados, que assiste, quatro vezes por semana, dentro de sala da aula dos próprios monitorados, funcionando como um ajudante da professora das séries do primeiro segmento, também chamada de professora anfitriã, por receber, em sua sala de aula, o(s) monitor (es). Essa monitoria se dá em horário diferente do seu turno de aula. Para poder desempenhar com sucesso suas atividades, os monitores reúnem-se, uma vez por semana, com o chamado professor coordenador, responsável pela sua capacitação. Este encontro semanal também ocorre em horário diferente das aulas regulares dos monitores, e é um momento de discussão e preparação das ações da semana seguinte.

Com esta metodologia, a escola objetiva estimular a auto-estima e o senso de responsabilidade, tanto dos monitores como dos monitorados, aumentando as suas chances de um melhor desempenho, e, por conseqüência, da sua permanência na escola.

O resultado esperado pelos implementadores do Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem é de uma contribuição positiva para um melhor desempenho acadêmico, e uma melhoria em suas relações sociais, tanto no ambiente escolar e na família, como na comunidade em geral.

Para tal, uma extensa pesquisa pré e pós Programa é desenvolvida, entrevistando-se professores, coordenadores, monitores e familiares, tangibilizando os resultados aferidos a partir da implementação do Programa. Além disso, o Instituto Coca-Cola para a Educação conduziu, em 2002, uma pesquisa de acompanhamento dos resultados, no longo prazo, com ex-monitores do Programa, nas suas edições de 1999 e 2000.

O Programa acontece em escolas públicas municipais, desde o ano letivo de 1999, seguindo a legislação que o Ensino Fundamental é de responsabilidade do Município. As escolas participantes são indicadas pelas Secretarias Municipais de Educação, tendo como premissa básica, serem escolas em regiões carentes, com altos índices de evasão escolar.

Com relação à escolha dos monitores, ela é feita pela coordenação de cada escola, que identifica quais alunos estão em maiores riscos de abandono, seja por motivos de desempenho, conduta ou de necessidades de geração de renda familiar, uma das principais causas da evasão escolar no Brasil.

Contrariando o conceito vigente de Meritocracia, no qual o monitor é sempre aquele aluno que se destaca academicamente, o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem inovou ao escolher trabalhar com aqueles alunos considerados problema, em alto risco de evasão escolar, muitas vezes rejeitados pelo próprio ambiente da escola, o que torna esta prática um grande diferencial em relação a outras experiências de monitoria.

Como uma forma de incentivo pela sua atuação como monitor, e, sobretudo, considerando-se que a evasão escolar está, muitas vezes, ligada à questão financeira, o Programa oferece um bônus mensal equivalente a R\$ 3,00 por dia de monitoria efetiva. Esse recurso material pode-se supor, tanto pelo depoimento das diretoras e professores, como dos monitores entrevistados, será utilizado como complementação da renda familiar, e é um fortíssimo argumento contra o risco do aluno ter seus estudos interrompidos pela ação dos próprios pais.

Hoje, na cidade do Rio de Janeiro, o Programa já é implementado em quatorze escolas, uma em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Cada escola tem 25 monitores que são responsáveis, cada um, por três monitorados, totalizando 75 monitorados, ou seja, cada escola tem um total de 100 alunos envolvidos no Programa. Portanto, na cidade do Rio de Janeiro o Programa está beneficiando diretamente um total de 1400 alunos participantes.

A partir de 2001, o Programa expandiu-se para outras cidades do país, com o apoio do Instituto Coca-Cola para a Educação e de seus fabricantes. Em 2003, além das escolas do Rio de Janeiro, ele está presente nas seguintes cidades: São Paulo (10 escolas), Leme e Marília (interior de SP), Cuiabá, Goiânia (2 escolas) e Trindade, Betim, Jabotão dos Guararapes e Cabo de Santo Agostinho (Grande Recife), João Pessoa, Curitiba, totalizando 35 escolas e 3.500 alunos no Programa (cada escola tem 100 alunos participando).

Visando estudar a igualdade de oportunidades educacionais para todos, a presente pesquisa pretende identificar, no Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem, ações que viabilizem uma prática inclusiva, avaliando seus limites e seus avanços nesta área.

Lembrando Durkheim, a educação não é uma força de mudança social. Ela funciona como uma força necessária à sua conservação. A sociedade impõe o padrão ideal, determinando o perfil desejado, o tipo de cidadão de que ela precisa.

O Programa Coca-Cola para Valorização do Jovem, ao contrário, busca estimular os monitores à continuação dos estudos, como uma forma viável de transformação social para cada um. Proporciona, através do desenvolvimento da auto-estima, fazer com que eles não se limitem a estudar pouco, que não abandonem a escola prematuramente e, por uma situação de

herança social desfavorável, se acomodem em não ter maiores expectativas de sucesso, tanto na vida pessoal como profissional. Estas são intenções que podem encontrar justificativa na literatura sociológica.

## 5.2 - A Aliança MEC/SME/Instituto Coca-Cola para a Educação

Em 1998, a Coca-Cola iniciou os estudos para concentrar seus investimentos institucionais na área de educação, somando-se a várias outras empresas e entidades do Terceiro Setor, na busca de uma sociedade mais justa e humana.

Esse movimento vinha alinhar a operação brasileira aos esforços desenvolvidos pela matriz em Atlanta, através da Coca-Cola Foundation, que concentra suas ações no fortalecimento do ensino superior, dando acesso às universidades a milhares de estudantes em diversos países do mundo.

Para poder dedicar foco às atividades de educação, a Coca-Cola Brasil fundou o Instituto Coca-Cola para a Educação.

Como primeiro projeto, o Instituto elegeu o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem, que, como foi mencionado anteriormente, já era utilizado nos Estados Unidos, com enorme sucesso.

Criou também as premissas que iriam nortear a implementação do Programa e sua disseminação pelo país, que externamente, eram:

- o Programa só seria implementado naqueles municípios onde existisse uma clara consciência, por parte da prefeitura, da necessidade de se combater e reduzir a evasão escolar;

- o Instituto não teria qualquer ingerência sobre a escolha das escolas e dos alunos, mas poderia vetar escolhas que não se enquadrassem no perfil desenhado pelo programa;

- em qualquer município onde o Programa estiver sendo implementado pela primeira vez, isso se daria através de um programa-piloto em apenas uma escola, para que as características regionais pudessem ser avaliadas e eventualmente feitas pequenas alterações metodológicas.

Internamente, as premissas eram:

- a expansão do Programa para outras cidades que não Rio e S. Paulo estaria condicionada à contratação de uma ONG, com abrangência nacional, para assegurar a qualidade da implementação do programa;

- a expansão se daria sempre em parceria entre o Instituto Coca-Cola para a Educação e o fabricante local, com aportes correspondentes a 50% dos custos para cada parte;

- a Coca-Cola ou o Instituto Coca-Cola para a Educação só começariam a divulgar o Programa em suas mensagens institucionais, depois que os resultados das pesquisas comprovassem a eficácia da metodologia empregada, e sempre com o intuito de sensibilizar a opinião pública e o poder público quanto à eficácia das ações do Programa.

Definidas as premissas, a Coca-Cola buscou contratar, para a adaptação dos materiais do Programa, e para a condução dos dois pilotos do programa, no Rio e em S. Paulo, uma pessoa de renomada experiência em programas educacionais e também no trato com a escola pública, foco de atuação do Programa. A escolhida foi a Professora Regina de Assis, ex-Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro.

Procurou também o Ministério da Educação em Brasília, que avaliou o programa e assinou um convênio com o Instituto Coca-Cola para a Educação, com o intuito de acompanhar o piloto e, em caso de sucesso, incluir o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem no programa “Acorda, Brasil, está na hora da escola”, que reunia outros exemplos de iniciativas bem sucedidas na busca da redução do analfabetismo e da qualificação das escolas públicas.

O Ministério recomendou que o programa fosse conduzido nas escolas municipais, já que o ensino fundamental é atribuição dos municípios. Esse compromisso foi integralmente assumido pelo Instituto Coca-Cola e, ao longo da implementação do Programa, só foi aberta uma única exceção, na cidade de Goiânia.

Sucessivas reuniões foram conduzidas no âmbito das secretarias municipais do Rio e de S. Paulo. Por questões estruturais da época, os resultados no Rio de Janeiro foram infinitamente mais satisfatórios do que em S. Paulo, o que ficou, mais tarde, evidenciado na expansão do programa. Em 2000, o Rio ampliou para três escolas, e S. Paulo não teve incremento algum.

O apoio das secretarias e/ou das suas respectivas coordenadorias regionais (no Rio, CRE, em S. Paulo, NAE) são fundamentais para o perfeito desenrolar do Programa. Não raro, os diretores, coordenadores pedagógicos e principalmente, os professores, colocam resistências iniciais à implementação do programa. Naturalmente, com o passar do tempo e o conhecimento que o programa adquiriu, essas barreiras iniciais reduziram-se, mas o alinhamento com as secretarias municipais continua sendo imprescindível.

No Rio e em S. Paulo, cidades com maior número de escolas participantes, o Instituto Coca-Cola realiza anualmente, antes do início do período letivo, um encontro de coordenadores pedagógicos das escolas, reforçando os pontos fundamentais do programa.

Sendo uma das premissas do Programa, o Instituto Coca-Cola, com o intuito de assegurar a qualidade de sua implementação em qualquer município no qual ele venha a ser implementado, contratou os serviços de uma ONG especializada em cultura, meio ambiente e educação, o CIMA. Este caráter multidisciplinar do CIMA servia ao propósito da Coca-Cola de desenvolver, na escola, estes temas transversais de grande importância para a formação da cidadania.

O CIMA estruturou-se com um coordenador-geral Brasil e coordenadores regionais, em cada estado/município. Pela necessidade de acompanhamento freqüente, o Instituto Coca-Cola e a IDRA determinaram que o número máximo de escolas que cada coordenador regional poderia supervisionar seria de cinco. Com isso, cada escola teria a presença do coordenador ao menos por um dia na semana, garantindo o acompanhamento dos vários assuntos que fazem parte do universo do Programa.

Na prática, o que aconteceu em muitos locais é que o coordenador-geral passou a ser, não só o supervisor do Programa, mas também um interlocutor entre a escola e a SME, entre os professores e a direção da escola e, muitas vezes, também entre a escola e a fábrica de Coca-Cola. Sua posição ganhou um perfil mais político do que inicialmente pensado, fazendo com que a escolha destes profissionais seja um dos pontos de maior cuidado da atuação do CIMA. Em janeiro de 2003, pela primeira vez, o Instituto Coca-Cola

organizou um encontro dos coordenadores regionais no Rio de Janeiro, para o exame de casos de sucesso nas suas respectivas regiões.

O último ponto fundamental para o Instituto Coca-Cola para a Educação e para a IDRA, e no qual se baseia a política de divulgação do Programa, é a questão da avaliação. Conduzida junto aos monitores, no período que antecede a monitoria, ela é repetida ao término do Programa, e seus resultados confrontados, visando medir-se o grau de evolução do monitor em diversas áreas. Esta avaliação é feita pelo monitor, pelo coordenador pedagógico, pelo professor do monitor e pela família dele. Os resultados dessas pesquisas são então confrontados em todas as escolas, visando identificar oportunidades de melhorias no processo ou de crescimento pessoal dos monitores. São formulados também casos de sucesso, aquelas atuações dos monitores que superam os parâmetros estabelecidos pelo Programa, e que trazem grande aprendizado e nova visão para os envolvidos na implementação do Programa.

Em 2002, o Instituto Coca-Cola fez um primeiro estudo para avaliar o efeito, no longo prazo, do Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem sobre a conduta dos monitores e a sua permanência na escola. Para isso, foi contratado o instituto de pesquisa Retrato Consultoria e Marketing, que visitou as três escolas e os 93 monitores que participaram do programa em 1999 e 2000. Apesar de só terem localizado e entrevistado 65 monitores, os resultados apresentados sob a forma de relatório, em agosto de 2002, não deixaram dúvidas quanto à eficácia do Programa também no longo prazo.

Dentre as principais observações da Retrato, o fato de 86% dos alunos terem permanecido nas escolas, dando seqüência aos estudos, inclusive no



ensino médio, foi percebido como um resultado excepcional. Somente 8% declararam ter interrompido os estudos de forma permanente, não tendo intenções de retornar. Outro item observado na pesquisa foi que a razão para a interrupção dos estudos, seja temporária ou permanente, está fortemente relacionado a gravidez precoce ou a necessidade de trabalho.

O Instituto Coca-Cola para a Educação solicitou que fosse incluído na pesquisa, um indicador que avaliasse as expectativas profissionais dos ex-monitores. Através dos números, não se observam grandes alterações nos grupos de profissões antes e depois do Programa, mas observa-se uma grande incidência de profissões de nível superior ou a carreira militar. Entretanto, nas entrevistas de campo conduzidas com os monitores, a grande maioria afirmou ter mudado de objetivo profissional depois de ter se tornado monitor. Ainda assim, fica claro que eles não conseguem avaliar, em profundidade, as dificuldades concretas para o atingimento destes objetivos.

### **5.3 - CIMA**

O Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem (PCCV), é operacionalizado nas escolas, em todo o Brasil, pelo Centro de Cultura e Informação e Meio Ambiente (CIMA), desde 2001.

