

DESEMPENHO INDIVIDUAL E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA REALIZAÇÃO EDUCACIONAL

INTRODUÇÃO

Nas sociedades modernas o nível de escolaridade final obtida tornou-se um dos principais critérios para a alocação dos indivíduos às diferentes posições sociais, visando a um pior ou melhor posicionamento no mercado de trabalho. Objeto de pesquisas em inúmeras áreas da sociologia, a escolarização como processo social pode ser estudada tanto do ponto de vista do acesso e da permanência no sistema escolar, como da perspectiva de seus efeitos no mercado de trabalho e no desenho das hierarquias sociais. Essa perspectiva também pode se desdobrar em distintas questões analíticas, seja quanto ao valor econômico e social dos diplomas, seja quanto à distribuição socialmente diferenciada da qualidade da educação recebida, da influência do diploma nas disputas por emprego e do peso efetivo do mérito escolar nas trajetórias sociais. Nosso texto examina o problema das relações entre alguns aspectos da qualidade da educação recebida e a realização escolar final a partir dos dados produzidos pela pesquisa “As dimensões sociais da desigualdade” (PDSO), que oferecem um conjunto amplo de informações representativas da população Brasileira.

Num estudo feito com os dados da Prova Brasil 2009, Balmant & Carrasco¹ indicam que o professorado brasileiro percebe as dificuldades dos alunos para completar sua escolarização com sucesso como sendo principalmente o resultado de limitações relacionadas aos próprios alunos e suas famílias. Os motivos apontados pelos professores como causa do mau desempenho escolar. [ver Quadro 1, p.163]

O conjunto de motivos avaliados pelos professores recobre as três dimensões essenciais do processo educativo, a saber, a família, a escola, o aluno. Nota-se que a avaliação docente, sem deixar de reconhecer a existência dos fatores escola e professor, enfatiza mais fortemente o peso da família e do próprio aluno. Com os nossos dados, que recobrem essas mesmas dimensões, procuraremos examinar essas relações considerando a perspectiva daqueles que foram alunos.

Esse reexame se faz necessário, pois a visão de vários estudiosos sobre o assunto, embora não seja unânime, é um tanto divergente daquela apresentada pelos professores. Se a pesquisa tradicionalmente apontou as conexões entre o desempenho na escola e no mercado de trabalho (Shavit & Miller, 1998; Bills, 2004), alguns estudos recentes têm evidenciado a necessidade de aprofundamento na compreensão dessa relação que é extremamente complexa e multifacetada. Na verdade, como já aparece no estudo de Bills, a relação tende a se tornar muito estreita, alterando-se de geração para geração, mas também gerando visões contrastantes sobre a força de cada um dos lados na determinação das formas sociais.² Nesse quadro, a proposta de François Dubet (Dubet et al., 2010, 2012) para compreender as relações entre o sistema escolar e as formas de legitimação da desigualdade baseadas na ideia do mérito oferece pistas importantes para uma análise da importância da educação entre os brasileiros. Nesses trabalhos, Dubet e seus associados mostram, por meio de comparações entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as variações nas taxas de reprodução das desigualdades através da escola são muito grandes e não podem ser explicadas apenas pela amplitude das desigualdades sociais. Ou seja, é necessário investigar os efeitos específicos do sistema escolar, que pode aumentar ou reduzir o impacto das desigualdades sociais, e também qual é o peso efetivo que os diplomas de cada sistema têm para assegurar algum tipo de mobilidade social. Uma das conclusões mais importantes desse estudo, para os fins da nossa análise, é a de “que, quanto mais determinante for o papel dos diplomas, mais marcadas serão as desigualdades escolares e mais rígida será a reprodução das desigualdades sociais” (Dubet et al., 2012: 22).

Se essa conclusão em si mesma indica um desafio imenso para pesquisas sobre o sentido do mérito escolar e da justiça e justeza das desigualdades legítimas (Duru-Bellat, 2009), ela nos permite esboçar uma questão essencial da pesquisa sociológica no Brasil, sobre qual seria o valor efetivamente atribuído à educação na distribuição da riqueza e do prestígio em nossa sociedade. Estudos brasileiros sobre estratificação e desigualdade social (ver Hasenbalg & Silva, 2004; Fernandes, 2005; Ribeiro, 2003; Mont’Alvão, 2011; Ribeiro, 2011) evidenciam que a origem social ainda é um fator importantíssimo na definição dos destinos sociais, mesmo que a educação tenha aumentado seu peso específico na organização das hierarquias sociais. Essa força restrita da educação enquanto fator de definição da posição social pode, talvez, ser vista como uma das explicações para o fato de que a escolarização nunca apareça como um elemento essencial de ascensão social entre os brasileiros, como mostram estudos sobre as percepções e representações coletivas (Almeida, 2007; Scalón, 2004).

Também pelo ângulo da valorização da escolarização como fator de definição da própria situação social, encontram-se diferenças importantes entre

os grupos sociais. Assim, utilizando o mesmo conjunto de dados do presente estudo, pode-se constatar, ainda numa forma um tanto grosseira, que a ideia de que a escolaridade seja um fator determinante dos salários não aparece com o destaque esperado numa sociedade que se pretende meritocrática.

No Quadro 2 [ver p. 163] apresentamos a proporção de respostas³ dos brasileiros que julgam que cada um dos fatores (escolaridade, experiência, esforço físico, idade ou sexo) pesaria muito para definir o nível de rendimento pretendido por cada um deles. As respostas poderiam ser: não pesa (1), pesa pouco (2), pesa muito (3).

Uma simples visualização dos dados nos mostra que, no conjunto dos brasileiros, a “experiência profissional” é considerada o fator mais importante como explicação ou justificativa para o salário pretendido, seguido do fator “nível de esforço físico exigido”. A escolarização só aparece em quarto lugar!

A indicação de que os brasileiros dão pouco crédito à sua própria escolarização como critério de legitimação de suas pretensões salariais é a informação mais crucial para nosso argumento. Sabendo que esses dados são uma amostra representativa da população brasileira, as respostas dadas pelos chefes de família efetivamente mostram o que pensam os brasileiros sobre essas questões. Aqui, eles foram indagados sobre qual deveria ser a sua renda e quais as razões que justificariam, do seu ponto de vista, esta pretensão. Ao mesmo tempo em que podemos considerar a escolaridade, a experiência ou o esforço físico como sendo fatores de natureza meritocrática, indicando alguma modernidade nas representações coletivas nacionais, pode-se perguntar sobre o sentido objetivamente dado à escola em nossa sociedade. Este sentido poderia ser analisado através do valor simbólico atribuído à escola: estudos clássicos sobre desigualdade e estratificação social demonstram de que maneira a centralidade crescente da escola como critério de hierarquização associa-se à construção dos valores sociais (Dubet, 2004a) organizados em torno da ideia de uma “escola republicana”, universal e democrática. Nesse sentido, seria surpreendente essa baixa valorização da escolaridade como uma base importante para a obtenção de um lugar na sociedade. No entanto, os baixos níveis de escolarização ainda vigentes no país poderiam oferecer um princípio de explicação.

