

RELAÇÕES ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO DO
ADOLESCENTE E A ANTECIPAÇÃO DO
DESEMPENHO DE UM PAPEL SOCIAL.

Ana Rosa Chopard Bonilauri

RELAÇÕES ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ADOLESCENTE
E A ANTECIPAÇÃO DO DESEMPENHO DE UM PAPEL SOCIAL

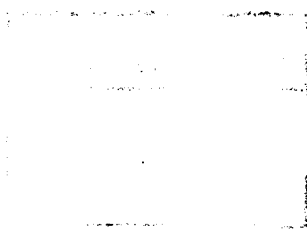
ANA ROSA CHOPARD BONILauri

138

**RELAÇÕES ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ADOLESCENTE
E A ANTECIPAÇÃO DO DESEMPENHO DE UM PAPEL SOCIAL**

ANA ROSA CHOPARD BONILAURI

**TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO**



Rio de Janeiro

Fundação Getúlio Vargas

Instituto de Estudos Avançados em Educação

Departamento de Psicologia da Educação

1 9 8 5

Ao meu marido, que trilhou comigo mais este longo caminho. Aos meus filhos, que souberam transigir do tempo que lhes cabia. A minha mãe e aos meus so gros que buscaram amenizar o tempo da minha ausência.

RELações ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ADOLESCENTE E A ANTECIPA
ÇÃO DO DESEMPENHO DE UM PAPEL SOCIAL

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO	VII
1. INTRODUÇÃO	1
2. RETOMANDO ASPECTOS TEÓRICOS PARA A OBJETIVAÇÃO DA PES- QUISA	34
2.1. A escola	34
2.2. O adolescente	43
2.2.1. Determinações primárias na formação da <u>iden</u> tidade do adolescente	48
2.2.2. Determinações secundárias na formação da identidade do adolescente	50
2.2.2.1. Fatores intervenientes: a carreira escolar	51
2.2.2.2. Fatores de contorno propriamente di- tos: as representações sobre suces- so/fracasso escolar	54
2.3. Os efeitos da escolarização sobre a antecipação da escolha de um papel social através da opção de pro- fissionalização	64
3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS E INFERÊNCIAS DE APOIO ÀS CONCLUSÕES	69
3.1. Apresentação dos dados empíricos obtidos durante entrevistas com representantes das escolas e infe- rências de apoio às conclusões	69
3.1.1. Localização, população escolarizada, equipe técnica e espaço físico	69
3.1.2. Atividades curriculares	73

3.1.3. Ingresso de alunos novos	75
3.1.4. Avaliação do rendimento escolar	77
3.1.5. Mensalidades cobradas	79
3.1.6. Motivos da evasão de alunos	79
3.1.7. Aprovações no vestibular	80
3.2. Apresentação dos dados empíricos obtidos pelas respostas dadas pelos alunos ao questionário e inferências de apoio às conclusões	81
3.2.1. Caracterização das populações pelas amostragens	82
3.2.2. Estrutura familiar do aluno	83
3.2.3. Níveis educacional e profissional familiar	85
3.2.4. Nível sócio-econômico familiar	90
3.2.5. Carreira escolar do aluno	93
3.2.6. Representação da situação "sucesso/fracasso" e identificação com esteriótipos	116
3.2.7. Algumas influências na escolha da carreira escolar e na definição profissional do aluno	138
3.2.8. Aspiração do aluno quanto à sua carreira	141
3.2.9. Níveis educacional e profissional familiar e aspiração do aluno quanto à sua carreira	151
3.2.10. Nível sócio-econômico familiar e aspiração do aluno quanto à sua carreira	154
3.2.11. Aspiração dos pais no que se refere ao futuro do aluno e antecipação da opção do aluno após término do 2º grau	155
4. CONCLUSÕES	157
5. BIBLIOGRAFIA	169

A N E X O S

1. Análise e síntese dos dados obtidos pela aplicação do questionário
2. Questionário
3. Registro das informações obtidas durante entrevista realizada com representantes das equipes de coordenação e administração das escolas pesquisadas
4. Roteiro para entrevista

APRESENTAÇÃO

Muitos tem sido os trabalhos desenvolvidos acerca do caráter e papel da escola brasileira. Tais abordagens, geralmente colocadas pelos sociólogos da educação, como não poderia deixar de ser, encaminham a questão da instituição escola no cenário de relações políticas, econômicas ou culturais que se estabelecem na sociedade. Por outro lado a literatura psicológica voltada para a questão educacional e escolar, preocupa-se primordialmente em desvelar traços ou características inerentes ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social do educando, permitindo sobretudo orientar o processo ensino-aprendizagem.

Dentre os enfoques mais aproximados ao trabalho que ora apresentamos, diríamos que este poderia estar situado numa imbricação da sociologia com a psicologia, o que, certamente, viria a caracterizá-lo como um trabalho no âmbito da psicologia social.

Entretanto, seja pelo amplo recorte que nos impusemos fazer no universo das questões que buscam a interatividade entre psicologia individual e educação social, seja pela percepção das abordagens correntes na psicossociologia da educação, devemos esclarecer que nosso trabalho pretende estabelecer algumas relações entre a determinação social da instituição escola e o processo da formação de identidade do adolescente.

Obviamente não seria a imposição do recorte para a realização do trabalho, que estaria caracterizando-o como pertencente a este ou aquele saber, mas sim o tratamento teórico específico que fomos obrigados a definir para analisar a duplicidade das questões colocadas. Duplicidade esta que levou-nos a optar por abordagens teóricas distintas sem contudo desviarmo-nos de continuamente procurar construir a integridade da questão em meio à sua diversidade aparente.

Obviamente não quizemos, também, negar o pertencimento deste trabalho numa linha única do saber dito psicossocial ou propriamente da Psicologia Social. Se fazemos essa ressalva é porque em nossas incursões à literatura específica, notamos enfoques essencialmente funcionalistas ou pragmáticos da questão, que não estávamos dispostos a abraçar. Em poucas palavras, optamos por não abandonar uma abordagem que incidisse sobre o estudo do desenvolvimento adolescente pela adoção de outra que previligiasse apenas o estudo da escola ou vice-e-versa. A aproximação que escolhemos para tentar apreender essa dupla relação se fez através do levantamento das representações desenvolvidas pelo aluno sobre sucesso e fracasso e pela antecipação da escolha de um papel social suportado pela definição, também antecipada, de profissionalização. Acreditamos que tais categorias, pelo dina mismo que as suportam, estariam de certa forma indicando as possíveis relações entre a psicologia individual e educação social.

Não pretendemos também, eleger a escola como responsável por

benefícios ou malefícios, que ora são colocados pelos apologistas da educação formal (representados principalmente pelos planejadores da educação), ora pelos seus críticos mais radicais (os intelectuais da educação) e, por isso, preferimos enveredar na busca do significado de importância dessa escola para aqueles que dela tem cobrado a realização de sonhos e aspirações conforme a proclamação das atribuições próprias à escola capitalista.

Outrossim nossa preocupação não foi a de contrapor oposições radicais entre as forças sociais que vigem em determinado período histórico, mas prescrutar num universo particular – o da ação pedagógica continuada – a existência ou não de ambigüidades no modo pelo qual a escola se faz reconhecer ante sua própria clientela.

Pautando-nos nessas premissas principais nosso trabalho pretende analisar a instituição escola e sua clientela. A análise recai, desta forma, sobre o modo de aparecer e de operar da escola relativamente ao modo como é vista pelo adolescente recorrentemente às suas experiências escolares e às suas aspirações.

Um primeiro capítulo, o introdutório, explora desde os dados estatísticos disponíveis até interpretações teóricas sobre a seletividade de nossa escola, sobre o caráter do ensino de 2º grau pós reforma de 1971 e sobre o papel genericamente desempenhado pela escola capitalista.

Alocamos nesse cenário o adolescente atentando principalmente ao processo de formação de sua identidade psicossocial, discutindo a supra-estrutura ideológica disseminada pela escola como contexto para construção das representações sociais e como contorno propriamente dito da construção da auto-identidade, que acreditamos possam ilustrar condições de existência contraditórias dessa escola manifestada através da seletividade e reprodução que opera e os ideais de ascensão social que proclama.

No capítulo seguinte orientamos os pressupostos teóricos colocados para uma forma mais sistemática de trabalho, ressaltando pontos de apoio a nível teórico que explicitam os limites para a coleta dos dados empíricos. Mais uma vez seguimos os parâmetros da interação escola/aluno.

Com relação ao primeiro termo – a escola – vamos procurar estudar comparativamente a seletividade pela qualidade do ensino, através da relação entre os padrões de excelência acadêmicos e origem sócio-econômica dos alunos.

Com relação ao segundo termo – o aluno – vamos estudar os processos de formação de sua identidade psicossocial, avaliando indiretamente os contornos próprios do meio familiar e os contornos sociais ampliados em termos da carreira escolar vivida (ponto de vista individual/social) e pelas representações sociais desenvolvidas sobre sucesso e fracasso próximo e distante (ponto de vista social/individual).

Num terceiro momento, vamos estudar os efeitos da escolarização através da antecipação da escolha profissional que, a nosso ver, podem consubstanciar os anseios de ascensão social. Em outras palavras, tentaremos verificar o modo pelo qual a promessa de promoção de igualdades de oportunidades, proclamadas pela escola, se faz incorporar ao adolescente escolarizado.

No terceiro capítulo, já de posse do tratamento estatístico dos dados empíricos coletados, preocupamo-nos em explicitar todas as informações que se mostraram relevantes, bem como, em introduzir inferências que serão retomadas durante as conclusões mais amplas de todo o trabalho. A apresentação dessas informações obedece a mesma sequência metodológica de estudo da questão: escola e aluno, desta feita cobrindo uma multiplicidade de categorias teóricas que foram estabelecidas a partir do capítulo 2.

No capítulo final apresentamos as conclusões a que chegamos conforme a interposição de metodologias de análise empregadas, composta pela colocação de pré-suposições a partir da abordagem teórica utilizada e pelas pré-indicações obtidas através da observação quantificada daqueles fatos pré-supostos.

Com relação à metodologia empregada, o presente trabalho possui uma preocupação centrada em aspectos qualitativos do tema a que se propõe estudar e recorre a técnicas quantitativas como apoio, para tentar revelar as nuances que poderiam

passar despercebidas em uma abordagem exclusivamente quali
tativa e como meio de estabelecer confrontos entre questões
aparentemente conflitantes.

Sem entrarmos no mérito das vastas e até agora não conclusi
vas polêmicas sobre as vantagens e desvantagens dos métodos
qualitativos e quantitativos de pesquisa, adotamos a postura
de recorrer a ambos sem idéias preconcebidas, na tentativa
de melhor explorar cada um deles, apesar de acreditarmos que
os métodos qualitativos são mais profícuos em assuntos cu-
jas dificuldades se revelam, já de início, ao tentarmos fi
xar com precisão seus contornos, como é corriqueiro nas pes
quisas da área das ciências humanas. Acreditamos ainda que
há mais eficácia no uso de métodos quantitativos quando mo-
delos formais podem ser estabelecidos com aceitável grau de
similaridade com a realidade tal como a apreendemos.

A nossa postura ao considerar ambos os métodos, decorre de
outra postura de hierarquia ainda mais elevada que é a de
conceber a pesquisa como tentativa do observador apreender
fatos relevantes de seu objeto, numa interação entre obser-
vador e objeto, através da qual o observador obtém informa
ções que possibilitam enquadrar os fatos por ele julgados re
levantes em algum dos modelos possíveis de apreensão previa
mente escolhidos. Decorre daí que os resultados apreendidos
nas pesquisas estão sempre condicionados às limitações, se-
jam elas do próprio modelo teórico escolhido seja pela difi
culdade do observador em explorar todas as informações cole
tadas, quer sejam essas pesquisas qualitativas ou quantita
tivas.

Tivemos portanto o cuidado de explicitar, nos anexos deste trabalho, os suportes utilizados para a coleta de dados, bem como a metodologia de análise e síntese empregada para tratamento das informações obtidas pelo principal instrumento de pesquisa utilizado: o questionário, uma vez que grande parte das informações que orientam nossas discussões terem se originado das respostas, a esse questionário, dadas pelos alunos de 2º grau.

Anexamos ainda as informações globais dos responsáveis pelas duas escolas estudadas que foram obtidas através de entrevista, cujo conteúdo foi parcialmente utilizado para inferência, através de comparação, do nível de excelência acadêmico dessas escolas.

Gostaríamos de assinalar ainda que a utilização do primeiro instrumento, o questionário a ser respondido pelos alunos do 2º grau das escolas estudadas, foi testado em pesquisa piloto a fim de aquilatarmos sua adequação aos objetivos mais amplos do trabalho e que, a preocupação com a impregnação subjetivista de categorias de análise na própria formulação desse instrumento nos levou a utilizar método estatístico especialmente implementando para esse fim que por tratamento reiterado das informações prestadas por esses alunos, permitiu a re-categorização estruturada dessas informações, conforme acreditamos, desvelando a re-apresentação por agrupamento de categorias do ponto de observação próprio ao aluno. A descrição mais detalhada da referida metodologia empregada se encontra no Anexo 1, item 3.8.1. sob denominação de: "Descrição resumida de fundamentos teóricos da formu-

lação de uma família de modelos estatísticos-correlacionais em pesquisas empírico-estruturalistas".

Gostaríamos, por fim, de alertar que certas categorias utilizadas, como por exemplo, o agrupamento de cursos superiores em áreas, o agrupamento de condições ou características pessoais necessárias para obter sucesso na vida e êxito na escola, ou ainda agrupamento de fatores escolares responsáveis pelas dificuldades dos alunos, foram por nós largamente explicitadas nos textos de corpo e anexos do trabalho, especialmente no Cap. 2, "Retomando aspectos teóricos para objetivação da pesquisa" e no Cap. I do Anexo 1, "Metodologia de análise e de síntese dos dados obtidos pela aplicação do questionário". Sempre que tais categorias forem trazidas para análise ou discussão, cuidamos para que suas referências fossem citadas.

RESUMO

BONILAURI, Ana Rosa Chopard. Relações entre a escolarização do adolescente e a antecipação do desempenho de um papel social. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1985.

A formação da identidade psicossocial do adolescente é influenciada pelas identificações desenvolvidas no ambiente familiar. Durante a escolarização o adolescente experimenta vivências de sucesso ou fracasso. Essas vivências adquirem um significado próprio conforme os ideais sociais reproduzidos por sua escola. A assimilação de tais ideais sociais, enquanto valores, percebe-se através das representações sociais de sucesso ou fracasso escolar. A dissiminação de determinada ordem ideológica atua como contorno para a reintegração das identificações de infância em busca da auto-identidade. É esta visão de mundo que o orientará na escolha de um futuro papel expresso pela profissão pretendida. Análises estatísticas obtidas através de questionário baseado em tais premissas levaram à conclusão de que família e escola seleccionam-se mutuamente, selando um pacto resguardado por valores sociais compartilhados, em busca de um papel social para as novas gerações.

A B S T R A C

BONILAURI, Ana Rosa Chopard. Types of relationships between adolescents' schooling and antecipation of social roles performance. Dissaertation. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1985.

The achievement of an adolescent's psychosocial identity is influenced by identifications developed within the family. Along the schooling process, the adolescent experiences success and failure. Such experiences are given a special meaning, according to social ideals that are reproduced at school. The assimilation of these ideals, as values, can be perceived in the social representations of success or failure at school. The spreading of a certain ideological order acts as a background for self-identity. This is the framework within which the choice of a future role, translated by the desired profession, will be done. Statistical analysis of data, collected by a survey that held such assumptions, led to the conclusion that family and school select each other, and make an agreement that is honored by common social values, in search of a social role for the coming generations.

1 - INTRODUÇÃO

O número de indivíduos que consegue completar a escolarização em nível de 1º e 2º graus, com relação à população escolarizável a esses mesmos níveis, é muito reduzido em nosso país. A propósito desse fato, vários estudos têm sido desenvolvidos e também suficientemente explorados. Esses trabalhos têm considerado em suas análises, basicamente, os aspectos sociológicos da evasão escolar, embora seja salientado amiúde, por seus autores, a necessidade de se proceder a abordagens que considerem os aspectos psicológicos que nelas estejam subjacentes.¹

Se considerarmos que de cada 1000 alunos que entram para a 1ª série do 1º grau, apenas 100 chegam à 1ª série do 2º grau² numa proporção de 10 para 1, há de se pensar que a seleção intra sistema é por si tão elevada que nos permite observar uma tendência à elitização gradual desse sistema. BARRETO³, tem assinalado que entre as causas dessa evasão não se inclui apenas a oferta de vagas, mas também o ingresso dessa população no mercado de trabalho.⁴

¹ SOBRE o assunto consultar: CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981; BARRETO, Elba S. et alii. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, 30(21-40), 1979; GOUVEIA, Aparecida J.; HAVTHURST, Roberto J.. Ensino Médio e Desenvolvimento. São Paulo, Melhoramentos, 1969.

² VIDE no final desta Introdução a tabela I. Evolução no sistema escolar, em números relativos: 1942-53 a 1970-81.

³ BARRETO, Elba S. op. cit.

⁴ VIDE no final desta Introdução a tabela II. Distribuição percentual da população de 10 a 17 anos de idade, por situação de frequência a escola e condição de atividade no Brasil: 1970 e 1977.

Observe-se a esse respeito, que em 1977, 21,53% do total dessa população já era economicamente ativa e que 20,63% não estava nem estudando, nem trabalhando e ainda que de 1970 para 1977 aumentam os percentuais de escolarizados e diminui o percentual de jovens dessa faixa que apenas estudam.

Dado que a seleção já vem sendo perpetrada ao longo da escolarização, principalmente na primeira e na segunda fase do 1º grau ⁵, podemos supor que aqueles que terminam o 2º grau já tenham superado as condições mínimas para continuarem os estudos em nível superior, conforme suas "aspirações".

Ratificando o acima exposto, podemos incluir novos dados, como os que apontam que no período de 1960 a 1971, dos 3.940.510 alunos que se matricularam no 1º grau, apenas 569.496 permaneceram na 5ª série do 1º grau e que destes 190.585 conseguiram ser aprovados nos exames vestibulares. Dito de outra forma: para cada grupo de 1000 alunos matriculados na 1ª série do 1º grau, 63 terminaram o 2º grau e apenas 41 ingressaram no curso superior ⁶. Já em 1974 dos 1.681.728 alunos matriculados no 2º grau, 736.863 frequentavam escolas particulares ⁷, ou seja 43,8% dessa popula-

⁵ VIDE no final desta Introdução a tabela III. Evasão do sistema escolar, segundo unidades da federação: 1960-71.

⁶ VIDE no final desta Introdução a tabela III. Citada.

⁷ VIDE no final desta Introdução a tabela IV. Matrículas no início do ano, no ensino de 2º grau, segundo a dependência administrativa, por unidades da federação: 1974.

ção dependia de recursos próprios para se manter escolarizada.

Dados mais recentes ⁸ dão conta de que essa realidade não se modificou muito. Dos 1000 alunos que em 1971 ingressaram na 1^a série do 1º grau, em 1978, 197 atingiram o 2º grau e destes 60 ingressaram na Universidade no ano de 1981.

Com relação à segunda passagem crítica do sistema educacional, ou seja, a passagem do 2º para o 3º grau, vale ressaltar as observações e conclusões a que CASTRO ⁹ chegou em pesquisa desenvolvida em 1971. Salienta o autor que a capacidade para ser aprovado em exames vestibulares é profundamente influenciada pela qualidade das escolas cursadas anteriormente, pelo nível de motivação para o estudo e pelo ambiente onde convive o aluno. Em outras palavras, o status educacional e econômico da família de origem, o ensino de qualidade propedêutico à Universidade e as aspirações do aluno, são os fatores responsáveis pelo sucesso, desse mesmo aluno, nos exames vestibulares. A seletividade, de acordo com o autor, opera discriminativamente tanto pelo sistema de mérito imposto pela escola como pelas anuidades cobradas.

No mesmo trabalho, CASTRO, comprova que os colégios mais caros e que remuneram melhor seus funcionários são aqueles

⁸ ISTO É, São Paulo, n. 418, 26 de dezembro de 1984, p. 44.

⁹ CASTRO, Cláudio Moura. Eficiência e custos de escolas de nível médio: um estudo piloto na Guanabara. Instituto de Planejamento Econômico e Social. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 1971.

que aprovam mais no vestibular. Um dado a esse respeito é revelador: 10% das escolas conseguem 54% das aprovações nos vestibulares, enquanto 50% não conseguem aprovação alguma. O perfil das escolas do Rio de Janeiro, conclui o autor, é altamente elitista, apenas confirmando ao aluno o status social e educacional da família a que pertence.

No intuito de analisar a característica elitista do ensino de 2º grau, urbano e regular, vejamos como as coisas ocorrem no que se refere à legislação específica que o regulamenta, para apreender sobretudo algumas de suas orientações que beneficiaram a iniciativa particular, que como dissemos acima, divide praticamente com o Estado o atendimento à essa clientela.

Com a reforma de ensino de 1º e 2º graus através da Lei 5692 de 1971, pretendeu-se dar um caráter de terminalidade ao 2º grau, objetivando-se em última análise a contenção da demanda ao ensino superior (cf. Luiz Antonio Cunha, 1972).

Tal procedimento veio a reforçar privilégios adquiridos pelas classes mais elevadas, notadamente nas escolas particulares, onde se ofereceram cursos profissionalizantes que não representavam perda substancial de receita e que via de regra encobriam, através de matérias curriculares da formação especial, conteúdos e atividades compatíveis com um ensino geral, básico ao preparo pré-vestibular.

Isto ocorreu também porque, a contenção da demanda ao ensino

no superior se mostrou bastante questionável pela população dessa escola, que já via encaminhada sua decisão (ou aspiração) de continuar seus estudos. Uma vez estando vencidas as barreiras mais agudas de seleção que se operaram nos seus primeiros anos de escolarização, tal população revelava ter absorvido os ideais de "mobilidade social" veiculados pelo próprio sistema educacional, ratificando ideais familiares e sociais.

Assim, tentando responder às inadequações da Lei original surge um Parecer, o de nº 45 de 1972, respaldando a fundação de cursos profissionalizantes "de acordo" com cursos similares a nível de 3º grau. Como exemplo, o curso "Técnico de Turismo" estava "de acordo" com os cursos superiores de História, Geografia ou Línguas Estrangeiras; de "Técnico em Eletrônica" com Engenharia Eletrônica; de "Intérprete" com Letras; etc. ¹⁰

Por fim o Parecer nº 76 de 1975 acabou por diluir a formação especial ¹¹ na educação geral ¹², ao corrigir a orientação básica da Lei 5692 de 1971. O ensino de 2º grau assumiu então a tarefa de proporcionar os conhecimentos básicos de um grupo de ocupações, deixando à empresa (emprego)

¹⁰ cf. CUNHA, Luiz Antonio, op. cit.

¹¹ POR formação especial entende-se o conjunto de matérias curriculares cujo objetivo é habilitar o aluno ao desempenho profissional a nível de 2º grau. (Fonte: Lei 5692/71 e Parecer nº 853/71).

¹² POR educação geral entende-se o conjunto de matérias curriculares cujo objetivo é transmitir base comum de conhecimentos indispensáveis a todos. Compreende um núcleo comum e parte diversificada. (Fonte: Lei 5692/71 e Parecer nº 853/71).

ou às escolas especializadas, o encargo da formação profissional propriamente dita.

O Conselho Federal de Educação, através do Parecer 76/75, ao fixar os mínimos em carga horária para a formação especial em nível de 2º grau, acabou por garantir inequívocamente a saída para as escolas manterem a função propedêutica ao ensino superior. Fixando o total mínimo de 1200 horas para as habilitações básicas preparatórias ao desempenho de atividades nos setores primário e secundário da economia; 900 horas para o setor terciário e apenas 300 horas para o que é definido como formação em "outras habilitações", estava na realidade instalando uma forma de nortear o ensino secundário como um ensino pré-superior, ao mesmo tempo em que facilitava a implantação "falseada" dessa "habilitação outra" pela iniciativa particular, que como tivemos oportunidade de observar ¹³ controla grande parte deste segmento de ensino em áreas urbanas desenvolvidas.

Detalharemos um pouco mais o que veio acontecendo a partir de 1971, quando é promulgada a Lei 5692, modificando partes substanciais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Acima nos referimos sobretudo, às intenções expressas na referida lei e a partir de agora voltamos para examinar o processo de implementação da mesma lei, ou seja, seus im

¹³ cf. Tabela IV, citada.

pactos sobre uma realidade dada.

Uma lei surge e tenta conter aqueles que desejam cursar o ensino de 3º grau. Uma lei surge e tenta inibir anseios de uma clientela que não se submeteria a parâmetros contrários a esse objetivo de ascensão social via escola. A mesma lei ainda descarta a hipótese de inviabilidade de absorção desses profissionais de nível médio pelas empresas.

Na realidade a grande barreira de ordem econômica já estava vencida para esta clientela. Se permaneceu escolarizada até aqui, foi devido ao fato de não ter sido excluída como tantos nos primórdios de sua escolarização, por possuir condições econômicas mínimas para tal.

E aqui não estamos nos referindo a uma dicotomia simples entre ensino público e ensino privado, uma vez que como despesas em educação, deve-se considerar os gastos dispendidos com material escolar, com transportes, com uniformes e o não recebimento total ou parcial de salários.

Tanto isso é verdade, que o Estado tem delegado e incentivado a iniciativa particular¹⁴ a assumir para si a tarefa da educação nesse nível, e esta tem demonstrado amplo poder de barganhar, seja através das próprias associações específicas (AEC - Associação dos Educadores Católicos, p. exemplo), bem como através das representações nos Conselhos Estaduais e Federal de Educação.

¹⁴ cf. Tabela V, citada.

Há que se ressaltar, como mencionamos acima, as reais condições de absorção de mão-de-obra pelas empresas, horizonte idealizado pela Lei 5692/71 e sobretudo pelo Parecer de nº 45 de 1972 quando pretendeu generalizar o modelo de Escolas Técnicas para todas as escolas. Partiu-se provavelmente do pressuposto de que o mercado de trabalho era amplo e flexível para absorver esses técnicos. Isto tornou-se absolutamente inviável como atesta WARDE¹⁵ por três motivos suficientemente abrangentes para atestar uma falácia.

Em primeiro lugar: nas áreas metropolitanas o número de pessoas a serem absorvidas pelas empresas é tão elevado que acaba compensando o número de profissionais de nível médio com formação específica.

Em segundo lugar: as empresas não mantêm critérios para admissão de pessoal, fixos ou uniformes. Esses critérios são formulados a-posteriori, em consequência da lei de oferta e procura.

Em terceiro lugar: a escola enquanto divulgadora de um saber específico e não adequado portanto ao mercado de trabalho, garante dentro da realidade social sua adequação. Para aqueles que absorveram a perspectiva de mobilidade social através do ensino, (e aí estamos nos referindo especialmente a essa clientela que conseguiu ingressar no 2º

¹⁵ WARDE, Miriam Jorge. Educação e Estrutura Social. São Paulo, Editora Moraes, 1983.

grau) não haverá jamais inadequação entre o saber geral das escolas e o saber solicitado pelas ocupações.

Para ilustrar essa situação, 12 anos após a reforma, reproduzimos as palavras de Carlos Alberto Rabaça, ex-presidente do Centro de Integração Empresa-Escola. ¹⁶

"Vejo muito as informações que me dão outros empresários. Dizem que oferecemos estagiários que já chegam com títulos profissionais e absolutamente chegam incompetentes. Eles preferiam que fossem jovens de uma formação mais ampla, de uma formação mais geral, melhor preparados em termos teóricos porque dentro da empresa eles os preparariam melhor para o mercado de trabalho".

A respeito do papel social exercido pela escola e de certa maneira continuado dentro dos muros da empresa (e vice-versa), que do ponto de vista de um enfoque puramente sociológico, ao que nos interessa para colocar a hipótese de que a escola de 2º grau urbana e regular tem ministrado um ensino para as elites, que nos valem de pontos de vista de um autor específico - NICOS POULANTZAS.

Tais pontos de vista assumidos por POULANTZAS ¹⁷, estão par

¹⁶ BRASIL S.A.. Rio de Janeiro, Edit. Jornal do Brasil, nº 1, 1983.