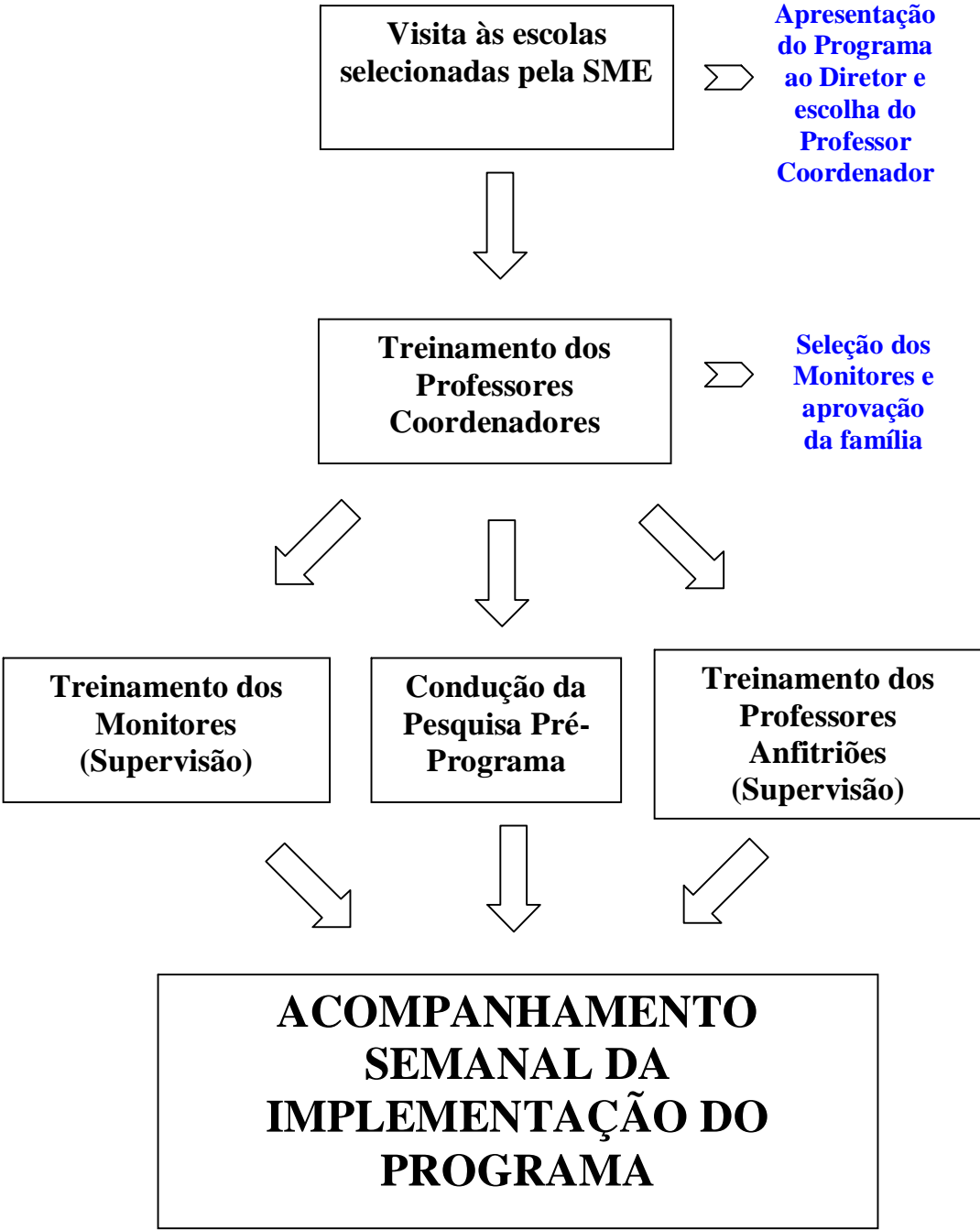
O Cima foi contratado pelo Instituto Coca-Cola para a Educação, através de um processo seletivo, onde todas as Ongs participantes foram indicadas pela Fundação Nacional de Educação (FNE/MEC) ou pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A função do CIMA é implantar o Programa e coordenar a sua concretização, em todas as escolas em que ele for implementado.

O fluxograma, a seguir, dá uma dimensão visual das atividades desenvolvidas pelo CIMA, a partir das especificações determinadas pelo Instituto Coca-Cola para a Educação, em conformidade com as diretrizes criadas pela IDRA.

Estas funções são de importância fundamental para assegurar a qualidade da implementação do Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem. É relevante citar que, como a marca da empresa aparece no nome do Programa, ela quer certificar-se de que está assinando um programa de qualidade reconhecida e mensurada.

# AS FUNÇÕES DO CIMA



Dentre as suas atribuições estão: apresentação do Programa às escolas, sensibilização dos professores com a metodologia proposta, acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido pelo professor coordenador, anfitrião e monitor, além da capacitação continuada da sua equipe de trabalho. O seu papel é de dar suporte pedagógico e logístico para que os propósitos do Programa possam ser atingidos e acompanhar, semanalmente, a qualidade de sua implementação.

Ao garantir a implantação do Programa, a CIMA tem como objetivo a gradual apropriação da metodologia do PCCVJ pelas escolas, de maneira que elas possam, cada vez mais, desenvolver um processo de autonomia.

O Cima atua em três eixos: junto ao Instituto Coca - Cola para a Educação, à Secretaria Municipal de Educação e às escolas.

Na parceria firmada com o Instituto Coca - Cola para a Educação, observa-se o estabelecimento de uma relação de sintonia e confiança, onde os papéis são bem definidos. O Instituto investe recursos e mobiliza os diversos fabricantes para a manutenção e expansão do Programa. Por sua vez, o CIMA é responsável pelo trabalho de capacitação e acompanhamento, junto aos professores e à direção das escolas e ao andamento do Programa. Mesmo com os papéis bem definidos, existe uma troca constante de informações que possibilitam novas soluções, novas alternativas, novos procedimentos. Há uma visão de trabalho compartilhado, entre os integrantes do CIMA e o Instituto Coca - Cola.

Com a Secretaria Municipal de Educação, o CIMA mantém um relacionamento próximo, através das Coordenadorias Regionais (Cres),

fazendo, assim, com que o Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem seja parte existente e importante em toda a rede de ensino municipal.

Um facilitador ao estabelecimento de uma relação favorável com as escolas é que a equipe de trabalho do CIMA é formada por professores da rede pública que conhecem a realidade das instituições escolares, sabem das necessidades e dificuldades por que passam os professores, como também têm familiaridade com a estrutura da Secretaria Municipal de Educação. Conhecem as pessoas, sabem os caminhos e as possíveis dificuldades.

É um processo dinâmico e transformador, que faz as partes interagirem continuamente.

Para assegurar a qualidade da implementação e reafirmar, para as escolas participantes, a importância que este Programa assume, os profissionais de campo contratados pelo CIMA limitam-se a supervisionar apenas cinco escolas. Desta forma, fica viável uma visita semanal a cada escola sob sua supervisão.

Como já foi referido antes, a Secretaria Municipal de Educação indica em quais escolas o Programa irá acontecer. O CIMA vai até elas, negocia com a direção, referenda a escolha e recebe a indicação de quem poderá ser o professor coordenador. A partir daí, alguns encontros são realizados entre a equipe do CIMA e o professor coordenador para o início da implantação do Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem (PCCVJ).

É feita uma apresentação da concepção filosófica e da metodologia a ser aplicada, na qual são abordados os principais objetivos, a quem o Programa se destina, formas de acompanhamento etc.

Compreendida a dimensão filosófica, o CIMA passa a expor a questão operacional, ou seja, como colocar esta metodologia em prática. São apresentadas as estratégias de ensino. Os professores, numa primeira fase, seguidos dos coordenadores e finalmente os professores anfitriões, passam a ter contato com o material oferecido pelo Programa, verificando e analisando os seus potenciais de aplicabilidade.

Os professores coordenadores são capacitados pelo CIMA em um curso intensivo de 18 horas, fora da escola. Esta qualificação é feita anteriormente ao trabalho com os monitores.

Depois de receber este treinamento, o professor coordenador, como o próprio nome já diz, torna-se o responsável pela execução do Programa naquela escola. Ele passa a ter diversas funções, entre elas a de mobilizar todo o contingente da escola - direção, professores, funcionários, alunos e família - para conhecer o Programa.

O CIMA também auxilia o professor coordenador na preparação do monitor. Esta capacitação acontece uma hora por dia, durante um mês, fora do horário de aula do monitor. Somente depois disso, o monitor começa a trabalhar com os monitorados, e a rotina de reuniões com o professor coordenador passa a ser semanal.

O CIMA, além da implantação do Programa, faz um trabalho, sistemático de acompanhamento nas escolas. É um trabalho que orienta o professor coordenador nas dúvidas que ocorrem, fazendo sugestões quanto às atividades a serem realizadas. Também a equipe do CIMA pode observar o monitor, tanto em sua sala de aula, como em sala com o monitorado. Estas ações conjuntas de supervisão auxiliam a melhor execução do Programa.

É muito importante que se estabeleçam relações de confiança e respeito entre a equipe responsável pela operacionalização do Programa (CIMA) e a direção da escola. É fundamental a criação de um entendimento coletivo entre direção, professores e CIMA.

O CIMA ratifica o principal propósito do Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem de ser um projeto de educação inclusiva, mantendo os alunos na escola e impedindo a evasão escolar.

O Programa incentiva o interesse pelo estudo, favorece a presença do aluno no ambiente escolar, fazendo assim com que ele dê um sentido, um significado maior para a escola. O aluno é capaz de construir a sua educação e contribuir para a educação do próximo.

Segundo o CIMA, através da metodologia aplicada, a escola passa a ver os alunos considerados “difíceis”, de uma forma diferente. Depois que eles se tornam monitores, a escola passa a ter uma atitude de acolhimento: ela ouve, estimula, favorece e prestigia.

O CIMA chama atenção para a resistência encontrada, por parte de muitos professores, sobre a monitoria ser direcionada para os alunos que não são os que têm as melhores notas, aqueles que não são os considerados brilhantes:

*“Ah! Não, este aluno não merece isto, não. Ele não tem competência para fazer isto. Por que não chamar aquele aluno que têm a nota mais alta?”*

*- “Estes alunos já estão para lá da situação de risco, não sabem nada, como é que vão poder ajudar alguém?”*

O discurso da escola, através da fala dos professores, externaliza uma idéia de exclusão e ratifica a separação entre aqueles que “têm” e aqueles que não “têm” capacidade para aprender, pela avaliação destes professores.

É importante, neste ponto, que se lembre de Bourdieu, quando ele fala da escola conservadora, onde as crianças oriundas das classes mais desfavorecidas, que têm um desempenho ruim, precisam ter, segundo ele, um êxito mais forte para que a sua família e os seus professores pensem em fazê-las prosseguir os estudos.

Ainda segundo este autor :

*“Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão, que não sejam objetos de pequenas percepções de classe e que não contribuam para orientar – mais freqüentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres.”*

(1998, p. 55)

Para ele, a escola conservadora funciona como um instrumento de manutenção das desigualdades sociais. Ela ratifica esta posição, na medida que ignora, através dos conteúdos, da forma de transmissão que utiliza para ensinar e da sua avaliação, as desigualdades culturais existentes entre as crianças pertencentes a diferentes classes sociais. Ele também afirma que o professor, ao desempenhar o seu papel de “conselheiro”, junto às crianças, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos, alterando a sua avaliação, que deixa de ser, exclusivamente, uma apreciação dos resultados escolares.

Neste caso, o conceito de Meritocracia deve ser aliado ao de Justiça, para que possa ser visto como uma possibilidade, através de uma metodologia



de valorização, como a do Programa em análise, de resgatar aqueles alunos com dificuldades, criando situações de melhora de desempenho que os levará a situações mais igualitárias.

É o que Turner coloca como a igualdade de oportunidades. Dar, aos alunos mais desfavorecidos, chances de obter melhores resultados e assim ter mais igualdade de condições e igualdade de êxito. Igualdade de oportunidades depende, dentre outras coisas, de abertura de acesso para as instituições educacionais em uma base igual, para facilitar a inserção e a mobilidade social. Esta questão referente à igualdade de oportunidades, já foi desenvolvida no primeiro capítulo desta pesquisa.

A partir de situações como estas, o Programa oferece uma metodologia que prepara e acompanha os professores e os monitores, ajudando a escola a mudar.

Segundo Dewey, a instituição escolar permite ao indivíduo atuar no seu contexto social, onde as suas experiências são avaliadas, com o propósito de modificar o seu comportamento e, assim produzir mudanças.

Para o CIMA, o Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem enfatiza que todos os alunos podem aprender. Ele desencadeia uma transformação total na conduta do monitor. Ele passa a se enxergar, a olhar para dentro de si, procurando conhecer suas limitações, seus desejos, suas expectativas. Os depoimentos dos professores confirmam:

*“Agora quem mais presta atenção na minha aula são os monitores, mais até do que os outros”.*

*“Eles tinham esquecido aquela matéria e agora estão reaprendendo.”*

O Programa dá grande ênfase na construção de valores positivos por parte dos monitores. Valores esses importantes porque vão agregando, sedimentando na personalidade destes jovens, compromissos consigo mesmo, com o outro, com a escola e com o ambiente em que vivem.

O Programa também valoriza a responsabilidade, a solidariedade, a cooperação entre as pessoas, o cuidado com a aparência, a pontualidade, a assiduidade, o interesse em cuidar dos equipamentos escolares etc. Podemos perceber através dos depoimentos dos monitores:

*“Eu via que o monitorado era a mesma coisa que eu era antes, com todas aquelas dificuldades. Aí eu vi que podia ajudar, podia ensinar, com muita paciência, aquilo que ele não sabia.”*

*“Antes de ser monitor não respeitava nada, jogava papel no chão da escola, até na minha casa, não me importava. Levava muita bronca, mas cuspi e ainda fazia na frente dos meus colegas. Depois eu mudei, já pensou um monitorado meu enxergar eu fazendo isso?.”*

*“Tem que ter muita responsabilidade como monitor, não pode faltar, tem que estar ali no horário certo, com todo material necessário. Não posso deixar os meus monitorados e a professora me esperando.”*

Estas são práticas de cidadania e de educação inclusiva.

O CIMA pontua que a monitoria aproxima os monitores da sala dos professores. Ocorre uma mudança, tanto no monitor que passa a buscar um esclarecimento qualquer, como com o professor que adquire um olhar mais positivo, em relação àquele aluno.

O monitor passa a reconhecer o professor como uma figura importante, um modelo a ser seguido. Antes de ser monitor, ele fazia bagunça, atrapalhava a aula e não cumpria as tarefas. Não havia uma preocupação, por parte dele, de ser reconhecido positivamente. Depois, ao se tornar monitor, ao

ter que ajudar os menores, ele percebe o quanto é necessário ter uma atitude mais disciplinada e organizada.