No caso brasileiro parece haver uma conjugação adequada entre a permanência de algum tradicionalismo, visto no fato de que a origem familiar continua a pesar fortemente no destino social, e a inexistência de uma valorização universal da instituição escolar como instrumento legítimo de classificação social. Neste artigo buscamos examinar possíveis razões para essa discrepância do caso brasileiro em relação aos modelos contemporâneos de legitimação, pela escola, das desigualdades. Para isso serão analisadas as representações que os brasileiros têm a respeito do seu próprio processo de escolarização (por meio das avaliações e lembranças sobre a escola e sobre os

professores) e suas relações com a objetivação dessas representações em trajetórias escolares diferenciadas (níveis de desempenho escolar dos entrevistados).

O artigo se organiza em três partes, além desta introdução. Na primeira são descritas as variáveis clássicas consideradas relevantes para a análise dos diferentes níveis de escolaridade dos chefes de família e cônjuges integrantes da nossa amostra: sua idade, sexo e origem social. Na segunda parte busca-se a caracterização da escola como um fator interveniente na trajetória social dos indivíduos de nossa amostra, através de três dimensões que avaliam essa experiência: a escola, o professor e a própria posição entre os colegas. Na terceira parte procuramos demonstrar se e quanto os tipos distintos de passagem pela escola seriam capazes de influenciar os níveis de sucesso escolar para além das determinações da origem familiar ou social.

1. AS CONDIÇÕES SOCIAIS DO DESEMPENHO ESCOLAR

Os baixos níveis de escolarização dos brasileiros são razoavelmente conhecidos, assim como os padrões medíocres de aprendizado demonstrado por nossos estudantes nas avaliações internacionais. Para fins de nossa análise, consideraremos desempenho escolar como o número de anos passados na escola, com aprovação ao final dos mesmos. No Gráfico 1 apresentamos a situação de escolaridade dos chefes de família e seus cônjuges. Como dissemos acima, esses dados são representativos da população brasileira do ponto de vista estatístico, o que significa que podemos generalizar os resultados de nossas análises para o conjunto dos indivíduos no país. Esses dados foram colhidos em todo o Brasil, em 2008, para a pesquisa “Dimensões Sociais da Desigualdade” (PDSD) financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Temos, então, informações sobre mais de 8 mil famílias (mais de 22 mil indivíduos) distribuídas pelo território nacional, exceto a área rural da Região Norte, de acordo com a distribuição censitária e respeitando a representação dos diferentes grupos sociais.

Para nossa análise foram selecionados apenas os chefes de domicílio e seus cônjuges, com idade entre 25 e 64 anos e que tenham frequentado a escola, completando 8.654 indivíduos. Entre estes chefes, a média de anos de escolaridade é de 7,69 anos, com um desvio padrão de 4,021 anos [ver Gráfico 1, p. 165].

Entre os nossos chefes e cônjuges encontramos, em 2008, uma média de escolaridade (7,69 anos) ligeiramente superior àquela da população de mais de 25 anos em geral 7,2 anos em 2009, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O gráfico mostra também quatro picos ou pontos de inflexão nas trajetórias escolares – aos 4, aos 8, aos 11 e aos 15 anos – que corresponderiam, respectivamente, às finalizações da escola primária, do en-

Motivos apontados	% dos professores
Pouca assistência da família nas tarefas	68,9
Falta de interesse e de esforço dos alunos	65,6
Meio em que o aluno vive	61,2
Baixa autoestima dos alunos	51,7
Indisciplina em sala de aula	49,9
Falta de aptidão e habilidade do aluno	33,7
Sobrecarga de trabalho dos professores	26,9
Baixos salários dos docentes	26,4
Estrutura física e pedagógica da escola	22,5
Escola não dá oportunidade intelectual	20,5
Conteúdo curricular inadequado	15,8
Não cumprimento do currículo	11,0
Insegurança física da escola	9,4

Quadro 1: Motivos apontados pelos professores para o baixo rendimento escolar

Fonte: Questionário da Prova Brasil 2009, dados tabulados por Balmont & Carrasco.

Fatores	Percentual
A experiência profissional	47,0
O nível de esforço físico exigido	37,4
A idade	34,9
O nível educacional que tem	32,9
Porque sou homem/mulher	22,0

Quadro 2: Fatores que pesam muito na definição da renda desejada pelos brasileiros

Fonte: PDSO 2008.

sino fundamental, do ensino médio e do ensino superior.⁴ Se pensarmos que são cidadãos que passaram pela escola entre os anos 1940/50 e 1990/2000, é fácil perceber que essas escolas foram diferentes ao longo do tempo, assim como a possibilidade de entrar e continuar na escola. Por isto, é importante perceber o movimento da escolarização de acordo com a idade dos respondentes, apresentado no Gráfico 2 [ver p. 165].

Neste gráfico percebemos claramente como o nível de escolaridade vai diminuindo à medida que cresce a idade, os mais velhos ficando abaixo dos 6 anos e os mais jovens alcançando mais que 9 anos de escolaridade. Numa regressão para verificar apenas o impacto da idade sobre o desempenho escolar encontramos um coeficiente de $-0,073$. Isto indica que para cada ano de idade diminui-se a escolaridade média dos brasileiros em $0,073$ ano [Tabela 1, modelo I, ver p 167].

Para se ter uma ideia de como esse dado se traduz em esforços das políticas públicas e das famílias, esse coeficiente significa que são necessários aproximadamente 14 anos para se ter o aumento de um ano na média de escolaridade nacional. Um progresso que podemos classificar de muito lento.

Na Tabela 1 apresentamos os modelos dos efeitos das características familiares, dos alunos e da escola, variáveis que serão usadas no artigo como fatores de explicação para as variações no desempenho escolar.

Se algumas delas são autoevidentes e dispensam mais detalhamentos, como os anos de estudo da mãe, as variáveis relativas ao desempenho e à qualidade percebida da escola e do professor são indicadores construídos e serão apresentadas na segunda seção. Já o International Socio-Economic Index (ISEI) da ocupação do pai é um índice de status ocupacional criado por Ganzeboom & Treiman (2003)⁵ que, no caso dos nossos dados, com referência aos pais dos respondentes, mostra-se bastante baixo, em média. O mesmo acontece com a escolaridade das mães que, com 3,28 anos em média, também é bastante reduzida. Essa informação sobre o pai, assim como a escolaridade da mãe, serão usadas como medidas de posição social de origem para nossos indivíduos.

Nesta seção discutiremos apenas os modelos II (variáveis de origem social) e III (variáveis de origem social e idade). O modelo II evidencia a força da origem social, pois ela sozinha permite explicar 28,2% da variação do desempenho escolar final. Nesse modelo, destaca-se o impacto da escolaridade da mãe: para cada ano de estudo da mãe, aumenta, em média, 0,44 anos na realização educacional do seu filho. O resultado correspondente para o ISEI do pai seria um aumento médio de $0,073$ anos na escolaridade final para cada ponto nesta escala ocupacional. Comparando os dois, o efeito da escolaridade materna é claramente mais importante que aquele do ISEI paterno, conforme indicado pelos coeficientes Beta, respectivamente iguais a $0,388$ e $0,233$.