¹⁷ POULANTZAS, Nicos. As classes sociais no capitalismo de hoje. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978. cap. IV.

ticularmente explicitados quando da crítica que este autor faz à interpretação sobre a função da escola nas sociedades capitalistas, apresentada pelos franceses BAUDELOT et ESTABLET na obra "L'École capitaliste en France".

BAUDELOT et ESTABLET, analisando a educação escolar na França, propõem uma teoria sobre a escola capitalista, utilizando como dados empíricos aqueles coletados no próprio sistema educacional francês. Observaram os autores, que o sistema educacional capitalista se apresenta dicotomicamente dividido em duas redes principais. Uma das quais, destinada a desenvolver os trabalhadores manuais e outra, destinada a preparar os trabalhadores intelectuais.

Para POULANTZAS essa divisão pode ser vista apenas como uma tendência bipolarizada de um "continuum", e não seria apenas função da escola reproduzir tal divisão. A divisão social, esclarece o autor, se faz também pela empresa (ou local de trabalho remunerado), contribuindo ambas para a reprodução ampliada dos lugares de classe e pela distribuição dos indivíduos (agentes) no processo produtivo.

A esta tarefa levada a efeito tanto pela empresa como pela escola, o autor tem caracterizado como sendo um processo de qualificação/sujeição de agentes, querendo sem dúvida não absolutizar uma ou outra das instituições, mas assinalar o grau de interação que existe entre elas.

Levando em conta a existência de duas redes principais co-

mo tendência, o autor vai pensar sobre o lugar específico da pequena burguesia ¹⁸ na sociedade e sobre os processos educacionais de qualificação/sujeição dessa camada da população.

A tese defendida é a de que a escola não contribui para a definição do lugar das duas grandes classes opostas da sociedade (operariado e burguesia). Os representantes dessas classes não são distribuídos especificamente pela escola. Seus lugares de classe, independentemente desta, são mantidos. Isto significa que a instituição de ensino, apenas confirmaria à classe burguesa e operária seus lugares originais.

A pequena burguesia, entretanto, ocuparia um lugar determinado no aparelho escolar, como o próprio POULANTZAS leva a entender. "O papel do aparelho escolar é assim inteiramente característico para a pequena burguesia, cujo próprio lugar na formação social ele contribui diretamente para reproduzir". ¹⁹

Face à classe operária, a pequena burguesia estaria colocada por suas relações ideológicas ao lado do trabalho intelectual, "mas em relação ao capital e aos agentes que lhe

¹⁸ PEQUENA burguesia está entendida aqui como a camada de população composta por pequenos proprietários e produtores (pequena burguesia tradicional) e por trabalhadores assalariados não produtivos (nova pequena burguesia ref. ao capitalismo monopolista). Cf. POULANTZAS, op.cit. p. 223.

¹⁹ POULANTZAS, Nicos. Op. cit. p. 292.

ocupam diretamente o lugar, a pequena burguesia ocuparia ela própria na ordem do trabalho intelectual um lugar de subordinação - dominação".²⁰ E é essa divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, dentro do próprio trabalho intelectual, que traça os limites de inserção da pequena burguesia, com delimitações internas hierarquizadas e não com delimitações de dominação.

Relativamente à escola de 2º grau urbana e regular com a qual nos ocuparemos no presente trabalho, estamos hipoteticamente supondo a existência de mecanismos de homogeneização ideológica dos indivíduos. Desta feita não em função da grande oposição entre as classes polarizadoras da sociedade (operariado e burguesia, cf. denominação do autor em foco). A primeira (operariado), pela função diferenciadora operada pela escola, foi quase em sua totalidade prematuramente excluída, tendo assim confirmado lugares originais de classe. A segunda (burguesia) continua provavelmente escolarizada, confirmando para si lugares já conquistados.

Neste segmento de 2º grau, como já mencionado, estaria reservado um lugar especial para a pequena burguesia. Operando através de mecanismos ideológicos, que privilegiando o poder pelo saber representado pela obtenção de êxitos e aprovações, essa escola de 2º grau apoiar-se-ia numa pedagogia que além de reforçar as posições da pequena - burgue-

²⁰ POULANTZAS, Nicos. Op. cit. p. 293.

sia, possibilitaria a fundação da aliança necessária entre burguesia e pequena-burguesia.

Já vimos a escola como cenário da questão que queremos estudar. Indicaremos agora a porta por onde penetrar para encontrar o ator principal da peça – o adolescente escolarizado a nível de 2º grau.

Escolher uma porta foi opção a priori. Esta porta estava ornamentada por aquilo que denominamos de carreira escolar e que acreditamos possa lançar algum tipo de luz, sobre as aspirações daqueles, que depois de escolhidos, conseguiram manter-se no palco, durante esse...e outros atos.

Por carreira escolar estamos caracterizando o percurso trilhado por um aluno, desde as 1^{as} séries do 1º grau até a série cursada no 2º grau, (relativamente à época da pesquisa por nós levada a efeito) em termos de acontecimentos memorados por esse mesmo aluno que indiquem um acúmulo de direitos adquiridos, através do trânsito no sistema educacional formal, conforme os degraus de mérito estabelecidos.

Para proceder ao desvelamento dessa carreira escolar estaremos nos reportando ao binômio sucesso/fracasso vividos pelo aluno desse nível. Acreditamos que pela constatação da interferência ou não dessas vivências na escolha de um papel social, apreendido pelos anseios antecipados desse aluno, possamos melhor avaliar o quanto os ideais emanados pela escola de 2º grau afetam essa decisão particular e,

mais superficialmente como viveria um aluno adolescente a experiência de ser bom ou mau aluno.

Esses objetivos particulares de estudo nos remetem a um objetivo de natureza mais ampla, que seria verificar se existe ou não convergência de ideais, com relação ao desempenho de um futuro papel social, entre aqueles alunos que estão experimentando uma carreira escolar marcada pelo sucesso, ou um percurso escolar pontilhado por dificuldades. Quer as experiências de sucesso/fracasso sejam manifestadas por fatores que aparentemente assumem o caráter de mau desempenho acadêmico, quer sejam aquelas que se manifestem como ordem puramente disciplinar.

Iniciaremos então por distinguir semânticamente os termos sucesso e fracasso.

O termo sucesso tem como um de seus significados "...4-Bom êxito; resultado feliz". ²¹

O termo fracasso tem como alguns de seus significados "...
2 - Desastre, desgraça. 3 - Ruína, perda. 4 - Mau êxito, malogro". ²²

²¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1a. Edição (14a. impressão). p. 1333.

²² IDEM, ibidem. p. 651.

Pelos sinônimos acima, podemos perceber que em função à consecução ou realização de algum objetivo, os vocábulos sucesso e fracasso se definem por aproximação ou reciprocidade complementar e valorativa ao que se convencionaliza como sendo um resultado positivo ou negativo. Um resultado de êxito ou malogro pode referir-se a objetivos concretos, via de regra passíveis de mensuração. Como por exemplo: a aprovação de alunos no vestibular pela escola X. O índice de aprovação, demonstrativo de êxito da escola, pode ser fixado entre 70 a 90% de aprovações conseguidas. Uma vez obtido um percentual dentro dessa faixa pode-se concluir a favor do êxito da escola X na preparação de alunos para os exames vestibulares.

Entretanto para colocação de critérios de apuração do fracasso ou do sucesso pessoal em termos não concretos ou objetivos, procede-se a indicação de parâmetros sob a forma de idéia ou abstração.

Tais ideais, comumente se concretizam sob a forma de um modelo mais ou menos complexo, cujo grau de adequação aos índices, também aparentemente subjetivos, de êxito ou malogro, são compatíveis a rigor com uma matriz de assentamento de base puramente idealizada ou ideologizada conforme determinações concretas para a manutenção de certa ordem na dinâmica das relações interpessoais.

Não podemos negar que a escola é uma das instituições que faz isso. Estabelece sistemas de aprovação, subjacentes a

sua própria determinação social, cujo objetivo é o de conferir o sucesso ou fracasso à sua clientela. Para que seu sistema de mérito, se torne objetivamente verificável e portanto inquestionável, a escola lança mão de escalas em graus numéricos ou conceituais, conferindo apenas o saber do aluno sob esses parâmetros ou padrões. Mede-se objetivamente conhecimentos e atitudes, utilizando-se critérios subjetivos. Tal subjetividade a rigor, como já dissemos anteriormente, está de acordo com os objetivos sociais ou modos pelos quais a sociedade se utiliza para garantir seu próprio funcionamento.

Relativiza-se assim o termo fracasso ao seu oposto-sucesso, se tomarmos como base para compreensão da questão os ideais disseminados pela sociedade que ratificam, modificam ou apoiam tais mecanismos cujo efeito em última instância seria o de manter integralizada, provavelmente, a própria percepção do grupo social em sua "raison d'être" e sua continuidade.

Para compreendermos sucesso/fracasso é portanto necessário compreender a matriz ideológica em que se assenta a prática pedagógica,^{2 3} referendada por pressupostos contidos no pensamento dominante do grupo social.

^{2 3} POR prática pedagógica estamos considerando os procedimentos adotados pela escola para: selecionar conteúdos, aferir resultados de aprendizagem, determinar as formas de transmissão de conteúdos selecionados, indicar comportamentos adequados e avaliar a aquisição desses comportamentos.

Reveremos, dentro desse propósito, de maneira breve, as bases ideológicas que vem orientando nossa prática política, econômica e cultural, que fazem parte do conteúdo subjacente às posturas liberais impressas em princípios básicos de nossa Constituição e Legislação específica para a educação formal e expressos enfaticamente por educadores que desde a década de 20 (Movimento Escolanovista) tem orientado teórica e filosoficamente nossa prática pedagógica.

Abordaremos alguns dos principais pontos do pensamento liberal, tomando por empréstimo as colocações feitas por LUIZ ANTONIO CUNHA ²⁴, a respeito do papel atribuído à escola para a promoção do desenvolvimento social sob a ótica do liberalismo.

Os princípios gerais do pensamento liberal datam do século XVII e ganham proeminência como bandeira de luta da burguesia contra a aristocracia no cenário da Revolução Francesa no século XVIII.

O pensamento liberal é constituído por um sistema de crenças e convicções que o caracterizam como ideologia, tendo nos princípios do individualismo; da liberdade; da propriedade; da igualdade e da democracia os elementos básicos sobre os quais se assenta o discurso liberal.

O individualismo, preceito decorrente do pensamento de John

²⁴ CUNHA, Luiz Antonio. op. cit. c.1 p. 27-51.

Ressalvamos que a abordagem histórica que emprestamos do autor, antecede a interessante análise crítica que apresenta a orientação liberal na educação brasileira.

Locke, funda-se na crença de que o indivíduo possui direitos naturais. Uma suposição histórica, apóia o pensador , para imputar ao homem essa característica inata. Remontando aos primórdios da existência humana, onde era garantido o livre exercício da liberdade , Locke vai atribuir ao surgimento dos agrupamentos humanos a limitação desses direitos pelo confronto com o direito dos outros, posteriormente, através de um governo não absoluto cujo papel seria o de administrar conflitos gerados também naturalmente.

Para o pensamento liberal, a função social do governo deveria ser então a de permitir a todos o livre exercício de talentos, maximizando capacidades naturais. Neste contexto a livre competição é permitida pois a consecução do bem estar, em forma de riqueza, é o corolário do sucesso para aqueles que souberam explorar ao máximo seus talentos.

Fica claro que sucesso ou fracasso no âmbito do pensamento liberal é de responsabilidade absolutamente individual, já que por parte da autoridade não são colocados entraves de espécie alguma.

A postura individualista no liberalismo se bem que contrária ao pré-estabelecimento de classes (castas ou classes estanques), que impossibilitariam a livre expansão de potencialidades e talentos, legitima a divisão em classes à medida que dignifica qualidades como talento e iniciativa.

Liberdade - o segundo preceito do pensamento liberal - re

fere-se tanto a liberdade individual, quanto a liberdade econômica, religiosa, intelectual e política.

O princípio da liberdade está diretamente relacionado ao princípio do individualismo. É preciso garantir a liberdade para que o indivíduo dê livre curso às suas potencialidades naturais. Em contrapartida coloca-se que o livre exercício das potencialidades individuais, garantidas pela sociedade, refluirão para esta mesma sociedade em forma de progresso global.

O preceito liberal do direito à propriedade, corresponde ao prêmio merecido por aqueles que possuem industriiosidade. O acúmulo de bens e riquezas é desta forma natural e por isso mesmo deve ser respeitado e resguardado pela sociedade. Repudiando formas de riquezas ou privilégios herdados, o liberalismo defende que "...o talento e o trabalho são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas..."²⁵

A igualdade proposta pela doutrina liberal difere substancialmente do conceito de igualdade social. Esta a rigor, configura-se como uma impossibilidade, uma vez que não há igualdade entre as pessoas em forma de habilidades, talentos e capacidade para o trabalho. A igualdade refere-se à igualdade de tratamento e de oportunidades ao pleno desenvolvimento individual e se expressa pela igualdade perante

²⁵ CUNHA, Luiz Antonio. op. cit. p. 31.

a lei que garante a todos o direito à vida, à propriedade e à proteção da lei.

Para administrar essa forma de convívio natural entre os indivíduos, a única forma de governo possível é a democrática que pode garantir a cada pessoa individualmente a liberdade; a igualdade perante a lei; o direito à propriedade. A democracia é por isso a forma de governo que permite a todos a liberdade de escolher seus representantes. Conferindo ao indivíduo o direito de agir em interesse próprio, o regime democrático, em última instância estaria agindo conforme interesses da sociedade.

No escopo do pensamento liberal a escola se reveste de grande importância, seja pelo atendimento indistinto a todos, seja pela motivação que oferece a fim de explorar e desenvolver vocações, talentos ou habilidades inatas. A escola liberal se torna assim um instrumento de justiça social na medida em que se responsabiliza pela definição de procedimentos, que não sujeitando indivíduos de qualquer origem social, promove todos aqueles que demonstrem possuir capacidades e talentos.

A escola, concebida desta forma, funcionaria como veículo de ascensão ou descensão social, provocando uma hierarquização da sociedade apenas pelos méritos individuais.

As palavras, abaixo citadas, do Prof. LOURENÇO FILHO, ilustram a orientação liberal do movimento da Escola Nova - pre

ponderante até nossos dias como ideário — quando reputa ao respeito às individualidades as bases de uma convivência democrática no cenário das modificações políticas:

"A idéia de democracia não se aplica, (...), apenas a um tipo de organização de governo. Ou, melhor, não é certo tipo abstrato de governo que determina a vida democrática, mas é a composição democrática que determina certos tipos de instituições. Nestas, a idéia capital, é a de uma existência dinâmica em função dos interesses de cada pessoa humana. Com esse sentido, encoraja o esforço de modelar a vida social numa base ética, cujo primeiro princípio será o de cada cidadão fazer valer a sua própria personalidade, respeitada, porém, a personalidade de cada um, e as de todos".²⁶

GUIOMAR NAMO DE MELLO em trabalho recente (1982), dedicado ao estudo da prática docente no 1º grau, pretendeu inicialmente situar a escola no seio da sociedade, indo buscar as raízes de sua prática na matriz liberal. Uma vez que as colocações feitas por MELLO orientam grande parte de nosso trabalho, principalmente no que diz respeito ao tipo de representação discente sobre sucesso e fracasso escolar, ficamos à vontade para repassar considerações sobre o enfoque histórico do pensamento liberal, conforme análise dessa autora.

²⁶ LOURENÇO FILHO, M. B.. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo, Melhoramentos, 1967. p. 253.

A abordagem desenvolvida nos parece extremamente rica e interessante porque advém de cuidadosa busca de interpretação à luz do pensamento liberal, de dados obtidos em ampla pesquisa com professores da rede pública do Estado de São Paulo, acerca das características pessoais necessárias à obtenção de sucesso na vida. Observadas discrepâncias nas respostas coletadas, MELLO, remonta às origens do pensamento liberal e extrai a unidade de um mesmo universo de pensamento onde tais contradições ou diversidades viriam a demonstrar antes sua proximidade reveladas pelo desenrolar do eixo histórico da doutrina liberal.

HALLOWEL, citado por MELLO ²⁷ caracteriza o liberalismo como produto da conjunção entre concepções opostas: o objetivismo cristão da idade média que acreditava na supra determinação divina à vontade humana; o subjetivismo do pensamento humanista do capitalismo primitivo que concedia ao homem o poder da vontade e da razão na organização da vida social.

Advindo destas duas correntes, o pensamento liberal apresenta-se ambíguo, ora ressaltando valores relativos a aspectos subjetivistas (como a personalidade integral do homem, por exemplo), ora objetivistas (como a organização social incluído o lado prático da vida).

²⁷ MELLO, Guiomar Namo de. Magistério de 1º grau — da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez Editora, 1982. p. 84.

Sintetizando o racionalismo e a consciência humanas (postura subjetivista) com a desvinculação da ordem social como ordem divina (postura objetivista), o liberalismo consegue conciliar oposições, fazendo conviver valores aparentemente divergentes, como por exemplo: a capacidade de fazer render o dinheiro, a inteligência, o esforço, a honestidade. Negam-se assim, dicotomias entre o pragmatismo ou sentido utilitário da ação social e o humanismo revelador de valores naturalmente individuais.

O liberalismo como expressão ideológica de alguns sistemas econômico-sociais, permanece até nossos dias, destacando ora uma feição pragmatista, ora uma feição humanista. A maior incorporação de um aspecto do que de outro, na ideologia liberal, pode ser explicado por condições objetivas de vida e vão dar conta da especificidade atualizada do espírito liberal. Em outras palavras, duas fases do desenvolvimento do sistema econômico-social (capitalismo primitivo e capitalismo concorrencial), estariam determinando diferenças no pensamento liberal, relativamente às suas feições humanista ou pragmatista.

No período de acumulação primitiva de capital predominariam como indicadores de sucesso, características humanas "aliadas à poupança, habilidade de fazer render o dinheiro, herança". ²⁸

²⁸ MELLO, Guiomar Namo de. op. cit. p. 85.

No período do capitalismo concorrencial "é o esforço, a objetividade, a facilidade de adaptação à mudança, aliadas à competição e individualismo que contam". ²⁹

Roteiro definido. Cenário posto. Ator escolhido. Tudo está em ordem. A platéia ansiosamente aguarda para assistir ao espetáculo encomendado. Atenta ao diretor que escolheu para dirigir a cena.

Findo o espetáculo, a consagração daqueles que souberam interpretar com maestria o papel que lhes coube.

Findo o espetáculo, a exclusão dos maus atores. Para eles haverá sempre um novo palco, com o mesmo cenário.

Findo o espetáculo, não se fala dos medíocres ... A esses, respeita-se, ignorando suas presenças.

Aplausos ...

Identifiquemos o elenco.

Nossa intenção é a de analisar o "locus" ou momento anterior e exterior à determinação de um status social via profissionalização, olhando não só a especificidade do modo de operar da escola de 2º grau urbana e regular, mas também aquele que desempenhará esse papel – o adolescente escolarizado nesse nível.

²⁹ MELLO, Guiomar Namo de. op. cit. p. 85.

Pelas imagens desenvolvidas sobre a escola, pelas representações de sucesso e fracasso escolar, pela re-apresentação de uma vivência escolar, estaremos buscando o adolescente.

Na determinação de um papel social ilustrado pela escolha profissional antecipada, tentaremos verificar se o adolescente lança mão de caminhos alternativos para atingir objetivos sancionados socialmente. Caminhos estes, no sentido de aceitação, enquanto interiorização de papéis a serem desempenhados, conforme as exigências institucionais ou "pacto com as instituições" na acepção de GRINBERG et GRINBERG.³⁰

Nesse sentido além de fatores intrapsíquicos (cujo grau de complexidade exigiria estudos mais específicos), supomos a existência de fatores externos ao indivíduo que os impelem a tomar certas decisões no curso de suas vidas. Esses fatores exteriores, manifestados principalmente nos ideais dos grupos sociais de origem, têm raízes mais profundas, qual seja, na determinação das condições objetivas da vida.

É por esta razão que talvez para o adolescente escolarizado a nível de 2º grau, a escola funcione como real co-adjuvante de seu processo de desenvolvimento psicossocial. A escola, provavelmente, não dissocia a personalidade, porque reproduz um discurso ideológico compatível com o da sociedade global, vivido como uma promessa, (necessária ao desenvolvimento do sentimento de continuidade do adolescente) que

³⁰ GRINBERG, León & GRINBERG, Rebeca. Identidad y cambio. Buenos Aires, Paidós, 1980.

se não é cumprida pelo menos o ilude da certeza de poderas sumir um papel na sociedade.

A propósito disto convém retomar o que E.ERIKSON ³¹ coloca como desvelamento necessário de sentimentos durante a adolescência, para uma adultez saudável. O vir-a-ser do adolescente depende da forma pela qual o indivíduo durante o processo de formação de identidade, reexperimenta conflitos irrompidos durante a infância e do grau de coerência experimentado entre aquilo que foi e aquilo em que deverá se tornar. Da primeira, surge o sentimento de globalidade, apenas quando houver uma reintegração positiva das fases psicológicas infantis. Da segunda, nasce o sentimento de continuidade. Ambos os sentimentos determinam a integridade de uma identidade bem sucedida.

O sentimento de continuidade é condicionado pela síntese que o ego realizará entre identificações da infância e entre as novas experiências do adolescente, agora, num meio social ampliado, ajustando, desta feita, aquilo que foi com aquilo que desejam que ele se torne.

Sobre o processo de formação de identidade muitos têm sido os autores que tem formulado teorias a respeito. Destes, destacamos aqueles que tem dado ênfase na dinâmica dos processos psicológicos que culminam na adolescência (dentre

³¹ ERIKSON, Erik H.. Identidade - juventude e crise. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

tantos convém citar como exemplo os trabalhos de ANNA FREUD) e aqueles que vem analisando a duplicidade da determinação do ego individual, considerando a relação entre contexto social em suas especificidades culturais e psicologia indiviidual (LAING, ERIKSON, GRINBERG et GRINBERG, etc.).

A propósito do que habitualmente estes autores denominam como especificidade cultural convém fazer algumas referências.

Por exemplo, a feita por FREUD em discurso proferido em 1926 perante a sociedade de B'nai B'rilh em Viena:

"...a identidade de uma pessoa ou grupo pode ser relativa a de outras pessoas ou grupos. Este processo é realizado no âmago do indivíduo e também no núcleo da cultura a que esse indivíduo pertença. O processo de identificação é um processo dessas duas identida-des". ³²

Para ERIKSON o processo de formação de identidade se desenvolve sobre duplo aspecto: o da reflexão e o da observação simultâneas. Isso significa que o julgamento que o individuo faz sobre si mesmo é reflexo do julgamento que imagina fazerem sobre ele. Concomitantemente julga o modo como é julgado, usando o auto-julgamento como referência para essa observação.

³² CITADO por E. Erikson in Identidade - juventude e crise. op. cit.

Acreditamos que a compreensão do processo de identidade durante a adolescência, através do enfoque psicossocial, em muito contribuiria para em contra-partida compreender a manutenção de valores correspondentes aos sistemas ideológicos. Valores contidos num modelo de comportamento servem como atenuadores das contradições internas, porque o seu modo de aparecer jamais mostrará ambiguidades.

TABELA I - EVOLUÇÃO NO SISTEMA ESCOLAR, EM NÚMEROS RELATIVOS - 1942-53 a 1970-81

PERÍODO ESCOLAR	MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO											
	Ensino Primário				Ensino Médio							
					Ginasial				Colegial			Ingresso no ensi- no supe- rior
	1a. série	2a. série	3a. série	4a. série	1a. série	2a. série	3a. série	4a. série	1a. série	2a. série	3a. série	
1942-53	1 000	404	274	155	71	54	44	35	34	27	20	10
1943-54	1 000	417	284	159	80	58	47	39	39	29	22	10
1944-55	1 000	419	291	170	79	59	49	40	39	30	23	10
1945-56	1 000	412	292	169	76	60	51	41	41	32	23	10
1946-57	1 000	414	288	170	81	63	52	42	42	32	23	10
1947-58	1 000	416	286	172	81	64	53	43	43	32	27	10
1948-59	1 000	391	273	161	77	62	51	42	42	31	26	10
1949-60	1 000	397	276	161	84	67	54	44	43	32	27	10
1950-61	1 000	385	267	160	87	70	55	45	44	32	26	10
1951-62	1 000	383	268	166	89	75	56	46	44	31	27	11
1952-63	1 000	385	277	172	93	74	59	48	45	35	30	13
1953-64	1 000	401	289	180	98	79	62	48	50	37	34	16
1954-65	1 000	395	282	181	101	80	63	62	51	41	36	15
1955-66	1 000	398	288	187	101	79	64	55	58	43	39	15
1956-67	1 000	407	302	207	101	84	70	61	60	48	42	20
1957-68	1 000	416	316	207	106	89	75	64	65	53	47	23
1958-69	1 000	429	317	207	113	95	78	69	73	58	52	28
1959-70	1 000	430	317	217	135	100	86	77	82	65	58	36
1960-71	1 000	428	326	232	144	112	97	86	91	73	63	48
1961-72	1 000	446	328	239	152	124	108	91	96	74	64	56
1962-73	1 000	443	351	229	161	129	109	97	101	79	-	-
1963-74	1 000	449	318	245	165	133	115	101	107	-	-	-
1964-75	1 000	401	324	241	160	144	123	107	-	-	-	-
1965-76	1 000	449	359	274	205	166	141	-	-	-	-	-
1966-77	1 000	446	369	282	223	179	-	-	-	-	-	-
1967-78	1 000	454	367	284	234	-	-	-	-	-	-	-
1968-79	1 000	456	368	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1969-80	1 000	490	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1970-81	1 000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

FONTE: Anuário Estatístico do Brasil - 1977

TABELA II - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 10 A 17 ANOS DE IDADE, POR SITUAÇÃO DE FREQUÊNCIA À ESCOLA E CONDIÇÃO DE ATIVIDADE NO BRASIL - 1970 E 1977

ESPECIFICAÇÃO	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL				
	Total	Só estuda	Só trabalha	Simultaneamente trabalha e estuda	Não trabalha nem estuda
1970 Brasil	100,00	59,38	11,09	2,66	26,87
1977 Brasil	100,00	57,84	13,98	7,55	20,63

FONTE: Dados básicos: IBGE, amostra do 1% do Censo Demográfico de 1970 e dados do PNDA-1977

TABELA III - EVASÃO DO SISTEMA ESCOLAR, SEGUNDO UNIDADES DA FEDERAÇÃO 1960-71

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	EVASÃO NO SISTEMA ESCOLAR										
	Ensino Primário		Ensino Médio			Aprovação Vestibular (1971)	De 1 000 alunos matriculados na 1a.série primária em 1960				
							Conseguiram alcançar a				Ingressaram no curso superior
	1a.série (1960)	4a.série (1963)	1a.série ginasial (1964)	4a.série ginasial (1967)	3a.série colegial (1970)		4a.série primário	1a.série ginasial	4a.série ginasial	3a.série colegial	
RONDONIA	5 635	650	530	184	72	-	115	34	33	13	-
ACRE	7 239	1 219	865	335	147	236	168	119	46	20	33
AMAZONAS	42 282	4 762	3 157	2 352	1 520	788	113	75	56	36	19
RORAIMA	1 757	350	179	97	32	-	199	102	55	18	-
PARÁ	103 675	11 272	9 436	6 228	3 933	1 573	109	91	60	38	15
AMAPÁ	7 684	1 055	503	311	219	-	137	50	40	29	-
MARANHÃO	74 712	9 676	5 281	3 479	2 459	1 621	130	71	47	33	22
PIAUI	57 925	5 667	5 364	3 545	2 245	350	98	93	61	39	6
CEARÁ	198 562	16 809	15 890	10 632	7 630	2 042	85	80	54	38	10
R.G.NORTE	86 258	10 787	5 430	3 349	2 438	1 403	125	63	39	28	16
PARATIBA	106 079	11 622	7 658	5 544	3 351	2 235	110	72	52	32	21
PERNAMBUCO	239 504	31 125	23 601	14 308	12 107	8 309	130	99	60	51	15
ALAGOAS	68 210	6 185	5 278	3 170	2 467	1 019	91	77	46	36	15
SERGIPE	52 921	3 896	3 827	2 295	1 812	469	74	72	43	34	9
BAHIA	258 458	37 234	25 347	16 516	12 762	5 658	144	98	64	49	22
M.GERAIS	595 558	123 337	72 235	41 355	30 186	19 745	207	121	69	51	33
E.SANTO	95 163	18 742	9 824	5 927	4 117	2 078	197	103	62	43	22
R.JANEIRO	212 393	52 656	32 547	18 608	13 898	7 463	248	153	88	65	15
GUANABARA	160 142	83 668	56 625	35 187	24 169	16 673	522	354	220	151	114
SÃO PAULO	647 150	252 631	166 675	90 946	72 217	81 186	390	258	141	112	115
PARANÁ	214 600	47 497	35 324	19 179	14 586	10 253	221	165	89	68	48
S.CATARINA	168 772	38 006	14 551	9 739	5 887	3 252	225	88	58	35	19
R.G.SUL	352 873	117 751	47 437	32 567	20 409	16 604	334	134	92	58	47
M.GROSSO	67 107	9 651	6 448	3 069	2 445	1 773	144	98	46	36	29
GOIÁS	108 285	16 649	12 624	6 575	4 442	3 194	154	117	61	41	31
D.FEDERAL	7 566	3 191	2 860	2 690	3 162	2 661	422	378	356	418	362
BRASIL	3 940 510	916 088	569 496	338 187	248 712	190 585	232	145	86	63	41