É estabelecida uma relação de confiança entre os alunos monitores e os professores, especialmente com os professores coordenadores e os anfitriões. Os monitores passam a relatar suas angústias, seus medos, suas dificuldades, a ausência que sentem da família e as suas maiores dúvidas.

A relação de carinho e amizade que acontece entre o monitor e o professor coordenador, como também com o monitorado, é uma das transformações mais visíveis do Programa.

O resultado é a criação de uma comunicação baseada no respeito, na sinceridade, na solidariedade e na consideração pelo próximo, mas o grande diferencial observado é o carinho e o afeto criado entre eles. Alguns depoimentos dados pelos monitores atestam:

*“Eu nem dava bola para estas crianças. Eu nem conhecia quem eram. Depois quando eles foram ser meus monitorados aconteceu uma amizade, um entendimento muito grande.”*

*“Quando eu estou um pouco triste, eu vou lá na sala ver os meus ex-monitorados.”*

*“Agora a gente se encontra na rua, na escola e eles me abraçam e dizem que sentem saudades de quando eu era monitora deles.”*

*“Se eu encontrar em qualquer lugar os meus monitorados vai ser muito bom. Eles são meus irmãozinhos.”*

Este é um ponto fundamental do Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem, na visão do CIMA.

Outro aspecto salientado pelo CIMA é o aumento da auto-estima do monitor. Isso se observa, por exemplo, na importância que o cuidar de si

passou a ter para ele. Todos na escola percebem as mudanças na aparência dos monitores. Os professores exemplificam: banho tomado diariamente, cabelo penteado, unhas limpas, uso de perfume e até mesmo uma melhora na postura física.

Outro ponto que merece destaque, na avaliação do CIMA, é a importância da família no desempenho do monitor.

Os pais entendem o Programa como uma atividade a favor do seu filho, algo que servirá, no futuro, como uma oportunidade de mudança. A família se envolve no Programa de tal forma, que passa a frequentar a escola, a reivindicar a admissão de outros filhos na mesma atividade, e até mesmo reclamar que um ano de monitoria é pouco tempo.

A escola passa a ser valorizada e a significar uma possibilidade de transformação social para estes alunos e para a sua família.

Segundo a diretora da Escola Ruy Barbosa, muitos pais externalizam a mudança de visão que têm sobre a importância da escola, usando o seu próprio exemplo, como este do pai de um monitor do ano passado:

*“Eu não tive chance de continuar estudando, mas o meu filho tem e vai aproveitar esta chance.”*

Muitas vezes, os alunos acreditam que o seu destino é a reprodução do que aconteceu com os seus pais. A própria escola confirma esta crença pelo determinismo histórico das relações que mantém com as classes sociais, reproduzindo a estratificação da sociedade.

Lembrando Bourdieu e a sua fala sobre a escola conservadora, com relação à escolha do destino ele diz que:

*“As atitudes dos pais e crianças de diferentes classes sociais, a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem a sua posição social.”*

(1998, p.46)

Este autor cita Girard e Bastide<sup>26</sup>, quando dizem que: “os objetivos das famílias reproduzem, de alguma maneira, a estratificação social, tal como ela se encontra nos diversos tipos de ensino”.

Para Bourdieu, as mesmas condições que determinam as atitudes dos pais e condicionam as suas escolhas profissionais, regem também as atitudes das crianças frente às mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda a sua postura em relação à escola.

O que o autor ressalta é que o *ethos*<sup>27</sup> de classe, a atitude em relação ao futuro, nas classes mais desfavorecidas, não é de uma ascensão social e de aspiração de êxito na escola e pela escola.

Cada família repassa aos seus filhos, um certo capital cultural e um certo *ethos*, que contribui para definir, por exemplo, a sua expectativa frente à escola. Para Bourdieu,

*“(...) essa herança cultural, diferente em cada segmento social, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.”*

(1998, p. 42)

---

<sup>26</sup> Girard, & Bastide, H. *La Stratification Sociale et La Démocratisation de L'enseignement*.in Population, Paris, Jul/set. 1963, p.443.

<sup>27</sup> Para Bourdieu, *ethos* é o sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados pelas diversas classes sociais.

Pode-se trazer aqui o conceito de *habitus*, onde a sociedade se organiza, além dos bens econômicos, da produção de bens simbólicos, do *habitus* de classes, transmitidos pela família, fazendo com que as pessoas organizem um modo específico de vida e tenham uma determinada concepção de mundo. O conceito de *habitus* já foi desenvolvido anteriormente, no capítulo sobre a educação e a sua representação social.

O *habitus* é o esquema de pensamento aprendido, inicialmente na família e depois na escola, ambas reprodutoras do sistema social vigente.

Assim, não se teriam dúvidas ao esperar que os monitores, antes de serem participantes do Programa, incorporassem o modelo familiar de não continuidade na escola, aceitando o baixo desempenho e o pouco tempo de escolaridade.

O Programa nega este determinismo, apostando que todos são capazes de aprender e, principalmente, mostra uma perspectiva de transformação da trajetória social dos indivíduos baseada na continuidade do estudo, da permanência na escola.

A escola proporciona aos monitores, através do Programa, que eles desenvolvam os conceitos de solidariedade, responsabilidade e respeito, como já foi citado anteriormente.

Fica evidente que o Programa atua em uma dimensão de inclusão, investindo principalmente na auto-estima do monitor.

Dentre os vários aspectos possíveis de observação nos monitores, que podem favorecer a redução das desigualdades existentes, o CIMA aponta a conscientização deles do poder fazer, do poder continuar estudando e ter

alguma possibilidade de sucesso futuro. Eis alguns depoimentos dos monitores entrevistados:

*“Quando eu não era monitor, eu não ligava muito, eu estudava só por estudar, não tinha um objetivo, nem sabia o que eu queria fazer da vida. Pensava em estudar só até a 8ª série e arranjar qualquer trabalho. Depois, quando eu participei do Programa, eu vi que não é assim, que tem muitas coisas que eu posso aprender e fazer. Agora eu quero ser cantora lírica.”*

*“O Programa mudou muita coisa em mim. Mudou os meus estudos porque antes eu achava que não tinha muita importância saber as coisas todas que os professores ensinavam.*

*“Eu até achava que eu era burro. Não aprendia. Depois, como monitor, eu entendi que sem os estudos eu não vou conseguir ir para frente. Vou ficar na pior.”*

O monitor muda de postura passando a ter uma atitude participativa, a ouvir mais os professores e colegas, como também começa a fazer pequenas contribuições em sala de aula. Muda a sua imagem interna que agora lhe dá mais confiança e o faz acreditar que pode ser útil para alguém.

*“Você vê que está ajudando as pessoas. Eu gostei muito de me senti, assim importante, me deu muita satisfação.”*

*“Uma das coisas legais de ser monitor é que eu ajudei a ensinar os monitorados a aprender a ler e a escrever.”*

*“Agora eu presto a maior atenção na minha aula. Eu tenho que dar o meu exemplo de aluno legal, bem comportado e interessado para os meus monitorados.”*

O advento da monitoria promove uma capacidade de doação daquilo que, muitos, na maioria das vezes, nem têm consciência de ter, que é o de poder ajudar o outro. Aquilo que ele sabe ensinar passa a ser uma matéria prima, muito importante, um capital de conhecimento que pode ser

compartilhado com os monitorados e que contribui fortemente para a aquisição da auto-estima.

*“Muitas vezes eu estou de bobeira na escola e encontro um que foi meu monitorado, vou logo perguntando se está tudo bem com a professora, se está entendendo tudo direitinho, porque qualquer problema é só me chamar que eu ajudo.”*

*“Sempre que um chapa meu vai ser monitor, se tem alguma dúvida, ele vem perguntar para mim, que já fui do Programa, que conheço e sei como as coisas precisam acontecer. O mais importante é ter carinho e paciência com os menores, os monitorados.”*

O CIMA também é responsável pela concretização de uma atividade, muito significativa, dentro da estratégia de ensino do Programa que são as visitas profissionalizantes. Elas têm como objetivo ampliar o conhecimento dos monitores aproximando-os do mundo do trabalho, do mundo acadêmico e do mundo cultural. O Programa prioriza visitas a fábricas, museus, espaços culturais, parques gráficos, universidades, escolas técnicas, cinemas, teatros etc.

Essas excursões mostram aos monitores um novo mundo, diferente do seu universo diário, dando uma visão totalmente diversa daquilo que possuem e, desta forma, criando novas expectativas nas suas vidas.

Outra atividade importante é o encontro de pessoas exemplares com os monitores, também organizadas pelo CIMA. São pessoas de sucesso profissional que tiveram experiência social semelhante às daqueles jovens. O objetivo é fazer com que o monitor seja capaz de acreditar mais em si mesmo e que ele pode mudar um perfil de mau desempenho para uma atitude mais proativa, espelhando-se num exemplo concreto.



Para concluir, o CIMA é responsável por cobrar da escola, após o término do período de monitoria, o preenchimento das pesquisas pós-programa, para que os resultados quantitativos e qualitativos do Programa possam ser avaliados, individualmente e em conjunto com os resultados das demais escolas participantes do Programa. É responsável também por obter, das escolas, casos que relatem situações excepcionais de modificação da conduta, quando elas acontecem.

Com relação às dificuldades observadas pelo CIMA para a realização do Programa, o maior destaque foi a resistência encontrada, em muitos professores, em aceitar que os alunos considerados ruins fossem escolhidos como monitores e com o previsível aumento de trabalho. Na verdade, eles não acreditam no potencial dos seus próprios alunos, preferem dar chance àqueles que têm bom comportamento, boas notas e que não são agressivos ou desatentos. Alunos que, de certa forma, já estão incluídos no meio escolar<sup>28</sup>.

Com relação ao aumento de trabalho, o que se observa na prática é que estes alunos, antes da monitoria, são responsáveis por muitos dos problemas que ocorrem, tanto em sala de aula quanto junto à coordenação pedagógica. Ao trazê-los para o lado da escola, o que efetivamente ocorre é que existe uma redução de trabalho, conforme os depoimentos a seguir, dos professores coordenadores entrevistados, em contraposição à idéia inicial de aumento de trabalho.

*“Quando fui convidada para coordenar o programa na minha escola, reagi negativamente, pensando as infinitas responsabilidades que já tinha e como é que eu ficaria com mais outras tantas. Com o início do programa e a*

---

<sup>28</sup> Ver mais sobre esse assunto em Barbosa, M.L. & Lavínias, L. *Combater a pobreza estimulando a educação – Estudo de Caso do Programa Bolsa Escola em Recife*. Revista Dados, Rio de Janeiro, vol.43, nº 3, 2000.

*mudança de atitude dos monitores, o envolvimento negativo com eles diminuiu dramaticamente, reduzindo a carga de preocupação que a relação com eles me traziam.*

*“O que aconteceu é que, em muitos casos, eles passaram a ser divulgadores de uma conduta mais disciplinada dentro da escola, e, por consequência, reduziram-se às situações de conflito junto à direção. Assim, eu nem acreditei, mas tive tempo para fazer tudo.”*

Lembrando Bourdieu, do mesmo modo que a escola seleciona e estratifica os alunos, o professor também repassa neles as suas categorias de percepção e avaliação, organizadas seletivamente, da mesma forma que a escola.

É preciso ter habilidade, sensibilidade e competência para perceber que as mudanças que ocorrem nos monitores têm ritmos e formas diferenciadas de acontecer. Elas representam um conjunto de significados que, somados, resultam não só em mudanças comportamentais, como também em mudanças afetivas.

Portanto, um grande entrave para que o Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem possa atingir o seu propósito maior, que é evitar a evasão escolar, é a postura do professor de não - aceitação, de resistência à idéia de que aquele aluno rotulado e discriminado pode aprender.

O próximo item detalhará mais esta questão.

#### **5.4 - Direção, Professores Coordenadores, Professores Anfitriões e Professores de Turma**

Para que o Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem (PCCVJ), tenha condições de atingir o seu objetivo, torna-se imprescindível o comprometimento da Direção e dos professores da escola.

No entendimento das diretoras entrevistadas, em ambas escolas pesquisadas, o principal propósito do Programa é de apontar caminhos que criem mecanismos de controle da evasão escolar. O objetivo é impedir que o aluno abandone, prematuramente, a instituição escolar .

O Programa motiva o aluno a permanecer na escola através de um trabalho de valorização, em que o jovem reconstrói a sua trajetória escolar de forma positiva e com expectativas de sucesso.

Para estas diretoras, o papel da escola diante desta nova metodologia se transforma. Ela desperta, nos jovens, a vontade de estar na escola, que representa um espaço de aprendizagem, de convivência social entre as pessoas e de possibilidades e expectativas futuras.

Na opinião da diretora da escola Pixinguinha, o Programa faz o monitor estudar para vencer os conteúdos da série que frequenta e, ao mesmo tempo, estudar a matéria que vai ter que explicar aos seus monitorados. Simultaneamente, sem se aperceber, o monitor vai evoluindo, aprendendo e resgatando dúvidas que ficaram das séries anteriores.

O Programa passa a desenvolver na escola uma espécie de reação em cadeia, onde direção, professores, alunos e até a família, participam das atividades propostas, reconhecidamente como práticas de cidadania e de inclusão social.

Dentre os aspectos mais fáceis de observação, no funcionamento do Programa, as diretoras ouvidas destacaram o aumento da auto-estima e do senso de responsabilidade nos monitores. É fácil de perceber que à medida que, eles vão se sentindo mais valorizados a idéia do abandono escolar vai ficando mais remota. As chances de sucesso, tanto na vida escolar como na

profissional, ficam mais concretas e oportunizam verdadeiras transformações nos monitores.

Ele passa a dar mais valor ao estudo. Percebe que precisa entender aquela matéria, que em algum momento pode ter que ensinar a alguém, mas principalmente, se dá conta de que o estudo pode abrir vários caminhos na sua vida.

O monitor entende que faz parte de um Programa que o diferencia, que ele precisa ter um bom comportamento, boas notas e que a sua conduta vai servir de exemplo para os seus monitorados. Esta preocupação exemplifica a mudança que ocorre, a partir do momento em que ele se sente capaz de ser útil para o outro, em uma clara demonstração da sua auto-estima mais fortalecida.