O modelo III, mais completo, que considera a origem social levando em conta as mudanças ao longo do tempo (idade), acrescenta pouco poder expli-

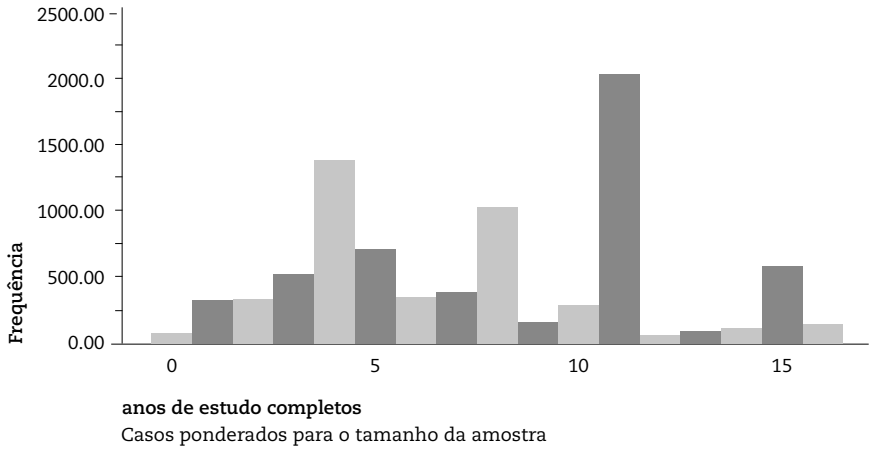


Gráfico 1: Anos de escolaridade completos

Fonte: PDSD 2008.



Idade (anos completos) do respondente

Casos ponderados para o tamanho da amostra

Gráfico 2: Escolaridade segundo a idade

Fonte: PDSD 2008.

cativo total. Isso pode ocorrer pelo fato de que existe uma relação das variáveis de origem social com o tempo: o efeito da variável idade cai aproximadamente pela metade enquanto o da origem social permanece praticamente inalterado.

Como estamos analisando apenas pessoas que frequentaram a escola (apenas elas interessam para a análise dos efeitos dos fatores escolares), resta então examinar a questão de se esta restrição ocasiona um viés de seleção muito grande.

Examinando o grupo de pessoas (chefes e cônjuges, com idade entre 25 e 64 anos) que nunca frequentou a escola verificamos que, em média, esse grupo constitui cerca de 7% do total. No entanto, essa média modesta esconde uma mudança forte ocorrida ao longo do tempo, conforme pode ser visto no Gráfico 3 [ver p. 169]

Nota-se que a média geral de 7% chega a atingir a casa dos 20% entre os indivíduos mais velhos, caindo para pouco mais de 2% entre os mais jovens. Uma relação marcante também pode ser observada na relação entre a não-frequência à escola e os anos de estudo da mãe. Por exemplo, enquanto entre aqueles que são filhos de mães universitárias todos frequentaram a escola, a proporção de pessoas que jamais foi à escola entre os filhos de mães com escolaridade zero atinge quase 14%.

Fazendo uma regressão binomial logística observamos que, para cada ano de idade aumentam em 4% as chances de o indivíduo nunca ter ido à escola. Por outro lado, cada ano de estudo materno ou cada ponto do ISEI paterno reduzem respectivamente em 37% e 9% essa chance. [ver Quadro 3, p. 169]

Ao todo, podemos dizer que, embora o efeito da seletividade sobre as nossas estimativas exista, provavelmente no sentido de subestimar a extensão real dos efeitos das variáveis de origem social e idade sobre aquelas relativas à escola e à escolaridade final, ele seria reduzido. Como a porcentagem total de indivíduos que nunca frequentaram uma escola é relativamente pequena, esse viés deve ser modesto, não alterando significativamente a análise substantiva, embora pareça crescer com a idade do indivíduo.

Os dados apresentados nos permitem evidenciar a forte dependência do nível de desempenho escolar atingido em relação às condições sociais de origem familiar. Somados, apenas os três fatores escolhidos explicam quase um terço das diferenças de escolarização entre os nossos respondentes, sempre de forma totalmente significativa, indicando que não se trata de um mero acaso ou de uma relação espúria, mas de uma associação com forte sentido causal.

2. A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS BRASILEIROS

A evolução da sociologia da educação em todo o mundo permitiu evidenciar que não só os pais (ou a origem social de uma pessoa) podem ser responsabilizados pelo seu melhor ou pior desempenho escolar (ver Barbosa, 2009; Barbosa & Randall, 2004; Bourdieu, 1999; Riordan, 1997). Também a instituição escola tem efeitos importantes sobre esse desempenho. Assim, são analisados os efeitos específicos da organização e da qualidade da escola, dos professores, dos investimentos públicos e particulares sobre as trajetórias escolares.

Parâmetros	Modelos							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Constante	10,908 (0,178)	4,090 (0,119)	5,828 (0,225)	3,998 (0,289)	8,786 (0,310)	5,491 (0,409)	3,050 (0,481)	2,207 (0,421)
Idade	-0,073 (0,004)	-	-0,039 (0,004)	-	-	-	-0,039 (0,004)	-0,040 (0,004)
Anos estudo da Mãe	-	0,439 (0,014)	0,413 (0,014)	-	-	-	0,386 (0,014)	0,388 (0,014)
ISEI do Pai	-	0,073 (0,004)	0,075 (0,004)	-	-	-	0,071 (0,004)	0,072 (0,004)
Desempenho: melhores	-	-	-	4,799 (0,312)	-	4,827 (0,312)	3,941 (0,347)	3,885 (0,347)
Desempenho: acima média	-	-	-	4,876 (0,312)	-	4,917 (0,312)	3,740 (0,348)	3,715 (0,348)
Desempenho: na média	-	-	-	3,764 (0,294)	-	3,824 (0,294)	3,224 (0,330)	3,181 (0,330)
Desempenho: abaixo média	-	-	-	1,022 (0,324)	-	1,049 (0,323)	1,015 (0,362)	0,985 (0,362)
Qualidade percebida professores	-	-	-	-	-0,151 (0,022)	-0,172 (0,021)	-0,081 (0,022)	-
Qualidade percebida escola	-	-	-	-	0,082 (0,015)	0,072 (0,015)	0,078 (0,016)	0,058 (0,015)
R ²	0,038	0,282	0,292	0,075	0,006	0,082	0,332	0,330
F	345,754	1.169,757	817,965	173,051	28,001	127,449	324,626	362,809
N	8.654	5.965	5.965	8.545	8.641	8.531	5.893	5.893

Tabela 1: Ajustamentos dos modelos de efeitos de características familiares, dos alunos e da escola sobre a escolaridade final atingida (por OLS)

Fonte: PDSD 2008.

Nota: Em parênteses os erros-padrão das estimativas dos parâmetros. Todas as estimativas são significativas a qualquer nível convencional.

Nesse quadro já bastante estudado pela economia e pela própria sociologia, um avanço crucial seria o desenvolvimento do conceito de “experiência escolar” por François Dubet (ver Dubet, 2004b, 2007; Dubet & Martuccelli, 1996; Dubet, 2009, 2008). Desenvolve-se na obra desse autor francês o argumento de que a escola socializa e civiliza, não sendo um mero banco para permitir a acumulação de algum tipo de capital, conforme podemos constatar nos inúmeros trabalhos e debates na área de educação. Essa abordagem permite passar de uma visão mais estruturalista para outra perspectiva em que os processos de constituição do ator social são centrais. É a partir daí que se organiza a sociologia da experiência (Dubet, 1994), que busca mostrar como os diferentes indivíduos se apropriam de suas condições sociais, definidas estruturalmente, para se construir como pessoas e como atores sociais. Na verdade, trata-se de tentar compreender a natureza mesma dos processos de socialização que nos transformam em seres humanos, em indivíduos que existem socialmente, mas são sujeitos de sua própria construção como seres sociais. Abre-se espaço para o retorno do ator, na expressão de Alain Touraine, e para a pesquisa da dinâmica da vida social nas instituições e nos grupos sociais.