FONTE: Anuário Estatístico do Brasil - 1977

TABELA IV - MATRÍCULAS NO INÍCIO DO ANO, NO ENSINO DE 2º GRAU, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA,
POR UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 1974

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO				
	Total	Segundo a dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular
RONDONIA.....	1 229	1 165	-	-	64
ACRE.....	1 874	-	1 717	-	157
AMAZONAS.....	12 933	1 894	6 812	861	3 366
RORAIMA.....	781	781	-	-	-
PARÁ.....	27 192	2 504	14 485	-	10 203
AMAPÁ.....	2 554	2 554	-	-	-
MARANHÃO.....	25 795	1 161	5 203	586	18 845
PIAUI.....	17 213	2 598	10 772	328	3 515
CEARÁ.....	44 034	1 701	17 931	1 818	22 584
RIO GRANDE DO NORTE.....	17 634	2 277	10 846	599	3 912
PARAÍBA.....	23 759	1 427	13 757	315	8 260
PERNAMBUCO.....	78 092	3 389	29 429	6 469	38 805
ALAGOAS.....	17 192	1 873	7 167	-	8 152
SERGIPE.....	12 065	1 707	6 245	123	3 990
BAHIA.....	82 006	2 158	47 557	5 618	26 673
MINAS GERAIS.....	187 961	8 633	52 962	11 467	114 899
ESPÍRITO SANTO.....	37 017	2 177	14 836	497	19 507
RIO DE JANEIRO.....	210 234	15 333	59 004	4 353	131 544
SÃO PAULO.....	520 359	2 460	310 012	18 655	189 232
PARANÁ.....	93 306	4 695	67 106	355	21 150
SANTA CATARINA.....	56 415	2 492	23 775	323	29 825
RIO GRANDE DO SUL.....	127 956	3 334	66 995	2 341	55 286
MATO GROSSO.....	21 930	988	11 017	347	9 578
GOIÁS.....	38 831	1 528	24 233	1 098	11 972
DISTRITO FEDERAL.....	23 366	299	-	17 723	5 344
BRASIL.....	1 681 728	69 128	801 861	73 876	736 863

FONTE: Anuário Estatístico do Brasil - 1977

TABELA V - ENSINO DO 2º GRAU - RIO DE JANEIRO

CURSOS EXISTENTES E ALUNOS MATRICULADOS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 1973

ANO	TOTAL		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA							
			FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR	
	Cursos	Alunos Matric.	Cursos	Alunos Matric.	Cursos	Alunos Matric.	Cursos	Alunos Matric.	Cursos	Alunos Matric.
1971	404	61.134	6	1.284	49	13.011	15	3.587	334	43.252
1972	519	66.105	7	1 283	66	14.574	15	4 071	431	46.177
1973	622	77.049	11	1.617	82	17.400	16	5.043	513	52.989

FONTE: Estatísticas da Educação Nacional - MEC - 1971 - 1973

2 - RETOMANDO ASPECTOS TEÓRICOS PARA A OBJETIVAÇÃO DA PESQUISA

Pretendemos nesse capítulo destacar, do que já foi colocado no capítulo introdutório, aqueles aspectos teóricos que conduzam à explicitação dos limites orientadores para uma análise quantitativa.

Podemos dizer que os pontos a serem levantados em seguida, constituem-se como momento definidor da relação entre metodologias complementares: os pressupostos qualitativos e os pressupostos quantitativos, que orientarão algumas reflexões e conclusões acerca do nosso objeto de estudo.

O presente Capítulo, subdivide-se para esse fim em três grandes secções relativas à caracterização da escola de 2º grau, urbana e regular, à caracterização da clientela dessa escola e por fim, numa tentativa de relacionar, à escolha do adolescente quanto ao caminho a ser tomado pós 2º grau, o acervo das suas vivências.

2.1. A ESCOLA

O papel social da educação brasileira está assentado nos ideais do pensamento liberal cujas diretrizes principais podem ser resumidas, na igualdade de direitos e oportunidades, no respeito às capacidades individuais e na negação

de privilégios hereditários.

Colocadas as diretrizes, busca-se uma estratégia, que fora de dúvida, consubstancia-se pela tarefa educativa. Dignifica-se a escola universal, como instituição capaz de despertar e desenvolver capacidades e talentos inatos e de promover sem distinção.

A não consecução desses ideais, ¹ entretanto, se explicita quando observamos a escola brasileira em termos da quantidade de alunos atendidos e da qualidade de ensino oferecido, parâmetros básicos para consolidar o discurso liberal.

Primeiramente porque, em termos da oferta de vagas, verificamos que as oportunidades de escolarização ainda estão aquém do número de candidatos potenciais à própria escolarização.

Em segundo lugar, porque, mesmo nos lugares onde a quantidade se mostra suficiente, a qualidade é desigual. O que, considerando os ideais liberais, permite afirmar que o nível de qualidade desigual, redundando em oportunidades desiguais.

¹ Estamos utilizando algumas críticas apresentadas por CUNHA ao pressuposto liberal de que a educação é responsável pela correção das desigualdades sociais. IN, A educação e o desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1981 p. 55, 56 e 57.

Em terceiro lugar, porque, aptidões ou talentos não são absolutamente inatos. Antes dependem, para seu desenvolvimento, da qualidade de vida material na primeira infância e da estimulação adequada nessa fase e nos primeiros anos de escolarização.

Na realidade, o que ocorre é que o sistema de méritos imposto pela escola elege como ótimos os padrões da cultura dominante e premia a "naturalidade" de capacidades expressas por esse padrões, ignorando determinantes sociais que possam fundar diferenças. Entre estes padrões, a título de exemplo, estão o nível de inteligência, as boas maneiras, etc.

Porque então escolhermos o 2º grau como campo de estudo se os fatores apontados anteriormente, estariam decidindo a sorte dos aspirantes à escolarização e dos já escolarizados, no momento anterior a própria escolarização ou nos primeiros anos desta?

Escolhemos o 2º grau como campo de pesquisa, porque desejávamos estabelecer uma discussão sobre os condicionantes prováveis dos anseios de assunção de determinados papéis sociais (relativamente aos ideais de mobilidade social) em indivíduos escolarizados até esse nível. E tais condicionantes para serem observados, ou não, dependeriam do percurso escolar mais ou menos prolongado, em função dos insucessos, pelas "incapacidades inatas". Os indivíduos que

chegaram ao 2º grau têm provavelmente, por um lado, internalizados ideais liberais em grau suficiente para permitir que sejam identificados. Por outro lado, uma experiência vivida em termos da realização ou não de aptidões ou capacidades tidas como inatas pelo ideário pedagógico, provavelmente são passíveis de reapresentação.

A rigor, gostaríamos também de desviar para outro ângulo a discussão do papel desempenhado pela escola como mera separadora das duas classes opostas da sociedade (operariado e burguesia). Permanece no intervalo dessas classes uma grande parcela da população ambigüamente colocada entre a iminência da proletarização e a promessa (muito bem posta pela escola) de mobilidade social.

Tentamos também neutralizar o fator "quantidade de oportunidades" em termos numéricos, quando optamos pelo 2º grau, para melhor ponderar o fator "qualidade de oportunidades". Afinal nesse nível opera com mais força a seletividade via qualidade de oportunidades, visto que o fenômeno vagas oferecidas relativamente aos candidatos naturais pelo parâmetro faixa etária, tem sua força maior nos primeiros anos de escolarização.

A dissimulação da igualdade de oportunidades, seja em termos de qualidade ou de quantidade, fruto da própria estrutura econômico-social, é assegurada também por ideais liberais, que selecionam valores e capacidades individuais de

acordo com as oportunidades que se dispõe garantir.

Tomamos como desnecessário, dentro dos objetivos do trabalho, diferenciar a escola pública da escola privada, pela particularidade do universo - a escola urbana regular - e acabamos optando por selecionar duas escolas particulares como campo de pesquisa. Isto porque pressupomos que os modos diferentes de aparecer da escola de 2º grau estão relacionados à situação original de classe de sua clientela.

A escola ora aparece para confirmar apenas a situação original das duas classes opostas, cumprindo uma função diferenciadora; ora para atender à pequena burguesia (ou classe intermediária), alimentando anseios de ascensão social e assim firmando a aliança necessária entre esta classe e a burguesia. Cumpre, desta forma, a função homogeneizadora através de mecanismos ideológicos.

Relativamente a estes pontos, acreditamos que esta escola de 2º grau, possa estar funcionando como no segundo caso.

Nossa preocupação em conhecê-la decorre do próprio questionamento sobre a posição de classe dessa camada da população, impregnada por toda a ideologia dominante e que embora possuindo lugar de classe determinado estruturalmente e expresso pelas relações de produção, encontra-se contraditoriamente, numa posição de classe muitas vezes oposta a esse mesmo lugar.

De um lado temos a escola diretamente reservada à formação das classes dominantes, que garantem à sua clientela nível de excelência necessário ao engajamento à sua própria classe de pertencimento original. Essa escola não seria absolutamente a única responsável por essa especificidade, uma vez que esta se encontra fundada na própria estruturação social. A escola que é, porque determinada.

Tais escolas por sua vez, processam em seu próprio interior mesmo a separação dos sujeitos, utilizando critérios declarados como: excelência de nível de aprendizagem, adequação aos padrões disciplinares e aos padrões psicológicos ideais. Esses critérios encobrem e mistificam objetivos mais profundos de raízes propriamente sociais.

Paralelamente a estas escolas, as quais denominamos ESCOLA do tipo X, observamos o surgimento de outro tipo de instituição de ensino, que via de regra, se incumbe de açambarcar uma população muitas vezes oriunda das escolas do primeiro tipo.

Grande parte da clientela que compõe estas últimas, são os sujeitos evadidos das primeiras, motivados ora pelas anuidades extorsivas, ora pelos fracassos repetidos relacionados aos critérios de excelência da escola do tipo X.

Essa clientela por sua vez, possui uma representação ideológica dominante, onde a valorização do saber, o mito do diploma, estão na base da ilusão de mobilidade social.

Assim se coloca, nossa preocupação fundamental e motivo do presente trabalho: este aluno egresso de escolas do tipo X, o "fracassado escolar", em busca da alternativa prometida, estaria consciente da contradição que o envolve?

O fato de ser adolescente e portanto estar vivendo um processo psicossocial de formação de identidade, contribui de alguma maneira para aceitação desses ideais?

Em decorrência dos pontos acima expostos, para proceder a uma análise comparativa, consideramos a importância de coleta dos seguintes dados:

19. Os padrões de excelência ² adotados pelas escolas a serem comparados através de:

- a) exame do currículo pela diversificação de disciplinas oferecidas e carga horária correspondente;
- b) levantamento do pessoal especializado;
- c) levantamento dos critérios de seleção e manutenção da clientela;
- d) levantamento das mensalidades cobradas;
- e) levantamento dos resultados obtidos pela clientela original em exames vestibulares.

² O instrumento para coleta desses dados se encontra no ANEXO 4.

Acreditamos que pelo padrão de excelência adotado, a escola mantém operante sua finalidade face à sua própria determinação, porque é através da forma pela qual seleciona sua clientela, pela eficiência em manter/excluir e pela propriedade da "preparação" dessa mesma clientela, que se firma como um dos lugares de sujeição/qualificação dos indivíduos escolarizados.

29. Levantamento da origem sócio-econômica da clientela

Utilizamos para a determinação da origem sócio-econômica, a escala modificada por MARIA APARECIDA JOLY GOUVEIA sobre escala desenvolvida por BERTRAM HUTCHINSON, a qual infere a origem sócio-econômica do estudante pelo nível ocupacional de sua família. A opção, feita por nós, de utilização da referida escala se fez porque consideramos importante o fato dela permitir (através da coleta de dados sobre o nível ocupacional familiar) estabelecer uma correspondência entre o nível de escolarização familiar para o desempenho de determinada ocupação e a antecipação da decisão do aluno relativamente ao desempenho de um papel social, via escolha profissional.

A escala "Origem sócio-econômica"³ é constituída por 7 categorias ou ocupações assim definidas:

³ GOUVEIA, Maria Aparecida J. e HAVIGHURST, Robert J.. Ensino médio e desenvolvimento. São Paulo, Melhoramentos, 1969.

1. Altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e assemelhados. (Empresas comerciais, industriais ou agropecuárias).
2. Profissionais liberais e outras de nível equivalente. Cargos de gerência ou direção em grandes empresas. Proprietários de empresas de tamanho médio (empresas comerciais, industriais ou agropecuárias).
3. Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais. Proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais, industriais ou agropecuários, etc.
4. Ocupações não manuais de rotina e assemelhadas.
5. Supervisão de trabalho manual.
6. Ocupações manuais especializadas.
7. Ocupações manuais semi-especializadas.

As sete categorias acima listadas, foram reagrupadas, pela autora, em 3 categorias mais amplas para a simplificação da discussão dos resultados. A escala reagrupada é a seguinte:

1. Estrato superior (abrangendo as categorias 1 e 2. Estrato superior corresponde em outra linguagem às classes alta e média-alta).
2. Estrato médio (abrangendo as categorias 3 e 4. Inclui todas as ocupações restantes não manuais).
3. Estrato inferior (abrangendo as categorias 5, 6 e 7. Inclui todas as ocupações manuais inclusive as de supervisão).

2.2. O ADOLESCENTE

Qual é a clientela que vamos encontrar nesse 2º grau? Qual a sua origem social? Como estaria se processando seu desenvolvimento individual? Como a convivência familiar e escolar estaria influenciando a aceitação de um futuro papel social?

É este papel livremente escolhido ou todo o processo de desenvolvimento psicossocial estaria tornando o adolescente complacente com um papel que lhe será imposto?

Essas foram as principais questões que a nível teórico foram colocadas e exigiram um tratamento especial na análise quantitativa.

Segundo ERIK H. ERIKSON,⁴ a formação da identidade, considerando os passos pelos quais o ego se desenvolve em interação com o ambiente, segue uma seqüência psicossocial.

Inicialmente, a identificação se faz na relação com o adulto mais próximo, pela introjeção ou incorporação primitiva da imagem desse outro. Estabelecida uma relação de troca, vai a criança pouco a pouco desenvolvendo o sentimento do "eu" a partir do qual pode alcançar o "outro".

Mais tarde, para que haja identificação, é necessária a interação com outras pessoas que representem uma hierarquia de papéis. Isto é proporcionado pela reciprocidade nas relações com pessoas de outras gerações com as quais venha a conviver.

Até esse ponto o que vêm ocorrendo com a criança é aquilo o quê o autor considera como "identificações"⁵. A formação da identidade, propriamente dita, inicia-se durante a adolescência, quando ao lado do desenvolvimento físico e psicológico o desenvolvimento cognitivo, principalmente, permite ao jovem extrapolar os limites do pensamento sobre dados imediatos para imaginar possibilidades fora do círculo mais restrito, ampliando o horizonte da ação pelo menos no nível da verbalização.

⁴ ERIKSON, Erick H. Identidade - Juventude e Crise. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

⁵ TERMO originário no escopo da teoria psicanalítica relativo ao "mecanismo do ego através do qual uma pessoa adota sentimento e idéias de outra..." in DORIN, E. Dicionário de Psicologia. Melhoramentos, São Paulo, 1978.

Psicologicamente, a identidade surge do repúdio seletivo e da assimilação mútua de identificações da infância e da elaboração dessas identificações sobre nova configuração. Essa configuração, por sua vez irá depender do processo pelo qual a sociedade reconhecerá o jovem. Isto é, o que essa sociedade pode oferecer ao jovem em relação à sua produção cultural ou mesmo contra-cultural.

Da reintegração das fases da infância, depende a formação de certos modos peculiares do comportamento adolescente.

Da primeira fase – a fase oral – decorre a necessidade de procurar pessoas e idéias em que possa ter fé. A fase anal, reporta à adolescência a necessidade de ser definido por aquilo que possa querer livremente. O adolescente quer decidir. A onipotência da fase fálica, faculta-lhe agora, uma imaginação ilimitada quanto ao que pode vir a ser, sendo esse, um dos principais fatores pelo qual o adolescente deposita inteira confiança em todos aqueles que acredite possam abrir um espaço de possibilidades para a realização de seus ideais.

Vivendo este processo de formação de identidade, o adolescente experimenta também uma moratória sancionada socialmente, especialmente alargada nas sociedades modernas ocidentais por questões ligadas à forma de organização do sistema produtivo. Essa moratória, se caracteriza pelo tempo que lhe é reservado para ser preparado em termos de uma habilitação, que permitirá futura assunção de um lugar na

produção, representado pelo papel profissional. Papel este que é visto objetivamente como conquistado. Um lugar para si e por si.

O período de moratória, necessário para a integração de elementos de identificações adquiridas na infância, prescinde agora dos contornos imediatos do meio infantil, subsumindo contornos propriamente sociais. Este contorno é dado sobretudo pelos padrões culturais vigentes e assimilados sob a forma de uma visão de mundo natural e absoluta, um sistema de valores, capaz de orientar o jovem no julgamento de si pelo julgamento dos outros.

É sem dúvida, por esta razão, que ERIKSON considera a ideologia como a guardiã da identidade. Mas vejamos como esse autor aborda a questão da ideologia, usando suas próprias palavras:

"...um sistema ideológico é um corpo coerente de imagens, idéias e ideais compartilhados, quer se baseie num dogma formulado, numa WELTANSCHAUNG implícita, numa imagem do mundo altamente estruturada, num credo político ou mesmo num credo científico (especialmente se aplicado ao homem) ou ainda num "modo de vida", fornece aos participantes uma orientação coerente e global, se bem que sistematicamente simplificada, no espaço e no tempo, nos meios e nos fins" ⁶

⁶ ERIKSON, Erik H. op. cit. p. 190.

O intento do autor é o de caracterizar sistema ideológico como catalizador da formação de agrupamentos.⁷ Isto nos leva a crer que esteja falando não de uma ideologia como produção e reprodução ampliada no grupo social e sim, da mobilização de grupos em torno de idéias e ideais. Não nos parece impróprio, todavia, tomar a assertiva inicial sobre o papel da ideologia na formação da identidade com a ressalva que se segue.

Estamos pensando a escola como o lugar onde se difunde uma ideologia capaz de preservar e reproduzir certa ordem nas relações sociais, na medida em que qualifica/sujeita os indivíduos.

Esse ponto de vista, portanto nos faz descartar, neste trabalho, a questão da multiplicidade de ideologias, às quais o adolescente se apega uma vez que a mesma tem o sentido individual/social.

Por outro lado pesquisaremos aqui os efeitos da ideologia no cenário escolar, sobre o desenvolvimento do jovem (como visto pelo autor) especificamente à determinação de seu próprio lugar no processo produtivo, privilegiando o ponto de vista social/individual.

⁷ A formação de grupos na adolescência, se faz pelas necessidades defensivas do adolescente, traduzidas pelo sentimento de uniformidade.

Dos pontos de vista acima apresentados, pudemos colocar duas observações principais, que neste momento servirão como "pontos de ancoragem" para os procedimentos a serem considerados na coleta de dados:

Primeiro, é no meio familiar que a criança desenvolve identificações que serão reintegradas durante o período da adolescência.

Segundo, é no meio social que o adolescente reintegra identificações da infância sobre nova configuração, tendo através da ideologia as condições de contorno da formação da identidade.

Colocados os pontos, passamos à forma como deverão ser trabalhados.

2.2.1. Determinações primárias na formação da identidade do adolescente

Estamos denominando determinações primárias na formação da identidade do adolescente, àquelas relações desenvolvidas no meio familiar que propiciaram as identificações infantis. Tais determinações se referem ao primeiro ponto citado no resumo da discussão sobre o adolescente escolarizado que orientaram a coleta de dados.

Dada a impossibilidade prática para uma apreensão das iden

tificações da infância, optamos por informar apenas sobre o "locus" familiar onde essas identificações se processaram. Caracterizaremos esse meio, pelo nível sócio-econômico e pelos níveis educacional e profissional familiar. Desta forma, os dados coletados estão sendo considerados somente como indicadores para inferências a serem retomadas nas discussões globais.

Na pesquisa, a coleta de dados incidiu sobre:

- a) estrutura familiar do adolescente escolarizado;
- b) níveis educacional e profissional familiar;
- c) nível sócio-econômico familiar.

Lembramos que os dados sobre origem sócio-econômica através de escala modificada por GOUVEIA ⁸ estão sendo retomados no presente item de modo desmembrado subsidiando tanto as informações sobre os níveis educacional e profissional familiar, quanto sobre origem sócio-econômica. Os primeiros, como já explicitado, constituem-se nos dados que permitem inferir o nível sócio-econômico propriamente dito.

É importante, ainda com relação à utilização dessa escala, indicar uma modificação por nós levada a efeito. Acrescentamos uma questão no conjunto de questões utilizadas, vi-

⁸ MAIORES detalhes da escala empregada se encontram nesse trabalho, especificamente no item 1 do Capítulo 2.

sando uma aproximação com as prováveis realidades onde esses alunos convivem. Tal questão tem por objetivo distinguir o responsável pelo adolescente independentemente de ser o pai, a mãe, um parente ou outra pessoa. Será sobre esse responsável, que se determinará a origem socio-econômica e que se trabalhará como referência à estrutura familiar do aluno consideradas as modificações na constelação familiar.

2.2.2. Determinações secundárias na formação da iden tidade do adolescente

Por determinações secundárias, estamos considerando o conjunto de experiências realizadas no meio escolar e suas influências mais imediatas sobre o processo de identificação adolescente. Meio escolar, este, constituído como cenário de relações e como promulgador dos contornos orientadores da identificação.

Estamos distinguindo duas ordens de fatores a serem estudados, relativamente ao recorte adequado à nossa proposta de trabalho – o adolescente escolarizado – denominando-os como fatores intervenientes e como fatores de contorno propriamente ditos.

Esta distinção, no entanto é meramente didática e se impõe para facilitar a coleta de dados.

2.2.2.1. Fatores intervenientes: a carreira escolar

Como fatores intervenientes estão sendo tomadas, principalmente, as interações do adolescente no meio social escolar. A ênfase sobre o meio social escolar se deve ao fato deste configurar-se como o próprio horizonte social para adolescentes escolarizados, seja pelo intercâmbio de relações que propicia a nível dos próprios pares; seja pela hierarquização de papéis que se estabelece no seio da escola (alunos, professores, pessoal de secretaria, inspetores, orientadores, diretores, etc.); seja ainda, pela forma como é desenvolvido o trabalho pedagógico e pelo sistema de mérito relativo a esse mesmo trabalho. Além disso, achamos importante ressaltar que, essa escola foi escolhida para o aluno em função de suas condições objetivas de vida e por isso mesmo supomos representa ideais e aspirações familiares.

Partimos do pressuposto de que os fatores acima apontados, intervêm sobre a formação da identidade psicossocial do adolescente na medida em que possam interferir na práxis do aluno.

Com base nesse pressuposto, os fatores intervenientes serão tomados através das condições de influência que se estabelecem a nível da ação manifesta dos alunos adolescentes, que por um lado orientam a formação de imagens e pré-

conceitos e que por outro lado informam sobre pré-condições para a busca de um papel social através da escolha de uma ocupação.

Observe-se, entretanto, que estamos adotando até esse momento, o ponto de vista do sujeito (o adolescente) para aquilatar a influência do percurso escolar durante o período de formação da identidade. Mudando o ponto de vista para o objeto (a escola) outras questões apareceriam. Por este ângulo ou ponto de vista, todos os mecanismos utilizados pela escola que interferem na carreira escolar de sua clientela são decorrentes do papel que a instituição escolar desempenha na sociedade. Tomar este ponto focal, poderia levar-nos por exemplo, à elucidação sobre a forma de aparecer das funções diversificadora e homogeneizadora.

Apenas como prevalência, esse tópico se inclui na discussão sobre o adolescente. Não nos omiteremos porém na análise dos resultados obtidos através do questionário, em proceder conforme a duplicidade da questão.

Os fatores intervenientes como acabamos de definir, serão levantados através de um bloco específico de questões, denominado "Carreira Escolar", visando proceder ao:

- a) levantamento do período de permanência do aluno na escola atual e das mudanças de escolas, inclusive dos motivos de mudança e das atividades extra curriculares;

- b) levantamento dos dados que permitam comparar os esforços de permanência na escola atual, desde os motivos para a sua escolha, das condições de aprovação, até as decisões face às reprovações;
- c) levantamento de algumas imagens desenvolvidas através da experiência, relativamente ao gostar de sua escola, à eficiência de uma escola de 2º grau genérica e ao perfil de bom aluno/mau aluno.

Observe-se com relação ao item (c), que este distingue-se dos itens que o antecedem. Os itens (a) e (b) coletam informações sobre fatos ou acontecimentos, enquanto o último exige uma reelaboração de uma coleção de fatos ou acontecimentos. Queremos a esse respeito esclarecer por ora, que o item (c) está contido no bloco "Carreira Escolar" porque não chega a configurar uma representação social ativa. Enquanto essas informações se restringem aos reflexos internos de uma realidade externa elas configuram o que poderíamos chamar de imagens ou percepções, ou ainda representação passiva, conforme definição de MOSCOVICI:

"Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de idéias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referi

mos freqüentemente à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante".⁹

2.2.2.2. Fatores de contorno propriamente ditos: as representações sobre sucesso/fracasso escolar

Como já dissemos anteriormente o adolescente completará a formação de sua identidade no cenário social, caracterizando-se assim o processo de formação de identidade por sua natureza psicossocial.

Isto significa que é esse meio social, ampliador do meio familiar da infância que proporcionará ao jovem as condições para assimilação/acomodação¹⁰ num mundo adulto, que lhe é pouco conhecido. Esse novo espaço de relações será, por sua vez, responsável pela manutenção ou não, dos sentimentos de semelhança e continuidade do ego adolescente.

¹⁰ ESTAMOS usando o termo assimilação/acomodação em homenagem a Piaget, porque vemos uma analogia entre o processo de adaptação conforme descrito por ele, e as características do processo de formação de identidade como descrito por ERICKSON e por nós adotado. A adaptação como o máximo de equilíbrio dinâmico entre aquilo que o adolescente julga que é, concomitantemente ao modo como julga que os outros o reconheçam.

⁹ MOSCOVICI, Serge. A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 25.

A questão que fica a partir daí é verificar como esse sentimento de continuidade pode se instalar. O adolescente necessita experimentar uma coerência no ambiente social que possa respaldar a sua própria continuidade. É por isso que os sistemas ideológicos enquanto se apresentem como um sistema coerente de idéias auto-reguláveis pode se tornar o "guardião dessa identidade".

Como então penetrar nessa dialética: adolescente/sociedade, sujeito/objeto, ator/cenário? Como determinar esses fatores se eles não se dão na realidade concreta?

O contorno não existe de per si, mas sim pela mediação que se instala a partir da problemática típica do adolescente e dos ideais que a sociedade elege como absolutos e naturais para garantir a si própria.

Foram essas as reflexões que nos levaram a tentar apreender, principalmente, as representações sociais desenvolvidas pelo adolescente sobre sucesso/fracasso durante sua escolarização, e também porque para "resolver problemas, dar uma forma às interações sociais, fornecer um molde à conduta são motivos poderosos para edificar uma representação e transvazar o conteúdo de uma ciência, de uma ideologia, etc.". ¹¹

¹¹ MOSCOVICI, Serge. op. cit. p. 79.