*“Já pensou que vergonha eu vou passar se os meus monitorados souberem que eu tiro nota vermelha?”*

*E, quando o monitorado não fizer a tarefa e eu insistir que ele tem que fazer e ele disser: “você manda eu fazer, mas você não faz”. Não dá. Eu sou o monitor e tenho que dar o exemplo.”*

Outro ponto que merece destaque é quando o monitor vai ensinar ao monitorado e se dá conta de que esqueceu ou não aprendeu mesmo aquele conteúdo a ser repassado. Na monitoria, ele é capaz de vencer esta dificuldade, procurando ajuda do professor coordenador, do professor anfitrião ou até mesmo, do seu professor de aula. Ele recupera um conhecimento que antes não fazia muita diferença, saber ou não.

Esta é reação em cadeia que toma conta da escola e oportuniza uma grande interação entre todos, com o intuito de melhorar os processos de aprendizagem.

É importante ressaltar que, além da dificuldade do conteúdo, o monitor tem que vencer, muitas vezes, a própria timidez. Tem que contar histórias, ler em voz alta, planejar, com os outros monitores, as atividades do manual, que serão trabalhadas com os seus monitorados.

Ele vai aprendendo e ensinando, ao mesmo tempo, sem se dar conta. Sua atuação com os monitores, na sala de monitoria, vai, aos poucos, se refletindo na sala de aula.

A auto-estima do monitor vai melhorando e ele vai, gradativamente, tendo um desempenho melhor, não só nas notas, mas na conduta com as outras pessoas.

As diretoras entrevistadas perceberam que o diferencial da monitoria é que aquilo que é perda o monitor vai transformar em ganho. Ele busca reforço nos professores e passa a acreditar que pode aprender. Reverte o quadro de resultados ruins e começa a descobrir como a escola pode significar uma saída para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Outra questão que as diretoras apontam como muito significativa, resultado do Programa, é que, no trabalho com os monitorados, no seu papel de auxiliar do professor, o monitor começa a enxergar a figura do professor de forma bastante diferente. Ele compreende que é necessário ter um ambiente tranquilo, tanto para que o professor possa dar aula, como para que os alunos possam se concentrar e prestar atenção na explicação da matéria.

Este duplo papel que o monitor vivencia, de aluno e professor, permite um novo olhar, uma nova atitude para consigo mesmo e para com os seus professores.

A diretora da escola Ruy Barbosa diz que o Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem tem um enfoque de educação inclusiva porque tem como principal objetivo impedir a evasão escolar, não só daqueles alunos que têm baixo desempenho, mas também do aluno que tem dificuldades de comunicação, que é arredoio, que tem problemas de relacionamento em casa, que tem muitas situações de indisciplina na escola, além de dificuldades financeiras.

Nas duas escolas pesquisadas, a resistência dos professores em aceitar os alunos em situação de risco como futuros monitores foi citada pelas diretoras como uma das maiores dificuldades para a implantação do Programa.

Elas indicam como principais mudanças observadas nos monitores: melhora no desempenho escolar e no relacionamento com professores, colegas, funcionários e familiares, maior cuidado com a aparência, responsabilidade com as tarefas, assiduidade na escola e a preocupação que passa a ter com o outro.

É importante ressaltar que o monitor incorpora de tal forma o papel de “professor” que a sua ajuda não se limita só aos monitorados. Ele passa a atuar junto aos irmãos menores, amigos, vizinhos etc. Pode-se observar nos depoimentos dos monitores:

*“Eu não sei isso, mas eu tenho que vencer esta dificuldade porque eu tenho uma responsabilidade com o outro. Então eu não posso parar no obstáculo, eu tenho que tentar todas as maneiras de vencer, porque tem alguém esperando a minha resposta.”*

*“Eu digo para os meus alunos, os monitorados, que é muito importante não ficar com nenhuma dúvida. Tem que prestar muita atenção, mas se não entender eu posso explicar para ele. Já aconteceu dele trazer um outro colega, que não era meu monitorado e eu expliquei a matéria.”*

*“Eu em casa, agora que sou monitor, até dou uma força para os meus irmãos naquelas matérias que eu já aprendi.”*

Com relação à importância da família no desempenho do aluno, a diretora da escola Ruy Barbosa, observa que mesmo as famílias possuindo um nível muito baixo de escolaridade (1º grau incompleto), os pais apostam na continuidade dos estudos para os seus filhos, acreditando que, pela escola, eles podem conseguir mais oportunidades de exercer a sua cidadania. Ela reforça dizendo que muitos pais, durante o ano, pedem que os outros filhos também sejam incluídos no Programa, para que eles possam estudar, ter uma ocupação e não ficar em casa. Esta idéia é ratificada pela diretora da escola Pixinguinha. E ela acrescenta que a comunidade na qual a sua escola está inserida, sempre deu muito apoio a todas as iniciativas feitas por ela, e que agora, com o Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem, a escola ficou em maior evidência. Transformou-se no centro de atenção de toda a comunidade.

Segundo ela, os pais querem que o filho esteja na escola, protegido, aprendendo, se ocupando com o estudo, ficando longe do mundo do tráfico e da violência. Eles se sentem orgulhosos dos filhos participarem de um Programa que toda a comunidade conhece e reconhece como importante.

Os pais começam a freqüentar mais a escola e demonstram maior interesse na vida escolar dos seus filhos.

Para essa diretora a sua escola queria muito ter o Programa implantado, em função da repercussão positiva que ele tinha junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), e à própria Secretaria de

Educação. Ela já conhecia o principal propósito do Programa e tinha certeza de que, para a sua escola, era o tipo de trabalho que necessitava.

Na opinião dela, a sua escola se destaca das outras escolas da região porque tem o Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem. Ela exemplifica dizendo que os alunos comentam:

*“Na minha escola eu sou monitor, eu ajudo a professora”.*

*“Eu estou dando aula para o fulano.”*

A família, através principalmente das mães, que são na maioria empregadas domésticas, conversam nas casas em que trabalham:

*“Meu filho é importante lá na escola em que estuda”.*

*“Ele agora é o explicador para os menores ”*

A família julga que, através do Programa, o jovem terá maiores chances de crescer e de aprender, valorizando o fato de o filho estar estudando e ensinando a crianças menores. Ela identifica na escola um significado de transformação que antes não era percebido.

O relato da diretora continua, dizendo que a maioria dos pais que freqüenta a escola, declara que ela é um passo para se ir para frente, conseguir melhores coisas, seja ser uma pessoa digna, de caráter, ou ter um bom emprego.

Lembrando o que já foi tratado no Capítulo 2, Bourdieu falava da representação social da escola, o que ela poderia significar de mudança no meio em que está.

A escola passa a dar a possibilidade de escolha. Ela abre novas perspectivas de vida e, como as diretoras disseram:



*"Eles precisam usar a educação, a escola, como uma forma de ascensão cultural, social e econômica."*

Segundo as diretoras das escolas pesquisadas, o Programa favorece o estabelecimento de novas regras baseadas no incentivo ao estudo, a práticas de cidadania e de inclusão social.

Lembrando Derouet, é visível o efeito do estabelecimento escolar para o sucesso dos alunos, mesmo para aqueles que possuem as condições mais carentes.

O autor diz que pode ocorrer um fato social muito forte, no caso o Programa (PCCVJ) - que pode aumentar a qualidade da escola e, por consequência, oportunizar condições mais favoráveis para o bom desempenho dos alunos.

O clima social da escola fornece a dinâmica necessária para o êxito dos seus alunos. É a ligação entre as características de cada escola e o desempenho dos seus alunos.

Nos depoimentos das diretoras, fica evidente que o Programa dá a estas escolas uma identidade própria que faz com que elas criem novas relações entre os professores, alunos, familiares e a comunidade em que vivem.

Ainda citando Derouet, a escola não atua só na produção e transmissão do conhecimento, mas também como articuladora das relações sociais que estabelece com os alunos, segundo uma identidade institucional própria.

#### **5.4.1 - Professores Coordenadores**

Dentro da metodologia do PCCVJ, existe uma figura muito importante que é a do professor coordenador. Ele é o responsável por tudo que diz respeito ao Programa dentro da escola. É a interface com o Instituto Coca Cola, o CIMA, a CRE e com todos os interessados em conhecer o Programa.

As suas atribuições começam pelos procedimentos básicos de seleção dos monitores, que é feita a partir dos indicadores de evasão, já mencionados anteriormente.

A escolha começa ao final de cada ano, no conselho de classe, onde a direção e os professores, de 5º a 8º série, indicam os alunos que vão participar do PCCVJ.

De posse das indicações, o professor coordenador passa a organizá-las, classificá-las por idade, sexo e série, de forma a montar a relação dos futuros monitores. Feita a lista, ele conversa com os alunos escolhidos explicando os principais objetivos, os compromissos e as responsabilidades que eles, monitores, a partir de então assumirão. Ele explica para o grupo por que foram escolhidos como monitores. Isto funciona como o primeiro se dar conta para estes alunos.

O passo seguinte é pedir a autorização da família para a participação de seus filhos no Programa.

Na opinião desses professores, é muito difícil escolher só 25 alunos dentro do universo da escola, mesmo tendo os critérios bem definidos, pois muitos outros alunos poderiam participar. Eles revelaram que recebem, durante o ano inteiro, pedidos de ingresso na monitoria.

O papel do professor coordenador é de integrar os diferentes elos do Programa (alunos, direção, professores, família) que, muitas vezes, estão isolados. Este trabalho tem que ser feito, quotidianamente nas tarefas escolares.

O professor coordenador tem encontros semanais com os monitores, de uma hora de duração, fora do horário de aula. Eles trabalham com o livro de atividades do monitor, que contém vários exercícios que vão desde o autoconhecimento, raciocínio, até as atividades que irão desenvolver com os monitorados. Este material, os monitores recebem mês a mês. Também nesses encontros são debatidos assuntos da atualidade ou de interesse do grupo, que, geralmente, envolvem questões ligadas à sexualidade, violência, inclusão social, qualidade de vida, adolescência, trabalho etc.

Os professores apostam na troca de idéias, no aprender a ouvir e a aceitar opiniões diferentes, como uma prática de cidadania.

Segundo os professores coordenadores, os materiais de uso do monitor são percebidos como formas de identificação coletiva. Ele gosta e se sente valorizado de ser identificado como participante do Programa. Isto funciona, sem dúvida, como um reforço a sua auto-estima.

O professor coordenador estabelece uma relação de confiança muito grande com os monitores. Ele passa a ser um ouvinte das dúvidas, medos, expectativas e necessidades dos alunos, que começam a procurá-lo freqüentemente, criando uma proximidade que antes não existia.

Para os professores coordenadores, um dos pontos mais importantes que o Programa oportuniza é o investimento na auto-estima do monitor.

A metodologia leva o aluno a olhar para si mesmo, a aprender a reconhecer os seus limites, as suas necessidades e as suas aspirações. O monitor percebe que é capaz de aprender, que ele tem importância, que ele pode realizar, que pode ter expectativas, sonhos, desejos, esperança. Que ele é um cidadão que tem direitos e deveres a cumprir e que faz parte de um contexto social.

Dentre as principais transformações que acontecem com os alunos que participam do Programa, uma muito importante é a conscientização de que eles, monitores, precisam modificar a sua atitude, a sua postura na escola, em casa e em todos os lugares.

O Programa oportuniza essa transformação a partir do autoconhecimento, quando ele reforça, por exemplo, o não - acontecer de atitudes negativas, como gritar, falar alto com alguém. O próprio monitor se convence:

*“Eu preciso mudar isso.”*

Criam-se situações em que o monitor tenha atitudes positivas que reforçaram a sua auto-estima. Ele continuará, mesmo depois de acabar a monitoria, a ter a postura que tinha enquanto monitor.

Segundo estes professores:

*“A responsabilidade deles tem que ser maior do que qualquer outro aluno da escola, até porque ele é o que está mais próximo de todos os professores. “*

*“O aluno valorização é o braço direito da escola. Mesmo quando acaba a monitoria, quem é que eu vou chamar numa emergência? Os ex-monitores, com quem eu convivi um ano. Ele não deixa de ser aluno do*

*Valorização. Deixou de ser monitor, mas continua vida toda a ter responsabilidade e cuidado com o outro.”*

Na opinião dos coordenadores, essa mudança irá proporcionar aos monitores o surgimento de um caráter mais humano, mais consciente dos seus direitos e deveres.

A auto-estima do monitor se eleva, porque, a cada dia que dá monitoria, ele sente que está ajudando alguém a vencer uma dificuldade, e assim ele vai abrindo espaços para vencer as suas próprias .

A gerência da utilização do bônus também é atribuição do professor coordenador. Ele repassa, ao final de cada mês, o bônus para os monitores e os orienta quanto à sua utilização. Geralmente, o bônus é todo entregue para a família para uso das necessidades domésticas. O coordenador chama a atenção da família para o fato de que o bônus é importante, mas o maior valor que os seus filhos estão recebendo não é a ajuda em dinheiro, mas a educação.

O bônus é um estímulo, mas não é o determinante na participação dos monitores no Programa. Pelo depoimento dos professores coordenadores os monitores fariam o trabalho mesmo sem ganhar. E ainda acrescentam que vários ex-monitores insistem em pedir para voltar à monitoria, mesmo sem receber o bônus.

#### **5.4.2 - Professores Anfitriões**

Outra função muito importante para o funcionamento do Programa é a do professor anfitrião. Ele é o professor do primeiro segmento (1º a 4º série) do ensino fundamental. Recebe os monitores de 2ª a 5ª feira, uma hora por dia, na sua sala de aula.

O professor anfitrião prepara as crianças para receberem os monitores na sala e seleciona, dentre os seus alunos, aqueles que têm as maiores dificuldades de aprendizagem, como também uma frequência baixa na escola. Estes alunos serão os monitorados.

O monitor funciona como um auxiliar do professor anfitrião, ficando responsável pelo trabalho com os monitorados. Eles registram tudo o que é feito naquele dia. Se a professora, por exemplo, passar um exercício no quadro, eles registram no manual, para depois, na reunião com o professor coordenador, discutirem o que foi trabalhado na sala de monitoria.

Para garantir a efetividade e a qualidade do trabalho, é necessário que o professor acompanhe, dia a dia, as atividades realizadas em sala de aula e não delegue ao monitor o seu trabalho enquanto professor.