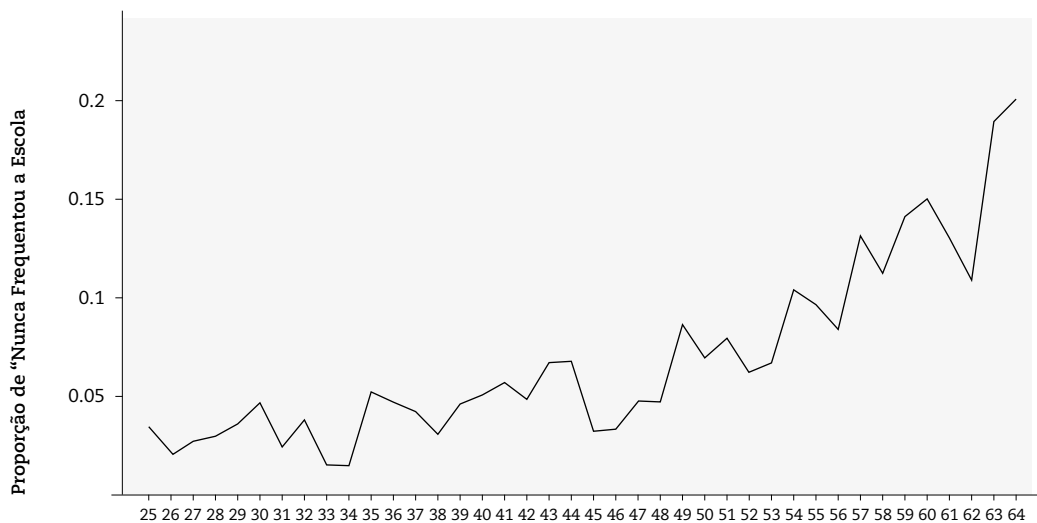
Para a compreensão da experiência escolar dessa perspectiva, o trabalho seminal de Dubet & Martuccelli (1996) analisa as mutações vividas pelo sistema escolar francês, com diversos modelos de escolarização que se sucedem, para responder à questão fundamental do ponto de vista do presente estudo: como os diferentes atores experimentam a escola?

Segundo Dubet,

[...] a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o “verificar”, de o *experimental*. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Evidentemente, para o sociólogo, estas categorias são, em primeiro lugar, sociais, são “formas” de construção da realidade. Deste ponto de vista, a experiência social não é uma “esponja”, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido de “vida” (Dubet, 1994: 45, grifo do autor).

Refletindo particularmente sobre o uso dessa noção para análise dos sistemas escolares, Dubet & Martuccelli mostram na introdução de seu livro, que a escola não pode ser considerada apenas como uma instituição que cumpre determinadas funções, que julgamos piores ou melhores, para formar atores para desempenhar determinados papéis.

É necessário então, substituir a noção de papel pela de experiência. Os indivíduos não se formam mais apenas na aprendizagem dos papéis sucessivos que a escola lhes oferece, mas se formam na sua capacidade de controlar [ou dominar, no original, *maîtriser*] suas experiências escolares sucessivas. Essas são construídas como a dimensão subjetiva do sistema escolar. Elas combinam as lógicas do sistema que os atores devem articular: a integração da cultura escolar, a construção de estratégias no mercado escolar, o domínio subjetivo dos conhecimentos e das culturas que eles têm.



Idade

Casos ponderados para o tamanho da amostra

Gráfico 3: Proporção de pessoas que não frequentaram a escola segundo a idade

Fonte: PDSO 2008.

Sumário do Modelo

Step	Verossimilhança de -2 Log	R quadrado de Cox & Snell	R quadrado de Nagelkerkel				
1	2511,370 ^a	,079	,211				
Estimativa terminada na interação 8							
Variáveis na Equação							
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step1 ^a	Idade	,039	,006	49,725	1	,000	1,040
	Educ. Mãe	-,462	,044	112,071	1	,000	,630
	ISEI	-,095	,013	49,882	1	,000	,909
	Constante	-1,423	,440	10,440	1	,001	,241

Quadro 3: Resultados da regressão

Fonte: PDSO 2008.

Os atores são socializados por meio dessas aprendizagens diversas e constituem-se como sujeitos na sua capacidade de dominar sua experiência, de se tornar, por sua parte, os autores de sua própria educação. Nesse sentido, toda educação é uma auto-educação, não sendo apenas inculcação, mas, sim, um trabalho sobre si mesmo (Dubet & Martuccelli, 1996:13, tradução nossa).

Para nosso estudo, tomaremos três aspectos de forma a caracterizar a experiência escolar dos entrevistados: sua própria avaliação sobre o seu lugar entre os colegas, assim como as avaliações feitas pelos entrevistados sobre o funcionamento da escola e sobre o trabalho dos professores.⁶

A primeira questão sobre a experiência escolar pedia que os respondentes se localizassem entre os seus colegas, classificando o seu próprio desempenho comparativamente aos demais. As respostas são apresentadas no Quadro 4 [ver p. 171], onde se verifica que a imensa maioria (63%) se incluía na média dos seus colegas e que se percebiam de forma mais acentuada como estando acima (25%) do que abaixo da média. Apenas 2,2% se percebiam entre os piores alunos, ao passo que 12,4% se colocavam entre os melhores. É importante notar que, ao responder sobre sua posição entre os colegas de uma mesma sala de aula, os indivíduos de nossa amostra garantem um razoável controle sobre a origem social: eles se comparam entre os seus iguais.

Para o estudo do ambiente escolar, fizemos uma bateria de oito questões, abrangendo diversos aspectos relativos da vida na instituição escolar. Uma análise fatorial exploratória (com rotação varimax) indicou uma separação clara entre dois fatores. O primeiro relacionava-se às características dos professores e o segundo às da organização escolar. As questões relativas a cada fator são apresentadas nos Quadros 5 e 6 [ver p. 171].

A avaliação dos professores tende a ser muito positiva, como se pode constatar no quadro na página a seguir, que resume as respostas das quatro questões relativas a essa dimensão. Aproximadamente três quartos dos respondentes julgam que participaram de turmas onde os alunos se davam muito bem com os professores que, por sua vez, em sua maioria, seriam interessados no futuro dos alunos, ajudariam em caso de necessidade e também seriam bons professores, conhecendo as matérias que lecionavam. [ver Quadro 5]

Essa apreciação positiva dos professores é conhecida da pesquisa social brasileira e muitas vezes expressa em canções populares (“que saudade da professorinha que me ensinou o be-a-bá”) ou mesmo em pesquisas de opinião. As questões propostas davam uma espécie de balanço nos itens relativos aos professores que são considerados relevantes para o aprendizado, com exceção da experiência docente. Nossos dados evidenciam uma quase unanimidade da categoria social, com uma apreciação tendendo a positiva em mais de 90% dos casos.

O mesmo não acontece com as escolas. [ver Quadro 6]

A forma das questões é um pouco diferente, exatamente no sentido de “obrigar” a reflexão dos respondentes. E verifica-se um nível bem menos ele-

P130 Em comparação com seus colegas de classe, em termos de notas você está(va) nessa série:

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual acumulado
Casos válidos	Entre os melhores alunos	1100	11,6	12,4	12,4
	Um pouco acima da média	1113	11,7	12,6	25,0
	Na média dos outros alunos	5581	58,8	63,0	87,9
	Um pouco abaixo da média dos alunos	750	7,9	8,5	96,4
	Entre os piores alunos	195	2,1	2,2	98,6
	Não sabe/ Não se lembra	124	1,3	1,4	100,0
	Total	8862	93,4	100,0	

Quadro 4: Situação entre os colegas

Fonte: PDSO 2008.