De acordo ainda com MOSCOVICI,¹² uma representação se constitui para cada pessoa-individualmente - pela mediação da subjetividade reconstituindo determinado objeto ou qualidade. Uma representação, como as faces de uma mesma moeda, possui dois aspectos: um aspecto perceptivo, intuitivo, construído a partir do objeto que confere ao ato de representar uma autonomia psicológica e um aspecto conceitual, construído a partir do sujeito, cujo caráter é simbólico, o qual confere ao ato de representar uma dependência ao mundo exterior.

Portanto, a maneira pela qual o adolescente constrói uma representação sobre sucesso/fracasso escolar, encerra um lado perceptivo construído a partir das suas condições objetivas de vida. Em nosso estudo específico estamos nos referindo às percepções, que o adolescente desenvolve sobre a experiência imediatamente vivida ou espaço da práxis. Mas a representação encerra por outro lado, um aspecto conceitual, ou substância simbólica, construída sobre essa mesma prática.

Desta forma uma representação social re-apresenta regras, mitos, valores, conceitos relativamente às regras, mitos, valores, conceitos produzidos e re-produzidos pelo grupo social, numa dinâmica em que tanto o sujeito quanto o objeto se tornam responsáveis pela re-construção dessas mesmas regras, mitos, valores, conceitos, etc.

¹² MOSCOVICI, Serge. Especialmente no cap. I. A representação Social: um conceito perdido. p. 41 - 81.

Em termos de levantamento das representações, os pressupostos colocados foram os seguintes: primeiro, uma carreira escolar, pontilhada de reprovações e/ou dificuldades poderia vir a alterar objetivos de ascensão social via saber representado pelo diploma. Em segundo lugar, entre a crise normativa desencadeada pelo processo de identificação no adolescente escolarizado e os parâmetros ideológicos que a sociedade oferece, poderíamos talvez traçar uma correspondência com a escolha ocupacional, enquanto definidora de um futuro papel social.

Usamos para fins da coleta dos dados acerca das representações sobre sucesso/fracasso escolar, as escalas "Vencer na Vida" e "Êxito Escolar". A primeira constitui-se em escala desenvolvida por GUIOMAR NAMO DE MELLO ¹³ e a segunda constitui-se em escala adaptada por nós sobre a primeira,¹⁴ que serão detalhadas a seguir.

Utilizamos ainda uma série de pequenos textos referidos como "identificação com esteriótipos", cujo objetivo foi o de confrontar resultados obtidos pela aplicação das duas escalas anteriores.

¹³ MELLO, Guiomar Namo. Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez Editora, 1982. Especificamente o item 2 do cap. IV.

¹⁴ No Anexo 2 (instrumento para a coleta de dados) as referências das questões são as seguintes: escalas "Vencer na Vida" ref. 27 e "Êxito Escolar" ref. 28.

Juntamos ao conjunto das questões anteriores, duas mais, buscando complementar as informações e poder correlacionar os dados relativamente às representações sobre sucesso/fracasso:

- a) levantamento das representações sobre a culpabilidade do fracasso;
- b) levantamento das representações do fracasso escolar.

A escala "Vencer na Vida" é composta por uma lista de vinte características ou condições pessoais que são assinaladas escolhendo-se um grau relativamente à sua importância como fator de obtenção de sucesso na vida. Este grau é aferido por uma nota variando de 0(zero) a 4(quatro). Será atribuído o grau 0(zero) para aquelas características ou condições pessoais que não são necessárias para o sucesso na vida e assim sucessivamente, até o grau 4(quatro) que indica uma condição tida como essencial para obter esse sucesso.

MELLO parte do pressuposto, que a partir da disseminação dos ideais liberais na sociedade, seria possível estabelecer alguns padrões divergentes na aparência, que estariam porém de acordo com a matriz do pensamento liberal.

Conforme já explicitado no Cap. Introdutório, a análise histórica feita pela autora permitiu alocar valores oriundos do pensamento liberal relativamente às especificidades do objetivismo cristão da idade média e do subjetivismo pró-

prio do humanismo que se desenvolveu no capitalismo primitivo.

Como resultado, no pensamento liberal convergem interpretações subjetivistas, que fazem do homem integral o centro do desenvolvimento social e interpretações objetivistas que valorizam o meio social incluindo o lado prático da vida. Abandonando-se a supra-determinação divina como explicação da ordem social, o lado prático passa a englobar os aspectos materiais.

Das primeiras interpretações surge uma ordem de valores humanistas; da segunda, surgem os valores pragmatistas, cuja incorporação por parte do sujeito irá depender das suas condições objetivas de vida.

Para efeito de comprovação ao apego mais ou menos intenso de uma outra ordem de valores, através da escala "Vencer na Vida", MELLO agregou fatores que melhor expressariam valores compatíveis com as interpretações humanistas ou pragmatistas do pensamento liberal. Subdividiu, ainda essa dupla divisão inicial, relativamente aos períodos históricos dos sistemas econômico-sociais capitalistas. Assim o humanismo e o pragmatismo foram desdobrados em Humanismo I (HI) e Pragmatismo I (PI) quando referidos aos valores próprios do período de acumulação primitiva e em Humanismo II (HII) e Pragmatismo II (PII) quando referidos aos valores mais próximos do capitalismo moderno ou concorrencial.

MELLO além dos quatro grupos ou conjuntos de características pessoais distinguidos na matriz liberal a partir de sua análise histórica, coloca o valor "ser inteligente" no conjunto autônomo "Intellectual", enquanto que a característica ou condição pessoal "estudo" compõe tanto o grupo Intellectual quanto o grupo Humanismo I. Optamos, porém no tratamento estatístico, por isolar sob o rótulo Intelectual apenas a característica Inteligência.

Baseado no exposto acima a autora da escala, listou os agrupamentos das características ou condições pessoais para vencer na vida como a seguir:

"Humanismo I - constituído pelas características ou condições pessoais: responsabilidade, espírito de colaboração, estudo, honestidade, humildade, espírito de solidariedade, companheirismo.

Pragmatismo I - constituído pelas características ou condições pessoais: economia, espírito de poupança, proteção de pessoas influentes, possuir família bem situada economicamente, habilidade para fazer render o dinheiro.

Humanismo II - constituído pelas características ou condições pessoais: perseverança, persistência, esforço, força de vontade, objetividade, espírito de decisão, otimismo, pensamento positivo.

Pragmatismo II - constituído pelas características ou con-

dições pessoais: facilidade de adaptação à mudança, individualismo, ambição, espírito de competição.

Intelectual - constituído pelas características ou condições pessoais: inteligência, estudo". ¹⁵

Construímos a escala "Êxito Escolar" para ser contraposta à escala "Vencer na Vida". Tivemos por objetivo, verificar até que ponto uma experiência vivida infunde na antecipação do desempenho de um papel social, algum tipo de influência.

Quizemos, outrossim, verificar, se as promessas feitas pela escola (e até certo ponto, respaldadas por exemplos concretos) no cumprimento de sua função de homogeneização/diferenciação, conseguem neutralizar anseios de ascensão social, mesmo havendo inadequação pessoal aos modelos propostos de "bom aluno", "prêmio aos justos", etc.

Em outras palavras a proposta de construção da escala Êxito Escolar vem responder ao intento de corroborar, ou não, a idéia de que vencer na escola e vencer na vida são pontos difusos de um mesmo e contínuo caminho, onde a ideologia predominante na sociedade confere as condições para ser agora e ser no futuro, agindo como homogeneizadora de aspirações e como atenuadora de conflitos psicológicos mais profundos, impeditivos da realização ou do desenvolvimento dos

¹⁵ MELLO, Guiomar Namó. op. cit. p. 83.

sentimentos de continuidade em seu vínculo social.

A escala "Êxito Escolar" reproduz os mesmos conjuntos de características ou condições pessoais impressos na escala "Vencer na Vida". Modificamos apenas o panorama contextual onde tais características ou condições se fazem mais ou menos importantes para obtenção de sucesso. Desta feita, foram listados 20 itens que agrupam-se em conjuntos idênticos aos rotulados na escala "Vencer na Vida", ou seja: Humanismo I, Pragmatismo I, Humanismo II, Pragmatismo II, Intelectual(I). O grau de importância de cada uma das características ou condições pessoais necessárias para o êxito escolar foi aferido pela atribuição de um grau, que também variou de 0(zero) a 4(quatro), sendo o grau mais elevado atribuído à relevância da condição para vencer na escola.

Na escala "Êxito Escolar", a listagem dos itens se faz na mesma ordem em que aparece na escala "Vencer na vida". Para ilustrar o que acabamos de dizer em termos de correspondência de itens segue um exemplo: na escala "Vencer na Vida" o item (h) é o seguinte - Responsabilidade. Na escala "Êxito Escolar" o item (h) que lhe corresponde é o seguinte - Cumprir sempre com as obrigações escolares.

Como já mencionado, utilizamos, dentro desse bloco de questões um conjunto de pequenos textos esboçando cada um deles, um retrato fictício de indivíduos escolarizados, conforme as características pessoais relativas aos valores do Humanismo I, Pragmatismo I, Humanismo II e Pragmatismo II.

A escolha do tipo, descrito pelo texto, foi feita de maneira dupla e subsequente. Num primeiro momento o aluno as sinalou o tipo que teria melhores condições para obter sucesso na vida. Num segundo momento, escolheu aquele com quem mais se identificava.

Nossos objetivos ao propor tal questão,¹⁶ foram o de contrapor resultados da escala "Vencer na Vida" e da escala "Êxito Escolar" e também o de verificar o grau de coincidência entre modelos que sintetizem num esteriótipo a projeção de condições ótimas para vencer na vida pela avaliação do desempenho escolar.

A fim de procedermos à complementação de informações relativamente às representações sociais sobre sucesso/fracasso escolar usamos outra escala que agrupa fatores prováveis do insucesso escolar conforme causas pessoais, causas escolares e causas extra-escolares.¹⁷ A suposição que orientou a formulação dessa escala foi a de verificar se os critérios para julgar as determinações do fracasso escolar são também critérios compatíveis com a conquista de um "auto-conceito"¹⁸ e, se a grosso modo, o individualismo como va-

¹⁶ No anexo 2 (instrumento para a coleta de dados) a referência do conjunto dessas questões é a seguinte: 29 e 30.

¹⁷ No anexo 2, citado, a referência da escala é a 26.

¹⁸ "A conquista de um autoconceito é o que SHERIF e SHERIF chamam o ego...assinalando que esse autoconceito vai se desenvolvendo à medida que o sujeito vai mudando e vai se integrando com as concepções que muitas pessoas, grupo e instituições têm a respeito dele mesmo, e vai assimilando todos os valores que constituem o ambiente social. Concomitantemente, vai se formando esse sentimento de identidade, como uma verdadeira experiência de autoconhecimento". IN ABERASTURY, A; KNOBEL, M. Adolescência Normal. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981. p. 31.

lor do Pensamento Liberal, não responderia a essa mesma ne
cessidade.

2.3. OS EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO SOBRE A ANTECIPAÇÃO DA ESCOLHA DE UM PAPEL SOCIAL ATRAVÉS DA OPÇÃO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

O item que ora iniciamos, na realidade, surge como corolário des-
te trabalho. Pretendemos agora ultrapassar os limites da
escola de 2º grau urbana e regular, para avaliar a anteci-
pação de um papel social que o aluno julga ter condições
para assumir, ilustrado por sua aspiração em termos da pro-
fissionalização.

Considerando a escola como uma das instituições sociais
responsáveis pela distribuição dos indivíduos pelos diver-
sos lugares do processo produtivo que a sociedade se dis-
põe a oferecer; considerando que aos olhos dessa mesma so-
ciedade a função da escola é legitimada e garantida por
identificação aos mecanismos ideológicos que encobrem es-
sa função e que a fazem aparecer como promotora dos an-
seios de ascensão social, é que essa escola surge como uma
promessa.

Uma promessa cuja base e poder é o efeito que produz. "Na
realidade não se pode negar que a escola promova indivi-

duos, como na realidade não se possa negar também que ela saiba a quem promover e como promover". ¹⁹

Uma promessa, ainda, no sentido em que se afirma como a legítima reconhecedora de talentos e capacidades inatas daqueles por quem se responsabiliza, encobrendo desta feita, através do discurso da igualdade, as desigualdades produzidas pelas diferenças propriamente sociais ou de classes.

Considerando por outro lado, que a clientela da escola de 2º grau urbana e regular, é provavelmente constituída por indivíduos adolescentes e que por isso se encontram em processo de desenvolvimento de identidade, que os tornam permeáveis a parâmetros, produzidos socialmente e reproduzidos em parte pela escola, que indiquem caminhos seguros capazes de transformar a promessa escolar em realidade;

Considerando que a necessidade desse adolescente ser reconhecido como alguém — aquilo que ele julga que é, pelo que julga quererem os outros que ele realmente seja — encontra-se respaldada nas relações que se estabelecem na instituição escolar;

Considerando que os ideais sociais retransmitidos pela escola, estabelecem por oposição radical, os indicadores do julgamento entre aquilo que é bom e aquilo que é ruim, entre aquilo que é certo e aquilo que é errado, entre aquilo

¹⁹ CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1981. p. 212.

que é desejável e aquilo que não o é;

Considerando ainda, que o status educacional e social da família deva ser visto como fator de influência na formação da identidade adolescente e como precursor da escolha da escola - é que essa mesma escola, através de sua atividade pedagógica, pode estar contribuindo para a atenuação de conflitos mais profundos, durante o período de formação da identidade do adolescente.

Foram esses os principais pontos que nos orientaram na análise dos efeitos da escolarização sobre o adolescente.

Os anseios de profissionalização pós-secundária deste jovem serão levantados para avaliar em que medida, uma escolarização prolongada pode manter o equilíbrio dinâmico de uma auto-identidade nascente. Nesse sentido recorreremos a um levantamento prévio dos anseios familiares, da vivência escolar, da representação sobre sucesso/fracasso.

A esse respeito, a antecipação do papel profissional do adolescente pretende ancorar a correlação entre os fatores acima assinalados, mantendo-se ainda uma comparação entre alunos de dois colégios, onde o nível de excelência deverá, por sua vez ser correlacionado ao tipo de clientela que atende.

Para o trabalho empírico nos limitamos a colher informações através do:

- a) Levantamento das influências familiares na escolha de cursos pós-secundários ou atividades profissionais, através da manifestação de atitudes parentais percebidas como incentivo e reações imaginadas face à não consecução do projeto de profissionalização manifestado.
- b) Levantamento do grau de coincidência entre atividades profissionais parentais ou dos responsáveis e a desejada pelo aluno.
- c) Levantamento da antecipação da escolha profissional do aluno após o 2º grau e dos motivos que orientaram a escolha.

Com relação ao item (c) atentamos para uma diferenciação inicial entre ocupação desejada, isto é, verificamos de início a pretensão a uma tarefa ocupacional que não estivesse ligada ao prosseguimento dos estudos em nível de 3º grau, para em seguida avaliar a definição profissional que exigisse essa especialização.

Nesse segundo caso, desenvolvemos uma questão específica em forma de tabela com dupla entrada ²⁰.

O objetivo foi o de levar o aluno a proceder à escolha an-

²⁰ Ver anexo 2, referência 44.

tecipada da carreira em nível superior relacionando-a imediatamente a um tipo particular de instituição universitária. Com isso estaríamos, não só, obtendo informações a respeito da aspiração profissional em termos dos anseios de ascensão social, como também, informações sobre como o adolescente a partir da carreira escolar vivida e consequentemente das representações sobre sucesso/fracasso construídas, se posiciona quando da escolha de uma instituição para continuar seus estudos vis-a-vis à própria definição de um ou outro curso.

No capítulo que se segue estaremos, inicialmente, definindo os pressupostos para a coleta dos dados empíricos conforme categorias teóricas que orientarão a discussão final dos resultados. Concomitantemente, faremos a análise dos resultados de pesquisa, enfatizando a apreensão de informações conforme a especificidade do tratamento estatístico em pregado.

Apenas no capítulo 4, estarão sendo apresentadas as conclusões apreendidas durante todo o desenrolar do trabalho.

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS E INFERÊNCIAS DE APOIO ÀS CONCLUSÕES

3.1. Apresentação dos dados empíricos obtidos durante entrevistas com representantes das escolas e infe- rências de apoio às conclusões

As informações apresentadas a seguir foram obtidas através de entrevistas com Coordenadores Pedagógicos na Escola A e com o Diretor da Escola B e se constituem como básicas para uma possível inferência sobre o nível de excelência dessas duas escolas que foram tomadas como campo de nossa pesquisa.

Para a apresentação destas informações e das inferências que apoiarão as conclusões, seguiremos a mesma ordem do roteiro de entrevista (Anexo 4) e apoiar-nos-emos nos conteúdos dos relatos das pessoas acima citadas, conforme registrado no Anexo 3.

3.1.1. Localização, população escolarizada, equipe técnica e espaço físico

A Escola A e a Escola B situam-se na zona sul do Rio de Janeiro, recebendo ambas uma população que em sua maioria reside em bairros próximos.

A Escola A atende a um total de 4003 alunos distribuídos por 103 turmas que vão desde a classe de alfabetização (CA) até a última série do 2º grau. A Escola B atende a um total de 251 alunos distribuídos por 16 turmas que vão desde o maternal até a última série do 2º grau, incluindo duas séries (2ª e 3ª) do Curso de Formação de Professores de 1º Grau.

Na data da pesquisa, a Escola A possuía 259 alunos matriculados no C.A., 1529 alunos matriculados na primeira fase do 1º grau, 1324 alunos matriculados na segunda fase do 1º grau e 891 alunos matriculados no 2º grau, enquanto que a Escola B possuía 32 alunos matriculados no pré-escolar (Maternal, Jardim de Infância e C.A.), 52 alunos matriculados na primeira fase do 1º grau, 68 alunos matriculados na 2ª fase do 1º grau, 42 alunos matriculados no 2º grau e 57 alunos matriculados no Curso de Formação de Professores de 1º Grau.

O número médio de alunos atendidos por série em cada uma das escolas, naqueles níveis de escolarização elementar, é o seguinte:

. Na Escola A:

- .. primeira fase do 1º grau: 382,25 alunos;
- .. segunda fase do 1º grau: 331,00 alunos;
- .. 2º grau: 222,75 alunos;

. Na Escola B:

- .. primeira fase do 1º grau: 13,00 alunos;

.. segunda fase do 1º grau: 16,85 alunos;

.. 2º grau: 14,00 alunos.

Esses dados nos permitem observar uma tendência à redução do corpo discente da Escola A ao longo dos níveis de escolarização elementar que oferece, enquanto que na Escola B esse fato não nos parece observável. Podemos supor que na Escola A operem mecanismos internos de seletividade.

Com relação às equipes técnicas responsáveis pelo atendimento aos alunos da Escola A e aos alunos da Escola B, pu demos verificar que ambas as escolas têm em seus quadros funcionais psicólogos e pedagogos.

Apesar de ambas as escolas contarem com a presença desses profissionais, as condições efetivas de atuação destes são diferenciadas.

Na Escola A observa-se uma proporção de um psicólogo e um pedagogo para um grupo de 222,75 alunos. Na Escola B a proporção é de um profissional de cada uma das especialidades para um grupo de 33 alunos. Essa proporção, no entanto, fica mais discreta se considerarmos o tempo de permanência desses profissionais em cada uma das escolas. Nesse caso teríamos um tempo médio de atendimento por aluno de 1,8 minutos por aluno, por dia, na Escola A e de 2,2 minutos por aluno, por dia, na Escola B.

No entanto para a Escola B, as tarefas do psicólogo e do

pedagogo incluem a orientação psico-pedagógica das atividades de ensino, enquanto que na Escola A essa função é atribuída aos Coordenadores de Disciplinas.

Na Escola A, a inserção de pessoal técnico nas atividades acadêmicas é suportada por uma estrutura matricial, onde no sentido horizontal situam-se os Serviços de Orientação Educacional e no sentido vertical situam-se a Direção da Escola e a Coordenação Geral (coordenação pedagógica das diversas disciplinas curriculares).

Na Escola B, a inserção de pessoal técnico nas atividades acadêmicas é suportada por uma estrutura hierarquizada, situando-se no topo: a Direção da Escola seguida da Coordenação Pedagógica e da Orientação Psicológica.

A adoção de estruturas diferenciadas na Escola A e na Escola B, a nosso ver, se explica, por um lado, pelas notáveis diferenças numéricas de alunos matriculados em uma e outra escola. Por outro lado, a organização dos quadros técnicos em estruturas do tipo matricial vem a favorecer a minimização das necessidades de pessoal e a diluição de responsabilidades, sem perda do controle da atividade fim.

Relativamente ao espaço físico, de cada uma das escolas, disponível para a realização de atividades de apoio ao ensino, de atividades curriculares e de atividades de lazer, obtivemos as informações que se seguem.

A Escola A, no que se refere a dependências para atividades de apoio ao ensino, dispõe de laboratórios de física, química e ciências, duas bibliotecas, gráfica, carpintaria, cantina, serviço médico, além de um sítio situado fora da cidade. Para as atividades curriculares, dispõe de sala especial para o ensino de línguas estrangeiras, salas para artes plásticas, seis quadras de esportes, piscina, laboratório fotográfico e centro de micro-computadores. Para as atividades de lazer, dispõe de quadras esportivas, ginásio de esporte, piscina e sítio situado fora da cidade (já citados).

A Escola B, no que se refere a dependências para atividades de apoio ao ensino, dispõe de uma biblioteca. Para atividades curriculares dispõe de uma quadra de esportes. Para atividades de lazer, dispõe de uma quadra de esportes (já citada), e uma área para recreação infantil.

3.1.2. Atividades curriculares

As atividades curriculares da Escola A e da Escola B serão analisadas comparando-se as grades curriculares de cada uma das escolas, relativamente ao elenco das disciplinas da formação geral e da formação especial e correspondentes cargas horárias no 2º grau.

Na Escola A e na Escola B, o elenco das disciplinas da formação geral obedece a critérios de inclusão dados pelos

órgãos normativos oficiais. Todavia, a Escola A oferece ainda as disciplinas Filosofia e Complementos de Matemática entre o elenco das disciplinas obrigatórias da formação geral. As diferenças observadas, relativamente ao elenco de disciplinas da formação geral, se fazem pela correspondente carga horária semanal de cada uma delas, como ilustra o quadro apresentado a seguir, para as três séries do 2º grau:

	. Escola A	. Escola B
.. Português	12	09
.. Língua Estrangeira	06	06
.. Matemática	12	11
.. Física	13	07
.. Química	13	07
.. Biologia	12	08
.. História	06	06
.. O.S.P.B.	01	02
.. Artes Plásticas	01	02
.. Educação Física	05	06

Ressaltamos porém, que na Escola A, o conteúdo de Complementos de Matemática é afim da disciplina de Matemática, o que aumenta em 4 tempos semanais a carga horária da referida disciplina no 2º grau.

Ressaltamos ainda, que a ênfase da formação geral na Escola A é dada àquelas disciplinas condizentes com as áreas de formação profissional tecnológica, administrativa e

científica. ¹

Observamos, com relação à formação especial, em ambas as escolas, o que a nosso ver se constitui em interpretações próprias das orientações legais. A carga horária semanal para todo o 2º grau, na Escola A, é de 4 tempos e na Escola B, para as mesmas condições, é de 5 tempos. Desse total, 2 tempos na Escola A e 3 tempos na Escola B, atribuídos à formação especial, estão a rigor servindo a conteúdos mais condizentes com uma formação geral.

A carga horária semanal dos diversos componentes curriculares na Escola A e na Escola B, para cada uma das séries do 2º grau, está distribuída como abaixo:

. Na Escola A:

- .. 1ª série: 31 horas semanais;
- .. 2ª série: 30 horas semanais;
- .. 3ª série: 35 horas semanais.

. Na Escola B:

- .. 1ª série: 27 horas semanais;
- .. 2ª série: 25 horas semanais;
- .. 3ª série: 27 horas semanais. ²

A análise comparativa das referidas cargas horárias nos leva a atribuir para a Escola A, uma das indicações de nível de excelência acadêmico de ordem quantitativamente superior ao da Escola B.

3.1.3. Ingresso de alunos novos

Na Escola A, os procedimentos utilizados para matricular

¹ Cf. descrição apresentada no Anexo I, p.29.

² SOBRE o elenco completo de disciplinas por série e correspondentes cargas horárias ver Anexo 3, p.6 e p.7.

novos alunos são múltiplos e, de acordo com informações obtidas durante as entrevistas, obedecem ao binômio número de vagas disponíveis e número de candidatos à matrícula.

Dentre os critérios para seleção de alunos novos estão: os concursos para medir habilidades acadêmicas, informações de terceiros, grau de parentesco com alunos e ex-alunos e coincidência de formação avaliada pela origem escolar do candidato. Uma ressalva deve ser feita a respeito da 3^a série do 2º grau, na qual não são admitidas matrículas novas em hipótese alguma.

Na Escola B, o critério de admissão de novos alunos vincula-se à oferta de vagas, que sempre esteve além do número de candidatos.

Uma primeira observação que fazemos, relativamente aos critérios para a matrícula de alunos novos na Escola A e na Escola B, diz respeito à "imagem" de que uma e outra escola desfrutam no contexto social ao qual se acham inseridas. Essa "imagem" depende por um lado da relação entre tempo de existência da escola e dos resultados efetivamente conhecidos no mesmo contexto.

Interpretamos que as diferenças de critérios de seleção de novos alunos pela Escola A e pela Escola B se devam, parcialmente, à observação que fizemos acima.

Todavia a origem sócio-econômica das clientela de uma e

outra escola, possivelmente serão reveladoras mais acuradas do "prestígio" relativo de uma e outra escola, inferido pelos critérios que utilizam para matricular seus alunos e pelas causas da evasão desta mesma clientela.

3.1.4. Avaliação do rendimento escolar

A avaliação do rendimento escolar na Escola A, relativamente ao desempenho acadêmico, é traduzida por uma escala ponderada e cumulativa dos pontos obtidos em quatro bimestres anuais. Tal escala se expressa por sub-escalas diferenciadas em cada um dos quatro bimestres letivos. Para o 1º bimestre a sub-escala utilizada mede o rendimento acadêmico entre 0(zero) e 15(quinze) pontos; para o 2º bimestre, entre 0(zero) e 30(trinta) pontos; para o 3º bimestre, entre 0(zero) e 20(vinte) pontos e para o 4º bimestre, entre 0(zero) e 35(trinta e cinco) pontos. A supra-escala define a aprovação do aluno para a série seguinte, mediante a obtenção de 60(sessenta) pontos pelo somatório dos pontos medidos em cada uma das sub-escalas citadas e para cada uma das disciplinas componentes do elenco curricular da série.

A avaliação do rendimento escolar, na Escola B, relativamente ao desempenho acadêmico, é feita sobre sub-escalas bimestrais que medem a aprendizagem entre 0(zero) e 10(dez) pontos. A supra-escala define a aprovação do aluno para a série seguinte, mediante a obtenção de pelo menos 5(cinco) pontos, através da média aritmética dos pontos ob

tidos durante cada um dos bimestres e para cada uma das disciplinas componentes do elenco curricular da série.

Comparando os critérios de avaliação do rendimento acadêmico do aluno, adotados pela Escola A e pela Escola B, revelam-se algumas possíveis intenções subjacentes aos critérios adotados pela Escola A que arriscaríamos a associar às exigências de determinado nível de excelência. A utilização de sub-escalas de graus inferiores, nos primeiro e terceiro bimestres, pode estar relacionada à porção de conteúdos transmitidos nessas épocas. Observamos também que a aprovação do aluno antes do quarto bimestre, é dificultada pela relação entre a medida da supra-escala (60 pontos para aprovação) e o somatório dos pontos obtidos conforme limites definidos nas sub-escalas do primeiro, segundo e terceiro bimestre (65 pontos).

Como mecanismo ajustado aos critérios tradicionais de avaliação de aprendizagem, a recuperação paralela nas duas escolas se apresenta compatibilizada com a flexibilidade da orientação legal e, sobretudo, com os critérios de avaliação de aprendizagem mais amplos em cada uma das escolas estudadas.

A recuperação paralela não será por nós especificamente analisada, por acreditarmos que tal mecanismo, intencionalmente criado para eliminar os altos índices de reprovação de alunos no ensino público elementar, mereça um estudo profundo da realidade de sua implementação não só na rede pri

vada de ensino, como também na pública.