*"Eu nunca entregava nada a eles, assim tipo, tomem conta da turma. Não dava a eles a responsabilidade que era minha, porque eu sou a professora. Eles estão aqui para auxiliar a eles mesmos e a turma."*

É importante que ele relacione o seu programa de aula ao manual de atividades do monitor, para que o trabalho possa ser acompanhado e avaliado. Muitas vezes, segundo os depoimentos ouvidos, o manual do monitor serve de exemplo de exercícios para a turma inteira. Os monitores também podem trabalhar com a turma toda, nas atividades propostas pelo professor, independente do manual.

Um dos professores entrevistados contou que, no último ano, os seus monitores tiveram que trabalhar com a turma inteira, pois todos, sem exceção, quiseram ter monitoria. Como os monitores aceitaram o desafio, eles fizeram o trabalho com todos os alunos.

O critério de escolha dos professores anfitriões é o critério de escolha das turmas que têm alunos necessitando de ajuda. As escolas, por ordem de prioridade, indicam as turmas de progressão e do ciclo e depois até a 4ª série. Portanto, a escolha do professor anfitrião é em função da necessidade da turma.

É evidente que este professor tem que ter sensibilidade, estabelecer vínculo com os monitores e apostar que a monitoria vai ajudar a aprendizagem de monitores e monitorados.

É interessante observar que, muitas vezes, os professores anfitriões recebem como monitores jovens que já foram seus alunos, de quem ele conhece a estória de vida, seus problemas e dificuldades. Isto estabelece uma proximidade entre eles e faz com que o professor anfitrião acolha o monitor de tal forma que, além da supervisão feita junto ao monitorado, ele o auxilia nas matérias de aula, da 6ª e da 7ª série.

É estabelecida uma relação de ajuda e de apoio que, muitas vezes, leva este professor a procurar os professores dos seus monitores para resolver tanto questões de comportamento, como questões de conteúdo não aprendidos por eles.

Como já foi mencionado anteriormente nos depoimentos das diretoras, o Programa proporciona situações de atuação conjunta dos professores, em

uma espécie de rede de ensino, onde todos interagem com o objetivo de criar melhores condições de aprendizado para os alunos.

A expectativa destes professores em relação aos monitores ao final do Programa, é que eles continuem a estudar e que a escola possa lhes possibilitar melhores condições de vida.

*“O retorno que a gente quer do Programa é que esses adolescentes se transformem em verdadeiros cidadãos ”*

*“Quero que sejam médicos, engenheiros, comerciantes. Seja o que for, que seja o mais dedicado, o mais responsável ”*

*“Que este período de monitoria funcione como uma semente que vai fazer a diferença na vida deles.”*

Outro aspecto importante apontado pelos professores anfitriões como resultado do PCCVJ é a relação de amizade, companheirismo e carinho que acontece entre monitores e monitorados. É possível observar que a relação de afeto que eles têm com o mundo, com a família e com a escola muda totalmente. Se forem tratados com respeito, carinho e consideração certamente retribuirão da mesma forma.

Cria-se um elo entre eles muito grande, uma relação de troca que faz com que a auto-estima do monitor e do monitorado vá se fortalecendo cada vez mais.

É fundamental ressaltar que a aposta que os professores fazem nos monitores, no seu desenvolvimento como indivíduos, na sua capacidade de aprender, é fator determinante para o sucesso do desempenho deles, conforme depoimento de um dos professores entrevistados.

*“Não quero que os meus alunos sejam só empregados. Se tiver que ser, que seja o melhor, o mais preparado. Que ele tenha intenções de ir mais*



*longe. Que faça a sua faculdade. Eu digo o tempo todo que eles são capazes sim, que eles têm que estudar. Teve uma monitora nossa, o ano passado, que teve neném, saiu e voltou para terminar a 8ª série.”*

Assim, uma expectativa favorável poderá ter um efeito positivo, gerando um melhor desempenho, enquanto o contrário, contribuirá para um resultado ruim.

Os professores anfitriões também ratificam o depoimento das diretoras e professores coordenadores quando eles apontam a resistência de muitos professores em aceitar que os alunos com dificuldades é que sejam os escolhidos para participarem do Programa como uma das dificuldades para o êxito do PCCVJ. Muitos professores rejeitam a idéia de que aquele aluno rotulado como difícil, ruim, que não produz, seja o escolhido para a monitoria.

*.”Você está agüentando aquela criança dentro da tua aula? Aquilo é terrível. ”*

*“Eu não entendo, com tanto aluno bom de nota, escolher aquele que é um mau exemplo?”*

*“Eu acho que não vai dar muito certo. Como que um aluno que não entende nada em aula, só faz tumulto com os outros colegas, pode ser monitor de alguém?”*

Pode-se identificar, através destas falas, como a expectativa que o professor tem do aluno é determinante para o tipo de desempenho que ele terá.

Os professores que fazem essas observações são ligados, certamente, ao conceito clássico de Meritocracia, que estabelece parâmetros de igualdade pelo mérito e talento do aluno.

Mas, pelos relatos das diretoras, professores coordenadores e professores anfitriões, o que se observa, ao longo do Programa, é que, com as mudanças que ocorrem nos monitores, aqueles alunos antes rotulados como “impossíveis”, os mesmos professores que, inicialmente resistiam ao critério de escolha para a monitoria, passam a ter uma visão menos meritocrática, no seu significado original.

Segundo os professores coordenadores, a transformação na conduta dos monitores, faz com que a resistência inicial, de parte desses professores, fique minimizada.

#### **5.4.3 - Professores de Turma**

Finalmente, para o funcionamento do Programa, de acordo com os seus objetivos, é fundamental o papel do professor de turma.

Ele é o professor do segundo segmento (5ª a 8ª série), do ensino fundamental, que dá aula para o monitor.

Ele atua de duas maneiras: Na primeira etapa, identifica quais alunos deveriam participar como monitores e relaciona-os ao final do ano, no conselho de classe, para a direção e o professor coordenador. Na segunda etapa, ele tem que fornecer informações sistemáticas aos professores e direção, de como o monitor está se desenvolvendo, ou seja, quais são as manifestações que ele apresenta em sala de aula.

Os critérios de escolha dos monitores já foram citados anteriormente, mas é importante ratificar: dificuldades de aprendizagem e dificuldades de relacionamento. São aqueles alunos que apresentam situações que podem levá-los a abandonar a escola.

Na opinião dos professores de turma entrevistados, existem muitas evidências de mudanças nos monitores, em sala de aula, desde o seu ingresso no Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem.

Segundo eles, todos os que são incluídos no Programa acabam transformando as suas atitudes, modificando, essencialmente, a questão de acharem que não são capazes de nada, inclusive de exercerem alguma papel significativo na escola, na família e na sociedade.

Mais uma vez, é possível lembrar de Bourdieu, quando ele dizia que a escola serve como um mecanismo de reprodução das desigualdades existentes, que o aluno trás do meio social em que vive, mas que ela poderia também não ser, desde que, oportunizasse as mesmas condições para todos.

Os professores identificam nos monitores a transformação de um sentimento inicial de incapacidade de aprender, para a consciência de poder ajudar o outro, para uma postura diferente, onde ele passa a se sentir útil e competente para fazer.

*"O que a gente sente muito aqui nesses alunos é que eles acham que não dão muito para o estudo. Eles dizem que estão na escola porque têm que cumprir este tempo."*

*"Eu noto que depois que ele se tornou monitor, ficou mais determinado, mais confiante. Parece até que despertou, que pode melhorar o seu desempenho, que só depende dele querer. É isso, eu acho, que o tornar-se monitor faz com que eles queiram mais, aprender mais e poder ter melhores condições de vida."*

Além disso, os professores testemunham que os monitores passam a ter uma atitude em sala de aula muito melhor, tanto nas questões de comportamento, como em interesse no estudo. As aulas tornaram-se menos

tumultuadas, a bagunça diminuiu e as regras de cumprimento de horário e de deveres foram mais respeitadas.

O professor de turma percebe o monitor com uma conduta mais curiosa e mais interessada em saber sobre as coisas. A explicação dada é que, à medida que o monitor incorpora o papel de auxiliar do professor anfitrião, ele quer se preparar nas questões que possa ter que responder para o seu monitorado.

Também os professores de turma identificam que o monitor, quando se dá conta de que pode aprender, de que pode melhorar o seu desempenho escolar, ele se sente valorizado, o que contribui muito para o aumento da sua auto-estima.

Ele modifica a sua postura e fica mais determinado, muito mais confiante da sua capacidade de poder fazer. Desta forma, os seus resultados, na escola, mudam para melhor.

Fundamentalmente, ele passa a acreditar em si mesmo. Ele cresce e vai exercitando, cada vez mais, a sua cidadania.

O Programa dá oportunidades de mostrar para o monitor que ele pode aprender, que ele pode ajudar o outro com o que sabe, e assim, em uma ação continuada, aprender, ensinar, ajudar um número cada vez maior de pessoas. De acordo com o depoimento de um dos professores de turma entrevistados:

*“Você faz parte de uma vida também do lado de fora da escola que é dentro da sociedade. O que você pode tirar aqui da escola, vai poder ajudar tanto quem está lá fora, como aqui dentro, os teus colegas.”*

Os professores também salientaram observar que os monitores passam a ter mais respeito na relação com eles e com os colegas. Demonstram mais educação no modo de falar, o uso de palavrões diminui, e começam a ter maior cuidado com a aparência.

Assim, a escola, através do Programa, estimula o aluno a criar condições de uma transformação que o leve a ter melhores oportunidades de inserção social.

Para esses professores, existe uma melhora visível no rendimento escolar, mas o que mais chama a atenção deles é que o monitor se torna uma pessoa mais agradável, mais integrada socialmente. Passa a ter uma comunicação mais direta com as pessoas e ser mais flexível em ouvir e aceitar opiniões diferentes das suas.

Esta mudança de postura irá favorecê-los não só no ambiente escolar, mas também no seu contexto social.

*"A gente nota isso fora do portão da escola. Antes de ingressarem para o Programa, eu tinha alunos que não falavam comigo, nem me reconheciam. Hoje, depois que se tornaram monitores, é diferente. Conversam comigo em sala de aula e, várias vezes, já nos encontramos no Metrô, no shopping e batemos um bom papo."*

Os professores entrevistados apontaram como fundamental para o êxito do Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem, a concordância interna que o professor tem que ter com a metodologia, os objetivos e o público-alvo a quem se destina o Programa.

Se ele não apostar positivamente, se não acreditar que é possível fazer com que os alunos aprendam e assim permaneçam na escola,

desenvolvendo-se como indivíduos e cidadãos, certamente a escola não poderá ser uma possibilidade de inclusão social.

## **5.5 - Monitores**

Um breve perfil dos ex-monitores pesquisados mostra que a idade em que prestaram monitoria foi entre 12 e 15 anos, cursando a 6ª e a 7ª série, predominantemente. Ao total, foram entrevistados seis ex-monitores, sendo três em cada escola.

Com relação à profissão do pai foram citadas: motorista de caminhão, mecânico, pedreiro e moldureiro. Nos dados referentes à mãe, a profissão que mais apareceu foi a de empregada doméstica, e a idade média encontrada foi de 42 anos. A escolaridade média materna foi de 1º grau incompleto e a religião Evangélica foi a maioria. Todos os ex-monitores pertenciam a famílias numerosas.

Dentre as principais características citadas pelos ex-monitores para que eles fizessem parte do Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem estão: mau comportamento, “serem bagunceiros” em aula, comportamento agressivo com as professoras, faltarem muito à escola, tirarem notas ruins, não fazerem os deveres pedidos e terem dificuldades de relacionamento com colegas.

Todos estes indicadores são, na verdade, indicadores de riscos de evasão escolar, traduzindo uma forte possibilidade de não permanência na escola. Neste ponto, é importante lembrar as pesquisas citadas por Forquin, entre elas, o Relatório Coleman, o Relatório Plowden e a pesquisa do I.N.E.D, já referidas no Capítulo 4.

A evasão não acontece apenas quando o aluno sai da escola, mas também quando ele permanece nela e não se transforma, deixando de aproveitar a chance de, através do conhecimento adquirido, ter maiores possibilidades na vida. Aqui, pode-se citar Bourdieu, quando ele falava sobre a exclusão na escola, que é diferente da exclusão da escola.

O significado de ser monitor ficou evidente na importância que foi dada à ajuda ao monitorado. Ao ensinar os menores, muitas vezes, o ex-monitor se deparava com as dificuldades que ele próprio tinha sentido no passado.

Houve uma identificação muito grande nesta situação. A declaração unânime nos depoimentos dos ex-monitores foi de que :

*“Se tivessem tido alguém para ajudá-los a vencer as dificuldades, não teriam sido rotulados como alunos difíceis.”*

Esta certeza deu um sentido diferente na relação monitor/monitorado. Antes, aqueles alunos, taxados de “problemas”, na iminência de saírem da escola, agora vivenciavam a experiência de ajudar crianças menores a percorrerem o trajeto escolar com maior sucesso.

Isto também contribuiu para o aumento da auto-estima destes adolescentes, que achavam que não serviam para nada. Não tinham um espaço social que os fizesse sentirem-se úteis.

O aumento da auto-estima é um dos principais objetivos do Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem.

Uma questão que marca a melhora na sua auto-estima é a postura de querer melhorar, como quando procuravam ajuda com o professor anfitrião, ou o professor de sala de aula. Assim, a dúvida ou o esquecimento passavam a

ser um resgate de conhecimento. E o aprender adquiriu uma forma de ganho e de crescimento pessoal.

Como já foi abordado no subitem da direção e dos professores, a importância e o reconhecimento pelo trabalho de monitoria que os alunos faziam, gerou uma mudança tão grande que transcendeu a sala de aula, sendo percebida por todos na escola .

A possibilidade de ser capaz de fazer algo pelo outro foi uma característica muito citada pelos ex-monitores. Eles se sentiram muito valorizados em poder ensinar a crianças menores a ler e a escrever .