Questão	Concorda totalmente	Concorda em parte	Discorda em parte	Discorda totalmente	Sem resposta
Boa relação dos alunos com os professores	76,0%	17,6%	4,0%	2,4%	0,1%
Professores interessados no futuro dos alunos	69,9%	21,1%	5,0%	4,0%	0,1%
Recebia ajuda dos professores quando precisava	71,9%	19,7%	3,8%	4,6%	0,1%
Maioria dos professores ensinava bem a matéria	73,5%	19,5%	4,2%	2,7%	0,1%

Quadro 5: A apreciação dos professores

Fonte: PDSO 2008.

Questão	Concorda totalmente	Concorda em parte	Discorda em parte	Discorda totalmente	Sem resposta
Muita bagunça e pouca disciplina nas aulas	13,8%	21,2%	13,5%	51,5%	0,1%
Escola suja e mal conservada	8,5%	10,0%	10,8%	70,6%	0,1%
Professores faltavam muito às aulas	8,1%	12,9%	12,0%	66,9%	0,1%
A escola era muito chata/ ficava entediado/a	11,9%	13,1%	10,0%	64,9%	0,1%

Quadro 6: A apreciação da escola

Fonte: PDSO 2008.

vado de concordância sobre a positividade da experiência na escola (foram consideradas características da instituição escolar como um todo tanto a manutenção das regras de disciplina quanto da regularidade da presença dos professores, conforme a análise fatorial mencionada).

Os índices de aprovação, que chegam a três quartos dos respondentes no caso dos professores, mostram-se menos generosos com a instituição, variando entre metade e dois terços de aprovação.

A partir dessas respostas criamos dois índices da qualidade percebida: aquela dos professores e a da escola. São índices somatórios, para os quais foi feita uma análise de confiabilidade que indicou Alfas de Cronbach da ordem de 0,7 para ambas as escalas.

Os dois índices variam entre 4 e 16, mas a média atribuída aos professores é, como se poderia esperar pelos dados apresentados, ligeiramente maior (14,47) que aquela atribuída à escola (13,12). Ambas as médias são bastante elevadas e parecem indicar que a perspectiva dos brasileiros sobre a escola frequentada e, principalmente, sobre os professores que tiveram, é mais generosa, ou mais positiva, que aquela demonstrada na maioria dos estudos sociológicos.

Indicadores da baixa qualidade do ensino nas escolas brasileiras são muitos, a começar pelos resultados em testes internacionais que nos colocam bem abaixo de países que têm situação econômica semelhante, ou mesmo bastante inferior. Ainda assim, alguns trabalhos mostraram que a qualidade da escola, medida objetivamente por meio dos indicadores clássicos, pode reduzir os impactos da posição social sobre o desempenho escolar (Card & Krueger, 1992; Barbosa, 2004). Este seria um ponto central em nosso argumento: em que medida a qualidade da escola – no caso, tendo como medida as lembranças e avaliações feitas pelos respondentes – pode ter impactos sobre o desempenho ou a quantidade de escolarização obtida.

Já em 1983, o estudo comparativo conduzido por Heyman & Loxley (que inclui dados sobre o Brasil) mostra que, em relação aos países mais avançados, países com baixos níveis de desenvolvimento econômico apresentam efeitos mais fortes da qualidade da escola e do professor sobre o aprendizado das crianças.

O artigo de Card & Krueger (1992) mostra como os americanos educados em estados que tinham escolas de melhor qualidade conseguiam retornos econômicos mais elevados no mercado de trabalho por cada ano adicional passado no sistema de ensino. Outro ponto interessante nesse estudo é que os retornos eram também maiores para indivíduos que provinham de estados com professores mais educados e que eram mulheres em maiores proporções. Esses autores retomam o tema para fazer uma alentada crítica da literatura econômica sobre os efeitos da qualidade da escola e mencionam a pouca presença de estudos sociológicos. Nessa análise que inclui uma avaliação dos

métodos econômicos e de algumas das inferências feitas a partir dessa disciplina, sugere-se modelos alternativos de pesquisa nessa área, apontando avanços, dificuldades e também questões ainda a serem trabalhadas (Card & Krueger, 1996).

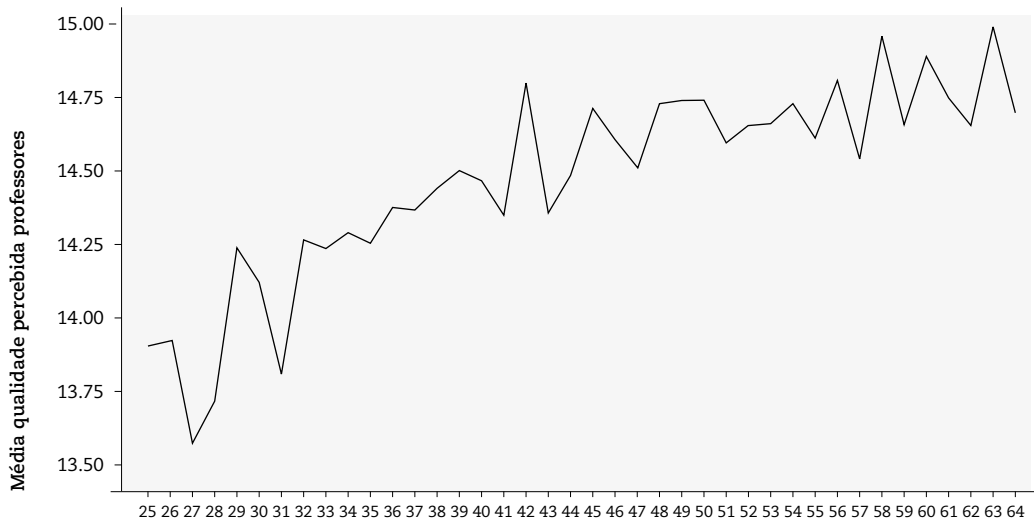
Ainda entre os economistas (Dearden et al., 2002) encontramos uma excelente discussão sobre os efeitos da qualidade da escola sobre o desempenho. Controlando os resultados pela posição social de origem, os autores mostram que a qualidade da escola tem efeitos importantes para as mulheres, especialmente para aquelas com baixos níveis de habilidade. Os homens que passaram por melhores escolas também tiveram, em média, melhores salários a partir de certa idade (em torno dos 33 anos). Segundo esses autores, a literatura pós-relatório Coleman encontrou poucos efeitos da qualidade da escola sobre o desempenho escolar. No entanto, em outros ramos da pesquisa, particularmente na economia, há evidências bastante razoáveis de que o desempenho no mercado seria fortemente influenciado pelo tipo de escola em que os indivíduos puderam ou quiseram estudar. Há uma imensa discussão sobre a possibilidade de que isso que aparece como efeito da escola esteja sendo confundido com o efeito da experiência, reforçando mais uma vez a importância do fator idade.