3.1.5. Mensalidades cobradas

A anuidade escolar cobrada pela Escola A é nitidamente superior à anuidade escolar cobrada pela Escola B. No período em que realizamos as entrevistas ³, a primeira escola cobrava de seus alunos, de 1^a e 2^a série do 2º grau, um total de Cr\$ 419.640 e dos alunos de 3^a série do 2º grau um total de Cr\$ 533.636; enquanto que a segunda escola cobrava, para todas as séries do 2º grau, um total de Cr\$ 150.000.

3.1.6. Motivos da evasão de alunos

Na Escola A, o maior índice de evasão ocorre nas 8^{as} séries do 1º grau, motivado principalmente pela repetência de alunos desta série. Na passagem da 2^a para a 3^a série do 2º grau, esse índice também é relativamente alto, tendo como motivação os convites que os "bons alunos" recebem para frequentarem outras escolas em situação vantajosa do ponto de vista econômico.

Na Escola B, a evasão de alunos do 2º grau está vinculada principalmente às dificuldades econômicas e às repetências.

³ CÁLCULO feito sobre a mensalidade de julho de 1983 quando as entrevistas foram realizadas.

Relativamente à Escola A, se juntarmos outras informações obtidas durante a entrevista, podemos interpretar que existam outras causas para a evasão de alunos, como por exemplo, a obrigatoriedade de transferência para outra escola daqueles alunos que por duas vezes consecutivas foram reprovados na mesma série.

Na Escola A e na Escola B existem os Conselhos de Classe, integrados por professores e pessoal técnico, cuja função precípua é a de recomendar a aprovação, reprovação ou processo de recuperação para qualquer aluno das escolas.

3.1.7. Aprovações no vestibular

Apesar de não termos conseguido obter informações precisas sobre os índices de aprovação dos alunos da Escola A e dos alunos da Escola B nos exames vestibulares, obtivemos alguns comentários, por parte dos entrevistados, que podem permitir algum tipo de observação.

Na Escola A os índices de aprovação nunca estão muito abaixo dos 80%, enquanto que na Escola B essa informação não está disponível porque não se fazem registros desses dados.

Associando ao índice de aprovação dos alunos nos exames vestibulares da Escola A, fatos como a inexistência de matrículas novas para as 3^{as} séries do 2º grau e os motivos

de evasão explicitados e não explicitados, podemos supor que a "imagem" social da referida escola conforme resultados efetivamente obtidos e divulgados fica evidenciada. Por outro lado, o dado concreto da evasão de alunos no final da 2^a série do 2º grau para outras escolas, movidos pelo incentivo econômico sob a forma de bolsas de estudos, indica a efetividade dos "sucessos" acadêmicos dos alunos da Escola A. Esse fato ainda é condizente com a personificação do discurso liberal à medida em que sendo difundido socialmente ampara a "imagem" de nível de excelência acadêmico de outras escolas e ilude todos aqueles que acreditam na igualdade de oportunidades.

3.2. Apresentação dos dados empíricos obtidos pelas respostas dadas pelos alunos ao questionário e inferências de apoio às conclusões

As informações aqui contidas, decorrentes da análise e síntese dos resultados obtidos pela aplicação do questionário, são as que mais claramente se evidenciaram. Inferências adicionais podem ser tiradas pelo leitor, pela consulta direta ao Anexo 1.

Para as nossas inferências, procuramos citar as tabelas e gráficos nas quais as mesmas se fundamentaram, dando referências cruzadas de seus números atribuídos no referido Anexo 1.

Ressaltamos que o conteúdo das informações que se seguem estão baseados em análises para as quais se deu ênfase aos níveis de significância e que não serão aqui indicados para evitar repetições fastidiosas. Tais níveis constam, entretanto, nas tabelas que suportam as informações.

3.2.1. Caracterização das populações pelas suas amostragens

Observa-se uma diferença significativa na média da idade dos alunos da Escola A e da Escola B. A idade média dos alunos da Escola B supera a idade média dos alunos da Escola A, em 1,81 anos (Tabela 11). As diferenças mais significativas estão concentradas nas faixas de 15, 19 e 20 anos e com menos significância na faixa dos 18 anos (Tabela 12).

Existe uma defasagem relativa entre os perfis de distribuição de faixas etárias da Escola B em relação à Escola A, havendo inclusive alguns retardatários na faixa de 23 e 24 anos, na Escola B, que não se observou na Escola A (Gráfico 4).

Se estes dados forem confrontados com a faixa etária de 15 a 17 anos, aplicável ao 2º grau, em decorrência da idade mínima para início de escolarização formal, fixada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observamos que apenas 12,24% dos alunos da Escola A superam-na, enquanto que na Escola B esse índice sobe para 58,33% (Tabela 12).

Globalmente a população da amostragem pode ser caracterizada como uma população adolescente, salvo algumas poucas exceções de alunos adultos.

No que se refere à inserção dessa população no mercado de trabalho, não se detectou diferenças estatisticamente significativas entre as Escolas A e B. Na sua grande maioria os alunos não estão engajados em trabalho remunerado (Tabela 14).

3.2.2. Estrutura familiar do aluno

As diferenças mais significativas observadas dentre as estatísticas feitas sobre a estrutura familiar dos alunos da Escola A e da Escola B é aquela que se refere ao número de irmãos.

Apesar do número médio de irmãos não revelar diferença estatisticamente significativa (Tabela 26), as diferenças se revelam nas distribuições percentuais do número de irmãos dos alunos. Para a Escola A observa-se a existência de famílias cujos tamanhos possuem concentrações relativas maiores respectivamente em 2 e em 5 irmãos, enquanto que para a Escola B as concentrações relativas maiores situam-se em 1 e 4 irmãos.

Desta forma infere-se que a dicotomia "família pequena/família grande" possui quantitativamente, significados ligei

ramente diferentes para a Escola A e Escola B. Além disso observa-se que em ambas as escolas, há predominância de "famílias pequenas", conforme padrões próprios, predominância essa que é mais acentuada na Escola A (Tabela 27 e Gráfico 6).

Com relação à situação de domicílio do aluno, observou-se que há maior recorrência a parentes, em detrimento ao estar morando com pai e mãe, para aqueles que estudam na Escola B. Acrescente-se que alguns dos alunos da Escola B tem situação de domicílio diferente das usuais (isto é: morar apenas com a mãe, com parentes ou apenas com o pai), situação esta que não se observou na Escola A (Tabela 23).

No que se refere à pessoa responsável pelo aluno, para os alunos da Escola B, o pai foi apontado como o responsável em menor proporção do que na Escola A. Entretanto para os alunos de ambas as escolas continua sendo o pai o principal responsável pela manutenção do aluno (Tabela 25).

A grande maioria dos alunos, tanto da Escola A como B, possuem pai e mãe vivos (Tabela 16).

Observou-se que o percentual de mães falecidas dos alunos da Escola B é ligeiramente superior ao da Escola A (Tabela 17).

Observou-se ainda que o percentual de pais de alunos separados é relativamente superior na Escola B, embora os per

centuais globais de pais separados seja nitidamente inferior aos de pais não separados (Tabela 19).

Para os casos de pais separados, não se obteve diferenças estatisticamente significativas nos perfis de distribuições por anos de separação (possivelmente pelo fato da amostra ter se reduzido ao considerarmos apenas pais separados). Fato curioso, entretanto, são as observações de que há uma concentração de separações ocorridas há 10 anos (Gráfico 5) e que a maioria das separações vem ocorrendo há menos de 8 anos (Tabela 21).

3.2.3. Níveis educacional e profissional familiar

O nível de escolaridade dos pais (genitores do sexo masculino) dos alunos da Escola A é nitidamente superior ao nível de escolaridade dos pais dos alunos da Escola B (Gráfico 7).

A diferença mais significativa de escolaridade concentra-se no nível primário (atual 1^a fase do 1º Grau), onde para a Escola A observou-se um percentual de 2,04% e para a Escola B um percentual de 16,67%. Observou-se também diferenças significativas nos níveis ginásial (atual 2^a fase do 1º grau), superior completo e de pós-graduação.

A maior concentração de percentuais de escolaridade dos pais dos alunos de ambas as escolas, situa-se ao nível de

curso superior completo, atingindo para a Escola A 64,29% e para a Escola B 41,67% (Tabela 29).

As diferenças constatadas no nível de escolaridade paterna repercutiram coerentemente nas estatísticas sobre o exercício profissional do pai, pelas quais se observou um exercício profissional com implicação de nível educacional superior de 81,63% na Escola A e de 42,86% para a Escola B (Tabela 35).

Quanto aos percentuais de distribuição por área ⁴ do curso superior, a diferença mais significativa estatisticamente, situou-se na área militar, para a qual observou-se na Escola B uma incidência de 7,14% contra 0,00% na Escola A e menos significativamente na área tecnológica para a qual observou-se, na Escola B uma incidência de 21,43% contra 37,50% na Escola A.

No global, as áreas do curso superior completo do pai, em ordem decrescente de concentração de percentuais são: tecnológica, administrativa, assistencial e persuasiva, citando apenas aquelas que ultrapassaram os 5,00% (Tabela 31).⁵

No que se refere aos cursos superiores propriamente ditos, os cursos militares e religiosos só ocorreram na Escola B (Tabela 33).

Ainda no que se refere aos cursos superiores e para o global da amostra, a ordem decrescente de concentração de per

⁴ Cf. especificação no Anexo 1, p.29.

⁵ CONSULTAR também Tabelas 37, 39 e Gráfico 8.

centuais é: engenharia, direito, medicina, economia, administração de empresas, citando apenas aquelas que ultrapassam os 5,00% (Tabela 33). ⁶

Adotando categorias conforme respostas dadas pelos alunos para o exercício profissional do pai, para casos em que não houve identificação do curso superior, encontramos diferenças significativas para as categorias de gerente, aposentado e corretor que ocorreram na Escola B e não na A (Tabela 43). ⁷

O nível de escolaridade das mães dos alunos da Escola A é também nitidamente superior ao nível de escolaridade das mães dos alunos da Escola B (Gráfico 9).

Na Escola B observa-se grande concentração de mães com escolaridade primária (atual 1^a fase do 1º grau), que atingiu 34,29%, enquanto que na Escola A as concentrações situam-se nos níveis de 2º grau completo e curso superior completo, onde conjuntamente atingiram 77,56%. As diferenças estatisticamente mais significativas situam-se nos níveis primário completo e curso superior completo (Tabela 45).

As diferenças constatadas no nível de escolaridade materna repercutiram coerentemente nas estatísticas sobre o exercício profissional da mãe onde se observou um exercício pro

⁶ CONSULTAR também Tabelas 37 e 41.

⁷ CONSULTAR também Tabela 37.

fissional com implicação de nível educacional superior de 46,94% na Escola A e de 25,71% na Escola B (Tabela 51).

Quanto aos percentuais de distribuição por área do curso superior, para aquelas mães que o possuem, não se encontrou diferenças significativas, entre as Escolas A e B, exceto ao se aplicar testes menos exigentes, para a área de comunicação e artes, onde a incidência somente ocorreu na Escola A.

No global, as áreas do curso superior completo para aquelas mães que completaram-no, em ordem decrescente de percentuais são: assistencial, persuasiva, comunicação e artes, administrativa e tecnológica, citando apenas aquelas que ultrapassaram 5,00% (Tabela 47).⁸

No que se refere aos cursos superiores propriamente ditos, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas em orientação educacional (2,22% para a Escola A e 22,22% para a Escola B) e em enfermagem (0,00% para a Escola A e 11,11% para a Escola B).

Ainda no que se refere aos cursos superiores e para o global da amostra, a ordem decrescente de concentração de percentuais é: magistério, direito, psicologia, letras, medicina, orientação educacional e administração de empresas,

⁸ CONSULTAR também Tabelas 53 e 55 e Gráfico 10.

citando apenas aquelas que ultrapassam 5,00% (Tabela 49).⁹

Adotando categorias conforme respostas dadas pelos alunos para o exercício profissional da mãe, para casos em que não houve identificação do curso superior, encontramos diferenças significativas para as categorias de: do lar (34,04% na Escola A e 0,00% na Escola B), secretária executiva (0,00% na Escola A e 11,11% na Escola B) e aposentada (0,00% na Escola A e 11,11% na Escola B) (Tabela 59).

No que se refere ao tipo de ocupação da mãe, não obtivemos diferenças estatisticamente significativas, exceto para a categoria ocupacional de ajuda em negócio ou propriedade da família (5,26% para a Escola A e 0,00% para a Escola B). Ressaltamos que em ambas as escolas mais de 50,00% das mães são donas-de-casa, no global tendo-se uma percentagem de 55,38% nessa categoria (Tabela 61).

No que se refere às atividades dos irmãos dos alunos, observamos que o número médio dos irmãos que frequentam ensino de nível ainda não superior, na mesma escola do aluno, é significativamente diferente nas Escolas A e B. Na Escola A o número médio é de 0,58 enquanto que na Escola B o número médio é de 0,22 (Tabela 63 - Item I.a).

Já a diferença entre o número médio dos irmãos que frequentam ensino de nível ainda não superior, porém em outra es

⁹ CONSULTAR também Tabelas 53 e 57.

cola, não é estatisticamente significativa (Tabela 63 - Item I.b).

Quanto à existência de irmãos cursando ensino de 3º grau ou exercendo outras atividades, os seus números médios apresentam diferenças significantes para ambos os casos. Em termos relativos observa-se na Escola A um número médio maior de irmãos frequentando o ensino superior e um número menor exercendo outras atividades, quando comparados com os correspondentes números da Escola B (Tabela 63 - Itens II e III).

3.2.4. Nível sócio-econômico familiar

A inferência feita sobre a origem sócio-econômica dos alunos nos conduziu a perfis de distribuição nitidamente diferenciados. Para a Escola A observamos uma grande concentração no nível 2 (estrato superior) enquanto que para a Escola B são observadas duas concentrações: uma mais intensa no nível 3 (estrato médio) e outra de menor intensidade no nível 6 (estrato inferior) (Tabela 65 e Gráfico 11).

Ainda como indicador do nível sócio-econômico familiar usamos estatísticas referentes à ocupação do responsável pelo aluno. Pelas mesmas, verificamos uma diferença significativa nos percentuais observados nas Escolas A e B para ocupação com implicação de nível educacional superior para seus respectivos exercícios (78,57% para a Escola A e 44,44%

para a Escola B) (Tabela 67).

Dentre os responsáveis pelos alunos, que possuem curso superior completo, conseguimos efetuar identificações dos seus respectivos cursos em percentuais cujas diferenças não são estatisticamente significantes (Tabela 69).

As distribuições pelas áreas dos cursos superiores do responsável pelo aluno também não mostraram diferenças significantes (Tabela 71).

A ordem decrescente de percentuais das áreas dos cursos superiores, citando apenas aquelas que ultrapassaram os 5,00% no global é: tecnológica, assistencial, administrativa e persuasiva (Tabela 71 e Gráfico 12).

No que se refere às distribuições dos percentuais do curso superior do responsável, não observamos diferenças significativas, exceto apenas para enfermagem, que no global das Escolas A e B incide em apenas 1,00%; tendo se observado 0,00% na Escola A e 6,25% na Escola B para tal curso.

A ordem decrescente de percentuais dos cursos superiores, citando apenas aqueles que ultrapassaram os 5,00% no global é: medicina, engenharia, economia, direito e arquitetura (Tabela 73).

Naqueles casos em que não foi possível identificar o cor-respondente curso superior da ocupação do responsável, ela

borou-se estatística baseada em categorias de acordo com as respostas dos alunos. Em tal estatística observamos diferenças mais significativas para a categoria de aposentado (com maior incidência na Escola B), pouco menos significativa para a categoria de corretor (com maior incidência na Escola B) e ainda menos significativa para as categorias de diretor, administrador e comerciante (a primeira com maior incidência na Escola A e as outras duas com maior incidência na Escola B) (Tabela 75).

Quanto ao nível sócio-econômico familiar, indicado pela forma de inserção no trabalho por parte do responsável do aluno, não obtivemos diferenças significativas. A sequência decrescente de percentuais da forma de inserção no trabalho, no global, foi de trabalhar: para uma companhia ou firma (40,91%) por conta própria (33,33%) e para o governo (30,30%); citando apenas aquelas que ultrapassaram os 5,00% (Tabela 77).

No que tange à existência de pessoas que trabalham sob as ordens do responsável pelo aluno, observou-se diferença de pouca significância entre as Escolas A e B. No global 78,79% dos responsáveis possuem subordinados (Tabela 79).

Observou-se a dificuldade dos alunos para apontarem o total desses subordinados. Apenas 51,49% dos alunos fizeram essa quantificação (Tabela 81). Tal observação coloca em dúvida que as estatísticas apresentadas nas Tabelas 82 e 83, bem como no Gráfico 13, sejam expressões de dados real

listas.

3.2.5. Carreira escolar do aluno

Com relação à permanência do aluno na escola atual, observamos que a diferença dos números médios de anos completos sem interrupção, mostrou-se bastante significativa. Na Escola A a média foi de 5,02 anos e na Escola B de 0,92 anos (Tabela 84).

Também os perfis das distribuições do número de anos de permanência nas escolas apresentam diferenças significativas. Nota-se, na Escola B, um grande percentual de alunos que ainda não completaram um ano ou que completaram apenas um ano de permanência, os quais perfazem um total de 83,33%, em contraposição a um total de 24,74% na Escola A, para condições análogas.

Nota-se ainda que na Escola A houve observações de alunos com até 11 anos de permanência, enquanto que na Escola B não se observou alunos com mais de 5 anos de permanência na respectiva escola (Tabela 85 e Gráfico 14).

Conclusões semelhantes às referentes à permanência do aluno na escola atual, foram tiradas a partir de estatísticas com base no número de mudanças de escola.

A diferença dos números médios de mudanças de escolas mos-

trou-se bastante significativa. Na Escola A a média foi de 1,25 mudanças por aluno e na Escola B de 3,14 (Tabela 86) .

Também os perfis das distribuições do número de mudanças de escolas apresentam diferenças significativas. Nota-se, na Escola A, um percentual elevado de alunos que fizeram apenas uma mudança de escola ou nenhuma mudança (65,98%), em contraposição a um percentual pequeno na Escola B(16,67%) para condições análogas (Tabela 87 e Gráfico 15).

Nota-se ainda que na Escola B nenhum aluno observado deixou de fazer alguma mudança de escola (Gráfico 15).

Os motivos alegados pelos alunos, para mudanças de escolas anteriores e para a escolha da escola atual, foram revelados por categorias livremente estabelecidas pelos alunos da Escola A e da Escola B.

Para o total da amostra, a citação de motivos, em ordem de crescente do número de indicações foi a seguinte: baixa qualidade de ensino; mudanças familiares; não oferecimento do grau; insatisfação generalizada com a escola; reprovação; desativação da escola; problemas econômicos; busca de um escola que atendesse os anseios de uma preparação específica; estudar na mesma escola dos irmãos; atender ao desejo dos pais; possibilidade de cursar dependência; diversidade religiosa; alta qualidade de ensino e a necessidade de frequentar uma escola maior.

Para a Escola A os fatores mais frequentes que motivaram a mudança de escolas, para citar apenas aqueles que superaram dez indicações, foram: a baixa qualidade de ensino; as mudanças familiares e o não oferecimento do grau.

Para a Escola B os fatores mais frequentes que motivaram a mudança de escolas, para citar apenas os que superaram um mínimo de dez indicações, foram: o não oferecimento do grau; as mudanças familiares; as reprovações; a insatisfação generalizada com a escola e a baixa qualidade de ensino.

Comparando os motivos alegados como responsáveis pelas mudanças de escola com o tempo de permanência em anos completos na escola atual e com o número de mudanças de escola, observamos que para a Escola B o elenco de motivos e número de indicações para cada uma das categorias do elenco é muito superior ao elenco de motivos e número de indicações para cada uma das categorias do elenco indicado pelos alunos da Escola A.

Interpretamos tais resultados como consonantes com os critérios de admissão/exclusão de alunos das Escolas A e B e como indicadores da procura de uma escola que melhor se adapte às condições objetivas de vida desses alunos.

Interpretamos ainda que as indicações dos alunos da Escola B, se apresentam superficialmente contraditórias, uma vez que dentre os motivos mais frequentes são apontadas as reprovações, a insatisfação generalizada com a escola e a

baixa qualidade de ensino. Essa contradição, supomos estar revelando o embrião de uma contestação daquilo que lhe é exterior e as possibilidades de se tornar algo conforme essa mesma realidade exterior.

Quanto ao número de indicações para cada item do elenco para a Escola B ser maior do que na Escola A, lembramos o fato de que os alunos da Escola B experimentaram maior número de mudanças de escola, conforme já citado anteriormente.

O número médio de repetências dos alunos da Escola A e da Escola B mostrou-se significativamente diferenciado: 0,28 para a Escola A e 1,06 para a Escola B (Tabela 88).

Observa-se que na Escola A, apenas 5,15% dos alunos tiveram acima de uma repetência, não se observando nenhum aluno que acumulasse mais do que duas repetências; enquanto que na Escola B, 30,55% dos alunos experimentaram mais de uma repetência, havendo ainda 8,33% com três repetências (Tabela 89 e Gráfico 16).

No que se refere ao cruzamento das variáveis "número de repetências de um mesmo aluno" e "número de anos completos sem interrupção de permanência do aluno na escola atual", observou-se o que se segue.

O teste χ^2 aplicado à amostra global indicou significativamente que as variáveis em pauta não podem ser consideradas independentes (Tabela 90). O mesmo teste, repetido para as

subamostra da Escola A e da Escola B, indica que a conclusão anterior deve-se principalmente à parcela da subamostra vinda da Escola A (Tabelas 91 e 92).

Quanto à relação funcional das variáveis "número de repentências" e "permanência do aluno na escola atual" identificamos, pelos dados da amostra global, dois comportamentos típicos que foram revelados pelas curvas indicadas por α_t e β_t no Gráfico 17.

Interpretamos que essas diferenças de comportamento se traduzem por duas estratégias, nitidamente diferenciadas, face à eventual repetência: a de permanecer na escola, mesmo com repetência (curva α_t) ou a predisposição à mudança de escola em decorrência das repetências (curva β_t).

O primeiro tipo de estratégia mostra-se mais intenso na Escola A, comparativamente à adoção da segunda estratégia (Gráfico 18).

Para a Escola B o tamanho da amostra foi insuficiente para, de per si, tirar conclusões análogas ao acima indicado. Todavia os dados observados sugerem a real dicotomia na adoção das duas estratégias acima apontadas e do uso menos intenso da primeira estratégia (permanecer na escola, mesmo com repetência) quando a intensidade do uso de tal estratégia é comparada à da Escola A (Gráfico 19).

As análises feitas com base no cruzamento das variáveis "nú

mero de repetências de um mesmo aluno" e "número de mudanças de escola" ratificam as informações anteriores, como seria de se esperar, face às inter-relações das variáveis "permanência" e "mudança de escola" para indivíduos que se encontram dentro do sistema educacional formal.

Ressaltamos que a variável "número de mudanças de escolas" liga-se à trajetória escolar do aluno, favorecendo uma análise com caráter diacrônico, enquanto que a variável "número de anos de permanência na escola atual" favorece uma análise com caráter sincrônico.

O teste de χ^2 , aplicado à amostra global, indicou significativamente que as variáveis em pauta não podem ser consideradas independentes (Tabela 93). O mesmo teste, repetido para as subamostras da Escola A e da Escola B, indica que a conclusão anterior deve-se principalmente à parcela da sub-amostra vinda da Escola B (Tabelas 94 e 95).

Os dois comportamentos típicos, aludidos anteriormente, também aqui foram revelados por correspondentes curvas (α_t e β_t), conforme gráfico 20.

Para a Escola B foi nitidamente observada a ocorrência da estratégia de mudar de escola, em utilização recorrente pelos seus respectivos alunos, isto é, utilização repetida ao longo da carreira escolar (Gráfico 22).

Para a Escola A, o teste de χ^2 não revelou dependência en

tre as variáveis. Ressaltamos que os critérios utilizados pela Escola A, tanto para o ingresso quanto para a exclusão de alunos, conforme o teor das entrevistas feitas nessa escola (ver anexo 3), limitam as variáveis aos seus níveis mais baixos, o que explica os resultados obtidos pelo respectivo teste de χ^2 (Tabela 94 e Gráfico 21).

Observamos que o número médio das atividades extra-escolares do aluno apresenta diferenças significativas para as clientela da Escola A e da Escola B, com números médios de 1,57 e 0,83 respectivamente (Tabela 96).

O deslocamento da curva de distribuição das atividades extra-escolares para valores mais altos na Escola A, se torne evidente no Gráfico 23.

Quanto ao tipo de atividade extra-escolar praticada pelos alunos, observou-se diferenças mais significativas nos percentuais indicados para: nenhuma atividade, inglês e práticas esportivas. Os percentuais respectivamente para a Escola A e para a Escola B foram os seguintes: para nenhuma atividade extra-curricular 9,38% e 38,88%, para inglês 65,63% e 11,11% e para práticas esportivas 48,96% e 27,78%.

As atividades extra-curriculares, cujos percentuais indicados ultrapassaram os 5,00%, no total da amostra, em ordem decrescente de indicação foram: inglês, práticas esportivas, educação artística e educação musical (Tabela 99).

As notas médias atribuídas aos motivos da escolha da escola atual, sobre uma escala de 0 a 2, foram de 0,78 para Escola A e de 0,63 para a Escola B, que em função do tamanho da amostra e respectivos desvios padrão, apresentam uma diferença estatisticamente significativa (Tabela 100).

O valor médio mais alto, atribuído pelos alunos da Escola A, aos motivos da escolha da escola atual, talvez possa ser interpretado como um possível indicador de maior assimilação de objetivos norteadores da escolha da escola, por parte dos alunos da Escola A, quando comparados aos alunos da Escola B.

O elenco de motivos da escolha da escola atual, conforme apresentado no questionário, conseguiu captar em grande proporção a adequação dos motivos arrolados, já que, no total da amostra apenas 24,06% dos alunos assinalarem "outros motivos" além dos indicados (Tabela 101 - Item VIII).

Todavia quando os alunos da Escola A e da Escola B quantificaram os motivos, observou-se significativas diferenças para quase todos os itens que compoem o elenco. A única exceção ficou por conta do item que media a influência do grupo de amigos frequentando essa escola, para o qual não se observou diferenças significativas.

Os motivos indicados pelos alunos, em ordem decrescente de importância da influência exercida, citando apenas os motivos cujas notas médias ultrapassaram o valor médio global

da respectiva escola, foram:

- . para a Escola A:

- .. o aluno terá grandes chances de ser aprovado no ves
tibular;
- .. a família gosta da escola;
- .. é uma escola muito importante e conhecida.

- . para a Escola B:

- .. mensalidade acessível;
- .. proximidade do lar;
- .. a família gosta da escola (Tabela 101).

Para a amostra global, o motivo de maior relevância (apre^usentando simultâneamente importância e consenso) é a "fa^umília gosta da escola". Ressaltamos, entretanto, o caráter relativo desse item, na medida que o mesmo só se objetiva quando seu conteúdo é explicitado. Entendemos que seu conteúdo possa ser explicitado pela análise da importância de outros itens também assinalados, conforme apontados acima (Gráfico 24).

A análise simultânea de importância (nota média com valor acima do valor médio da escala) e de consenso (desvio padrão abaixo da esperança matemática do desvio padrão de uma distribuição uniforme supostamente decorrente do acaso)mos^utrou que apenas na Escola A se observam itens com relevância (simultaneidade de importância e consenso): "a família gosta da escola", "o aluno terá grandes chances de ser

aprovado no vestibular" e "é uma escola muito importante e conhecida" (Gráficos 25 e 26).

No que se refere ao consenso, observa-se que este foi maior na Escola A do que na Escola B, quando comparamos os itens com desvios-padrão inferiores a 0,82 para ambas as escolas (Gráficos 25 e 26). Observa-se que na Escola B o único item cuja nota média superou o valor médio da escala ("mensalidade acessível") não obteve um maior consenso. Podemos sugerir que a falta de consenso nas respostas desse item, importante para a Escola B, se deva ou a uma certa inibição de assinalá-lo ou ao fato de que a clientela da Escola B é sócio-economicamente relativamente diversificada (Gráfico 26).