Na relação estabelecida com o monitorado, eles disseram que além de ensinar o conteúdo, era importante criar, entre eles, uma relação de carinho e de amizade, pois assim o trabalho ficaria mais fácil de ser realizado. Era importante tratar o monitorado com amor, paciência e tolerância. Estar disponível para poder ouvir as suas dúvidas, dificuldades e até mesmo os problemas vividos por eles em casa. Muitos ex-monitores declararam que ajudaram a solucionar questões familiares que envolviam os seus monitorados.

Mesmo depois do término da monitoria, esta relação continuou, dentro e fora da escola, com visitas, pequenos presentes e cuidados, como se ainda houvesse uma relação de responsabilidade dos ex-monitores com os seus monitorados.

Todos os ex-monitores entrevistados manifestaram sentir saudades dos monitorados.

Esta mudança de postura, de ajuda ao próximo, não se restringiu só ao monitorado. Eles passaram a ter o mesmo procedimento de atenção com irmãos menores, colegas e vizinhos.



A noção do coletivo começa a ter um real significado. Cuidar do que é seu, na perspectiva que o outro também é dono, seja do bebedouro, do mobiliário escolar, do equipamento de aula e até mesmo do material de uso diário, passa a ser uma atitude consciente. São seus, mas de usufruto também de outras pessoas.

Outra questão levantada é a mudança ocorrida na aparência dos ex-monitores. O querer cuidar de si, o se importar como os outros o vêem tornou-se importante. Antes de entrarem para o Programa não se importavam em estar penteados, com a camiseta limpa de banho tomado, etc.

Como muitos disseram:

*“Antes não fazia diferença, ninguém ligava.”*

O monitor aprende a se enxergar melhor, passa a gostar de si, a reconhecer as suas limitações e a entender a diversidade do mundo em que vive. Em conseqüência, passa a ter uma atitude de maior tolerância consigo mesmo e com o outro.

Além de despertar a vontade de ajudar o outro, através do monitorado, os ex-monitores citam como muito importante a possibilidade que tiveram de conhecer pessoas que hoje são bem sucedidas naquilo que fazem. Foi importante se darem conta de que elas tiveram alguma semelhança, na sua trajetória de vida, com a realidade vivida hoje por eles.

Houve a ampliação do universo geográfico, até então restrito ao bairro em que moravam. Foram feitas visitas a lugares que, conforme depoimentos, nunca imaginariam ir, tais como: a fábrica da Coca - Cola, a gráfica do jornal O Globo, o Centro Cultural da Light, o Rio Water Planet, a Universidade Rural, o

Cine Odeon e alguns pontos turísticos da cidade, como Pão de Açúcar e Corcovado.

Bourdieu demonstrava que, dependendo de cada posição social, as pessoas teriam diferentes processos de socialização. Os processos são diferenciados socialmente e criam expectativas e resultados diversos nas diferentes classes sociais. Ele dizia, por exemplo, que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes mais favorecidas. Assim, a frequência a museus ou a qualquer outra prática cultural depende do nível de instrução de cada um. Em todos os domínios da cultura, os conhecimentos dos alunos são maiores tanto quanto eles pertencerem às classes sociais mais privilegiadas.

Segundo ele :

*“...a existência de uma ligação tão forte entre a instrução e a frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar.”*

(1998, p. 60)

Os processos de socialização e as aspirações dos monitores foram expandidas pelas oportunidades que tiveram de manter contato com outras pessoas, como também de conhecer espaços que não faziam parte da sua realidade. As desigualdades de informação, de parte dos monitores a respeito de um mundo cultural totalmente desconhecido, transformam a escola em um mecanismo capaz de transmitir o que o seu meio familiar e social não fizeram.

O Programa oportuniza mudanças, em uma ordem pré-estabelecida, a pauta que os monitores recebem socialmente, que estabelece os parâmetros a serem seguidos.

Para eles, foi significativo conversar com as pessoas que trabalhavam nos lugares visitados e perceber que eles também poderiam, no futuro, ter a mesma atividade.

Lembrando Forquin, com relação ao sucesso escolar e a origem social, desenvolvido no Capítulo 4, ele dizia que as aspirações são diferentes, de acordo com o grupo social a que o aluno pertence porque refletem as características e exigências da sua condição de classe. Também a sua permanência, ou não na escola, as oportunidades de prosseguir os estudos, variam segundo a sua origem social.

A possibilidade de melhora social poderia se tornar realidade, desde que continuassem na escola.

Para Turner, já referido no Capítulo 2, a igualdade de oportunidades e a igualdade de condição significam o acesso de todos às instituições sociais, determinadas pelo mérito e talento e não pela classe social a que pertencem. Para que este tipo de igualdade se estabeleça, é fundamental que todos os indivíduos, independente da sua origem social, tenham o mesmo ponto inicial de partida, que pode ser, por exemplo, uma sólida formação básica. Entretanto, não é o que observamos na nossa realidade.

A escola cria subculturas, que ensinam e convencem os jovens a aceitar a delimitação estereotipada daqueles que são “capazes” e os menos “capazes”. Assim, os resultados obtidos por eles retratam a estratificação social reproduzida dentro da sala de aula.

Para Chauí<sup>29</sup>, cada indivíduo tem uma atividade definida, de acordo com o conjunto de relações sociais estabelecidas pelo estágio das forças produtivas e pela forma de propriedade. Cada um, pela fixação e a repetição dessa atividade, passa a considerá-la natural, independentemente de outro critério.

Segundo esta autora, a naturalização se concretiza sob a forma de idéias afirmativas que as coisas são como são, existentes em si e por si, e não como produtos da ação dos homens.

A naturalização é a maneira pela qual a sociedade age com uma força natural e poderosa, que faz com que tudo seja, necessariamente, como é. O que acontece é que o grupo dos que pensam - artistas, cientistas, filósofos e professores - nascidos geralmente nas classes mais favorecidas, transformam as idéias de uma determinada classe social em idéias universais e necessárias a todos.

O professor, como representante do grupo dos que pensam, tem o poder de transmitir as idéias dominantes para os seus alunos, fazendo com que todos pensem de uma forma homogênea, estabelecendo uma uniformização do pensamento. Isto levará a uma continuidade da estratificação social, através da instituição de uma cultura única.

Novamente citando Bourdieu, :

*“O sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.”*

(1998, pg 41)

---

<sup>29</sup> Chauí, M. *Convite à Filosofia*. Editora Ática, São Paulo, 2002.

O Programa, ao contrário, investe na não naturalização, apostando que todos podem aprender, independentemente da classe a que pertencem.

À medida que os monitores se dão conta de que a sua permanência na escola é necessária para uma melhor oportunidade no futuro, de que são capazes de aprender, a dimensão da igualdade de oportunidades fica mais concreta, viabilizando uma grande cidadania.

Para Turner, o estar na escola permite maior possibilidade de igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, aumento da igualdade de condição e até de êxito.

A relação no ambiente familiar também foi citada pelos ex-monitores como um forte indicativo de mudança. Depois de se tornarem monitores, houve um maior diálogo com os seus familiares. Foi estabelecido um clima de respeito, onde davam opiniões e podiam “ouvir”, de uma forma diferente o que lhes era dito.

Segundo informaram, a transformação do saber ouvir não aconteceu só no ambiente de casa. Ela também apareceu, fortemente, na relação junto aos professores, colegas, funcionários, no estabelecimento de maior confiança, tolerância e aceitação das regras a serem cumpridas.

Citando Forquin, referido no capítulo anterior, segundo o Relatório Plowed (1967), as variáveis psicossociológicas, atitude dos pais em relação à escola, explicariam melhor, em geral, as diferenças de desempenho escolar, do que as variáveis objetivas - renda familiar, condições de vida, capacitação dos pais.

A falta de incentivo familiar pode agravar as dificuldades educacionais enfrentadas pelos alunos. O que se observou através de depoimentos dos ex-

monitores foi que a família mudou, desde a sua entrada para o Programa. Ela modificou a sua postura, tendo muito mais interesse, atenção e disponibilidade nas questões escolares dos filhos. Os pais passaram a ter muito mais contato com a escola e com os professores dos seus filhos.

Para os ex-monitores, foi fundamental, na melhora que tiveram nos resultados escolares, a expectativa positiva que a família passou a ter com relação a eles. A aspiração de um bom desempenho escolar passou a ser um fator de aproximação entre eles.

Foi unânime, nos depoimentos, a conscientização da necessidade de mudança de comportamento, tanto na sua sala de aula, como na sala de monitoria.

Todos declararam não ser mais possível serem reconhecidos como bagunceiros, brigões, tratandoprofessores e colegas de forma desrespeitosa e sem educação. Não podiam mais deixar de fazer os deveres de casa, chegar atrasados, faltar à aula sem um motivo justo.

Esta mudança de atitude como aluno refletia-se diretamente na sua postura como monitor.

A conscientização da necessidade de mudança de comportamento se transforma numa ação concreta, na qual o reconhecimento da sua atuação, passa a ser fundamental, como modelo a ser seguido pelos monitorados.

Antes de entrarem para a monitoria não se preocupavam em ter uma participação positiva na escola, que significasse cooperar com professores, colegas e funcionários, para que o ambiente escolar fosse um espaço de troca de conhecimento, experiências e crescimento pessoal. Depois de ingressarem no Programa tornaram-se atuantes e engajados na vida escolar.

Com relação ao bônus, disseram que se sentiam muito bem em ganhar uma recompensa financeira pelo trabalho da monitoria. Todos repassavam, integralmente, o valor para a mãe, complementando o orçamento doméstico, nas necessidades mais emergenciais: comida, roupas, material etc. Muitos afirmaram que, em inúmeras vezes, era o único dinheiro que entrava em casa, principalmente em situação de desemprego do pai.

É importante ressaltar que todos os ex-monitores manifestaram desejo de continuar o trabalho de monitoria, mesmo que não recebessem mais o bônus.

Outra questão abordada foi a mudança da representação da escola, o que significava a continuidade dos estudos. Depois que se tornaram monitores, entenderam que só teriam chance de progredir na vida, de ter um bom trabalho, de “ser alguém na vida”, se continuassem na escola.

Antes da monitoria não tinham consciência crítica sobre o significado da instituição escolar, qual era o seu papel. Não se importavam de ir para a aula e passar o tempo todo brincando e não participando das atividades propostas.

Muitos freqüentavam a escola por exigência e controle da família, que preferia tê-los lá dentro, do que na rua, mesmo que o seu comportamento não fosse bom.

Não havia troca entre colegas, professores, funcionários, que os impulsionassem a vencer as dificuldades, fossem elas de desempenho escolar ou de posturas inadequadas na relação com o outro.

O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem proporcionou, através da sua metodologia, um movimento simultâneo, entre a escola e os monitores.

O resultado foi a transformação destes alunos difíceis em alunos interessados no estudo e preocupados em ter um bom desempenho.

Forquin dizia que a escola funciona como um forte instrumento de reprodução social, portanto o desempenho destes alunos dependia mais da sua origem social, do que das suas habilidades. Nas escolas pesquisadas, havia uma certa aceitação por parte de professores e alunos de resultados ruins. Entretanto, à medida que os monitores se aperceberam da sua capacidade de aprender e que poderiam obter bons resultados, o fato de serem provenientes de uma classe social mais desfavorecida, não os paralisou. Desta forma, pôde existir a possibilidade de romperem com uma herança cultural, de que por ser pobre, aprendem pouco e não precisam ficar muito tempo na escola.

Começam a ter uma imagem positiva de si mesmos e passam a ter uma atitude de curiosidade, de interesse em coisas novas e nas oportunidades que a escola pode oferecer através do estudo. Percebe-se através dos depoimentos dos ex-monitores:

*“Eu estou aprendendo a gostar de mim mesma. Antes de gostar das pessoas você tem que gostar de você mesma, tem que ser cuidadosa. Eu não ligava para o estudo. Agora eu me sinto mais confiante. Sei que quero continuar estudando, quero ser alguém na vida.”*

*“Eu gostei muito de ter ido lá no jornal O GLOBO e encontrar pessoas, poxá, assim como eu, isto é, que foram como eu, estudaram e hoje estão lá trabalhando.”*

*“Agora eu penso que sou uma nova pessoa, aprendi muitas coisas e ainda quero saber mais. Ser monitora fez com que eu tivesse vontade de saber.”*



A escola também percebe que precisa mudar a sua prática e expectativa em relação a estes alunos. Assim, as partes envolvidas, individualmente e coletivamente, se modificam e chegam a novos resultados.

*“Eu tinha vergonha, no início, de tirar as dúvidas que eu tinha com o meu professor. Depois, a gente foi se acertando, se entendendo e agora, até sem eu pedir, ele me pergunta se está tudo bem, quais são as dificuldades que eu tenho.” (Depoimento de uma ex- monitora)*

*“Se tiver alguma dúvida, alguma coisa que você queira sugerir de forma diferente, vem conversar comigo. Se não lembrar da matéria, não tem problema, eu explico para você.”(Depoimento de um professor de aula do monitor)*

*“As responsabilidades como monitor são muitas. Tenho que me comportar bem na sala de aula, não só da monitoria de manhã, como na normal à tarde.”*

Fica evidente que o significado da importância da escola para os ex-monitores, antes e depois de participarem do Programa, é bastante diferente.

*“Eu não fazia nada. Só vinha para a escola pra fazer bagunça e para brigar. Agora é diferente, eu sou monitor e tenho que dar o bom exemplo.”*

*“Você no Programa aprende a gostar mais de você, de se vestir com cuidado e de gostar das outras pessoas. Sem o Programa, você não tem noção de querer que o outro fique melhor, que se cuide.”*

*“Depois que você entra para o Programa, você tem que ter responsabilidade tem que chegar no horário e não pode faltar.”*

*“Eu quero estudar e também fazer faculdade. Até terminar o 3º ano eu vou escolher bem o que eu quero fazer. Eu tenho dúvidas entre fazer teatro ou música. Eu nunca me imaginei dizendo que eu gosto de estudar e saber direito o que eu quero, antes de entrar para o Programa.”*

*“Você aprende com o professor falando, você aprende a ser uma pessoa melhor, você aprende muita coisa com o Programa.”*

*“Eu não fazia os deveres direito, não tinha aquela possibilidade de aprender. Ai, na monitoria, com o tempo eu fui me esforçando, com a ajuda da professora e os ensinamentos do professor coordenador, eu consegui aprender. Agora, bagunça só quando o professor não chegou na sala.”*

O período da monitoria também proporcionou, um incentivo para que o aluno pudesse se ver como uma pessoa competente, capaz de estudar e poder escolher uma profissão no futuro.