Os conceitos, assim como os efeitos da qualidade da escola e do professor sobre o desempenho escolar são objeto de vasta discussão, um pouco mais no campo da economia que da sociologia. Ainda assim, vários economistas utilizam conceitos próximos àqueles usados pelos sociólogos e levantam problemas relevantes para discussão dessa problemática. Uma dessas questões tem uma contribuição particularmente importante feita pela sociologia: para os economistas, a qualidade do professor é medida apenas pelo desempenho de seus alunos, ou seja, a posteriori (Hanushek, 2006; Hanushek et al., 2005). Não há uma definição precisa do que seria um bom professor, mas apenas a constatação de que alguns professores conseguem ensinar mais que outros. Do ponto de vista da pesquisa econômica, a única variável relativa aos professores que realmente afeta o desempenho escolar é a experiência docente. Estudos sociológicos permitem avançar na compreensão das características dos professores que possam ter efeitos sobre a aprendizagem, destacando-se duas delas: as estratégias docentes no contexto das políticas públicas para as carreiras dos professores (Murilo, 2005; Vaillant, 2004) e para a distribuição local dos encargos de cursos (Ribeiro & Katzman, 2008; Van Zanten, 2001) e os níveis de conhecimento dos métodos pedagógicos detidos pelos professores (Moreira, 2007). Nesses trabalhos, foi possível mostrar que, se a experiência docente é mesmo um fator de desempenho escolar, os professores mais experientes tendem a se responsabilizar pelas turmas de alunos das redes públicas que tenham melhor nível socioeconômico, deixando os mais pobres justamente com os docentes menos experimentados (Paul & Barbosa, 2008).

Estudos voltados particularmente para a utilização de métodos docentes são mais raros no Brasil. Alguns deles (Barbosa & Sant'Anna, 2010; Brandão, 1982) permitem vislumbrar dimensões ainda pouco estudadas daquilo que foi uma temática central do Congresso de Amiens, na França em 1969: como ensinar para conjuntos de alunos que são social e culturalmente diversificados. Comparando escolas da rede pública que recebiam alunos provenientes de favelas no centro da cidade (Rio de Janeiro) e na periferia, Barbosa e Sant'Anna (2010) encontraram diferenças nas formas ou nos estilos (mais que métodos organizados, foram observados esboços de estilos mais ou menos definidos) de dar aulas. Nesse estudo de caso sem representatividade estatística, foi possível perceber que as professoras das escolas distantes do centro da cidade tinham falhas mais expressivas no conhecimento sobre as matérias ensinadas, menor acesso ao material didático e menor variação de técnicas para ensinar que suas colegas em escolas centrais. A diferença mais importante, entretanto, diz respeito à maior receptividade, até mesmo uma atitude "carinhosa", das professoras das escolas periféricas em relação aos seus alunos. Se à primeira vista esta pode parecer uma atitude correta, desde Hannah Arendt (2006) se estabelecem dúvidas sobre os possíveis efeitos negativos da mesma atitude. E, seguindo a trilha do texto mencionado de Zaia Brandão (1982), as autoras associam a maior abertura ao diálogo com menor qualificação formal dos professores, repetindo a frase que se tornou clássica: "Quem não sabe ensinar, ama."

Talvez se possa encontrar aqui a chave para explicar a discrepância entre a avaliação que a população tem de sua experiência escolar daquela feita por pesquisadores de diversas áreas. Mesmo assim, é importante alertar que os estudos mencionados sempre se referem aos níveis iniciais do ensino, principalmente a escola primária.

Em todos os estudos mencionados são utilizadas definições e medidas da qualidade da escola muito distintas. No presente artigo, criamos indicadores para medir a qualidade da escola e dos professores a que os brasileiros tiveram acesso baseados na apreciação que esses brasileiros fizeram em resposta a oito questões. Mesmo estudos que se basearam em medidas muito objetivas esbarram em efeitos da qualidade da escola muito matizados e muito dissolvidos ao longo do tempo, algumas vezes confundidos também com a experiência. Duas observações devem ser feitas em relação aos nossos indicadores: somente a idade faz variar de forma significativa a percepção da escola, dos professores, do seu lugar entre os colegas. Os mais velhos, como pode ser visto nos Gráficos 4 e 5, percebem a escola e os professores de forma mais positiva. Outra observação importante é que a qualidade percebida dos professores varia inversamente com a posição social. Isto quer dizer que são justamente os mais pobres e os menos educados aqueles que consideram mais positivamente os professores. Já a qualidade percebida da escola não tem nenhuma relação com a posição social de origem.

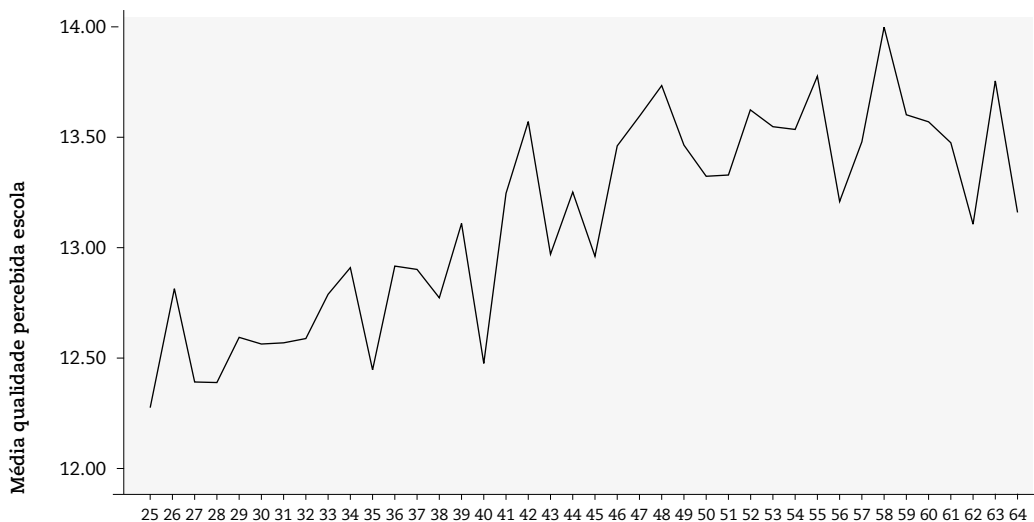


Idade

Casos ponderados para o tamanho da amostra

Gráfico 4: Índice de qualidade percebida dos professores segundo a idade

Fonte: PSD 2008.



Idade

Casos ponderados para o tamanho da amostra

Gráfico 5: Índice de qualidade percebida da escola segundo a idade

Fonte: PSD 2008.

Finalmente, como se associam a qualidade percebida da escola, do professor e a avaliação da própria situação escolar com o desempenho escolar final? O modelo VI de regressão (ver na Tabela 1) que toma essas variáveis relativas à escola como fatores para explicar o nível de desempenho final indica um nível relativamente baixo ($R^2=0,082$) de explicação, mas totalmente significativo. Deve-se destacar que, nesse modelo, não entram as variáveis de idade e de origem social.

Se esse resultado indica, em linha com toda a literatura do efeito escola, que a qualidade do processo de escolarização efetivamente tem impactos perceptíveis sobre as trajetórias escolares, os coeficientes permitem analisar as diferenças entre os fatores. Fica claro que ser um bom aluno, ou pelo menos, situar-se na média dos alunos, ajuda a permanecer com maior sucesso na escola do que aqueles que são maus alunos. Considerando como base de comparação o grupo que se classifica entre os piores alunos, aqueles que se localizaram na média ou nas categorias acima da média atingiram um nível estimado em cerca de 4 ou 5 anos de escolaridade a mais.