A tabela 102 apresenta os resultados das distribuições percentuais atribuídas às notas da escala, como contribuição à medida da seletividade dos diversos itens componentes da escala em eventuais usos futuros da mesma.

Através da aplicação da metodologia de obtenção das matrizes dos coeficientes de correlação "polarizados", conforme exposto no item 3.8., capítulo I do Anexo 1, obtivemos os resultados abaixo.

Para o total da amostra verificou-se um agrupamento dos itens "a família gosta da escola" e "o aluno terá grandes chances de ser aprovado no vestibular". Tal resultado foi por nós interpretado como uma conjugação do arquétipo do

primeiro item ao seu correspondente conteúdo, que se revela no segundo item; assunto esse que já foi objeto de consideração anterior (Tabelas 103 e 106).

Para a Escola A, considerada isoladamente, não se observou agrupamentos mais intensos, resultado este que foi por nós interpretado como o desses alunos possuírem uma familiaridade relativamente maior em distinguir os motivos constantes do elenco (Tabelas 104 e 107).

Para a Escola B, considerada isoladamente, observou-se um agrupamento dos seguintes itens: "o aluno terá grandes chances de ser aprovado no vestibular", "é uma escola muito importante e conhecida" e "a família gosta da escola". Tal resultado nos leva a pensar na existência de um segundo arquétipo "é uma escola muito importante e conhecida", também capaz de receber o mesmo conteúdo objetivado de que "o aluno terá grandes chances de ser aprovado no vestibular" (Tabelas 105 e 108).

De uma maneira geral encontramos diferenças significativas nas formas pelas quais os alunos têm sido aprovados na escola atual. As diferenças mais significativas foram encontradas para as seguintes formas de aprovação: "várias vezes em recuperação" (31,63% para a Escola A e 5,56% para a Escola B) e "aprovação com dependência" (0,00% para a Escola A e 8,33% para a Escola B). Diferenças também significativas foram encontradas para as seguintes formas de aprovação: "apenas uma repetência" (17,35% para a Escola A e

5,56% para a Escola B) e "aprovado em Conselho de Classe" (10,20% para a Escola A e 0,00% para a Escola B).

Salientamos que os critérios adotados para aprovação de alunos é bastante diferenciado nas escolas estudadas: a Escola A não adota a aprovação com dependência enquanto que a Escola B adota as diversas modalidades do elenco (Vide Anexo 3).

Diferença muito significativa foi encontrada entre os percentuais de alunos que não possuem a experiência por estarem frequentando pela primeira vez a escola atual (12,24% para a Escola A e 38,89% para a Escola B) (Tabela 110).

Salientamos que essas observações são coerentes com as já explicitadas anteriormente sobre o número de mudanças de escolas e o número de repetências de um mesmo aluno.

Quanto ao aspecto de recorrência a professor particular e/ou a classe de apoio, as diferenças, observadas entre a Escola A e a Escola B estatisticamente mais significativas, encontradas dentro do elenco de itens fornecido, incidiram sobre "não recorreu a professor particular" e "recorreu esporadicamente a professor particular". Diferença também significativa se observou para a recorrência a "classes de apoio no colégio".

Enquanto 44,90% dos alunos da Escola A não recorreram ne-

nhuma vez ao auxílio do professor particular, 88,89% dos alunos da Escola B também não utilizaram esse recurso.

Para um total de 44,89% de alunos da Escola A e de 8,34% de alunos da Escola B, que recorreram a professor particular, encontramos 32,65% na Escola A e 5,56% na Escola B que o fizeram esporadicamente, enquanto que 12,24% de alunos da Escola A e 2,78% de alunos da Escola B fizeram-no várias vezes.

Uma vez que tanto a Escola A quanto a Escola B oferecem classes de apoio a seus alunos, observamos que, principalmente para os alunos da Escola A, esse recurso é pouco utilizado (Tabela 112).

A diferença mais significativa na antecipação da decisão do aluno face à eventual reprovação foi encontrada para a decisão de trabalhar e estudar a noite (3,23% para a Escola A e 30,56% para a Escola B). Também encontramos diferenças significativas para a decisão de continuar na escola, mesmo sendo reprovado (50,54% na Escola A e 33,33% da Escola B).

Em ambas as Escolas, a decisão de apenas trabalhar após uma eventual reprovação, obteve percentuais muito baixos: 3,88% no global (Tabela 114).

No que se refere ao cruzamento das variáveis "antecipação da decisão do aluno face à reprovação eventual" e "número

de anos completos, sem interrupção de permanência do aluno na escola atual" não foi identificada dependência estatisticamente significativa, entre tais variáveis (Tabelas 115, 116, 117 e Gráficos 27, 28 e 29).

As notas médias atribuídas aos motivos pelos quais o aluno gosta de sua escola, sobre uma escala de 0 a 4, foram de 2,25 para a Escola A e de 1,81 para a Escola B. Por esses resultados ficamos tentados a afirmar que no global os alunos da Escola A encontram motivos mais fortes para gostar de sua escola do que os da Escola B, visto que essas diferenças foram estatisticamente significativas (Tabela 118).

Os motivos pelos quais os alunos gostam de sua escola, conforme expresso pelos mesmos e em ordem decrescente de importância, citando apenas aqueles cujas notas médias da sub-amostra da respectiva escola, ultrapassaram o valor médio da escala, foram:

- . para a Escola A:
 - .. nível de ensino;
 - .. relacionamento com os colegas;
 - .. espaço físico;
 - .. capacidade dos professores;
 - .. bibliotecas, laboratórios;
 - .. métodos de ensino;
 - .. atividades esportivas;
 - .. relacionamento com os professores;
 - .. atividades extra-classe;

- .. avaliação da aprendizagem;
- .. entrosamento entre funcionários e alunos;
- .. normas disciplinares;
- . para a Escola B:
 - .. relacionamento com os colegas;
 - .. capacidade dos professores;
 - .. relacionamento com os professores;
 - .. critérios de aprovação;
 - .. entrosamento entre funcionários e alunos;
 - .. avaliação da aprendizagem;
 - .. auxílio psicológico;
 - .. nível de ensino;
 - .. métodos de ensino (Tabela 119).

Ressaltamos que todos os itens acima assinalados se constituem em itens que julgamos relevantes, por possuírem simultaneamente importância (nota média com valor acima do valor médio da escala) e serem objeto de consenso (desvio-padrão abaixo da esperança matemática do desvio-padrão de uma distribuição uniforme supostamente decorrente do acaso) (Gráficos 31 e 32).

Observamos, pelo Gráfico 30, que apenas o item "biblioteca, laboratórios", apresentou no global da amostra um desvio-padrão ligeiramente superior ao que seria de se esperar por uma atribuição de notas puramente ao acaso, o que dá indicação de que os demais itens escolhidos para a escala são capazes de captar fatores que influem sobre a forma pela

qual o aluno avalia sua escola.

Todavia foram encontradas diferenças significativas, nas notas atribuídas pelos alunos de ambas as escolas, para a quase totalidade dos itens que compoem a escala usada. As únicas exceções ficaram por conta dos itens seguintes: "re_lacionamento com os colegas", "capacidade dos professores", "normas disciplinares" e "participação da família", itens estes que se encontram entre os que se configuram como motivos importantes para gostar da escola, exceção feita apenas para o último.

A tabela 120 apresenta os resultados das distribuições percentuais atribuídas às notas da escala, como contribuição à medida da seletividade dos diversos itens componentes da escala em eventuais usos futuros da mesma.

Através da aplicação da metodologia de obtenção das matrizes dos coeficientes de correlação "polarizados", conforme exposto no item 3.8., Cap. I do Anexo 1, obtivemos os resultados abaixo assinalados.

Para o total da amostra encontramos três agrupamentos não singulares, incluindo respectivamente os itens abaixo listados:

- . no primeiro agrupamento:
 - .. espaço físico;
 - .. educação artística;

- .. biblioteca, laborat6rios;
- .. orienta76o religiosa;
- .. n6vel de ensino;
- . no segundo agrupamento:
 - .. atividades esportivas;
 - .. atividades extra-classe;
- . no terceiro agrupamento:
 - .. normas disciplinares;
 - .. avalia76o de aprendizagem (Tabelas 121 e 124).

Considerando exclusivamente a amostra da Escola A, encontramos apenas um agrupamento n6o singular, composto dos seguintes itens:

- .. m6todos de ensino;
- .. avalia76o de aprendizagem;
- .. crit6rios de aprova76o (Tabelas 122 e 125).

Considerando exclusivamente a subamostra da Escola B, encontramos dois agrupamentos n6o singulares e diversas articula76es extra-agrupamentos.

O primeiro agrupamento 6 relativamente complexo, abrangendo 9 itens e admitindo ainda dois sub-agrupamentos compactos n6o singulares. Esse agrupamento 6 liderado pelo item "relacionamento com os colegas".

Os sub-agrupamentos incluem respectivamente os seguintes itens:

- . no primeiro sub-agrupamento:
 - .. espaço físico;
 - .. associações estudantis;
 - .. disciplinas profissionalizantes;
- . no segundo sub-agrupamento:
 - .. métodos de ensino;
 - .. normas disciplinares.

Os sub-agrupamentos singulares desse primeiro agrupamento são formados pelos seguintes itens:

- .. atividades extra-classe;
- .. orientação religiosa;
- .. normas disciplinares.

O segundo agrupamento é compacto e composto dos seguintes itens:

- .. educação artística;
- .. biblioteca, laboratórios (Tabelas 123 e 126).

As diversas articulações da estrutura observada na Escola B, nos impediram de formular uma interpretação clara da mesma. Fomos levados a imaginar que a complexa estrutura observada é decorrente de um amálgama de experiências esco

lares diferentes e diversificadas que os alunos acumularam ao longo de suas carreiras escolares e que, provavelmente a Escola B não transmite contornos nítidos que definam uniformemente sua imagem.

A estrutura observada na Escola A, em contraposição à da Escola B, é relativamente simples. Todos os itens, exceto o agrupamento apontado, são isolados o que indica facilidade de distinguir os fatores apresentados. Todavia o agrupamento observado, revela que a imagem que esses alunos desenvolvem sobre sua escola inclui o constructo ensino - aprendizagem - avaliação.

Quanto aos itens assinalados pelos alunos como inexistentes ou deficientes em sua escola, encontramos diversas diferenças significativas em seus respectivos percentuais. As diferenças mais significativas foram encontradas nos seguintes itens:

- .. associações estudantis;
- .. educação artística;
- .. orientação religiosa;
- .. biblioteca, laboratórios;
- .. atividades extra-classe;
- .. espaço físico.

Foi encontrada diferença também significativa para "atividades esportivas" além de diferenças não tão significativas para:

- .. auxílio psicológico;
- .. normas disciplinares;
- .. nível de ensino.

Ressaltamos que os percentuais dos itens assinalados pelos alunos da Escola B como inexistente ou deficiente em sua escola, constantes das listas acima, foram superiores aos correspondentes percentuais assinalados pelos alunos da Escola A, exceção feita apenas para o item "auxílio psicológico".

Citando apenas aqueles itens cujos percentuais assinalados superaram os 25,00% na respectiva escola e em ordem decrescente, teremos:

- . para a Escola A:
 - .. disciplinas profissionalizantes;
 - .. auxílio psicológico;
- . para a Escola B:
 - .. orientação religiosa;
 - .. educação artística;
 - .. biblioteca, laboratórios;
 - .. associações estudantis;
 - .. atividades extra-classe;
 - .. espaço físico;
 - .. disciplinas profissionalizantes (Tabela 128).

Os gráficos 33, 34 e 35 evidenciam uma relação funcional de

crescente entre notas médias atribuídas aos motivos pelos quais os alunos gostam de sua escola e as correspondentes percentagens com que os itens foram assinalados, pelos alunos, como inexistentes ou deficientes na sua escola.

Os indicadores da imagem de uma boa escola de 2º grau, em ordem decrescente dos percentuais na amostra global e citando apenas aqueles que tenham sido assinalados em um percentual igual ou superior a 50,00% em sua respectiva escola, foram:

- .. oferece muitos conhecimentos;
- .. oferece muitas oportunidades de relacionamento social;
- .. garante o ingresso na faculdade.

Foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre os percentuais referentes ao item "desperta sentimentos de bondade, honestidade e força de vontade" (42,86% para a Escola A e 16,67% para a Escola B). Diferenças também significativas foram encontradas entre os percentuais referentes aos seguintes itens: "oferece muitas oportunidades de relacionamento social" (59,18% para a Escola A e 38,89% para a Escola B) e "desenvolve hábitos de ordem e conformidade com as normas sociais" (29,59% para a Escola A e 11,11% para a Escola B) (Tabela 130).

Observamos que o elenco dos mesmos indicadores da imagem de uma boa escola de 2º grau colocados agora na condição

de item fundamental e exclusivo, referendam a importância dos itens já citados anteriormente, apenas com uma inversão na sua ordenação e sem diferenças significativas em seus percentuais, relativamente às duas escolas (Tabela 132).

Com auxílio dos Gráficos 36, 37 e 38, observamos que há uma relação funcional entre as percentagens dos itens assinalados como indicadores da qualidade de uma boa escola de 2º grau e as percentagens com que os mesmos itens foram assinalados como fundamentais.

Usando as projeções dos pontos representativos dos itens anteriormente citados sobre as curvas representativas das relações funcionais, indicadas nos Gráficos 37 e 38, concluímos que as melhores ordenações seriam:

. para a Escola A:

- .. oferece muitos conhecimentos;
- .. oferece muitas oportunidades de relacionamento so
cial;
- .. garante o ingresso na faculdade;

. para a Escola B:

- .. oferece muitos conhecimentos;
- .. garante o ingresso na faculdade;
- .. oferece muitas oportunidades de relacionamento so
cial.

O perfil de bom aluno/mau aluno que adiante descrevemos, foi

obtido através de categorias livremente estabelecidas pelos alunos da Escola A e da Escola B, em redações próprias que foram por nós integradas.

Para os alunos da Escola A, o bom aluno seria aquele aluno estudioso e responsável, que tem bons resultados revelados pelas notas obtidas, que é sociável e participante, que sabe equilibrar o tempo dedicado a cada uma das atividades escolares e extra-escolares e é disciplinado. O mau aluno seria aquele aluno não estudioso, desinteressado pelas atividades de ensino, indisciplinado e desrespeitador dos colegas que querem aprender.

Para os alunos da Escola B, o bom aluno seria aquele aluno interessado, estudioso, responsável e que obtém boas notas. O mau aluno seria o indisciplinado, desinteressado pelas atividades de ensino e desrespeitador dos colegas que querem aprender.

Dos resultados obtidos, observamos que para o perfil de mau aluno existe uma confluência de categorias utilizadas pelos alunos de ambas as escolas. Entretanto o perfil de bom aluno, para os alunos de uma e outra escola, é nitidamente diferenciado. Para os alunos da Escola A, o bom aluno deve aliar ao bom desempenho escolar qualidades inerentes ao trato social, enquanto que para os alunos da Escola B, o bom aluno se revela no universo restrito das paredes da própria escola.

Tais perfis são interpretados por nós como compatíveis com as condições objetivas de vida de tais alunos, revelados pela origem sócio-econômica das clientela de cada uma das escolas estudadas e com as imagens desenvolvidas acerca de uma boa escola de 2º grau.

3.2.6. Representação da situação "sucesso/fracasso" e identificação com esteriótipos

As notas médias atribuídas aos itens componentes da escala "Vencer na Vida", sobre uma escala de 0 a 4, foram 2,93 para a Escola A e 2,98 para a Escola B, cuja diferença em função do tamanho da amostra e dos desvios-padrão, não é estatisticamente significativa. A média global para o total da amostra foi de 2,94 (Tabela 133).

A média global relativamente alta observada, nos leva a interpretar que a avaliação projetiva da situação vencer na vida é super estimada pelos alunos de ambas as escolas.

Quando os itens constituintes da escala "Vencer na Vida" são agregados em seus fatores Humanismo II, Humanismo I, Pragmatismo I e Pragmatismo II, encontramos diferenças significativas entre as médias de tais fatores referentes à Escola A e Escola B, para Humanismo II, Humanismo I e Pragmatismo II (Humanismo II: 3,54 para a Escola A e 3,37 para a Escola B; Humanismo I: 3,00 para a Escola A e 3,18 para a Escola B; Pragmatismo II: 2,49 para a Escola A e 2,76 pa

ra a Escola B).

Ressaltamos que em ambas as escolas, os fatores Humanismo II e Humanismo I tiveram notas médias mais altas que Pragmatismo I e Pragmatismo II (Tabela 135).

Quando as notas médias dos itens componentes da escala são analisados isoladamente, encontramos diferenças muito significativas para "perseverança e persistência" (3,62 para a Escola A e 3,25 para a Escola B); "espírito de competição" (2,51 para a Escola A e 3,08 para a Escola B) e "individualismo" (1,66 para a Escola A e 2,39 para a Escola B). São ainda encontradas diferenças significativas para: "esforço, força de vontade" (3,73 para a Escola A e 3,47 para a Escola B) e "espírito de colaboração" (2,73 para a Escola A e 3,17 para a Escola B) e diferenças menos significativas para "responsabilidade" (3,61 para a Escola A e 3,44 para a Escola B); "honestidade" (2,95 para a Escola A e 3,28 para a Escola B) (Tabela 136).

Embora tenhamos observado que a utilização da escala "Ven^{er} na Vida", caracterizou uma adesão preferencial dos alunos ao tipo de pensamento liberal humanista, a aplicação do teste t de Student para cada um dos itens da escala, revelou que as diferenças estatisticamente mais significativas recaíram sobre dois dos itens do pensamento Pragmatista II: "individualismo" e "espírito de competição". Para nós, merece cuidado a análise desse fato, uma vez que os alunos da Escola B (onde encontramos valores médios das no

tas desses itens, mais elevados de que seus correspondentes na Escola A) possuem uma experiência diferenciada da experiência dos alunos da Escola A, seja pela origem sócio-econômica, pela carreira escolar vivida e até pela idade. Talvez possamos interpretar que essas diferenças observadas revelem a não linearidade da adesão a um certo sistema de idéias, estas a rigor, são revistas e re-construídas individualmente.

Analizando a Tabela 136 e fazendo abstração das diferenças entre Humanismo II e Humanismo I, observamos que a sequência decrescente das notas médias globais dadas aos itens da escala que a eles se referem, pode ser desmembrada em dois segmentos distintos, justamente no ponto em que os itens referentes ao Pragmatismo, começam a interpenetrá-la. Desta forma teríamos os seguintes segmentos, citando os itens na ordem decrescente da nota média do global da amostra:

. primeiro segmento:

- .. esforço, força de vontade;
- .. responsabilidade;
- .. perseverança, persistência;
- .. objetividade, espírito de decisão;
- .. otimismo, pensamento positivo;
- .. estudo;

. segundo segmento:

- .. honestidade;

- .. espírito de solidariedade;
- .. espírito de colaboração;
- .. humildade.

A nosso ver, os dois segmentos acima apontados revelam: qualidades ou características centradas na pessoa, no primeiro segmento e qualidades ou características com implicações de relações sociais objetivas, no segundo segmento. Isto nos leva a pensar sobre as características próprias da fase adolescente, onde os sentimentos do eu (identidade) estão sendo construídos ou seja: servindo de centragem para auto-identificação, reconhecendo-se e reconhecendo os outros, tendo como referência o auto-reconhecimento.

Com relação aos itens da escala poderem captar a idêia central de vencer na vida, por parte dos alunos, salientamos que os Gráficos 39, 40 e 41, indicam que todos os itens mereceram atribuição da importância e obtiveram consenso. Exceção apenas foi observada no item "individualismo" na Escola A, que apesar de desfrutar do consenso, não se mostrou importante.

A tabela 137 apresenta os resultados das distribuições percentuais atribuídas às notas da escala, como contribuição à medida de seletividade dos diversos itens componentes da escala em eventuais usos futuros da mesma.

Analisando a matriz rearranjada dos coeficientes de correlação, referente à Escola A, observamos que os itens "in-

divulalismo", "ambição" e "proteção de pessoas influentes" concentram, relativamente, grande número de valores negativos, o que indica que tais itens apresentam certa oposição aos demais. Por esse resultado, podemos supor que tais características pessoais ou valores, são mais ou menos rejeitados pelos alunos da Escola A (Tabela 139).

Através da aplicação da metodologia de obtenção das matrizes dos coeficientes de correlação "polarizados", conforme exposto no item 3.8. do Cap.I do Anexo 1, obtivemos os resultados abaixo assinalados.

Para a Escola A encontramos um agrupamento não compacto, liderado pelo item "espírito de solidariedade" e incluindo ainda os itens "espírito de colaboração", "honestidade" e "humildade". Tal agrupamento abarca dois outros sub-agrupamentos compactos: o primeiro constituído pelos itens "espírito de colaboração" e "honestidade" e o segundo, sendo um sub-agrupamento singular do item "humildade".

O agrupamento principal possui ainda articulação extra-agrupamento entre o item "espírito de colaboração" e o item "responsabilidade" (Tabela 139 e 142).

Para a Escola B, observamos uma curiosa formação de um primeiro agrupamento composto de sub-agrupamentos encaixados, constituídos pelos itens seguintes: "esforço, força de vontade", "honestidade", "otimismo, pensamento positivo", "estudo", "responsabilidade", "espírito de colabora-

ção", "espírito de solidariedade", "habilidade para fazer render o dinheiro", "economia, espírito de poupança", "inteligência" e "objetividade, espírito de decisão".

Observamos ainda um segundo agrupamento formado pelos itens "espírito de competição" e "apoio afetivo da família" (Tabela 140 e 143).

Quanto à formação do primeiro agrupamento da Escola B observamos que o mesmo inclui cinco itens relativos ao Humanismo I, três itens relativos ao Humanismo II e dois itens relativos ao Pragmatismo I.

Os fatos acima indicados nos levam a pensar que os alunos da Escola A, de uma forma geral, associam itens relativos ao Humanismo de um modo menos complexo do que os alunos da Escola B, que de uma forma geral, associam itens referentes aos humanismos permeados por itens relativos ao Pragmatismo I.

A interpretação parcial dos fatos observados e acima analisados, nos levam a acreditar na adequação da função da Escola A pela "coerência" observada através da concentração em um único fator (Humanismo I), enquanto que para os alunos da Escola B a "coerência" se revela pelo continuum em que as características ou condições pessoais foram agrupadas (desde Humanismo I até o Pragmatismo I), revelando o conflito que se instala dentro da própria escola, decorrente dos anseios de mobilidade social de sua clientela.

A nosso ver, os pontos de vista de POULANTZAS sobre a função social da escola, quando afirma que a mesma exerce ora a função de confirmar posições de classe, ora a de firmar a aliança entre a burguesia, e a pequena burguesia, podem ser associados preferencialmente às escolas do tipo A e B, conforme estamos estudando.

As notas médias atribuídas aos itens componentes da escala "Êxito Escolar", variando de 0 a 4, foram 2,32 para a Escola A e 2,61 para a Escola B, cuja diferença, em função do tamanho da amostra e dos desvios-padrão, é estatisticamente significativa. O fato dos alunos da Escola B terem atribuído notas mais altas do que os alunos da Escola A, para as características ou atitudes pessoais necessárias para se ter êxito escolar, é coerente com as dificuldades relativas em suas respectivas carreiras escolares (Tabela 144).

Quanto os itens da escala "Êxito Escolar" são agregados em seus fatores Humanismo II, Humanismo I, Pragmatismo I e Pragmatismo II, encontramos diferenças significativas para o Humanismo II (2,99 para a Escola A e 3,17 para a Escola B) e para o Humanismo I (2,46 para a Escola A e 2,67 para a Escola B) e diferenças muito significativas para o Pragmatismo II (1,97 para a Escola A e 2,38 para a Escola B) e Pragmatismo I (1,72 para a Escola A e 2,21 para a Escola B).

As dificuldades relativamente maiores vividas pelos alunos da Escola B, talvez possam explicar a adoção de comportamentos mais pragmáticos no que se refere aos seus concei-

tos sobre características ou atitudes para se ter êxito escolar. Ressaltamos ainda que as atitudes eminentemente humanistas, tanto dos alunos da Escola A quanto dos alunos da Escola B, são acompanhadas de um consenso relativamente mais alto do que o observado para as atitudes pragmáticas (Tabela 146).

Quando as notas médias dos itens componentes da escala são analisadas isoladamente, encontramos diferenças muito significativas para "tentar obter número de pontos nas primeiras avaliações para garantir-se" (2,96 para a Escola A e 3,44 para a Escola B), "ter entusiasmo em atividades de grupo, com espírito de solidariedade e companheirismo" (1,94 para a Escola A e 2,67 para a Escola B), "tirar proveito da amizade dos professores e da direção" (1,43 para a Escola A e 2,28 para a Escola B) e "induzir os pais a entrarem em contato com a direção da escola para solucionar problemas" (0,93 para a Escola A e 1,69 para a Escola B). São ainda encontradas diferenças significativas para: "escolher colégio adaptado às condições pessoais" (2,59 para a Escola A e 2,97 para a Escola B), "estudar em grupos colaborando com os colegas" (2,40 para a Escola A e 2,81 para a Escola B), "estudar apenas o que deve cair na prova, solicitando delimitação da matéria" (2,09 para a Escola A e 2,64 para a Escola B), "não usar recurso de lembretes" (2,03 para a Escola A e 1,56 para a Escola B), "ter apoio financeiro da família para aulas particulares" (1,74 para a Escola A e 2,25 para a Escola B) e "aceitar disputar na obtenção de melhores notas" (1,19 para a Escola A e 1,81 para a Escola

B) (Tabela 147).

Quando comparamos o conjunto dos itens que possuem diferenças significativas entre as notas médias atribuídas na Escola A e na Escola B, pela escala "Vencer na Vida", com o conjunto análogo de itens na escala "Êxito Escolar", observamos que o segundo conjunto abrange um maior número de itens com diferenças significativas. Interpretamos tal fato como sendo revelador de maior objetividade para a apreciação de fatos ligados à experiência imediata do aluno, que imaginamos esteja mais concretamente embutida na segunda escala.

Com relação aos itens da escala poderem captar a idéia central de êxito escolar, por parte dos alunos, salientamos que os Gráficos 42, 43 e 44, indicam que todos os itens obtiveram consenso de apreciação, com exceção apenas do item "aceitar disputar na obtenção de melhores notas" na Escola B e que as importâncias relativas dos diversos itens ficaram mais claramente discriminadas na sua dicotomia importância/ausência de importância na escala "Êxito Escolar". Como itens de menor importância, gozando também de consenso e considerando a amostra global, foram identificados os seguintes itens: "induzir os pais a entrarem em contato com a direção da escola para solucionar problemas", "guardar para si informações importantes para provas ou trabalhos", "aceitar disputar na obtenção de melhores notas", "aproximar-se e ser simpático para os que podem influir nos resultados", "tirar proveito da amizade dos professores e da dire

ção", "ter apoio financeiro da família para aulas particulares", "não usar recursos de lembretes".

A Tabela 148 apresenta os resultados das distribuições percentuais atribuídas às notas da escala, como contribuição à medida de seletividade dos diversos itens componentes da escala em eventuais usos futuros da mesma.

Através da aplicação da metodologia de obtenção das matrizes dos coeficientes de correlação "polarizados", conforme exposto no item 3.8.do Cap. I do Anexo 1, obtivemos os resultados abaixo.

Para a Escola A encontramos três agrupamentos constituídos pelos itens seguintes:

. primeiro agrupamento:

- .. cumprir sempre com as obrigações escolares;
- .. ser perseverante para cumprir todos os deveres;
- .. estudar muito;

. segundo agrupamento:

- .. tirar proveito da amizade dos professores e da direção;
- .. aproximar-se e ser simpático para os que podem influir nos resultados;

. Terceiro agrupamento:

- .. induzir os pais a entrarem em contato com a direção;

- ção da escola para solucionar problemas;
- .. guardar para si informações importantes para provas e trabalhos.

Ressaltamos que o primeiro agrupamento se compõe de itens humanistas e que o segundo e o terceiro se compõe de itens pragmáticos (Tabelas 150 e 153).