A associação entre o estudo e a obtenção de um bom trabalho, de ser alguém de sucesso, passou a ser bem clara para eles. Assim, a escola passou a representar uma possibilidade concreta de inclusão social.

*“Eu pensava duas vezes e ai pensava de novo:- não vou fazer bagunça, porque a minha nota vai ficar ruim e ai eu não vou conseguir ir para frente e chegar a um bom resultado na prova. Eu não posso perder o ano, me atrasar na escola porque não vou conseguir um trabalho.”*

*“Eu penso hoje em ser engenheira. Nos passeios que a gente fez, eu vi muitas oportunidades de emprego que os jovens podem ter, mas tem que ter estudado.”*

*“Para mim agora a escola é como se fosse a minha segunda família. Eu não entendo como tem muitos colegas que matam aula, não fazem nada que os professores pedem. Não tem aquela consciência do que vai ser o seu futuro se não aprenderem nada. Todos deveriam fazer o Programa. Eu sei que o meu aprendizado hoje vai ser útil para o meu futuro.”*

O ambiente escolar passou a ser muito importante e valorizado, como também as relações interpessoais estabelecidas dentro e fora do seu contexto. As regras e as normas, antes desconsideradas, passam a ser incorporados

como manifestações de respeito e aceitação, fundamentais no seu desempenho como monitor.

*“Se você se sentir querido pelos seus monitorados e pelos professores, você se sente uma pessoa importante. Quando você entra no Programa, você nem sabe que vai ajudar os outros, quer dizer você sabe, mas não entende muito. Quando você está ajudando, que os teus monitorados mostram carinho e atenção contigo, isto é muito bom.”*

*“Como eu quero ser respeitada, na sala da monitoria, eu também acho que o meu professor, na minha sala de aula, tem que ser respeitado. Você como monitor quer respeito, então você também tem que dar este respeito para o teu professor em sala de aula.”*

*“Você não vê as pessoas só pelos defeitos, mas pelas qualidades também. Agora que eu sou monitor eu aprendi que se alguém me trata mal eu não posso também tratar mal como eu fazia. Acho que de tanto o professor coordenador falar, sempre que uma pessoa me trata mal, fala comigo com ignorância, eu falo calmo, demonstro atenção até ela perceber que você é diferente dela e assim ela pode pensar em mudar.”*

*“Antes de ser do Programa eu não me dava bem com todo mundo, tinha uns colegas muito chatos, até na briga a gente saía. A diretora já ficava de saco cheio da gente. Puxa, depois que eu me tornei monitor não ficava bem eu ficar brigando, indo para a diretora toda hora.”*

*“O meu irmão nunca foi responsável. É bagunceiro, irritado, exagerado. Eu era igualzinho, até pior, antes de ser do Programa. Eu espero que aconteça com ele a mesma coisa que aconteceu comigo, que o Programa faça ele ficar melhor.”*

*“A paciência que o professor coordenador tinha com a gente foi uma coisa muito legal do Programa. Ele conseguiu superar as nossas dificuldades e a gente as dificuldades dele.”*

Nos depoimentos dos ex-monitores, percebe-se que, ao participar do Programa, eles resgatam a sua identidade como indivíduos e adquirem traços

de similaridade, características compartilhadas e um sentimento comum de pertencimento, o que os faz sentirem-se unidos e interligados.

O traço comum da formação destes indicadores de sentimentos é o interesse em continuar a estudar e a permanência na escola com uma possibilidade de melhoria social.

Sentem orgulho em usar os símbolos que os identificam como ex-monitores, se oferecem como voluntários nas atividades escolares, desenvolvem um sentimento forte de ajuda ao próximo, cuidam para que os outros monitores exerçam a sua função da melhor maneira.

Há o estabelecimento de uma espécie de código de conduta, que é cobrado entre eles, monitores, e é observado, atentamente, por todos na escola, inclusive pelos alunos que não fazem parte do Programa.

As reuniões semanais com o professor coordenador foram lembradas como muito importantes. Nestes encontros, além do trabalho pedagógico da monitoria, outros assuntos trazidos por eles eram discutidos, tais como: sexualidade, violência, emprego, família, etc.

Para Bourdieu, a escola é o mecanismo que consagra certas concepções, ela legitima o caminho para que os indivíduos possam pertencer a determinados grupos sociais. Assim, os monitores percebem uma verdadeira possibilidade de inclusão e, para eles, a escola passaria a exercer uma ação que reduziria as diferenças sociais, na medida em que, através do conhecimento, estipularia caminhos de pertencer ao mundo.

Bourdieu fala da importância da ação dos valores sociais sobre os indivíduos, de como o *habitus* funciona para cada classe social. Segundo ele,

a escola reproduz a integração entre os diferentes significados e transmite as formas de organização de cada contexto social.

Segundo Reimers, citado no desenvolvimento do Capítulo 4 nas desigualdades de sucesso e a instituição escolar, uma herança familiar culturalmente desfavorecida pode afetar, fortemente, o desempenho escolar dos alunos. Ele dizia que o que deve ser aprendido na instituição escolar é importante para que se possa compreender como a educação pode modificar a posição de crianças oriundas de classes sociais mais desfavorecidas.

Porém, o que muitas vezes observamos é que a escola não reconhece as diferenças sociais dos seus alunos, não oportunizando as mesmas condições para todos.

Bourdieu também dizia que a escola trata todos os alunos, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, ratificando a sua função de conservação social.

## 5.6 Dificuldades

Ao realizar a pesquisa de campo através dos relatos dos diretores, professores e monitores e também do Cima, pode -se apontar algumas dificuldades na realização do Programa Coca - Cola para Valorização do Jovem.

Foi unânime, entre os diretores e os professores, que o período de duração da monitoria deveria se estender por mais de um ano, diferentemente do que é a proposta do Programa.

As diretoras disseram que recebem, durante todo o tempo, muitos pedidos de inclusão de alunos que também gostariam de participar do Programa. Familiares de alunos que não estão participando passam a solicitar que seus filhos também sejam inseridos. Isto cria algumas dificuldades, pois o número de vagas para a monitoria é de apenas 25 alunos, o que, na opinião dos diretores e dos professores é insuficiente para o quantitativo de alunos que poderiam estar participando do Programa.

Os professores ressaltaram que é difícil escolher os alunos que serão os futuros monitores porque, potencialmente, a grande maioria da turma poderia entrar na monitoria.

Os monitores declararam, nas entrevistas que, mesmo sem ganhar o bônus, eles continuariam no Programa se a duração se estendesse. Todos os entrevistados disseram que uma das dificuldades que tiveram foi a de ter que acabar o trabalho de monitoria.

*“Às vezes, eu falo com a professora coordenadora que eu gostaria de continuar a ser monitor, mas eu sei que tem que dar a chance também para outros alunos, que vão entrar este ano.”*

*“Seria muito bom mesmo eu continuar assim como monitor. Eu entendo, mas não concordo que tem que acabar.”*

Outra dificuldade apontada pelos diretores e professores foi a resistência inicial de muitos professores em relação aos critérios de escolha dos monitores, como já foi mencionado anteriormente, quando se observa, claramente, que o que prevalece, para estes professores, são os critérios meritocráticos. Na opinião de um professor coordenador:

*“Parece até que alguns profissionais que estão na escola não acreditam no potencial que os alunos dispõem.”*

Também a família foi considerada como uma possível dificuldade na execução do Programa, pelo que dizem os professores. Se ela não tiver expectativas favoráveis às transformações do monitor, não apostar junto com a escola na sua capacidade de aprender, com certeza esta dificuldade impedirá o seu bom funcionamento.

Na opinião dos profissionais entrevistados, a comunicação e o relacionamento entre todos os professores envolvidos diretamente e indiretamente com o Programa, necessitam estar bem ajustados. É fundamental que exista um diálogo permanente entre os professores e que sejam criadas situações de troca de informações sobre o desenvolvimento do monitor. Este compartilhamento é necessário para o acompanhamento e o entendimento da conduta do aluno que, muitas vezes, é diferente em sala de aula e na sala de monitoria.

De acordo com o relato de uma das diretoras:

*“Já aconteceu que, na sua turma, na sua série, o menino não ia bem e com a professora anfitriã, na monitoria, ele era ótimo. No conselho de classe, a professora anfitriã defendeu muito a postura deste menino, dizendo que ele ajudava em tudo, que ele era afetuoso com os monitorados, que ele fazia tudo muito bem. Ela não conseguia entender por que lá na turma dele, com a professora da turma, ele não era a mesma coisa.*

*“Ela dizia que a professora de turma deveria tentar ter mais diálogo, mais entendimento daquele aluno. Bem, depois disso parece que se entenderam e a coisa melhorou.”*

Além da resistência dos professores em aceitar que os alunos considerados difíceis sejam os monitores e a necessidade de um maior entrosamento entre os professores anfitriões e os de turma, também foi apontada como uma dificuldade do Programa, a falta de capacitação do professor anfitrião para receber os monitores e para conhecer o material de trabalho deles, monitores.

Para as diretoras e os professores, outra dificuldade apontada foi a falta de mais oportunidades de visitas fora da escola. Segundo eles, seriam imprescindíveis para se atingirmos objetivos do Programa.

Mais uma dificuldade, percebida nas entrevistas, é que a parte administrativa da escola precisa estar funcionando bem para que o Programa possa acontecer. Ela precisa estar preparada para a dinâmica de movimentação dos alunos. Por exemplo, os monitores estudam em um turno e voltam à escola, no outro turno, para dar monitoria. Para que a escola não comprometa as suas atividades com esta situação, é fundamental a sua organização interna.



As dificuldades do Programa parecem também localizadas na falta de uma clara compreensão da sua metodologia e objetivos por parte dos professores. É muito importante que eles queiram participar, acreditem nos objetivos do Programa e tenham sensibilidade para perceber as mudanças que acontecem nos alunos.

Talvez o professor tenha dificuldade de aceitar coisas novas e o investimento que elas implicam.

Também se deve lembrar que, nos depoimentos de um dos professores, apareceu a questão do Programa ser patrocinado por uma empresa multinacional. Portanto, poderíamos ter uma dificuldade associada a uma perspectiva ideológica. Mas só podemos ficar na hipótese, pois a sua comprovação exigiria mais do que o material de que dispomos.

## Capítulo VI

### CONCLUSÃO

Embora a educação possa ser identificada como um dos principais mecanismos de mobilidade social, o sistema educacional continua reforçando as desigualdades, já que tem imensas dificuldades em promover o acesso dos jovens oriundos das camadas mais pobres aos níveis superiores de ensino.

Com a permanência dos jovens na escola, criam-se maiores e melhores condições para que eles possam enfrentar as necessidades que a sociedade moderna, em constantes transformações, exige.

Se pensarmos na possibilidade de maior igualdade de oportunidades adquiridas pelo conhecimento, qual seria o papel da escola para minimizar as desigualdades ou maximizar as possibilidades de igualdade entre os indivíduos?

Uma das formas mais evidentes da desigualdade social é expressa pelo desnível educacional observado entre as classes mais afluentes e as mais carentes.

Hoje, o que se observa é que, as demandas para a continuação dos estudos ainda são mais freqüentes por parte dos alunos de famílias socialmente mais favorecidas.

É gritante a diferença de escolaridade existente entre os jovens pertencentes a estas diferentes camadas sociais, percebida, tanto através dos anos de permanência na escola, como na qualidade de ensino que é transmitido.

Segundo Turner, a igualdade é uma condição fundamental para o estabelecimento da cidadania. Ser cidadão é exercer o uso dos seus direitos e deveres, interagindo com outras pessoas no seu contexto social, em uma situação de igualdade. O conceito de igualdade, portanto, está intimamente relacionado com o conceito de cidadania, nas suas dimensões civil, política e social.

A cidadania social, para Turner precisa do apoio de instituições, como propiciadoras das condições básicas para os indivíduos. Nesta perspectiva, a igualdade é uma outra dimensão da cidadania- onde as pessoas devem ser tratadas de forma igual, independente de suas características pessoais, tais com a sua origem social. A garantia desta igualdade depende de uma série de instituições. Neste caso, a que está em foco é a instituição escolar, na medida em que ela dá continuidade às desigualdades existentes, apesar de ter a igualdade como um princípio de cidadania.

Mas de que igualdade estamos falando?

Uma das definições de igualdade, para Sen, é a presença das mesmas condições básicas de vida, que incluem indicadores de saúde, de transportes, de moradia e de educação. Portanto, a educação, vista com um fator de equidade, pode ser estabelecida pelo acesso, pela permanência e, principalmente, pela capacidade de transformação do conhecimento em ações produtivas. As políticas educacionais passam a ser uma estratégia para diminuir as desigualdades existentes, na medida em que, com a permanência dos jovens na escola, possivelmente, eles terão maiores chances de melhor qualificação, aumentando as suas possibilidades de melhores oportunidades profissionais.

É na associação entre a educação e o combate à desigualdade, que a pesquisa se propôs a investigar como o Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem poderia se encaixar.

A igualdade de oportunidades, ou seja, as mesmas chances de obterem recursos para melhor inserção na vida social, independente da sua origem social, pode ser vista, tanto através do nível de escolaridade, como do mesmo quantitativo de anos de estudo. É fundamental, para o jovem oriundo das camadas sociais mais carentes, ter a mesma condição de igualdade em relação ao jovem das classes mais afluentes, tanto na sua vida pessoal, como na profissional. A permanência na escola favoreceria um ponto de partida em condições semelhantes para todos, o que permitiria a maior e melhor inserção na sociedade em que vivem.

É nesta ótica, da igualdade de oportunidades, que a escola deveria trabalhar com os seus alunos.

O Programa tem como objetivo maior evitar a evasão escolar daqueles alunos em risco de iminente abandono da escola. O que se percebe é que, além dos excluídos “da” escola, os que deveriam freqüentá-la e não o fazem, existe um outro grupo que é o dos alunos excluídos “na” escola, aqueles que apresentam altos índices de reprovação e repetência e acabam deixando de freqüentá-la.