Entretanto, a qualidade percebida da escola e dos professores tem efeitos relativamente reduzidos, sendo que no caso dos professores esse efeito é negativo! Esse sinal negativo indicaria que um professor percebido como bom estaria associado a desempenhos escolares menos importantes. No caso das escolas que tiveram um índice de qualidade percebida em torno de 14 pontos ou mais, seus alunos tiveram cerca de um ano a mais de escolaridade do que aqueles que frequentaram escolas consideradas de menor qualidade.

O sinal negativo para a qualidade percebida do professor poderia ser explicado pelo efeito da simpatia obtida pelos docentes menos qualificados graças à sua atitude “carinhosa” (Brandão, 1982; Barbosa & Sant’Anna, 2010; Arendt, 2006). Se isso é verdade, esse sinal negativo pode estar revelando uma causalidade invertida. A força da idade para tornar a percepção do professor mais positiva, o fato de que as melhores avaliações dos professores estão ligadas aos grupos sociais menos prestigiados, com menor renda e, sobretudo, às pessoas menos educadas, configuram uma situação que parece indicar uma inversão de causalidade: a baixa qualidade percebida dos professores poderia ser vista como um resultado (e não uma causa) dos mais altos desempenhos escolares. Essa inversão pode estar associada ao desenho da pergunta original, feito para ser respondido por pessoas com pouca educação, como é o caso da maioria dos brasileiros. As perguntas dizem respeito a características do trabalho docente que são mais próximas do modelo ideal para o ensino fundamental, razoavelmente distinto do modelo vigente nos níveis mais elevados do sistema escolar, que inclui o ensino superior. Nesse quadro, retiramos a variável que mede a qualidade percebida do professor para evitar ambiguidades na análise.

A pesquisa sobre o processo de construção dessas avaliações tem se desenvolvido particularmente com o trabalho de François Dubet e seus associados, que apontam o modelo dominante de “escola republicana” como fator crucial na estruturação das experiências escolares. Mesmo com níveis de qualidade bastante superiores ao da escola brasileira, o sistema francês de educação se distancia enormemente dos ideais de justiça e universalidade que definiriam o que Dubet chama de “Escola Republicana”. No Brasil ainda haveria um longo caminho a percorrer no esclarecimento dessas questões.

3. OS EFEITOS DA ORIGEM SOCIAL E OS EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO

Nesta terceira parte procuramos demonstrar se e quanto os tipos distintos de passagem pela escola seriam capazes de influenciar os níveis de sucesso escolar para além das determinações da origem familiar ou social. Este tipo de questão se desenvolve a partir das pesquisas sobre estratificação e mobilidade social e daquelas sobre o efeito escola, procurando sempre verificar o quanto cada sociedade é efetivamente aberta. Nas sociedades tradicionais, a escolarização tem um caráter quase ornamental, ilustrando as classes dominantes. Já as sociedades modernas fazem da passagem pela escola um critério legítimo para atribuição de lugares na hierarquia social. Entre essas últimas, uma sociedade aberta típico-ideal seria aquela na qual a origem social não tivesse qualquer peso na definição do destino social, sendo esse definido pelas características adquiridas dos indivíduos, principalmente a escolaridade e a qualificação.

Muitos estudos clássicos da sociologia brasileira já evidenciam a permanência de traços patrimonialistas em nossa sociedade e pesquisas recentes demonstram o persistente peso da origem social nos destinos individuais (Hasenbalg & Silva, 2004). Este artigo começa a exploração desta relação no Brasil atual, verificando em que medida as diferentes formas de vivenciar a instituição escolar conseguem funcionar como um anteparo contra as determinações da origem social. Esta questão acompanha a literatura sobre os efeitos da escola e da qualidade: estes permitiram demonstrar, por exemplo, que alunos negros e pobres que estudavam em escolas públicas de boa qualidade obtinham desempenho médio superior àquele de seus colegas brancos e menos pobres que estudavam nas escolas públicas de baixa qualidade (Barbosa, 2009: cap. 6).

No nosso caso, trabalhamos com o conceito de experiência escolar e a ideia de qualidade da escola foi construída a partir das representações dos indivíduos sobre essa experiência, incluindo também uma avaliação de seu próprio desempenho em comparação àquele de seus colegas.

Como se poderia esperar dado os baixos efeitos encontrados para as variáveis relativas à escola, o impacto da origem social sobre o desempenho

escolar é muito forte, deixando espaço menor para o chamado efeito-escola (ver Tabela 1, Modelos III e VIII)!

Mas é interessante observar, em primeiro lugar, que a entrada das variáveis escolares aumenta em 4 pontos percentuais o poder explicativo do conjunto de fatores, passando o R^2 de 0,29 para 0,33, o que pode indicar que existe, sim, algum impacto específico da escola sobre o desempenho.

Entretanto, é importante destacar que a avaliação do próprio desempenho (uma medida do esforço pessoal e da autoestima necessários para um bom aluno) permanece importante e com magnitude semelhante à medida feita sem o controle estatístico da origem social. Isso reforça a ideia de que essa avaliação é feita entre pares, tendo, portanto, alguma objetividade.

Todas essas informações e análises evidenciam a existência de uma hierarquia explicativa em que a origem social ocupa uma posição de primazia, especialmente a escolaridade materna. Em segundo lugar, também aparece como muito importante o desempenho individual do aluno. Finalmente, a qualidade da escola mostra o efeito mais fraco, mas significativo.

Os efeitos da posição social de origem permanecem bastante fortes, mesmo que ligeiramente menores. Mesmo com essa redução do seu impacto, os fatores ligados à origem social, particularmente a escolaridade da mãe, têm efeitos significativos sobre a quantidade de anos de estudos que um brasileiro pode alcançar.

Assim, no contexto brasileiro, permanece uma forte determinação da origem social sobre as trajetórias escolares, o que indica que, mesmo que a escolaridade seja um critério importante de definição do prestígio e da renda em nosso país, ela mesma é muito dependente da posição social da família. A escola não foi capaz ainda de reduzir substancialmente os impactos da origem social dos alunos sobre o seu destino, permanecendo a instituição reprodutora dos piores cenários. Como, em alguma medida, parecem perceber os professores cujas percepções aparecem no início deste artigo.

Recebido para publicação em julho de 2012.

Nelson do Valle Silva é Ph.D em Sociologia pela Universidade de Michigan (Ann Arbor) e professor visitante do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua na área de estratificação social e métodos quantitativos; seus temas de interesse são mobilidade social, relações raciais, desigualdades sociais e estratificação educacional.

Maria Ligia de Oliveira Barbosa é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desenvolve pesquisas em sociologia da educação, principalmente nos temas: desigualdades sociais, hierarquias sociais e profissões, políticas educacionais. É vice-presidente para a América Latina do RC04 – Sociology of Education – da International Sociological Association (ISA), período 2010-2014. É autora de *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira* (2009) e também de *Conhecimento e imaginação: sociologia para o ensino médio* (com Tania Quintaneiro e Patrícia Rivero, 2012).