Para a Escola B encontramos dois agrupamentos constituídos pelos itens seguintes:

- . primeiro agrupamento:
 - .. cumprir sempre com as obrigações escolares;
 - .. estudar muito;
 - .. manter-se confiante quanto a melhores resultados;
 - .. tentar obter número de pontos nas primeiras avaliações para garantir-se;
- . segundo agrupamento:
 - .. respeitar e acatar ordens dos professores;
 - .. induzir os pais a entrarem em contato com a direção da escola para solucionar problemas (Tabelas 151 e 154).

O primeiro agrupamento associa um item pragmático a três outros do humanismo e o segundo associa um item do humanismo a um item do pragmatismo. Essa observação corrobora observações anteriores referentes aos efeitos de experiências diferenciadas entre os alunos da Escola A e da Escola B.

Com relação ao cruzamento das variáveis das escalas "Êxito Escolar" e "Vencer na Vida", elaborado a partir de fatores agregados dominantes, o teste de χ^2 mostrou o seguinte: para a Escola A os fatores agregados dominantes nas duas escalas, de forma muito significativa, não podem ser considerados independentes; já para a Escola B, tal fato não foi observado (Tabelas 156 e 157).

Os Gráficos 46 e 47 ilustram o acima exposto, sendo que para a Escola A (Gráfico 46) a relação funcional entre os fatores agregados dominantes nas duas escalas evidencia-se como uma equivalência entre as categorias Humanismo II, Humanismo I, Pragmatismo I e Pragmatismo II em ambas as escalas.

Os Gráficos das notas médias atribuídas aos diversos itens constituintes da escala "Êxito Escolar" e dos correspondentes itens dos quais foram derivados da escala "Vencer na Vida" (Gráficos 48, 49 e 50) ilustram a existência de uma relação funcional linear entre as duas escalas, quando as mesmas são olhadas no seu todo. Fato este, que já não se observa, tão claramente, para todos os itens quando os mesmos são considerados isoladamente.

As notas médias atribuídas aos itens componentes da escala "Causas do Fracasso Escolar", variando de 0 a 4 foram 2,44 para a Escola A e 2,14 para a Escola B, cuja diferença em função do tamanho da amostra e dos desvios-padrão, é bastante significativa. Por esse resultado, julgamos que para

os alunos da Escola A as causas do fracasso escolar estão presentes com mais intensidade do que para os alunos da Escola B (Tabela 158).

Quando os itens constituintes da escala são agregados em fatores pessoais, fatores intra-escolares e fatores extra-escolares, observamos diferenças significativas entre as médias de tais fatores referentes à Escola A e Escola B (fatores pessoais: 2,74 para a Escola A e 2,39 para a Escola B; fatores intra-escolares: 2,29 para a Escola A e 2,14 para a Escola B; fatores extra-escolares: 2,15 para a Escola A e 1,78 para a Escola B) (Tabela 160).

Ressaltamos todavia que para ambas as escolas os fatores de fracasso aparecem na mesma seqüência: pessoais, intra-escolares e extra-escolares. A nosso ver tais resultados revelam: primeiro, o adolescente centrado sobre si próprio enquanto busca construir sua identidade; segundo, a introjeção de ideais difundidos pela escola e pela sociedade, eximindo-as de culpabilidade frente a fracassos.

Quando as notas médias dos itens componentes da escala são analisadas isoladamente, encontramos diferenças muito significativas, significativas e pouco significativas. Os que apresentam diferenças muito significativas são: "maus hábitos de estudo" (3,20 para a Escola A e 2,40 para a Escola B); "problemas emocionais" (2,86 para a Escola A e 2,23 para a Escola B); "acúmulo de outras atividades" (1,78 para a Escola A e 1,14 para a Escola B). Diferenças significativ

vas são encontradas para: "falta de base" (3,46 para a Escola A e 3,11 para a Escola B); "pouco interesse e concentração" (3,27 para a Escola A e 2,80 para a Escola B); "problemas na estrutura familiar" (2,83 para a Escola A e 2,26 para a Escola B). Diferença pouco significativa foi observada para o item "métodos de ensino inadequados" (2,60 para a Escola A e 2,31 para a Escola B) (Tabela 161).

As notas médias atribuídas aos itens que compõem a escala "Causas do Fracasso Escolar" indicam que existe uma sequência de importâncias relativas entre os mesmos, visto que praticamente a mesma sequência revelou-se nas duas escolas e poucas foram as inversões observadas.

Tal sequência em uma gradação decrescente de importância, dada pela nota média do global da amostra, citando apenas os itens cuja nota média ultrapassou o valor médio da escala, foi a seguinte:

- . falta de base;
- . pouco interesse e concentração;
- . maus hábitos de estudo;
- . problemas emocionais;
- . problemas na estrutura familiar;
- . indisciplina que atrapalha a aula;
- . métodos de ensino inadequados;
- . trabalho além do estudo;
- . problemas de relacionamento com professores;
- . incapacidade dos professores;

- . pouco estímulo familiar;
- . avaliação de aprendizagem rígida;
- . aluno pouco inteligente (Tabela 161).

Com relação aos itens da escala poderem captar a idéia cen tral das causas do fracasso escolar, por parte dos alunos, salientamos que os Gráficos 51, 52 e 53, indicam que quase todos os itens obtiveram alto grau de consenso de aprecia ção, com exceção dos itens "problemas emocionais", "incapa cidade dos professores" e "problemas de relacionamento com professores" na Escola B.

A Tabela 162 apresenta os resultados das distribuições per centuais atribuídas às notas da escala, como contribuição à medida de seletividade dos diversos itens componentes da escala em eventuais usos futuros da mesma.

Analizando a matriz rearranjada dos coeficientes de corre lação, referente à Escola B, observamos que o item "envolvi vimento com namoro", concentra, relativamente, grande núme ro de valores negativos, o que indica que tal item apresen ta certa oposição aos demais no que tange a ser uma causa do fracasso escolar. Salientamos ainda que tal item apre sentou, relativamente ao elenco de itens, a menor nota mê dia global (Tabela 165).

Através da aplicação da metodologia de obtenção das matrizes dos coeficientes de correlação "polarizados", conforme exposto no item 3.8.do Cap.I do Anexo 1,obtivemos os resul tados adiante.

Para a Escola A encontramos dois agrupamentos constituídos pelos itens seguintes:

- . primeiro agrupamento:

- .. problemas na estrutura familiar;

- .. pouco estímulo familiar;

- .. problemas emocionais;

- . segundo agrupamento:

- .. normas de disciplina muito exigentes;

- .. avaliação de aprendizagem rígida (Tabelas 164 e 167).

Para a Escola B encontramos quatro agrupamentos. O primeiro agrupamento é constituído por um sub-agrupamento compacto e dois singulares. Tal agrupamento é liderado pelo item "pouco interesse e concentração" e seu sub-agrupamento compacto inclui os itens: "métodos de ensino inadequados", "incapacidade dos professores" e "falta de base". Os sub-agrupamentos singulares são: "indisciplina que atrapalha a aula" e "maus hábitos de estudo".

O segundo agrupamento é composto pelos itens: "problemas de relacionamento com professores" e "normas de disciplina muito exigentes".

O terceiro agrupamento é composto pelos itens: "problemas na estrutura familiar" e "trabalho além do estudo".

O quarto agrupamento é composto pelos itens: "pouco estímulo familiar" e "mal físico" (Tabelas 165 e 168).

Com relação ao primeiro agrupamento identificado na Escola A, interpretamos que o mesmo se relacione com a interação do adolescente com a família sob o ponto de vista emocional ligado à estabilidade/instabilidade de tal unidade social. O segundo agrupamento revela uma identificação do aparelho normativo de que a escola se utiliza para manter operante sua função social.

Na Escola B, o primeiro agrupamento revela, por parte dos alunos uma associação de falta de interesse e de concentração com as deficiências percebidas por parte dos mesmos na prática pedagógica de que se utiliza a sua Escola.

O segundo agrupamento revela uma identificação do professor como o personificador das exigências institucionais.

Em nossa opinião o terceiro e o quarto agrupamentos são menos reveladores que os dois primeiros, embora o terceiro possa estar revelando uma decorrência da origem sócio-econômica e situação familiar dos alunos da Escola B.

No que se refere à representação pela atribuição de culpa ao fracasso eventual no vestibular, ressaltamos as altas percentagens de culpabilidade atribuída a si mesmo como primeira prioridade (95,83 para a Escola A e 93,75 para a Es-

cola B). Ressaltamos ainda que a seqüência de atribuição de prioridades de culpabilidade manteve-se idêntica para as duas escolas, havendo diferenças significativas apenas nos correspondentes percentuais. A seqüência apontada de prioridades foi: "apenas sua", "de sua escola", "da sociedade" e "de sua família" (Tabela 170).

O eximir mais intenso de culpabilidade por parte da família nos leva a colocar duas interpretações: a de que o adolescente preserva a família, para sentir-se "dono das decisões" e a de que há uma percepção da família não participar dessa escola.

A segunda interpretação nos parece menos plausível, visto que temos observado, em nossa prática, uma intensa necessidade do adolescente em manter a família afastada da escola. Interpretamos que isto se deva à necessidade de aumentar a auto-confiança, pelo crédito que julga lhe ser atribuído por terceiros. Neste sentido a prioridade de culpabilidade de fracasso eventual recaindo sobre si mesmo, ratificaria essa colocação e tornaria adequado o próprio discurso do fracasso que a escola utiliza.

Com relação ao cruzamento do fator agregado dominante na escala "Causas do Fracasso Escolar" e da primeira prioridade da "culpa do fracasso eventual no vestibular", concluímos o abaixo indicado.

O teste de χ^2 aplicado ao cruzamento das variáveis acima

apontadas, revelou significativamente que as variáveis não podem ser consideradas independentes, para a Escola A (Tabela 172). Tal fato, entretanto, não foi observado para Escola B (Tabela 173).

O Gráfico 55 revela as relações funcionais existentes entre tais variáveis, de acordo com a opinião dos alunos da Escola A. Em tal gráfico observamos duas curvas representativas das referidas relações funcionais (curvas α_a e β_a). Interpretamos a curva β_a como representando uma concentração em apontar causas do fracasso escolar alocadas em sua própria escola, mesmo que a culpabilidade do fracasso esteja diluída entre diferentes esferas do grupo social (sociedade e família), exclusão feita apenas aos fatores pessoais. Desta forma imaginamos ter percebido uma simplificação de um modelo social construído por esse aluno: de um lado o reconhecimento de si e de outro lado a escola como síntese do espaço social.

Não achamos pertinente fazer interpretações sobre a curva α_a porque o número de observações que a suportam foi pequeno.

Relativamente à representação de "sucesso na vida" por projeção em esteriótipos, obtivemos os resultados abaixo citados.

Quanto às distribuições percentuais das indicações dos esteriótipos que o aluno julga que terá mais sucesso na vida,

não se observou diferenças estatisticamente significativas entre as Escolas A e B, exceto para o esteriótipo associado ao Pragmatismo II, para o qual obtivemos as seguintes percentagens de indicações: 0,00% na Escola A e 3,23% na Escola B.

Note-se que o esteriótipo associado ao Pragmatismo II foi caracterizado com alguns atributos que pelas conclusões já explicitadas anteriormente já haviam sido identificados como ocorrendo com maior intensidade na Escola B ("tem dificuldades na escola ... recorre a mudança de escola para evitar problemas escolares").

A ordem decrescente de percentuais indicada foi a seguinte: esteriótipo associado ao Humanismo I; esteriótipo associado ao Humanismo II; esteriótipo associado ao Pragmatismo I e esteriótipo associado ao Pragmatismo II (Tabela 175).

Pelos cruzamentos do fator agregado dominante na escala "Vencer na Vida" e do esteriótipo que por projeção o aluno julga que terá mais chances de "sucesso na vida", obtivemos os resultados citados abaixo.

O teste de χ^2 aplicado ao cruzamento das variáveis apontadas, revelou, com pequena significância estatística, que as mesmas não podem ser consideradas independentes apenas quando aplicadas à amostra global.

O Gráfico 57 sugere, apesar da débil dependência estatística

ca encontrada, três relações funcionais, representadas respectivamente pelas curvas α_t , β_t e γ_t . A curva β_t traduzindo uma relação funcional de estreita interdependência entre as duas escalas. A curva γ_t traduzindo uma independência dos resultados encontrados pelo fator agregado dominante na escala "Vencer na Vida", quando no nível do Humanismo II, com relação aos resultados obtidos pelo esteriótipo que o aluno julga que terá mais chances de "sucesso na vida". A curva α_t traduzindo uma independência dos resultados encontrado, pela indicação do esteriótipo que o aluno julga que terá mais chances de "sucesso na vida", quando no nível associado ao Humanismo I, com relação aos resultados obtidos pelo fator agregado dominante na Escala "Vencer na Vida".

A coexistência de alunos que estabelecem uma relação funcional de interdependência com alunos que estabelecem relações funcionais de independência, a nosso ver, explica os resultados estatísticos obtidos.

Podemos interpretar que as diferenças observadas entre os resultados obtidos através da escala "Vencer na Vida" e a projeção com esteriótipos, levou a algumas indicações de similaridade entre os resultados obtidos pela aplicação dos dois instrumentos. Desta forma os dois instrumentos conseguiram captar a adesão dos alunos às características pessoais ligadas aos Humanismos, todavia a esteriótipia do segundo instrumento, nos parece menos precisa, uma vez que baseia-se em informações com menor quantidade de dados e está sujeita a inter-

pretações que se fazem sobre uma representação dada a-priori.

Relativamente às distribuições percentuais das indicações dos esteriótipos com os quais os alunos se consideraram mais parecidos, não se observou diferenças estatisticamente significativas entre as Escolas A e B.

A ordem decrescente de percentuais indicada foi a seguinte: esteriótipo associado ao Humanismo II; esteriótipo associado ao Humanismo I; esteriótipo associado ao Pragmatismo II e esteriótipo associado ao Pragmatismo I (Tabela 180).

Pelos cruzamentos das variáveis do esteriótipo com o qual o aluno se considerou mais parecido e do esteriótipo que por projeção o aluno julga que terá mais chances de "sucesso na vida", obtivemos os resultados abaixo indicados.

O teste de χ^2 aplicado ao cruzamento das variáveis apontadas revelou que as mesmas não podem ser consideradas independentes, com pequena significância estatística, quando tomamos a amostra global e com maior significância quando tomamos a sub-amostra da Escola A. Tal fato não se constatou com a sub-amostra da Escola B (Tabelas 181, 182 e 183).

O Gráfico 61 revela uma relação funcional direta entre a esteriótipia de maior chance de sucesso na vida com a esteriótipia de auto-identificação na Escola A. Tal relação não revelou-se nítida na Escola B (Gráficos 61 e 62). Interpre-

tamos tais fatos como sendo indicadores de uma maior expectativa de sucesso na vida por parte dos alunos da Escola A, via adequação ao discurso oficial da escola.

3.2.7. Algumas influências na escolha da carreira escolar e na definição profissional do aluno

Como principal agente incentivador da definição profissional observamos que os alunos atribuem a si mesmos essa função, apesar dos percentuais de ambas as escolas terem apresentados diferenças estatisticamente significativas, quando comparamos as escolas entre si (67,39% na Escola A e 86,21% na Escola B). Observamos ainda que na Escola A o papel do pai, como agente incentivador na busca da definição profissional, é mais intenso, enquanto que na Escola B, tal papel é mais intensamente desempenhado pela mãe.

Algum tipo de incentivo por pessoas conhecidas é observado apenas para os alunos da Escola A (Tabela 185).

A indicação da aspiração dos pais no que se refere ao futuro do aluno, é praticamente unânime quanto a fazer um curso superior. Observamos que houve apenas 8,34% de indicações sobre a aspiração dos pais que descartasse o prosseguimento dos estudos nesse nível para os alunos da Escola B, enquanto que na Escola A essa indicação é inexistente.

No que se refere à indicação da aspiração dos pais ao futuro curso superior, observou-se percentuais elevados para o item "o estudo superior juntamente com o trabalho" (71,43% para a Escola A e 72,22% para a Escola B) (Tabela 187).

Para ambas as escolas, os percentuais indicam que na visão do aluno, cursar uma faculdade é mais importante para ele do que para seus pais (81,25% para a Escola A e 77,14 para a Escola B). Não se observou diferenças estatisticamente significativas entre os percentuais referentes às duas escolas (Tabela 189).

No que se refere ao nível a ser atingido pelo aluno em sua carreira escolar, como indicação da aspiração dos pais, observamos elevados percentuais para o nível superior tanto como aspiração por parte do pai, quanto como aspiração por parte da mãe e em ambas as escolas (Tabelas 191 e 193).

Quanto à explicitação da especificidade do curso superior, notamos que em ambas as escolas, o pai parece ser mais explícito do que a mãe (Tabelas 195 e 197).

Quanto às áreas do curso superior que os pais gostariam que o aluno seguisse, observamos diferenças estatisticamente significativas em maior quantidade para as indicações atribuídas aos pais do que para as atribuídas às mães.

As áreas do curso superior indicadas, quando colocadas em seqüência decrescente das somas das percentagens referen-

tes ao pai e à mãe tomando a amostra global, ficam ordenadas como a seguir: tecnológica; assistencial; persuasiva; militar; administrativa; comunicação e artes; científica (Tabela 199 e Gráficos 63 e 64).

Destacamos que de uma forma geral na Escola A, tanto o pai quanto a mãe, têm preferência pela área tecnológica, enquanto na Escola B o pai tem preferência pela área assistencial e a mãe tem preferência pela área tecnológica (Tabela 199).

Quanto às distribuições pelos cursos superiores que os pais gostariam que o aluno seguisse, ressaltamos que os cursos superiores indicados quando colocados em seqüência decrescente das somas das percentagens referentes ao pai e à mãe, tomando a amostra global e citando apenas aqueles que ultrapassaram 5,00% ficam ordenados como a seguir: engenharia; medicina; direito; militar e economia (Tabela 201).

Algumas atitudes e reações que o aluno espera por parte dos pais face a desvios ou fracassos na carreira escolar podem ser vistas como a seguir.

No tangente à exteriorização de sentimentos que revelem "tristeza" por parte dos pais frente a eventual desvio na carreira valorizada, destacamos as altas percentagens assinaladas no item que nega tal sentimento e a ausência de diferenças significativas nas respostas dadas em ambas as escolas (Tabela 203).

Das atitudes ou reações esperadas por parte dos pais face a eventual fracasso no vestibular, destacamos a alta incidência nos percentuais referentes ao incentivo a nova tentativa (para a amostra global: 79,10% para os pais e 87,31% para as mães) e as diferenças significativas existentes entre os percentuais das Escolas A e B no que se refere à reação esperada de decepção frente ao fracasso (para os pais: 50,00% na Escola A e 25,00% na Escola B; para as mães: 56,12% na Escola A e 13,89% na Escola B) (Tabela 205).

Mais uma vez a necessidade do aluno em centrar-se sobre si, na busca do sentimento do eu, transparece no momento em que é chamado a decidir-se por uma carreira em nível superior, ocasião em que opta por uma carreira que não seja aquela de seus pais (Tabela 207).

3.2.8. Aspiração do aluno quanto à sua carreira

A antecipação da opção do aluno após o término do 2º grau é praticamente unânime no que diz respeito a fazer um curso superior. Observamos que houve apenas 2,04% de indicações de opções que excluíssem o curso superior na Escola A e 11,42% na Escola B (Tabela 209).

Ressaltamos que esses resultados são análogos aos já apresentados no tocante à aspiração dos pais no que se refere ao futuro do aluno.

Nas distribuições por áreas pretendidas pelos alunos como opção por carreira em nível superior, observamos diferenças significativas estatisticamente nas Escolas A e B, exceto para as áreas tecnológica, científica e militar. Em ordem decrescente de percentuais, as seqüências de áreas foram:

. para a Escola A:

- .. tecnológica;
- .. administrativa;
- .. assistencial;
- .. comunicação e artes;
- .. persuasiva;
- .. científica;
- .. militar;

. para a Escola B;

- .. assistencial;
- .. tecnológica;
- .. comunicação e artes;
- .. científica;
- .. administrativa;
- .. persuasiva (Tabela 211 e Gráfico 65).

Nas distribuições pelos cursos superiores pretendidos pelo aluno, encontramos diferenças significativas em alguns cursos, diferenças menos significativas em outros e mesmo a ausência de diferenças significativas.

Em ordem decrescente de percentuais, as seqüências de cursos superiores apontados, citando apenas aquelas que tiveram uma percentagem de indicação superior a 2,00%, na sua respectiva escola, foram:

. para a Escola A:

- .. engenharia;
- .. economia;
- .. medicina;
- .. direito;
- .. arquitetura;
- .. psicologia;
- .. desenho industrial;
- .. informática;
- .. ciências biológicas;
- .. militar;

. para a Escola B:

- .. engenharia;
- .. psicologia;
- .. informática;
- .. jornalismo;
- .. medicina veterinária;
- .. medicina;
- .. ciências biológicas;
- .. educação física;
- .. direito;
- .. desenho industrial;
- .. administração de empresas;

- .. letras;
- .. serviço social;
- .. odontologia;
- .. rádio e TV;
- .. relações públicas (Tabela 212 e Gráfico 66).

A justificativa dada pelos alunos, para a escolha de um curso superior em 1ª opção, foram obtidos através de categorias livremente estabelecidas pelos alunos da Escola A e da Escola B.

Dentre as justificativas apresentadas para o global da amostra, as mais frequentes foram aquelas que se centraram em componentes pessoais, como o gosto pessoal, a adequação da profissão escolhida a habilidades individuais e à personalidade.

Apenas os alunos da Escola A, apontam as influências do pai, da mãe e de parentes como justificativa para a escolha do curso superior em 1ª opção.

Convém citar, que os percentuais relativos a não apresentação de justificativas e a justificativa indefinida foi bastante elevado (49,00% na Escola A e 40,00% na Escola B).

No que se refere à atitude antecipada face a uma eventual não aprovação dentro da carreira escolhida pelo aluno, observamos elevados percentuais no item "faria nova tentativa" (93,88% para a Escola A e 91,43% para a Escola B) (Ta-

bela 214). Esse resultado é visto por nós como indicativo da grande importância que a formação em nível superior assume para esses alunos.

Conforme as opções antecipadas por áreas de estudo em nível superior feitas pelos alunos, observamos que a 5ª opção possui suas porcentagens bastante diferentes das demais. Lembramos que tal opção indicada pelo aluno foi feita em excesso ao quanto solicitado no questionário e que apenas 2,00% dos alunos incluídos na amostra global fizeram tal opção excedente, o que torna as estatísticas referentes à 5ª opção de significado muito restrito.

Pelos perfis de distribuição dos percentuais, observou-se que as opções mantiveram uma certa regularidade, ou seja, não houve grandes variações nos percentuais correspondentes a cada área quando se considerou as diferentes opções, na amostra global e nas sub-amostras (Gráficos 67, 68 e 69 e Tabelas 216, 217 e 218).

A análise das mudanças de áreas dos cursos superiores revela que o maior percentual de mudanças de área se fez na passagem da 2ª para a 3ª opção, revelando ainda que as mudanças de área nas passagens de uma para outras opções se fizeram mais intensamente na Escola A (Tabela 219 e Gráfico 70).

Com o auxílio das Tabelas 217 e 218, observamos que as mudanças de área se fizeram pela passagem das áreas tecnoló-

gica, assistencial e administrativa para as áreas de comunicação e artes, científica e persuasiva, na Escola A e das áreas tecnológica, comunicação e artes e persuasiva, para as áreas assistencial, administrativa e científica, na Escola B.

Considerando agora os cursos superiores indicados nas opções antecipadas do aluno e restringindo-nos apenas àqueles cursos que obtiveram percentagens de indicação acima de 5,00%, observamos que a ordem decrescente dessas percentagens, tanto para a 1ª opção, quanto para as opções de 1ª a 5ª, é a mesma, quando tomamos a amostra global. Tal sequência é a seguinte: engenharia, economia, medicina, informática, psicologia e direito.

Todavia as percentagens das indicações dos cursos, na Escola A e na Escola B, apresentam diferenças variadas no que se refere às suas significâncias estatísticas, também com consequentes diferenças no elenco e na ordem de percentagens dos cursos. A ordem decrescente de percentuais, considerada apenas a 1ª opção, para a Escola A, foi a seguinte: engenharia, economia, medicina e direito e para a Escola B foi: engenharia, informática, psicologia, jornalismo, medicina veterinária, medicina e ciências biológicas (Tabela 220).

Coerentemente com os resultados obtidos durante a análise sobre as mudanças de áreas, observamos que o maior percentual de mudanças de cursos superiores se fez na passagem da 2ª para a 3ª opção e ainda que tais mudanças se fizeram

mais intensamente na Escola A (Tabela 221 e Gráfico 71).

Com o auxílio da Tabela 220, observamos que as mudanças de curso se fizeram pela passagem dos cursos de engenharia, e conomia e direito para outros cursos cujos percentuais iniciais eram inferiores a 5,00% na Escola A, e pela passagem dos cursos de engenharia, jornalismo e ciências biológicas para os cursos de psicologia, medicina e outros cursos cujos percentuais iniciais eram inferiores a 5,00%, na Escola B.

Com relação aos tipos de faculdades nas opções antecipadas do aluno, observamos que há diferenças marcantes nos percentuais correspondentes às Escolas A e B.

Para a Escola A, a ordem de escolha, expressa pelos percentuais correspondentes, se mantém idêntica desde a 1^a até a 4^a opção, exceto para o tipo D, abaixo descrito, na 4^a opção. Tal ordem é a seguinte:

. Tipo A:

.. poucas vagas, muitos candidatos, gratuita;

. Tipo B:

.. poucas vagas, muitos candidatos, paga;

. Tipo C:

.. muitas vagas, poucos candidatos, paga;

. Tipo D:

.. muitas vagas, poucos candidatos, grande distância do Rio de Janeiro, paga (Tabela 223 e Gráfico 73).

Para a Escola B, a ordem de escolha, expressa pelos percentuais correspondentes, altera-se ao se passar da 1^a para a 2^a opção, ordem esta, na 2^a opção, que se mantém na 3^a. As ordens observadas, são as seguintes:

. na 1^a opção:

.. Tipo A;
.. Tipo C;
.. Tipo B;
.. Tipo D;

. nas 2^a e 3^a opção:

.. Tipo C;
.. Tipo B;
.. Tipo A;
.. Tipo D.

Ressaltamos ainda que a segunda percentagem mais alta na 1^a opção, já recai sobre o tipo C e que este é o tipo de mais altas percentagens na 2^a e 3^a opções (Tabela 224 e Gráfico 74).

Interpretamos os fatos acima explicitados como sendo indicadores de que os alunos da Escola A, se sentem mais confiantes com o êxito no vestibular, inclusive no que se re-

fere à qualidade superior inferida a partir do tipo de faculdade, visto que tal tipo de instituição é mais concorrida por apresentar poucas vagas e muitos candidatos. Já para os alunos da Escola B, nos parece transparente a interpretação de que os mesmos, não deixarão de aproveitar oportunidade de tentar frequentar uma faculdade mais concorrida e gratuita, embora se apercebam que suas maiores chances estão na escolha de uma faculdade menos concorrida e que ainda os submeta ao pagamento de anuidades.

A análise das mudanças de tipos de faculdades revela que as mudanças se fazem menos intensamente na Escola A e mais intensamente na Escola B, quando tais mudanças são colocadas nas seqüências das opções (da 1^a a 4^a) (Tabela 225 e Gráfico 75).

Interpretamos o acima explicitado, como sendo revelador de diferenças nas estratégias adotadas pelos alunos das Escolas A e B, se fracassarem em suas intenções expressas pela 1^a opção de tipo de faculdade. As diferenças de estratégia se constituindo num prolongamento de suas experiências escolares anteriores. Os alunos da Escola A, provavelmente recorrerão menos intensamente a mudanças de tipos de faculdades, na eventualidade de distanciamentos maiores de suas aspirações iniciais, enquanto que os alunos da Escola B, na mesma eventualidade, provavelmente procederão de maneira inversa.

Comparando as Tabelas 221 e 225, apercebemos-nos da maior

recorrência a mudanças de curso superior do que a mudanças de tipo de faculdade para os alunos da Escola A. Já na Escola B, há maior recorrência a mudanças de tipo de faculdade do que a mudanças de curso superior. A nosso ver, tais observações são compatíveis com as vivências dos alunos da Escola A e da Escola B, no que se refere à carreira escolar, especificamente quanto ao tempo de permanência em determinada escola.