Esta exclusão “na” escola, ou seja, o aluno que tem situações de mau desempenho escolar ou de comportamento difícil, poderá trazer conseqüências muito ruins. São jovens que ficam rotulados com uma gama de adjetivos, como: incapaz, inútil, sem condições de aprender etc., criando inibição e desinteresse pelo estudo.

Para Bourdieu, a exclusão escolar tem na sua base um preconceito cultural, uma vez que ela determina o modelo a ser seguido baseado na cultura da classe dominante. Isto leva a que as crianças das classes sociais mais carentes tenham que assimilar diferentes códigos, como por exemplo, a linguagem, que pode ser tanto integradora como discriminatória, para que possam pertencer a determinados contextos sociais.

A pesquisa, ao longo do trabalho, identificou práticas de afirmação da capacidade de todos serem capazes de aprender, de valorização das diferenças e da possibilidade, através da escola, de poderem reduzir as diferenças sociais existentes, investindo na auto-estima e fortalecendo a cidadania.

O abandono prematuro da escola é decorrente de diversos fatores, dentre outros: inadequação dos conteúdos à realidade do aluno, falta de interesse no estudo, professores desmotivados, questões relacionadas ao perfil socioeconômico familiar, dificuldades financeiras e gravidez precoce. De acordo com o INEP (2003), 41% dos estudantes brasileiros não conseguem terminar o ensino fundamental e somente 33% dos jovens entre 15 e 18 anos, completam o ensino médio. Em outras palavras, a grande maioria da população juvenil não conclui a educação básica e, mesmo aqueles que o conseguem, não adquirem as habilidades exigidas para um bom desempenho<sup>30</sup>.

O propósito da pesquisa foi demonstrar o efeito que a escola pode ter para os alunos, mesmo se suas condições sociais, não forem as mais favoráveis. Como acreditava Bourdieu, a escola é um grande instrumento de

---

<sup>30</sup> Vide últimas avaliações dos exames, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA, Exame Nacional do Ensino Médio / ENEM e o Sistema de Avaliação da Educação Básica / SAEB.

conservação social, mas também pode ser diferente. Pode romper com a continuidade da diversidade social, oportunizando situações mais igualitárias através do conhecimento. Ela pode dar o caminho para que todos, independentemente da sua origem, possam pertencer ao mundo, em condições mais iguais.

Como O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem se insere nesta dimensão?

Na medida em que os alunos considerados incapazes passam a ter um bom desempenho escolar, eles começam a apostar que são capazes de aprender e passam a acreditar na possibilidade de ascensão pela escola.

Para Bourdieu, o desejo de crescer através da escola não pode existir enquanto as chances de sucesso forem muito pequenas. Para ele, as oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola, definindo oportunidades de se chegar a ela e de assumir os seus valores e normas e de nela obter sucesso. Assim, portanto, realizar uma ascensão social.

Cada vez mais, conclui-se que os principais fatores que influenciam o desempenho do aluno não estão somente relacionados às suas condições de vida. A escola faz diferença, mas isoladamente, não produz o efeito necessário.

Há uma série de variáveis relacionadas à escola e à família, no processo ensino-aprendizagem, que devem acontecer simultaneamente, para a concretização de resultados favoráveis para os alunos: a formação e a satisfação do professor, a infra-estrutura e a localização da escola, além da composição socioeconômica da família e do tempo que ela dedica ao aluno.

O objetivo maior do Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem (PCCVJ) é evitar a evasão escolar, através de práticas educativas que favoreçam a inclusão dos alunos no meio escolar e social em que vivem. Práticas de educação inclusiva que possam resgatar aqueles adolescentes com históricos de baixo desempenho, repetência e evasão escolar, que trazem para a escola uma baixa perspectiva de mudança para atingirem melhores condições de vida.

O Programa criou interações entre a escola, professores e a família, buscando um melhor desempenho escolar dos alunos, através de uma metodologia de valorização e de integração do jovem na escola, aumentando o seu interesse pelos estudos e assim contribuindo para a sua cidadania.

Fica evidente, pelos depoimentos colhidos, que o Programa faz surgir um novo significado da escola para alguns alunos e a sua família. Alunos que, antes do ingresso na monitoria, estavam em situação de abandono, passam a ter no ambiente escolar um espaço de aprendizagem, de compartilhamento de interesses e, principalmente, o reconhecimento de que, através dos estudos, ele terá maiores possibilidades de inclusão social.

A escola, antes um lugar de mau desempenho, comportamento difícil e de notas ruins, transforma-se em um lugar de expectativas favoráveis, onde o aluno se sente valorizado e reconhecido. Torna-se uma referência positiva na vida destes adolescentes e a chance de evasão escolar passa a ser bem menor.

Outro resultado observado é que, através da monitoria, o aluno se sente capaz de aprender e valorizado por poder ensinar as crianças menores, os seus monitorados. Esta transformação propicia o aumento da sua auto-

estima, eleva a responsabilidade com o próximo, fazendo com que a escola seja motivo de prazer e até mesmo de orgulho, seu e da sua família.

Os efeitos dos fatores familiares no desempenho do aluno já foram vistos no desenvolvimento teórico do trabalho, mas é importante ressaltar que, na presente pesquisa, observou-se que o incentivo familiar foi muito importante para ajudar os monitores a dar continuidade aos seus estudos, e assim diminuir as desigualdades educacionais com a sua permanência na escola.

É importante ressaltar que é fundamental para o êxito do Programa a expectativa favorável dos professores para o bom desempenho dos seus alunos. Como foi visto anteriormente, nos depoimentos dos professores e das diretoras, existe muita resistência de grande parte dos professores em aceitar que os critérios de escolha para os monitores incidam sobre aqueles que são, justamente os considerados ruins e difíceis. Fica evidente que os conceitos associados à idéia de mérito ainda são muito fortes para a maioria dos professores.

Outra questão que merece reflexão é a importância que o Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem assume para os monitores. Mesmo depois do término da monitoria, eles querem continuar o trabalho, até sem receber o bônus. Querem permanecer sendo reconhecidos como monitores.

O Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem fica como uma marca na vida desses adolescentes. Para eles, a experiência da monitoria deverá ser muito importante, futuramente, tanto na sua vida pessoal como profissional. Todos os ex-monitores entrevistados disseram que nunca mais deixarão de agir como se ainda fossem monitores.



Mais do que uma mudança de comportamento, em que o monitor passa a ter uma postura mais organizada, mais comportada e mais solidária com as outras pessoas, o que se observa, fortemente, é a questão da afetividade, do vínculo que se forma entre os monitores e os seus monitorados.

O Programa Coca - Cola de Valorização do Jovem investe na educação dos jovens de forma a torná-los mais aptos a assimilar as mudanças, a serem mais autônomos nas suas escolhas, a estimular a solidariedade, a responsabilidade e a respeitar a pluralidade do mundo em que vivem.

O Programa oferece ao aluno melhores e maiores condições de aprender, mas o que se percebe é que algo mais acontece, que não é só o cumprimento da tarefa proposta. Ele tem uma atividade a realizar, uma tarefa a fazer. Ele a realiza e mesmo depois de concluída, continua a ter o mesmo procedimento, a mesma conduta com todos, não se limitando a ensinar só os seus monitorados, mas passa a ajudar os irmãos menores, os vizinhos ou qualquer outra pessoa.

Portanto, esta é a questão, que me parece mais importante - a continuidade da conduta do monitor, mesmo depois do término do período da monitoria.

As oportunidades objetivas que o Programa oferece aos alunos, através de práticas que investem na conscientização da sua capacidade de aprender e na sua auto-estima, vão sendo, progressivamente, interiorizadas e passam a ser multiplicadas em ações, não só do seu cotidiano escolar, mas em várias outras situações, conforme dito nas entrevistas, tanto pelos professores, como pelos monitores.

Segundo o que se pode entender pelo que Bourdieu falava sobre a interiorização das oportunidades objetivas, estas podem se transformar em um referencial de sucesso e dar uma dimensão diferente ao *ethos* de classe, que é a atitude frente ao seu futuro.

O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem (e possivelmente outros Programas com as mesmas características) contribui para propiciar possibilidades de mudanças.

O que se poderia questionar é com que abrangência e intensidade essas mudanças se realizariam, em uma escala maior de tempo e de espaço.

É uma questão a investigar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M.L.; LAVÍNIAS, L. **“Combater a Pobreza estimulando a Educação – Um Estudo de Caso do Programa Bolsa Escola em Recife”**. *Revista Dados, Rio de Janeiro, volume 43, nº 3, 2000.*

BARROS, R.P.; HENRIQUES, R. **“A Estabilidade Inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil”** in Henriques, R. **“ Desigualdade e Pobreza no Brasil”** IPEA, 2000.

BERNSTEIN, B. **“Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social”**. Paris, Editions de Minuit.(1975) *apud* FORQUIN J.C.(ORG) **“Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa”** Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

BOURDIEU, P. **“Différences et distinctions”**, in DARRAS, op. cit., 1966 p. 117-129. *apud* forquin j.c.(org) **“Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa”** Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **“Avenir de classe et causalité du probable”**, in Revue Française de sociologie, XV, 1,(1974) p. 3-42. . *apud* FORQUIN J.C.(ORG) **“Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa”** Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **“Escritos de Educação”** in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs). Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_ **“A Economia das Trocas Simbólicas”** in **“Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”** in Micel, S. (org) São Paulo: Perspectiva,1987.

\_\_\_\_\_ **“Questões de Sociologia”**. Porto Alegre: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_ **“Razões Práticas”** Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_ **“La Reproducción”** México. Editorial Siglo XXI, 1976.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **“Les héritiers. Les étudiants et la culture”** , Paris, Editions de Minuit. (1964) . *apud* FORQUIN J.C.(ORG) **“Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa”** Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **“Language et rapport dans la situation pédagogique et communication”**, Paris, Haia, mouton, (1975) p.13-36. . *apud* FORQUIN J.C.(ORG) **“Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa”** Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **“La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement”**, Paris, Editions de Minuit. (1970). *apud*

FORQUIN J.C.(ORG) “**Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa**” Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

CHUAÍ, M. “**Convite ‘a Filosofia**”. São Paulo: Ática, 2002.

COLEMAN, J. “**Social Capital in the Creation of Human Capital**” in “Education: Culture, Economy and Society”. New York:Oxford University, 1997.

COLEMAN, J. et al. “**Report on Equality of Educational Opportunity**”, US Government Printing Office for Department of Health , Education and Welfare (1966) *apud* FORQUIN J.C.(ORG) “**Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa**” Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE CEPAL - “**Educación e Conhecimento: Época de Transformação Produtiva com Equidade**”. Chile, 1992.

DALLARI, D. “**Ser Cidadão**” São Paulo: Lua Nova, 1984.

DEROUET, Jean-Louis (1986). “**Peut-on évaluer le fonctionnement d’un établissement scolaire?**”, in Pour, (1986) pg 107. *apud* FORQUIN J.C.(ORG) “**Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa**” Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

DEWEY, J. “**Vida e Educação**”. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DURKHEIM, E. “**Educação e Sociologia**”. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

\_\_\_\_\_. “**As Regras do Método Sociológico**”. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

FOGAÇA, A. “**Educação, Qualificação e Pobreza**” in BONEMY, H (org) “**Ensino Básico na América Latina: Experiências, Reformas, Caminhos**”. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

FORQUIN, J.C. (org) “**Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa**”. Tradução de Guilherme João de Freitas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIRARD, & BASTIDE, H. “**la Stratification Sociale et La Démocratisation de L’enseignement**”. IN Population, Paris, Jul/Set. 1963, p.443 *apud* BOURDIEU, P. “ **Escritos de Educação**” in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs).- Petrópolis:Vozes, 1998.

G00DE& HATT, K. “**Métodos em Pesquisa Social**”. São Paulo: Editora Nacional, 1968 *apud* LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A “ **Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas**”. São Paulo :Editora EPU, 1986.

KLISKBERG, B. “**Falácias e Mitos do Desenvolvimento Social**”. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_ **“Desigualdade na América Latina: O Debate adiado”**.  
Brasília: UNESCO, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A **“Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas”**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

LÜDKE, M. **“O Professor e a Pesquisa”**. Campinas: Editora Papyrus, 2001.

MANNHEIM, K. **“Libertad Y Planificación Democrática”**. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1971.

MANZINI COUVRE, M. L. **“O que é Cidadania”**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MELLO, G. N; SILVA, R. N. **“Política Educacional do Governo Collor: Antecedentes e Contradições”** São Paulo: IEA/USP, 1992.

OFFE, C. **“Problemas Estruturais do Estado Capitalista”**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PARSONS, T. **“The Social System”**. London: The Free Press of Glencoe, 1965.

PERRENOUD, P. **“Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: les défaillances de l’explication causale”** Genebra, Droz.(1970). *apud* FORQUIN J.C.(ORG) **“Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa”** Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

PLOWDEN Report **“Central Advisory Council for Education. Children and Their Primary Schools”** Londres, HMSO.(1967) *apud* FORQUIN J.C.(ORG) **“Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa”** Trad. De Guilherme João de Freitas. Petrópolis:Vozes, 1995.

REBOUL, O. **“Les Fins de L’Éducation”** Paris, 1973 *apud* DURKHEIM, E. **“Educação e Sociologia”**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

REIMERS, F. **“Unequal Schools, Unequal Chances”- The Challenges to Equal Opportunity in the Americas**. Harvard University. Boston, 2000.

REIS, E.; SCHVARTZMAN, S. **“Exclusão Social: Aspectos Sociopolíticos”**. Versão preliminar. World Bank, 2002.

SACRISTÁN, G.J **“A Educação que temos e a Educação que queremos”** *in* Imbernón, F. (org) **“A Educação no Século XXI – Os Desafios do Futuro Imediato”**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEN, A. "**Desigualdade Reexaminada**". Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_ "**Desenvolvimento como Liberdade**" São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, V.N.; HASENBALG. C. "**Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil**". Revista Dados. V. 43 nº 3. Rio de Janeiro, 2000.

TURNER, B. "**Equality**". London : Tavistock , 1986.