NOTAS

- 1 Estudo publicado em artigo no jornal *O Estado de S. Paulo* em 20/06/2012: Ocimara Balmont e Luis Carrasco, “Professores culpam alunos e famílias por baixo rendimento dos estudantes”. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,professores-culpam-alunos-e-familias-por-baixo-rendimento-dos-estudantes--,888683,0.htm>>.
- 2 Aqui se opõem duas perspectivas: a primeira inclui aqueles que consideram que o sistema fabril dominou a escola, transformando-a num mero aparelho de preparação de mão de obra para servir o capital. Na segunda incluem-se aqueles que julgam que o domínio crescente da ideia de mérito via escolarização reformula o mundo do trabalho, como na frase de Bills (2005: 152): “The classroom conquered the workshop” [“A sala de aula conquistou o chão da fábrica”].
- 3 Pergunta: “Vou citar agora algumas razões que podem pesar na sua avaliação do valor que você acha que merece receber. Para cada uma que eu citar, me diga se ela pesa ou não na sua avaliação”.
- 4 Temos aqui, por si só, um importante problema de pesquisa que diz respeito tanto à escola quanto às famílias: a continuação, após cada uma dessas etapas (primária e os diferentes níveis seguintes), depende da existência de escolas em locais próximos às residências e também da disposição e disponibilidade das famílias para enviar suas crianças à escola.
- 5 Ver em <<http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>>.
- 6 A forma de coleta de dados, aplicação de um questionário amplo a uma amostra definida para ser representativa da população não corresponde às formas metodológicas estabelecidas para os trabalhos de Dubet (ver, especialmente, 1994: cap. 6), com natureza mais qualitativa. No entanto, o tratamento dado às informações segue as fórmulas clássicas para análises de dados quantitativos, particularmente no que diz respeito à construção das categorias que deverão ser quantificadas, exatamente como faz o autor mencionado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Alberto Carlos. *A cabeça do brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Arendt, Hannah. *La crise da la culture*. Paris: Gallimard, 2006.

Bills, David B. *The sociology of education and work*. Malden, MA: Blackwell, 2004.

Barbosa, Maria Ligia. School quality and social inequalities in achievement: a research note. In: Ballatine, Jeanne H., Ruiz San Roman, José A. & Ruzicka, Richard (orgs.). *Key contexts for education and democracy in globalising societies*. Praga, Conferência Educação, Participação, Globalização, 2004.

_____. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____. & Randall, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Cadernos do CRH*, 2004, 17, p. 289-309.

Barbosa, Maria Ligia & Sant'Anna, Maria Josefina G. O espaço urbano na escola: efeitos sobre a distribuição da qualidade. *Sociologia da Educação*, 2010, 1, p. 40-70.

Bourdieu, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-64.

Brandão, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 1982, 40, Fundação Carlos Chagas, p. 54-57.

Card, David & Krueger, Alan B. Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States. *Journal of Political Economy*, 1992, 100/1, p. 1-40.

_____. Labor market effects of school quality: theory and evidence. *NBER Working Paper Series*, 1996, 5.450, fevereiro.

Dearden, Lorraine; Ferri, Javier & Meghir, Costas. The effect of school quality on educational attainment and wages. *The Review of Economics and Statistics*, 2002, 84/1, fev., p. 1-20.

Dubet, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 2004a, 34/123, set./dez., p. 539-555.

____. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil, 2004b.

____. *L'expérience sociologique*. Paris: La Découverte, 2007.

____. *Faits d'école*. Paris: Editions de l'EHESS, 2008.

____. *Le travail des sociétés*. Paris: Seuil, 2009.

____ & Martuccelli, Danilo. *À l'école – sociologie de la expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

Dubet, François; Duru-Bellat, Marie & Véretout, Antoine. *Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil, 2010.

____. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 2012, 14/29, jan./abr., p. 22-70.

Duru-Bellat, Marie. *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences-Po, 2009.

Fernandes, Danielle C. Race, Socioeconomic development and the education stratification process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2005, 22, p. 365-422.

Ganzeboom, Harry B. G. & Treiman, Donald J. Three internationally standardized measures for comparative research on occupational status. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen & Wolf, Christof (orgs.). *Advances in cross-national comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables*. Nova York: Kluwer Academic, 2003, p. 159-193.

Hanushek, Eric A. The effects of education quality on mortality decline and income growth. Trabalho apresentado no IREDU, International Conference on Economics of Education, Dijon, 20-23 de junho, 2006.

____; Kain, John F.; O'Brien, Daniel M. & Rivkin, Steven G. The market for teacher quality. *NBER Working Paper*, 2005, 11.154, fev.

Hasenbalg, Carlos & Silva, Nelson do Valle (orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

Heyneman, Stephen P. & Loxley, William A. The effect of primary-school quality on academic achievement on twen-

ty-nine high and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 1983, 88/6, maio, p.1162-1194.

Mont'Alvão, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *DADOS*, 2011, 54/2, p. 389-430.

Moreira, Laélia. *Pedagogia e educação: a construção de um campo científico*. Tese de Doutorado. PPGE/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

Murillo, Javier. Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. *Revista PRELACIM*, 2005,1, p. 52-59.

Paul, Jean-Jacques & Barbosa, Maria Ligia. Qualidade e eficiência escolar. *Tempo Social*, 2008, 20/1, p. 119-134.

Ribeiro, Carlos A. C. Estrutura de classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil. In: Silva, Nelson do V. & Hasenbalg, Carlos (orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004, p. 381-430.

_____. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *DADOS*, 2011, 54/2, p. 41-88.

Ribeiro, Luiz César de Q. & Katzman, Ruben. *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

Riordan, Cornelius. *Equality and achievement: an introduction to the sociology of education*. Nova York: Longman, 1997.

Scalon, Celi. *Imagens da desigualdade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

Shavit, Yossi & Miller, Walter. *From school to work: a comparative study on education qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press, 1998.

Vaillant, Denise. Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates. *Serie Documentos*, 2004, 31, dez. PREAL. Disponível em <<http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>>.

Van Zanten, A. *L'école de la périphérie*. Paris: PUF, 2001.

Resumo:

Esse artigo analisa algumas representações dos brasileiros sobre seu processo de escolarização (avaliações e lembranças sobre escola e professores) e suas relações com a objetivação dessas representações em trajetórias escolares diferenciadas (níveis de desempenho escolar dos entrevistados). São descritas as variáveis clássicas – idade, sexo e origem social – dos chefes de família e cônjuges integrantes da nossa amostra, que é representativa da população brasileira. A escola foi caracterizada como um fator interveniente na trajetória social dos indivíduos através de três avaliações da experiência individual: a escola, o professor e a própria posição entre os colegas. Analisou-se o peso dessas experiências escolares na determinação dos diferentes níveis de sucesso escolar em relação ao peso da origem familiar ou social. No contexto brasileiro, origem social determina fortemente as trajetórias escolares. A escola não foi capaz ainda de reduzir substancialmente os impactos da origem social dos alunos sobre o seu destino.

Abstract:

This article analyzes some representations of Brazilians on their educational processes (reviews and memories about school and teachers) and their relationships with the objectification of these differentiated representations in school trajectories (schooling levels of respondents). We describe the classical variables – age, sex and social background – of household heads and spouses members of our sample that is representative of the population. The school was characterized as an intervening factor in the social trajectory through three evaluations of individual experience: the school, the teacher and the position among colleagues. We analyzed the weight of these school experiences in determining the different levels of educational attainment in relation to the weight of family or social origin. In the Brazilian context, social origin strongly determines the school trajectories. The school still has not been able to substantially reduce the impact of social background on the students' trajectories.

Palavras-chave:

Estratificação educacional;
Experiência escolar;
Ambiente escolar;
Qualidade do Professor;
Desempenho individual.

Keywords:

Educational stratification;
Schooling experience;
School ambience;
Teacher quality;
Individual attainment.