O teste de χ^2 aplicado aos cruzamentos das variáveis "tipo de faculdade" e "número da opção antecipada do aluno", para a amostra global e subamostras das Escolas A e B, revelou significativamente que tais variáveis não são independentes (Tabelas 226, 227 e 228).

Quanto à relação funcional das variáveis "tipo de faculdade" e "número da opção antecipada do aluno", identificamos dois comportamentos que foram revelados pelas curvas indicadas por α_t e β_t no Gráfico 76, α_a e β_a no Gráfico 77 e β_b no Gráfico 78.

A análise dos mesmos gráficos indica que a relação funcional expressa pelas curvas α (que não se revelou na Escola B) é menos intensa que a relação funcional expressa pelas curvas β .

As relações funcionais expressas pelas curvas β indicam uma passagem sequencial dos tipos de faculdades na ordem A, B ou C e D, relacionada com o distanciamento crescente da as

piração inicial contida na 1^a opção.

Quando são analisadas conjuntamente a opção antecipada do curso superior e do tipo de faculdade, em primeiras opções, observamos algumas diferenças estatisticamente significativas nas opções feitas pelos alunos da Escola A e pelos alunos da Escola B.

Citando apenas as opções simultâneas de curso superior e de faculdade, com percentuais acima de 5,00% teremos:

. para a Escola A:

- .. engenharia na faculdade do tipo A;
- .. economia na faculdade do tipo B;
- .. economia na faculdade do tipo A;
- .. medicina na faculdade do tipo A;
- .. engenharia na faculdade do tipo B;

. para a Escola B:

- .. engenharia na faculdade do tipo A;
- .. psicologia na faculdade do tipo C;
- .. jornalismo na faculdade do tipo A,
- .. medicina veterinária na faculdade do tipo A;
- .. informática na faculdade do tipo C (Tabela 229).

3.2.9. Nível educacional e profissional familiar e
aspiração do aluno quanto à sua carreira

As análises enfocando relações entre variáveis relacionadas com nível educacional e profissional familiar e variáveis relacionadas com a aspiração do aluno quanto à sua carreira, cobriram os seguintes cruzamentos de variáveis:

- . "Escolaridade do pai" e "antecipação da opção do aluno após término do 2º grau";
- . "Escolaridade da mãe" e "antecipação da opção do aluno após término do 2º grau";
- . "Profissão do pai" e "área do curso superior da 1ª opção antecipada do aluno";
- . "Profissão do pai" e "curso superior da 1ª opção antecipada do aluno";
- . "Profissão da mãe" e "curso superior na 1ª opção antecipada do aluno".

Tais análises revelaram que estão significativamente relacionadas as seguintes variáveis:

- . "Escolaridade do pai" e "antecipação da opção do aluno após término do 2º grau", para a sub-amostra da Escola B;
- . "Profissão do pai" e "área do curso superior da 1ª opção antecipada do aluno", para a amostra global e pa

ra a subamostra da Escola A.

Os testes de χ^2 indicaram que outras relações dentre os cruzamentos de variáveis analisadas não se revelaram estatisticamente significativas (Tabelas 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237 e 238).

Interpretamos o conjunto de resultados assim obtidos como sendo revelador da importante influência que o pai exerce sobre a aspiração do aluno quanto à sua carreira.

Todavia tal influência se efetua de forma diferente na Escola A e na Escola B.

Na Escola B tal influência é significativa até uma profundidade do que fazer (estudar e trabalhar, continuar os estudos em nível superior, freqüentar curso profissionalizante de nível médio ou apenas trabalhar); enquanto que na Escola A tal influência é significativa já em um nível mais profundo, que vai até a escolha de como orientar sua carreira, pela escolha da área do curso superior do aluno.

Apesar do Gráfico 81 sugerir uma relação funcional expressa pela curva α_b , observamos que a mesma está baseada em relativamente poucos pontos para que a transposição da indicação da existência de dependência entre as variáveis "escolaridade do pai" e "antecipação da opção do aluno após término do 2º grau" possa se fazer de forma clara até o nível da identificação da correspondente relação funcional.

Os gráficos 85 e 86 sugerem a existência de relações funcionais não unívocas, isto é, a variável "profissão do pai" relaciona-se com uma 1ª opção antecipada do aluno algumas vezes associada à sua própria profissão e também com uma alternativa preferencial para a 1ª opção.

Desta forma, em aproximação inicial, sugere-se as seguintes relações funcionais:

<u>Área do curso superior do pai</u>	<u>Áreas do curso superior da 1ª opção antecipada do aluno mais estreitamente relacionadas com a área do curso superior do pai</u>
. Tecnológica	. Tecnológica e Administrativa
. Administrativa	. Tecnológica e Assistencial
. Assistencial	. Assistencial e Científica
. Persuasiva	. Persuasiva e Comunicação e Artes
. Científica	. Administrativa e Comunicação e Artes
. Comunicação e Artes	. Comunicação e Artes e Tecnológica

3.2.10. Nível sócio-econômico familiar e aspiração do aluno quanto à sua carreira

As análises enfocando relações entre variáveis relacionadas com nível sócio-econômico familiar e variáveis relacio

nadas com aspiração do aluno quanto à sua carreira, cobriram os seguintes cruzamento de variáveis:

- . "Origem sócio-econômica inferida" e "antecipação da opção do aluno após término do 2º grau";
- . "Origem sócio-econômica inferida" e "área do curso superior da 1ª opção antecipada do aluno".

Os testes de χ^2 indicaram que os cruzamentos de variáveis analisados não revelaram relações estatisticamente significativas (Tabela 245, 246, 247, 248, 249 e 250).

3.2.11. Aspiração dos pais no que se refere ao futuro do aluno e antecipação da opção do aluno após término do 2º grau

As análises enfocando relações entre a variável "aspiração dos pais no que se refere ao futuro do aluno" e a variável "antecipação da opção do aluno após término do 2º grau", feitas através do teste de χ^2 , indicaram a existência de relações muito significativas para a amostra global e para a sub-amostra da Escola B e significativa para a sub-amostra da Escola A.

Os teste de χ^2 foram aplicados para as quatro categorias adotadas para apreender a aspiração dos pais no que se refere ao futuro do aluno (estudo superior juntamente com o

trabalho, estudo superior, estudo profissional de nível médio e apenas o trabalho), também adotadas para apreender a antecipação da opção do aluno após término do 2º grau.

Todavia, as frequências absolutas observadas para as categorias "estudo profissional de nível médio" e "apenas o trabalho", tanto para a aspiração dos pais no que se refere ao futuro do aluno, quanto para a antecipação do aluno após término do 2º grau foram em número reduzido (Tabelas 251, 252 e 253).

Desta forma, a relação funcional entre as variáveis enfocadas, representadas pelas curvas α_t , α_a e α_b nos Gráficos 100, 101 e 102, foi indicada apenas para as duas primeiras categorias: "estudo superior juntamente com o trabalho" e "estudo superior". Tal relação é linear, indicando fortes influências das aspirações paternas espelhadas na antecipação da opção do aluno no que se refere ao estudo em nível superior juntamente com o trabalho ou apenas o estudo em nível superior.

4. CONCLUSÕES

Tomando os principais fatos apreendidos no decorrer desse trabalho, que teve como objetivo mais amplo identificar relações entre a escolarização do adolescente e a antecipação de um papel social, via profissionalização, vislumbramos uma ampla gama de interações entre as categorias propostas.

Família, escola e sociedade se distinguem em alguns momentos e se confundem em outros. Distinguem-se tais instâncias quando as mesmas provocam no adolescente o desvelamento de seus efeitos tópicos. Confundem-se quando deste mesmo adolescente se buscou apreender algumas representações cujas bases de formação estavam dispersamente cravadas naquelas mesmas instâncias.

A família tomada como provedora das condições materiais desse aluno e como "locus" onde este mesmo aluno desenvolveu suas primeiras identificações, mostrou exercer profunda influência na definição do papel social a ser pretensamente desempenhado por ele, via profissionalização. Ressaltou-se o papel da figura masculina principal da unidade familiar (pai ou responsável econômico) como a figura de influência preponderante nessa definição.

Constatou-se ainda que não há relação direta no sentido estrito causa/efeito entre a antecipação dos anseios familiares sobre o futuro do aluno e a antecipação dos anseios próprios desse aluno.

O adolescente reproduz ideais parentais tomando-os como referenci

cial para atitudes decisórias, sejam estas de aceitação ou de negação imediata àquilo que se pode caracterizar como premissa familiar. Agindo assim, o adolescente vai ainda excluir, negando, as influências parentais e por extensão as influências escolares, em qualquer decisão que envolva ele próprio.

A escola que o adolescente frequenta é aquela que sua família escolheu. Escolha esta percebida pelo adolescente como comprometida com um motivo que consubstancia sua significação. Nesse sentido a escolha da escola se faz sobre ideais familiares de que esse aluno continue os estudos em nível superior. A escola de 2º grau é uma etapa de um ideal mais amplo da família, incorporado também pelo aluno.

A família ao escolher a escola manifesta suas próprias aspirações com relação ao futuro de seus filhos. Ratifica essas aspirações na medida em que ampara prontamente seus filhos nas dificuldades intra-escolares, nas formas alternativas para superação dessas mesmas dificuldades e nas decisões de profissionalização. A mãe parece exercer o papel principal como estimuladora do adolescente para que este não se desvie, principalmente da decisão de cursar o ensino superior.

As diferenças de origem sócio-econômica observadas nas clientelas das escolas estudadas, não provocam alterações no quadro acima descrito, nem alteram a negação peremptória do adolescente quanto às influências parentais sobre os rumos da sua profissionalização.

Por outro lado, as diferenças de origem sócio-econômica dos alunos das escolas analisadas possuem relações nítidas com os aspectos subsequentes: qualidade acadêmica das escolas, carreira escolar e decisões de profissionalização que considerem concomitantemente a natureza do curso superior e o tipo de instituição que aspira frequentar.

As relações acima apontadas são similares às conclusões a que CASTRO chegou: de que o nível educacional familiar, a origem sócio-econômica e a motivação para o estudo estão solidamente entrelaçadas. Além disso, a escola reforça tal fato, na medida em que sua operacionalização pedagógica se realiza por seletividade a priori, concretamente manifestada pelos critérios de admissão de sua clientela e pelos critérios de manutenção dessa mesma clientela. A escola sabe a quem incluir, sabe a quem excluir e sabe, ao mesmo tempo, como incluir/excluir.

Observamos que as escolas estudadas, considerando origem sócio-econômica, nível educacional e estrutura familiar de sua clientela, não se mostraram internamente diversificadas. As escolas mostraram singularidades, que genericamente designamos por "tipo". Tipo este cuja característica principal é a de manter uma clientela homogênea relativamente ao conjunto de itens acima indicados.

Muito significativamente observamos que a carreira escolar, para os alunos de uma e outra escola, também se apresentou diferenciada. Portanto, a intenção coletiva de cursar o ensino superior vai ser determinada mais pela origem familiar do que pela

qualidade da escola frequentada e correlatas dificuldades nessa escolarização.

O contraste de vivências no ambiente escolar se mostrou bastante significativo quando analisamos, por exemplo, o empenho do aluno em permanecer estudando numa mesma escola. Estratégias alternativas para lidar com o problema das dificuldades na escolarização caracterizam o modo de aparecer de cada uma das escolas estudadas. Recorrências com intensidades diferenciadas para tais estratégias alternativas adjetivam o tipo peculiar à escola e mostram que a atividade pedagógica possui pontos de ruptura. A ruptura decorre da necessidade inerente à escola de simultaneamente manter a consonância com objetivos sociais mais amplos, capazes de legitimá-la frente à sociedade e promulgar a legitimidade desses mesmos objetivos.

Outras peculiaridades às respectivas escolas produzem diferentes imagens junto à sua clientela. Aqueles alunos cuja vida escolar tenha sido marcada por repetências, seguidas quase que invariavelmente por mudanças de escolas, desenvolvem uma imagem pouco nítida de sua escola.

Todavia a imagem projetiva de uma escola de 2º grau ideal incorpora o constructo qualidade acadêmica/garantia de ingresso na faculdade, para ambos os tipos de escolas estudadas. Tal fato, quando conjugado a uma falta de nitidez da imagem de sua escola, nos permite concluir que para os alunos cuja carreira escolar tenha sido marcada por repetências, há o desenvolvimento de uma expectativa de que sua escola atual se comporte como o pré-requi-

sito formal e obrigatório à escolarização de 3º grau.

Em outras palavras diríamos que a realidade – o possível – para o adolescente é fruto da vivência escolar mais ou menos dificultada e o ideal – o imaginado – ultrapassa o possível e trai o desejado. É por isso que esse adolescente julga com dificuldade sua escola e desenvolve reflexivamente a expectativa de que ela se comporte como o suporte formal (enquanto legal) para a aspiração de cursar o ensino de nível superior.

Já para aqueles alunos cuja carreira escolar tem sido marcada pelo êxito e pela permanência prolongada na mesma escola, está presente o constructo ensino/aprendizagem/avaliação, revelando sua consonância com os propósitos explícitos dessa escola. Tal constructo permite a esses alunos construir uma imagem bastante nítida da instituição a que pertencem.

Identificou-se a relevância do pensamento liberal como fundamento da formação da identidade psicossocial desses adolescentes escolarizados no 2º grau. A construção das representações sobre sucesso/fracasso constitui-se no mecanismo de homogeneização à nível da ideologia, cujas contradições criam a situação ideal para que diferenças sejam anuladas em nome de alguma garantia que as suplante: a mobilidade social. Desta dualidade decorrem as diferenças na composição de valores adequados à população de cada uma das escolas, unificadas entretanto pela matriz liberal.

O aluno que apesar das dificuldades tenha conseguido permane

cer escolarizado até esse nível, acredita no discurso da mobilidade social através da escolarização e cobra dessa escola o comprometimento a esse discurso.

Firma-se assim um verdadeiro acordo entre aluno e escola, resguardado e garantido pela ideologia dominante da sociedade. Cumpre a escola sua parte no acordo, apaziguando os "fracassos", relativizando-os, através de uma atividade pedagógica flexível o suficiente para suportar os anseios de mobilidade social.

Lembrando CUNHA ao afirmar que a escola na sociedade capitalista promove os indivíduos, sabendo "como promover" e a "quem promover", diríamos com base nas escolas por nós estudadas, que a escola não só desempenha realmente essas funções, como o faz com intensidade diferenciada.

Diríamos então que a escola que abriga aqueles alunos cujas carreiras são marcadas por dificuldades, privilegia o "como promover" em relação a "quem promover". Afinal, o outro tipo de escola já se encarrega de separar o "joio do trigo", distinguindo aqueles a "quem promover".

A comparação baseada exclusivamente nos motivos da evasão escolar revela que, nas escolas estudadas, a repetência de série se constitui em equivalente motivo de mudança. Mas se em uma delas também pesam motivos de ordem econômica, na outra há ainda uma exportação de talentos que ao migrarem transferem uma situação de "tarefa bem cumprida", cuja contrapartida

é o reforço da imagem de "eficiência" da escola de que são egressos.

Os modos de aparecer das escolas são nitidamente diferenciados. Cumpre uma, a tarefa de formação de elites, confirmando para sua clientela lugares de classe já conquistados na formação social em que se acha inserida. A estabilidade temporal e a eficiência consensada dessa escola decorre da estabilidade sócio-econômica de uma clientela continuamente selecionada. Sua ação reforça, pela efetividade dos resultados que apresenta, a legitimação do discurso liberal.

A outra escola aparece ao lado da primeira para complementar sua ação, reforçando o mesmo discurso liberal, integralizando-o na sua matriz de assentamento. A rigor é essa segunda escola que cumpre o papel de fazer valer, ou de dar-se na realidade, o princípio da igualdade de oportunidades, enquanto a primeira se ocupa em operacionalizar o princípio liberal do individualismo que contempla a crença em capacidades e talentos inatos.

Como resultado dessa complementaridade, a mobilidade social através da escolarização se torna objetivamente explicitável, garantindo à escola uma valoração social reconhecida.

Sintetizando os efeitos decorrentes da ação pedagógica desenvolvida por essas escolas, pode-se constatar uma das contradições inerentes ao discurso liberal. Basta para tanto contrapor os fatos de que ao mesmo tempo em que uma das escolas reforça o discurso das capacidades inatas – a escola "eficiênte" – a outra trata de negá-lo – a escola "adequada".

O pensamento liberal ao suportar o convívio de valores conflitantes cria as condições para que diferenciações sociais se instalem e persistam. É o convívio de valores conflitantes que torna socialmente aceitável a existência de tais diferenciações sociais que a nível individual se manifestam pelas representações sociais do que seja sucesso ou fracasso na vida.

A escola ao promulgar a legitimidade dos objetivos sociais incorpora as contradições de valores do pensamento liberal e as reproduz em sua ação pedagógica.

As representações sociais de sucesso ou fracasso na vida são reproduzidas na escola como sucesso ou fracasso escolar.

A escola tenta transmitir à sua clientela a visão de que simula em seu seio a ambientação social em que estará inserida, em futuro próximo, essa mesma clientela.

A partir do acima exposto compreende-se facilmente o sentido dos seguintes fatos empíricos observados: a existência de uma relação entre as respostas dadas aos itens das escalas "vencer na vida" e "êxito escolar" e a existência de escolas diversificadas para atender a clientelas também diversificadas.

O pensamento liberal ao ser assim encarado como a síntese de valores sociais conflitantes vigentes em um dado momento histórico nos leva a pensar que os seus constituintes básicos sofram alterações temporais quer no seu equilíbrio relativo quer nos diferentes estágios de evolução que ocorrem nas diversas

camadas sociais.

Em outras palavras, diríamos que há uma interação entre o eixo diacrônico de valores sociais compartilhados e o eixo sin-crônico de valores sociais apreendidos pelo indivíduo. Pelo eixo diacrônico revela-se a ação da homogeneização ideológica e pelo eixo sincrônico revela-se a ação da diferenciação ideológica entre as classes sociais. Pela homogeneização garante-se a aliança entre classes sociais e pela diferenciação se mantém a hierarquização de classes.

Assim é que observamos, em ambas as escolas estudadas, um apego a valores predominantemente humanistas, que é uma das grandes vertentes históricas do pensamento liberal; revelando o momento próprio vivido pelos indivíduos objeto de nosso estudo.

Por outro lado, as grandes diferenças de relações existentes entre os itens constituintes do pensamento liberal, observadas nas escolas estudadas, que são de diferentes origens sócio-econômicas, nos leva a concluir que diferentes grupos sociais possuem diferentes "pensamentos liberais".

O constructo "vencer na vida" se revelando mais complexo para os alunos da "escola adequada" do que para os alunos da "escola eficiente", pode ser relacionado com outros fatos observados.

Na "escola eficiente" os alunos percebem como imerso num úni-

co universo a vida escolar e a vida social, percebendo como independentes cada um dos valores representativos do pensamento liberal.

Na "escola adequada" os alunos compartimentam esse universo em universo escolar e universo social, estabelecendo um jogo interativo entre valores humanistas e pragmatistas do pensamento liberal.

Prosseguindo com o mesmo encadeamento de interpretações que até aqui se constituiu na ligação entre os diversos resultados empíricos obtidos, seria de se esperar que diferentes carreiras escolares conjugadas a diferentes arranjos dos valores do pensamento liberal, inerentes aos diferentes grupos sociais, conduzissem a diferentes expectativas de desempenho de um papel social.

A carreira escolar pontilhada de "fracassos" pode se constituir num fator de atenuação da auto-confiança no que se refere ao projeto de vida futura.

Tal projeto ao ser consubstanciado pela antecipação da escolha de um papel social, através da profissionalização a nível de 3º grau, diferencia mais uma vez a população estudada.

O aluno bem sucedido, de origem sócio-econômica mais elevada e egresso da "escola eficiente", sente-se confiante para escolher concomitantemente a especificidade do curso superior e a qualidade da faculdade que espera cursar.

O aluno com dificuldades na escolarização, de origem socio-econômica relativamente inferior e egresso da "escola adequada" sente-se confiante apenas para escolher uma faculdade, mesmo que para tal tenha que arcar com ônus financeiros.

Entretanto, quando se analisa isoladamente a especificidade do curso superior a ser seguido, os dados não revelaram haver correlação significativa com origem sócio-econômica. Isto pode retratar a dificuldade comum aos grupos de alunos estudados em destacar inequivocamente uma profissão a nível de 3º grau que garantir-lhe-á a realização de anseios pelo desempenho de um papel social. A nosso ver isto revela uma das manifestações da síndrome de retração do mercado de trabalho ora em curso, afetando também estes adolescentes escolarizados.

Entendemos que tal como a formação da identidade psicossocial, a escolha antecipada do desempenho de um papel social se desenvolve em interação com o ambiente e por isso mesmo estando estreitamente relacionada com o momento social específico. Suportam nossa interpretação, o grande interesse demonstrado pelos alunos das escolas estudadas em cursar engenharia, economia, medicina e informática; sendo que os cursos de engenharia e medicina gozam de valoração tradicional e sendo que economia e informática são de valoração mais recente. Acreditamos também que o fato desses alunos manifestarem o desejo de trabalhar durante o período de estudo em nível superior, independentemente de sua origem sócio-econômica, possa ser uma consequência do momento social atual, conjugado à percepção de que independência econômica se transmuta em auto-reconhecimento.

Por outro lado, quando se analisa isoladamente a especificidade da faculdade a ser escolhida, os dados revelaram haver correlação significativa com origem sócio-econômica. Isto pode revelar que o adolescente revive por antecipação a mesma situação experimentada durante este período de escolarização. Concluimos desta forma, que continuará ocorrendo ainda no nível superior a seletividade pela qualidade ou excelência acadêmica da instituição universitária.

Tentando reduzir os diversos resultados obtidos e as conclusões tiradas a uma única frase, diríamos:

"Família e escola selecionam-se mutuamente, selando um pacto resguardado por valores sociais compartilhados, em busca de um papel social para as novas gerações."

B I B L I O G R A F I A

01. ABERASTURY, A & KNOBEL, M. Adolescência normal. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1981. 92p.
02. AGUIAR, Neuma, org. Hierarquias em classes. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974. p. 13 - 50.
03. ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Lisboa. Editorial Presença, s. d. 120 p.
04. AMIOT, M. A propósito de "a escola capitalista na França", de C. Baudelot e R. Establet. IN: Educação e hegemonia de Classe. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979. p. 216 - 228.
05. BACKMAN, Carl W. & SECORD, Paul F. Aspectos psicossociais da educação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971. 172 p.
06. BAQUERO, Godeardo. Métodos de pesquisa pedagógica. São Paulo, Edições Loyola, 1970. 284 p.
07. BARRETO, Elba Sá et alii. Ensino de 1º e 2º graus. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 30(21-40), 1979. p. 21-40.
08. BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. IN: Educação e hegemonia de classe. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979. p. 30-69.
09. BONILAURI, Luiz F. Fundamentos teóricos da formulação de uma família de modelos estatístico - correlacionais em pesquisas empírico estruturalistas. Rio de Janeiro, 1985. (Texto inédito)
10. BRASIL S.A. Rio de Janeiro, Editora Jornal do Brasil, N. 1, 1983.

11. BÜHLER, Charlotte. Vida psíquica do adolescente. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1980. 262p.
12. CASTRO, Cláudio Moura e. Eficiência e custos de escolas de nível médio: um estudo piloto na Guanabara. Instituto de Planejamento Econômico e Social; relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 1971.
13. CHAUI, Marilena. O que é ideologia. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981. 125 p.
14. CRUZ, Antonio Oliveira. A teoria de Piaget e os mecanismos de produção da ideologia pedagógica. Lisboa, Sociocultur, 1978. p. 69-81.
15. CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1981. 293 p.
_____. Uma leitura da teoria da escola capitalista. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980. 80 p.
_____. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977. 197 p.
_____. O registro da classe social em estudos de conjuntura. Forun, Rio de Janeiro, 1(2): 71 - 78, abr./jun. 1977.
16. DEUTSCH, Helene. Problemas psicológicos da adolescência. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977. 125 p.
17. DIAS, José Augusto. Ensino médio e estrutura sócio-econômica. Rio de Janeiro, INEP, 1967. p. 41 - 60.
18. DORIN, E. Dicionário de psicologia. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
19. ERIKSON, Erik. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1976. 322 p.
20. ESTABLET, Roger & BAUDELLOT, Christian. A Escola. IN: As instituições e os discursos. Tempo brasileiro, Rio de Janeiro, 35: 93 - 125, out./dez. 1973.

21. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1ª ed. (14ª impressão).
22. FORACCHI, Maria Alice. A universidade como opção; as condições sociais da escolha de carreira. São Paulo, Pesquisa e Planejamento. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas "Prof. Queiroz Filho", v.7, jun. 1964. p. 102 - 116.
23. FREUD, Anna. El yo y los mecanismos de defensa. Buenos Aires, Paidós, 1977. 201 p.
_____ La adolescencia en cuanto perturbacion del desarrollo. IN: El desarrollo del adolescente. Buenos Aires, Ediciones Horme, 1980. p. 15 - 24.
24. GALLATIN, Judith . Adolescência e individualidade. São Paulo, Harper & Row do Brasil Ltda., 1978. p. 211 - 357.
25. GOMES, Frederico Pimentel. Curso de estatística experimental. Piracicaba, USP/Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", 1963. 384 p.
26. GOUVEIA, Maria Aparecida Joly & HAVIGHURST, Robert J. Ensino médio e desenvolvimento. São Paulo, Melhoramentos, 1969.
27. GRINBERG, Léon & GRINBERG, Rebeca. Identidad y cambio. Barcelona, Paidós, 1980. 200 p.
28. ISTO É, São Paulo, n. 418, dez. 1984. p. 43 - 47.
29. KERLINGER, Fred N. Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais; um tratamento conceitual. São Paulo E.P.U./EDUSP, s.d. 378p.
30. LOURENÇO FILHO, M.B. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1967. p. 250 - 266.
31. McDAVID, John W. & HARARI, Herbert. Psicologia e comportamento social. Rio de Janeiro, Interciência, 1980. 446 p.

32. MELLO, Guiomar Namó de. A prática docente na escola de 1º grau. Do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política. Tese de doutorado. São Paulo, PUC, 1981. Anexo 1.
Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez Editora. 1982. 151 p.
_____, coord. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1984.
33. MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1978. p. 17 - 81.
34. NORONHA, Olinda Maria. Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária; um estudo de caso. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1977. p. 178 - 228.
35. NUTTIN, Joseph. Psicanálise e Personalidade. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1967.
36. PAOLI, Niuvenius Junqueira. Ideologia e Hegemonia; as condições de produção da educação. São Paulo, Cortez Editora, 1981. 103 p.
37. PARIGUIN, B.D. A psicologia social como ciência. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972. 218 p.
38. POULANTZAS, Nicos. As classes sociais no capitalismo de hoje. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978. 368 p.
_____, Poder político e classes sociais. São Paulo, Martins Fontes, 1977. 354 p.
39. REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE SELEÇÃO DE RECURSOS HUMANOS. Educação e seleção. Ano I, n. 1 jul. 1980. 146 p.
40. RUMMEL, Francis J. Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação. Porto Alegre, Editora Globo, 1977. 353 p.
41. SETTLAGE, Calvin F. et alii. Dinâmica da adolescência. São Paulo, Cultrix, 1982. 141 p.

42. SILVA, Athayde Ribeiro da, sup. Monografias sintéticas o fissões de nível superior. Rio de Janeiro, ISOP/FGV, 1.
43. SILVA LEME, Ruy Aguiar. Curso de estatística; elementos. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S.A., 1963. 292 p.
44. SNEDECOR, George W. & Cochran, William G. Statistical methods. Ames, The Iowa State University Press, 1967. 593 p.
45. STAVENHAGEN, Rodolfo. Estratificação social e estrutura de classe. IN: Estrutura de classe e estratificação social. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979. p. 133 - 170.
46. TÁBUAS DE ESTATÍSTICA. São Paulo, USP/Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, 1960.
47. TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969. p. 35 - 159.
48. TORRES, Oswaldo Fadigas. Notas mimeografadas do curso de Estatística Aplicada I. ETT-11. Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos, s. d.
_____. Notas do curso de Estatística Aplicada II, ETT - 20. Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos, s.d.
49. WARDE, Miriam Jorge. Educação e estrutura social. São Paulo, Editora Moraes, 1983. 190 p.
50. XAVIER, Maria Elizabete S.P. Poder político e educação de elite. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 144 p.